

TESIS DOCTORAL

Análisis del Estatus de la Educación
Física en la Enseñanza Primaria

Josep M^a Dalmau Torres



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

Análisis del Estatus de la Educación
Física en la Enseñanza Primaria

Josep M^a Dalmau Torres

Universidad de La Rioja
Servicio de Publicaciones
2004

Esta tesis doctoral, dirigida por los Doctores D. Fernando del Villar Álvarez y D. Edmundo Loza Olave, fue leída el 10 de Diciembre de 2003, y obtuvo la calificación de Sobresaliente Cum Laude.

© Josep M^a Dalmau Torres

Edita: Universidad de La Rioja
Servicio de Publicaciones

ISBN 84688-7067-6



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

DEPARTAMENTO DE FISIATRÍA Y ENFERMERÍA

***ANÁLISIS DEL ESTATUS DE LA EDUCACIÓN
FÍSICA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA***

JOSEP MARÍA DALMAU TORRES

LOGROÑO, 2003

A mi hijo Pau, porque su llegada se produjo en el momento oportuno para enseñarme que lo más importante de la vida no es el trabajo.



*Análisis Del Estatus De La Educación Física En La
Enseñanza Primaria*

TESIS DOCTORAL

REALIZADA POR: JOSEP M^º DALMAU TORRES

DIRIGIDA POR: DR. FERNANDO DEL VILLAR ÁLVAREZ Y DR. EDMUNDO LOZA OLAVE

DEPARTAMENTO: FISIATRÍA Y ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

AGRADECIMIENTOS

El largo camino recorrido para culminar este trabajo de investigación, ha concluido gracias a la colaboración de personas e instituciones que, de forma desinteresada, se han involucrado en todo lo solicitado para llegar a su fin. A todos ellos me debo porque me han apoyado en los momentos de trabajo, de fatiga, de dudas, de desánimo y, en definitiva, porque su ayuda incondicional ha hecho posible que, lo que en su día fue una idea, una intención y una ilusión, haya logrado ser una realidad.

En primer lugar quiero agradecer a **D. Fernando del Villar Álvarez** y **D. Edmundo Loza Olave**, Directores de tesis, por darme su apoyo desde el primer momento que les propuse el reto de este trabajo, por comprender en todo momento mis ideas, por orientarme en mis dudas con paciencia, por su compromiso incondicional y, sobre todo, por transmitirme la motivación necesaria en los momentos más difíciles, ofreciéndome la confianza de abusar de su disponibilidad y trabajando tanto en la proximidad como en la distancia, siempre con un profundo sentido de la amistad.

A **José Antonio Cechini Estrada**, por ser el primer doctor involucrado en la dirección de tesis de este trabajo, aportando las directrices iniciales que abrieron el proceso de investigación.

A **Manuel Gómez Ceña**, Director General de Gestión Educativa, por acreditar la investigación a nivel institucional desde la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de La Rioja, facilitando de esta forma el acceso a la comunidad escolar durante la fase de investigación.

A mis compañeros **Andrés Fernández** y **Antonio Mendaza**, miembros de la Directiva de la Asociación de Profesores y Maestros de Educación Física de La Rioja, por su valiosa colaboración para acceder a dicho colectivo y por la aportación de información vital para la investigación.

A la inestimable **Ana Orío**, por esforzarse en evocar lo que ha servido como marco de referencia sobre el contexto histórico de la Educación Física en La Rioja.

A **Zenaida Hernández** y **Eduardo Cervelló**, por su colaboración en el tratamiento informático de los datos y por soportar pacientemente mis continuas dudas.

A **Sylvia Sastre**, por aportarme sus conocimientos en las revisiones de los cuestionarios y guiones de entrevista, mostrándome su confianza y profesionalidad en todo momento.

A mi querida ex-alumna **Marta Álvarez**, compañera de fatigas en el laborioso proceso de introducción de datos, por ofrecerme su tiempo en las interminables horas delante del ordenador en tiempos de calor y fiestas de San Fermín.

A mis compañeras y profesoras de la Universidad de La Rioja, **María Luisa Fernández** y **Maite Pascual**, por saber orientarme durante la fase de contacto y familiarización con el ámbito educativo de Logroño. Y, en especial, a **María Luisa Ibáñez**, por confiarme su madurez y ofrecerme los mejores consejos, apostando por mi juventud, y captando mi forma de ser, mi personalidad y mis aspiraciones profesionales.

Al **Equipo de alumnos de la Promoción 1997-1999 y 1998-2000 de la titulación de Maestro en Educación Física de la Universidad de La Rioja**, por su colaboración en el trabajo de campo de la investigación.

A la **Comunidad Escolar de Logroño del curso académico 1999/2000 y 2000/2001** (alumnos de 6º de Primaria, padres y profesores), por su colaboración en el cumplimiento de los instrumentos de toma de datos de la investigación.

A los **Directores de los centros educativos y Profesores de Educación Física**, por su predisposición tanto en el acceso a la comunidad escolar como en la coordinación del trabajo de campo.

A todos mis amigos, y en especial a **David Sanz, Mikel Zabala y Eduardo Alfonso**, que me han prestado su ayuda en todo momento que los he necesitado, ofreciéndome el tiempo que a todos nos falta.

A mis compañeras del alma **Immaculada Casas y Zoraida Echeverría**, por estar a mi lado y al de mí familia, sustituyendo el calor de los seres más queridos y demostrándonos que la amistad es la tranquilidad de saber que no les debes nada a cambio, sino compartir tanto la alegría como la tristeza.

A nuestras **familias**, por soportar nuestra lejanía, por comprender y confiar en nuestras prioridades profesionales, respondiendo siempre con su respaldo en todo lo que hemos necesitado.

Y en especial a mi mujer **Esther**, porque como esposa me ha soportado, como madre me ha reemplazado y como compañera me ha ayudado en todo el proceso del trabajo, sacrificando sus intereses personales y profesionales por los míos. A ella le debo el haber llegado al final del camino, su fuerza ha sido vital para llegar al término de un trayecto lleno de imprevistos.

A todos, ¡.....para siempre!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
---------------------------	----

1ª PARTE. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA EDUCACIÓN FÍSICA	21
---	----

1.1. La Educación Física desde el helenismo hasta el humanismo renacentista	26
1.2. La Educación Física durante los siglos XVI y XVII	30
1.3. La Educación Física durante los siglos XVIII y XIX	34
1.4. La Educación Física durante los siglos XIX y XX	46
1.4.1. La Educación Física desde el inicio de su implantación en el sistema educativo español hasta la dictadura franquista	48
1.4.2. La Educación Física desde la dictadura franquista hasta la transición política	55
1.4.3. La Educación Física desde la transición política hasta la actualidad	64

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES DEL ESTATUS ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	73
---	----

2.1 La Educación Física en el Sistema Educativo	77
2.2. Valor educativo e importancia de la Educación Física	84
2.3. La actividad física y los deportes en relación al estatus de la Educación Física	91
2.4. El sistema de evaluación de la Educación Física	97
2.5. Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física como materia escolar	102
2.6. Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física	110
2.7. Conocimiento del contenido de la Educación Física	115
2.8. Percepción de la importancia de la Educación Física y tratamiento de la materia en el contexto escolar	119

**2ª PARTE. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOGROÑO - LA RIOJA	131
3.1. El contexto social de Logroño - La Rioja	133
3.2. El contexto educativo de Logroño	135
3.3. Contexto de la Educación Física en el sistema educativo de Logroño - La Rioja	139
CAPÍTULO 4. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	153
4.1. Objetivos de la investigación	155
4.2. Diseño de la investigación	157
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	179
5.1. Definición y establecimiento de la muestra	181
5.2. Variables de estudio	192
5.2.1. Clasificación de las variables de estudio: categorías	193
5.2.2. Clasificación de las variables de análisis	199
5.3. Estrategia metodológica	201
5.4. Técnicas de recogida de datos	208
5.4.1. La encuesta. Selección del cuestionario	212
5.4.1.1. Diseño del cuestionario	217
5.4.1.2. Validez del cuestionario	248
5.4.2. La entrevista en profundidad	258
5.4.2.1. Diseño de la entrevista en profundidad	262
5.5. Procedimiento de investigación. Trabajo de campo	293
5.5.1. Planificación del trabajo de campo	295
5.5.2. Recursos humanos y materiales	304
5.5.3. Acceso al campo	313
5.6. Análisis de los datos	323
5.6.1. Procedimiento de análisis de los datos cuantitativos	323
5.6.2. Procedimiento de análisis de los datos cualitativos	329

**3ª PARTE. INFORME DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y
PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 6. INFORME DE LOS RESULTADOS	339
6.1. Análisis por sectores poblacionales	344
6.1.1. Informe de los resultados del colectivo alumnos	345
6.1.2. Informe de los resultados del colectivo padres	371
6.1.3. Informe de los resultados del colectivo profesores de centro	409
6.1.4. Informe de los resultados del colectivo profesores de Educación Física	438
6.2. Análisis entre sectores poblacionales	460
6.1.4. Informe de los resultados del análisis intercolectivo	460
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	507
7.1. Discusión	509
7.2. Conclusiones	525
CAPÍTULO 8. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	529
BIBLIOGRAFÍA	535
ANEXOS	565

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo conocer la situación actual de la Educación Física en Logroño con la finalidad de determinar su estatus y el tratamiento que se le otorga como asignatura en el conjunto del Sistema Educativo.

Consideramos que la “reciente” incorporación de nuestra disciplina al sistema educativo puede determinar un cierto estatus académico y social que creemos susceptible de estudio. ¿En qué medida las leyes educativas han supuesto una modificación en la consideración de la Educación Física?; ¿se observa verdaderamente un cambio en la realidad de la escuela?; ¿se ha integrado la Educación Física con el mismo peso educativo que el resto de disciplinas escolares? Esta investigación pretende dar respuesta a estas cuestiones, estudiando la realidad de la Educación Física en Logroño y analizando los indicadores que determinan la situación actual de esta disciplina en la etapa educativa de Primaria.

En los textos escritos sobre bibliografía específica de Educación Física, es relativamente frecuente encontrar referencias explícitas o implícitas de la falta de consideración de la Educación Física. Estos escritos, no necesariamente específicos de este tema de estudio, se refieren al menosprecio de esta materia en relación a diferentes aspectos como: *la valoración histórica de la disciplina* (Pastor, J.L. 1997 y 2000; Zagalaz, M.L. 1998; Contreras, O. 1998; Vizuetete, 1999; Pila Teleña, A. 2001), *el estatus educativo* (Martínez, A. 1983 y 1985; Vázquez, B. 1989; Devís, J. 1990; Kirk, D. 1990; López, J.M. 1999; Fernández, E.1999; Mazón, V. y Uriel, J.R., 2001), *el reconocimiento de la Educación Física en la legislación* (Zagalaz, M.L. 1999; Fernández, E. 1999), *el estatus profesional* (Devís, 1990; Fernández, S. 1993; Sáenz-López, 1997; López, J.M. 1999, Pastor, J.L. 2000; López, I. 2002), *el estatus social* (Canto y Barrera, 1995; Narganes Robas, J.C., 1999; Pila Telaña, 2001) o *el estatus científico y académico* (Guillen, E. 1998, Peire, T. 1998; Contreras, O. 2000; López, I. 2002).

Así, podemos citar algunos ejemplos en los que se muestra cómo los autores dan por sentado, de forma manifiesta, la desconsideración de la Educación Física en el sistema educativo. Anastasio Martínez (1986), en un estudio sobre las actividades físico-deportivas en la escuela, subraya la insignificante estima de esta asignatura en nuestro sistema educativo. Del mismo modo, Severino Fernández (1993), señala abiertamente la discriminación laboral y económica del profesor de Educación Física en su libro sobre la Educación Física en el sistema educativo español. También Eloísa Fernández (1999), en su publicación sobre la imagen de la Educación Física en la escuela Asturiana, destaca la escasa valoración que la comunidad escolar ha otorgado a la Educación Física escolar. De esta forma, podríamos transcribir innumerables citas que refieren la falta de prestigio de la Educación Física y que despiertan nuestro interés por el estudio de esta cuestión.

Al margen de las obras escritas, en el trato directo con los profesionales de la Educación Física se percibe que a pesar del impulso recibido con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.¹), no se ha producido la transformación profunda que se esperaba de la asignatura. La Educación Física arrastra unos condicionantes difíciles de eliminar que se consideran todavía no superados. Es indudable que en este sentido, existe una lucha por el prestigio profesional de nuestra disciplina, de aquí el interés por analizar la situación actual de la Educación Física, evaluar los logros alcanzados, y determinar los obstáculos todavía existentes.

La investigación se centra, como ya hemos indicado, en la etapa de Primaria y aborda el estudio de los distintos factores que pueden incidir en la consideración de la Educación Física escolar. Para ello, creemos necesario aproximarnos a la evolución de esta materia en el sistema educativo, así como indagar en referencia a la percepción que, sobre la Educación Física, tienen los distintos colectivos implicados en la escuela (alumnos, padres, profesores de centro y profesores de educación física)².

Concretamos nuestro estudio en la etapa de Primaria por dos razones esenciales. En primer lugar, por considerar esta etapa de especial interés en relación a la formación de actitudes y opiniones referentes a la Educación Física.

En segundo lugar, porque mi actual situación laboral se concreta en la formación de Maestros Especialistas en Educación Física. Este hecho garantiza un ámbito de aplicación directo de los resultados de la investigación, ya que los conocimientos adquiridos en este trabajo pueden revertir en la mejora de la formación de estos alumnos, al mismo tiempo que posibilita la aplicación de algunas líneas de actuación en su futura práctica docente.

¹ A lo largo del documento, al referirnos a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, utilizaremos en algunos casos su abreviatura (L.O.G.S.E.).

² En el presente informe utilizamos el término masculino para expresar los dos géneros, de acuerdo a las normas gramaticales de la lengua castellana, sin que esta decisión implique discriminación alguna hacia el género femenino.

El documento que se presenta a continuación, se estructura en tres partes claramente diferenciadas:

- La primera trata de fundamentar, teórica y conceptualmente, el objeto de estudio. De esta forma, a partir de una revisión bibliográfica, se ofrece una aproximación a la situación de la Educación Física en el contexto histórico, se determinan algunos rasgos que han modelado el estatus actual de la materia, y se conceptualizan aquellos que consideramos prevalecen en la actualidad dentro del sistema educativo.
- La segunda parte presenta la metodología de la investigación, exponiendo en primer lugar, el contexto de la investigación y definiendo las circunstancias específicas de la implantación de la Educación Física en Logroño. En segundo lugar, el diseño y planificación del estudio; y en tercer lugar, la metodología y ejecución del trabajo de campo, finalizando este apartado con la presentación del proceso de análisis de los datos. Esta parte, en su conjunto, pretende obtener información sobre la aceptación que la Educación Física tiene en los escolares, en los profesores (profesores de centro y profesores de Educación Física) y en los padres; así como conocer la valoración que estos colectivos hacen del papel que desempeña la Educación Física en la educación.
- La tercera parte recoge el informe de resultados y las conclusiones de la investigación. Los resultados obtenidos mediante el estudio cuantitativo y el estudio cualitativo, ofrecen una visión de cómo la comunidad educativa de Logroño percibe la Educación Física y en qué medida la valora. Junto al mencionado informe, se presentan las posibles razones que justifican el estatus actual de la Educación Física en Logroño, así como las alternativas dirigidas a potenciar el reconocimiento académico de la Educación Física. Del mismo modo, se proponen líneas de investigación alternativas al problema objeto de estudio.

Con las consideraciones aportadas en esta introducción se ha pretendido situar al lector en el contexto de la investigación. A continuación presentamos el estudio que ocupará el resto de las páginas de este documento.

1ª PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS
DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

APROXIMACIÓN HISTÓRICA

A LA EDUCACIÓN FÍSICA

CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA EDUCACIÓN FÍSICA.

En este capítulo presentamos una síntesis del panorama histórico de la evolución de la Educación Física con el objetivo de reparar en los acontecimientos que han tenido repercusión en la consideración social, política y educativa de esta materia. Intentaremos identificar los factores relacionados con los estados políticos, las corrientes filosóficas y las corrientes pedagógicas que a lo largo de los siglos, como reflejo de las configuraciones ideológicas de las sociedades, han determinado el tratamiento de la Educación Física en el sistema educativo.

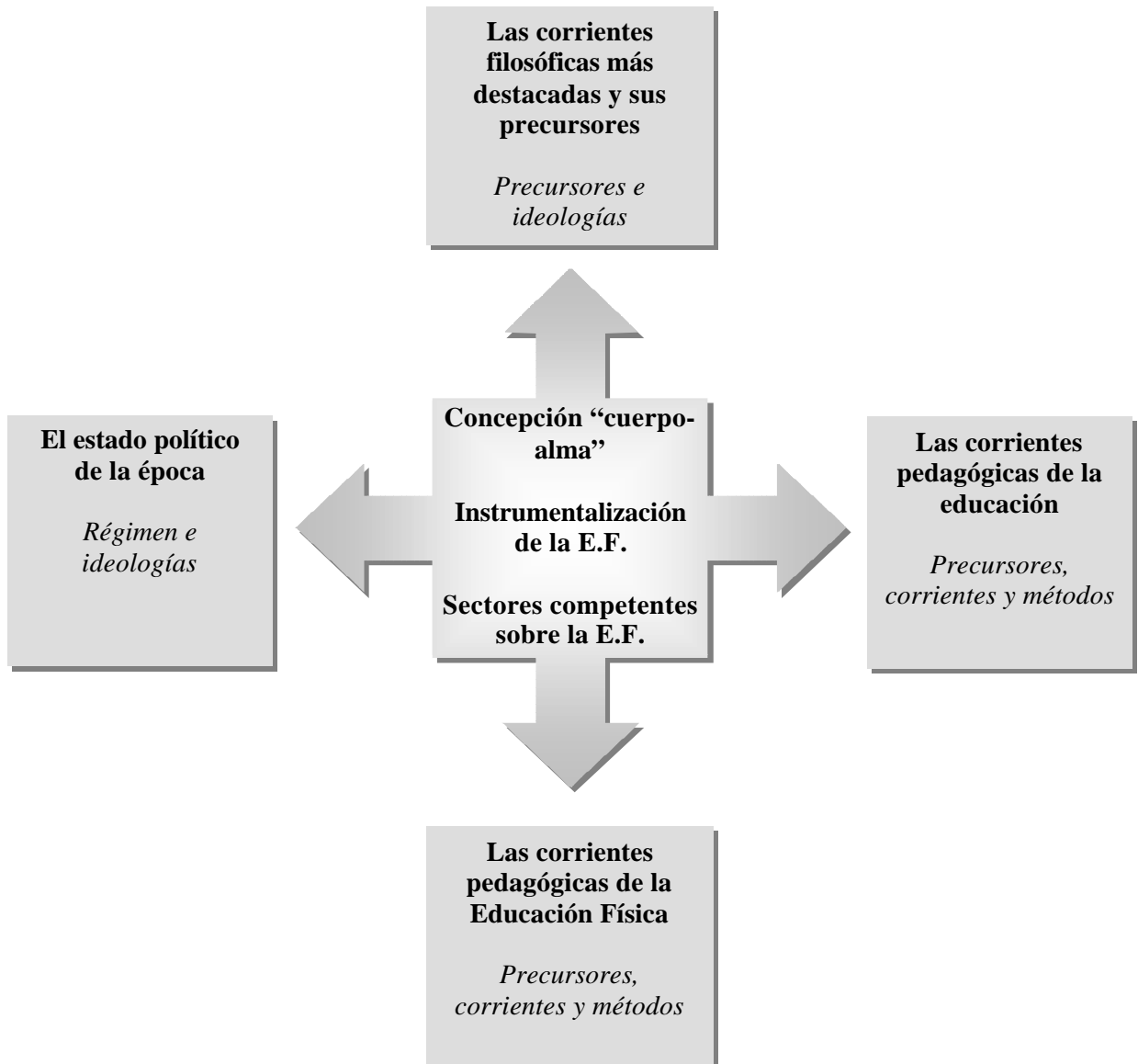
No pretendemos relatar una crónica histórica de la Educación Física desde su génesis hasta la actualidad, ya que no es el objeto de nuestro estudio, pero sí nos apoyaremos en documentos que constituyen valiosos y exhaustivos estudios (Piernavieja (1959); Martínez (1985); Vázquez (1989); Chinchilla (1991); Lagardera (1992); Contreras (1992 y 1993); Romero (1993); Fernández Nares (1993); Martínez (1996); Pajarón (1996); Vizuete (1996); Zagalaz (1996); Pastor (1997 y 2000); López (1998); Fernández (1999); etc.), que nos permiten aproximarnos al conjunto de acontecimientos o de hechos que, de una forma u otra, han podido condicionar el estatus actual de la Educación Física en el sistema educativo español, es decir lo que podríamos denominar precedentes históricos.

En definitiva, se pretende un análisis de las distintas situaciones que a lo largo de los siglos han determinado la consolidación de la asignatura dentro del sistema educativo y su institucionalización como actividad profesional. En este recorrido se abordan las diferentes filosofías de la educación en relación a la concepción educativa del cuerpo y en comparación con la educación intelectual o espiritual del ser humano. La diversidad de ideologías identificadas en sus respectivas civilizaciones y representadas por filósofos precursores, nos ayudarán a comprender la evolución de las corrientes educativas y con éstas, la aplicación de las actividades físicas como materia educativa:

“Sin memoria histórica no sabemos por qué ni de dónde ha llegado lo que tenemos en nuestras manos”. (Vázquez, 2001, p. 85).

En la figura 1.1 se representan esquemáticamente los factores relacionados con el reconocimiento de la Educación Física que serán abordados en nuestro estudio.

Figura 1.1. Factores de influencia en la evolución de la Educación Física.



De forma introductoria y a modo de síntesis, presentamos a continuación la trayectoria de la Educación Física desde la época helenística pasando, de forma genérica, por la implicación de la educación corporal en la “areté” de la civilización griega, y la reflexión sobre la concepción de los ejercicios gimnásticos en la “paideia”. En esta trayectoria de la historia, debemos referirnos también, a la profesionalización y a la militarización del deporte en la Roma

clásica, para adentrarnos a continuación en el letargo de la actividad física educativa en la Edad Media y posterior recuperación en el humanismo renacentista. Más tarde nos debemos referir a la pedagogía naturalista de Rousseau, para confluir en el siglo XIX con los principales factores que preceden a la situación de la Educación Física en nuestros días (Lleixà 1998).

1.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL HELENISMO HASTA EL HUMANISMO RENACENTISTA.

En este breve recorrido, podremos observar cómo en cada época las configuraciones ideológicas en relación a los valores de la naturaleza humana, desembocan en diferentes concepciones sobre la relación “cuerpo/alma¹” generando una diversidad de intereses, finalidades y usos desde diferentes ámbitos y perspectivas como la medicina, la política o el militarismo, la educación, la religión, e incluso desde el ámbito deportivo, aspectos que, por otro lado, nos llevan a la diversidad de sectores y colectivos que han asumido competencias sobre nuestra materia (médicos, militares, religiosos, pedagogos, deportistas, etc.):

“(…), la valoración que desde las bases doctrinales de una sociedad se formula con relación al cuerpo y a lo corporal o la significación que se reconoce al movimiento, sin duda, determinarán, posteriormente, otros aspectos, metas, objetivos o procedimientos sociales como son, por ejemplo, su sistema educativo, la ordenación laboral o administrativa de sus actividades, el reparto de recursos económicos, la potenciación y la censura social de unos actos o el desarrollo de una manifestaciones que, como las que aquí estudiaremos, se vieron obligadas a recorrer un

¹ Pastor (1997, p.26): “En España la tradición política, social y religiosa, cultural en suma, mantiene aún hoy, como criterios esenciales, formulaciones heredadas de una tradición judeo-cristiana en la que se plantea una estructura dicotómica de la naturaleza humana compuesta de cuerpo y alma. (...) en el permanente trasfondo que regirá la evolución de la Educación Física se enmascara, a veces

itinerario que, en gran parte, no pudo ser elegido por sus protagonistas”.

(Pastor, 1997, p. 26).

En la Grecia antigua, el cuerpo y el alma se contemplaban como pieza única en la formación integral del ser humano. El origen del culto por la formación del cuerpo, nace en el concepto de “arete”, como necesidad de adiestramiento militar para defender la patria. El desarrollo corporal no solamente contemplaba la faceta militar, también el instinto por la competición en sí misma y la prevención de la salud inspirada por Hipócrates, se recogían en las tres variantes de prácticas gimnásticas que han perdurado a lo largo de la evolución de las actividades físicas: la gimnasia militar, los Juegos Olímpicos y la gimnasia higiénica o médica².

A partir de la concepción unitaria entre el cuerpo y el alma de la Grecia arcaica, contemplada desde una dimensión global o integrada en la perfección del hombre, surgen diversas corrientes filosóficas en las civilizaciones occidentales que han contribuido a contemplar esta dicotomía con un sentido de independencia entre la educación del alma y la educación del cuerpo. Podemos considerar este aspecto como el origen primordial de las diferentes concepciones que se le han atribuido a la Educación Física a lo largo de la historia, y que tanto han contribuido a desviar o distorsionar el sentido más educativo de nuestra materia.

sutilmente, una pugna entre los dos elementos: el cuerpo representado en este caso por el músculo y el alma, concretada en la inteligencia y en las funciones cognitivas”.

² Vázquez (1989, p. 59): *“Aparece en Esparta la gimnasia militar, como conjunto de ejercicios sistemáticos destinados a capacitar para la guerra. Naturalmente, a estos ejercicios militares se les rodeaba de valores morales, como la resistencia personal, la disciplina, el amor a la patria, etc. Bien diferentes a estos ejercicios, y a su concepción y valoración, serían aquellos que se practicarían en los juegos olímpicos, iniciados hacia el año 776; consistentes al comienzo en una simple carrera, pronto se les añadirían otros ejercicios, como el pentlatón, la lucha, el boxeo, etc., y sobre todo reflejarían una significación nueva, como era el gusto por el juego y la competición, la satisfacción personal por el triunfo y otras próximas a las que podemos encontrar en el deporte actual. Pero aún puede señalarse en este tiempo un tercer tipo de gimnástica, procedente ésta de las doctrinas hipocráticas: la gimnasia médica utilizada por Hipócrates como medicina preventiva, a la que acompaña de régimen dietético”.*

Los filósofos del cristianismo griego, como Platón, ya diferencian entre ambas partes. El alma representa la dimensión espiritual que debe alcanzar su salvación a través de la ayuda de la dimensión física o material, el cuerpo, éste está sometido al servicio del destino superior del alma.³

Otros filósofos como Aristóteles y Galeno, sitúan las actividades gimnásticas al servicio de la medicina y la higiene, considerándolas tareas complementarias a la existencia del ser humano y destinadas a preservar la salud o la defensa de la ciudad. Lo que se imponía en realidad era un modelo cultural basado en la literatura y la retórica, aspectos que poco a poco van ganando terreno a la práctica de las actividades gimnásticas, aumentando la despreocupación por el cuerpo en beneficio del culto al alma.

En la Roma antigua, la educación de lo físico adquiere un sentido militarista y de segundo orden, aunque por otro lado, la gimnasia atlética se manifiesta en los espectáculos mediante las luchas de gladiadores profesionales, siguiendo el modelo griego con una clara influencia de la tradición helenística.

El cristianismo de la Edad Media, ha sido una de las corrientes ideológicas detractoras de la gimnasia con fines educativos, rechazando toda iniciativa hacia la cultura pagana y del cuerpo. El alma representa el símbolo universal de la existencia humana, condenando toda manifestación de culto al cuerpo o para el cuerpo, apoyándose en la concepción platónica de someter la disciplina del cuerpo al servicio del alma.

A medida que evoluciona el pensamiento cristiano, se aleja de dicha concepción y se acerca a la concepción aristotélica, situándose a favor de armonizar el ejercicio corporal y ubicarlo al servicio de la salud. En cualquier caso, el cuerpo y el alma siguen contemplándose de forma muy distinta, el

³ Ros (1998, p. 9): *“El dualismo violento sería aquel en que ambas partes son distintas y contrapuestas, están enfrentadas. El alma, debe alcanzar su fin último, la salvación y la parte inferior, el cuerpo debe colaborar a tal fin, por tanto debe ser disciplinado y sometido. Lo representan este dualismo, tanto el cristianismo ascético como el cartesiano mecanicista. Con respecto a la educación del cuerpo, tendrá que ponerle al servicio del destino superior del alma”.*

ejercicio corporal no tiene lugar en la educación del alma y tan solo se acepta como medio de prevención de la salud.

Teniendo en cuenta que en esta época la Iglesia va monopolizando el sector educativo, su filosofía acerca de la relación cuerpo/alma, supone el principio de la decadencia en el reconocimiento de la importancia de la educación corporal como formación integral del hombre.

Otras corrientes, como la llegada del humanismo renacentista, modifican dichas concepciones a través de nuevas pedagogías orientadas a concepciones más integradoras del cuerpo/alma, en las que se le atribuyen valores individuales y donde el hombre vuelve a convertirse en el centro de atención de sí mismo.

Este nuevo restablecimiento de la educación gimnástica griega, se manifestará en manos de precursores como Victorino da Feltré (1379-1446) o Hieronymus Mercurialis (1530-1606). El primero ensalza las actividades físicas a través del juego, considerando que éste forma parte del currículum educativo y que debe ser compatibilizado con la actividad intelectual para la optimización del proceso pedagógico. El segundo, inspirándose en la filosofía galénica, defiende la gimnasia natural. La obra de Hieronymus Mercurialis ilumina la gimnasia moderna que surgirá posteriormente en Europa.

Cabe destacar la multitud de pensadores y pedagogos que contribuyeron a que la Educación Física comenzase a arraigar con un sentido educativo en la Europa renacentista: Michel Montaigne (1533-1592), Luis Vives (1492-1540) y Diego de Saavedra (1576-1648), Ignacio de Loyola (1491-1556) y Juan de Mariana (1535-1624) en España.

1.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LOS SIGLOS XVI Y XVII.

Durante los siglos XVI y XVII se produce una transformación drástica de las teorías educativas de la Edad Media. A lo largo de este amplio periodo, se recupera la importancia de la educación corporal, justificada por la atención hacia la naturaleza humana y la adquisición de los valores transcendentales e individuales del hombre; se busca la armonía entre el cuerpo, lo intelectual y lo moral.

Destacamos la figura de J. Locke (1632-1704) como precursor de este nuevo pensamiento filosófico. Entre sus aportaciones destaca su ideal de ciudadano “gentleman”, servidor de la comunidad a través de su propia eficacia. Locke incluye la Educación Física para la formación del gentleman, contemplando tres versiones: la educación para la salud a través de la higiene alimenticia; la educación para el adiestramiento corporal a través de las habilidades y destrezas con finalidades de dominio corporal; y el equilibrio moral y la educación recreativa a través de los juegos, recreando el espíritu y hallando su equilibrio más natural.

Las raíces de la Educación Física en España son fruto de las diferentes culturas de las civilizaciones que han ocupado la península, latino-griegas, romanas, musulmanas, e incluso las influencias, aunque en menor medida, de las colonias americanas. A pesar de esta pluralidad de aportaciones culturales, debemos aceptar que la influencia de mayor peso proviene de la Europa occidental, nos referimos a las corrientes germánicas, suecas y francesas que se expandieron a los países fronterizos como España y que, en pleno siglo XVIII y XIX, constituyeron los embriones de la Educación Física moderna.

A pesar de que hasta el siglo XVIII, la Educación Física no se contempló como materia del sistema educativo⁴, podemos encontrar en la escasa bibliografía

⁴ Vázquez (1997, pp. 8 y 9): “La educación física, como materia educativa, no data más allá del siglo XVIII. Ciertamente, todas las culturas han conocido unas prácticas corporales propias. Desde el origen del hombre, el ejercicio físico ha ido evolucionando y ganando en organización y eficacia. Con el devenir de los tiempos, la actividad física ha ido tomando más y más importancia social, pero

sobre las actividades físicas del siglo XVI-XVII, iniciativas de utilización de los antiguos juegos y actividades físicas (en principio de carácter festivo y recreativo) con finalidades higiénicas o de adiestramiento militar. La intuición del potencial educativo que encerraban estas actividades a partir de su sistematización, suponía el principio de las corrientes naturalistas de la educación, el precursor y pionero de nuestra materia, *Hieronymus Mercurialis*, aportaba sus propuestas que se situaban entre la gimnasia griega y la Educación Física moderna (Vázquez, 1997).

Las corrientes ideológicas de influencia en la época se identifican con la filosofía aristotélica y platónica, dejándose notar la concepción griega y dicotómica de la naturaleza humana con relación a lo espiritual sobre lo corporal. La importancia de la gimnasia se ve condicionada a una dimensión instrumentalista y secundaria orientada hacia el beneficio del enriquecimiento del alma.

En relación a las corrientes europeas, la concepción francesa del moralista *Michel Montaigne* responde a la línea platónica “mens sana in corpore sano” y otorga a la actividad física un sentido instrumentalista, al servicio de la dimensión espiritual del ser humano.

A nivel nacional cabe destacar la obra de Pedro López de Montoya, “*El libro de la buena educación y enseñanza de los nobles*” (Madrid, 1595). En ella se refleja una concepción diferenciada de lo manifestado hasta el momento y que se basa en la importancia de los juegos, no solo como recreación sino también como formación de las maneras del niño o del adulto motivado por estas actividades.

eso no nos permite presumir que esas prácticas constituyeran una educación física tal y como la entendemos hoy.

Es en los siglos XVII y XVIII, cuando algunos hombres insignes propusieron nuevas ideas sobre la vida, el cuerpo y la actividad física. Sus publicaciones y sus ensayos fueron contribuyendo a la consideración del efecto beneficioso del ejercicio físico como forma de favorecer la calidad de vida en los ciudadanos y su incorporación en el proceso educativo”.

El humanismo del siglo XVI, inspirado en la corriente de Galeno, nos ofrece la aplicación de la actividad física con fines higiénicos y de salud. Así, a medida que avanzaba el Renacimiento en nuestro país, se introduce otra concepción de la relación “cuerpo/alma” conocida con el nombre de “compostura moral”, la actividad física actuaba como catalizador de lo moral y además como símbolo de reconocimiento social, convirtiéndose en un elemento significativo de valor y juicio en relación al estatus que se ostentaba socialmente.

En el siguiente cuadro sintetizamos la situación de la Educación Física en los siglos XVI y XVII.

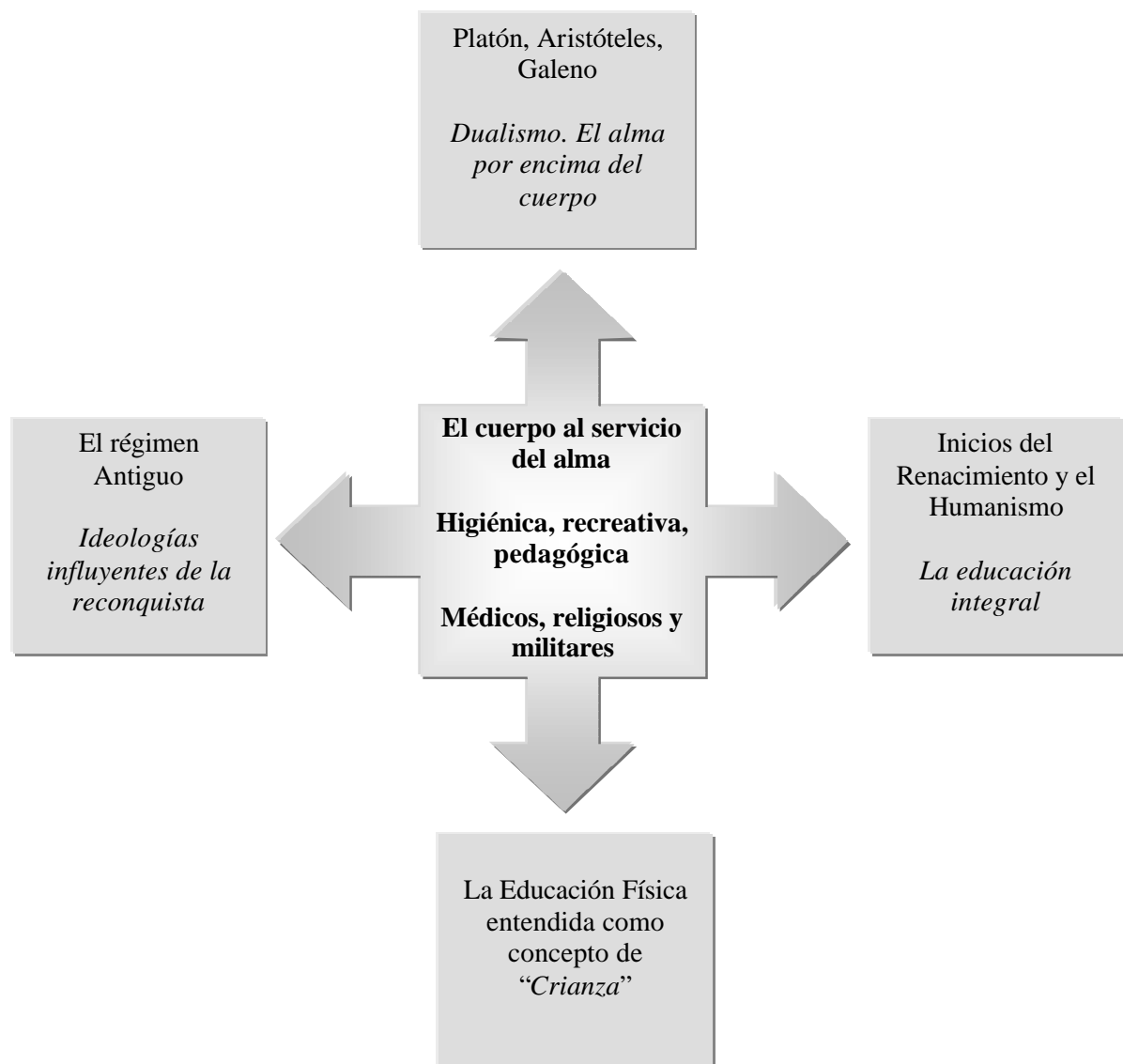
Cuadro 1.1. Síntesis de los factores influyentes del siglo XVI-XVII en la concepción de la Educación Física.

<i>Influencia política.</i>	El régimen antiguo. Ideologías influyentes de la reconquista.
<i>Influencias de las corrientes ideológicas sociales.</i>	El Renacimiento y la entrada de las ideologías humanísticas.
<i>Influencias de las corrientes filosóficas.</i>	Platón, Aristóteles, Galeno: Dualismo cuerpo-alma. Lo espiritual está por encima de lo corporal y la educación corporal tiene como finalidad enriquecer lo espiritual. “La compostura”.
<i>Influencias de las corrientes pedagógicas educativas.</i>	Higiénica, recreativa, pedagógica.
<i>Concepción de las actividades físicas desde la perspectiva educativa.</i>	La educación de lo corporal tiene como finalidad exclusiva servir a la formación del espíritu humano. Se incorpora el concepto de educación para la “Compostura humana”.

Podemos concluir señalando que en este periodo se sigue ignorando la relación cuerpo/alma como dimensión integral de la formación del individuo y

que los primeros intentos de sistematización de la Educación Física responden a justificaciones higiénicas, morales o sociales.

Figura 1.2. Síntesis de los factores influyentes en la concepción de la Educación Física durante los siglos XVI y XVII.



1.3. LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LOS SIGLOS XVIII Y XIX.

El siglo XVIII significa el auge de la Educación Física, principalmente en el ámbito europeo. Los aires de renovación, los ideales políticos enfocados a la reforma del antiguo régimen, la búsqueda de libertades y pensamientos democráticos y los sentimientos nacionalistas, van forjando una intencionalidad de los estados de poder dirigida a potenciar las sociedades, empezando por los sectores juveniles. La formación del ciudadano se concebía a través de una educación integral, compuesta por la formación intelectual, moral, cívica, religiosa, y con el mismo grado de importancia física y estética. La educación era el medio de la mejora de la “raza”, lo espiritual se dejaba en manos del propio individuo o de la crianza doméstica quedando al margen de la preocupación de los estamentos gubernamentales. El cambio de siglo supone una transformación importante en la concepción cuerpo/alma a favor de la educación por lo corporal como elemento de reconstrucción patriótica, fortalecimiento de la sociedad y solidez del espíritu nacionalista.

Esta nueva concepción que observa la Educación Física como un elemento de aplicación a la educación, provoca la conciencia de los gobiernos en relación a la necesidad de integración de esta materia en los sistemas educativos. La justificación de esta incorporación viene provocada por la democratización de la educación con una intencionalidad totalmente patriótica. A partir de aquí se inician las primeras manifestaciones de actividad profesional en la Educación Física.

La nueva concepción de lo corporal ante lo espiritual, empieza a introducirse de forma potenciada en los sistemas educativos a partir de las aportaciones de la “Educación Natural”, corriente originada por el filósofo y pedagogo francés Rousseau y recogida en su obra *“Emilio o de la Educación”*.

La concepción pedagógica de Rousseau⁵, ofrece paradigmas educativos de notable influencia y que subsisten a lo largo de la segunda mitad de siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en España:

“Rousseau (...) plantea unos principios de la educación física que serán aceptados, de manera general, hasta la mitad del siglo XX. Estos serían: - La educación física está integrada en la educación general. -La educación física prepara y completa la formación intelectual.- Es indispensable para la educación moral. -Facilita el retorno a la naturaleza”. (Pastor, 1997, p. 61).

La corriente Naturalista de Rousseau pone de manifiesto la importancia de la Educación Física, considerándola como medio indispensable para aproximarse a la unidad total del hombre, a la naturaleza a través del cuerpo. Sus principios motivaron la integración de la Educación Física en el sistema educativo general en el siglo XVIII.

Seguidores de Rousseau, como *Emmanuel Kant (1724-1814)*, contribuyeron con nuevas versiones de la Educación Física como la crianza, el ejercicio, el juego y la gimnasia. A este filósofo se le atribuye la responsabilidad de distinguir, dentro del concepto de la cultura física, la educación libre a través de juego y la educación sistemática y racional a través de las gimnasias. A lo largo de los años, estas dos posturas coexisten confrontadas ocupando un espacio dentro de la concepción de la Educación Física. Esto ha generado una problemática que prevalece hasta la actualidad, la falta de determinación en los objetivos, contenidos, e inclusive en la denominación de la asignatura: “paseos

⁵ Ros (1998, p.19), nos relata como se interpreta la filosofía de la educación natural promulgada por Rousseau: *“Rousseau (1712-1778), considerado fundador de la educación natural, propone la vuelta a la naturaleza como el verdadero camino para la educación. Para él la educación consiste en salvaguardar el corazón del vicio y el espíritu del error. Su teoría de la educación nace en la crítica de la sociedad de su tiempo. Estas críticas inciden en un hecho central: la corrupción del individuo por la sociedad, que ha transformado al hombre deformándolo y haciéndole vivir una existencia que no se corresponde con un ser natural. Es por tanto la sociedad origen del mal del hombre”.*

escolares, gimnástica, ejercicios corporales, Educación Física, Juegos Corporales, etc.”

En la segunda mitad del siglo XVIII comienzan a florecer nuevas corrientes a partir de la continuidad de la obra de Rousseau.

Jean Baptiste Basedow (1723-1790), aunque inspirado en la corriente naturalista, sistematiza los ejercicios para el endurecimiento y la adaptación a la naturaleza. Inspirado en las destrezas provenientes del Péntalo griego, propone que los ejercicios físicos constituyan una parte esencial del plan educativo (Blázquez, 2001).

Salzman, junto con *Guts Muths (1754-1839)*, son considerados los padres de la gimnasia pedagógica moderna. Desarrollan la faceta educativa de las actividades físicas elaborando el método “*Gymnastik fur Jugend*”, éste supuso el principio de la introducción de la gimnasia escolar (Blázquez, 2001). Su influencia en los métodos, instrumentos, medidas y observaciones, provocó la era de los métodos que posteriormente pasó a denominarse la guerra de los métodos. Esta calificación surgió de la excesiva preocupación por los métodos en detrimento de las finalidades de la Educación Física, aspecto que permanece hasta buena parte del siglo XX. Podríamos considerar este hecho como uno de los precedentes que ha contribuido al debate sobre el valor educativo de esta asignatura.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1817), noble seguidor de la corriente roussoniana, tuvo una enorme influencia en la educación española. Este autor propone una Educación Física utilitaria, capaz de dotar al alumno de la condición física necesaria para ser autónomo en las exigencias de la vida cotidiana y el propio marco natural en que se encuentra el niño. El concepto de educación corporal podría atribuirse a este autor, entendida ésta como una faceta educativa dirigida a proporcionar al niño conciencia y conocimiento de su propio cuerpo.

Estos autores, precursores de las nuevas corrientes educativas del siglo XVIII, ponen de manifiesto la indiscutible faceta formativa de la Educación

Física en la escuela, aunque dejan pendiente la puesta en práctica y los procedimientos de las grandes teorías. Será a partir del siglo XIX cuando empieza la sistematización de los métodos y su aplicación, con sus respectivas diferencias y confrontaciones.

F. L. Jhan (1778-1852), es el precursor de la combinación formativa entre lo intelectual, moral y militarista. Rompe la línea pestalozziana con un nuevo movimiento denominado “Turnkunst”, caracterizado por un alto nivel de sentimiento nacionalista, en el que la cultura y la educación corporal se compaginan perfectamente al son de las ideologías políticas y militaristas del país. La escuela alemana de Jhan, proporciona uno de los precedentes históricos más significativos de la Educación Física como materia educativa. Esta escuela supone una fuente de inspiración de la Educación Física franquista del siglo XX en España, concretamente en la utilización de esta materia como formación pedagógica con fines políticos, como medio para lograr el control social y la inculcación de ideales patrióticos a través de una pedagogía donde se interrelaciona lo físico con lo moral, y en la que se aplica una metodología de carácter militarista.

La escuela sueca de *P. H. Ling (1776-1839)*, marca la frontera entre el final de la aplicación de los ejercicios racionales como desarrollo regular y general del cuerpo humano, y el principio de los ejercicios sistematizados. Estos ejercicios adoptan el carácter analítico del movimiento localizando el trabajo físico en determinados puntos del cuerpo humano; se apoyan en el estudio y conocimiento de las ciencias naturales como la biología, anatomía, fisiología y la medicina. Esta nueva concepción de la Educación Física contempla cuatro vertientes fundamentales: la pedagógica, la militar, la médica y la estética.

G. Demeny (1850-1917), apoyándose en los estudios fisiológicos del cuerpo humano, intenta aportar un aire científico a la Educación Física. Reivindica el criterio de funcionalidad del movimiento, en contra del ejercicio sistemático promulgado por la escuela sueca. Su obra se identifica con la introducción de la gimnasia funcional, en ella el autor defiende la eficacia del cuerpo humano ante

las exigencias fisiológicas y la consonancia con el sistema nervioso y psicológico.

F. de Amorós (1770-1848), pedagogo valenciano, fue el primero en instaurar un método de Educación Física en nuestro país. Sus ideas se inspiran por un lado, en las teorías de Pestalozzi y Muths, por otro, en la vertiente militarista de la escuela alemana. Amorós desarrolla gran parte de su trabajo en Francia, esto malogró la oportunidad de convertir la obra de Amorós en un impulso de la Educación Física en España.

No dejamos de destacar la ignorancia⁶ que demostró nuestro país ante la prodigiosa corriente deportiva inglesa iniciada por *T. Arnold (1795-1842)*. Este movimiento surgía de la transformación de los juegos tradicionales con una intención de educación social y del tiempo libre, basándose para ello en los principios del juego, el deporte, la recreación y el reglamento.

En Europa la expansión de las corrientes que afloraban en los distintos países, proporcionó una situación esperanzadora para la Educación Física que comenzó a institucionalizarse en la formación de las sociedades. Frente al auge innovador de dichas corrientes educativas, España se encontraba en un estado prácticamente de letargo ante lo que acontecía en los países extranjeros⁷.

En Europa se produce paulatinamente un reconocimiento de la importancia educativa de lo corporal, nuevas aplicaciones docentes, nuevas metodologías y teorías sobre la educación basadas en nuevos valores culturales, políticos y sociales en relación a la importancia del cuerpo; en definitiva, nos encontramos ante el nacimiento de la Educación Física moderna.

⁶ Así nos lo relata Vizúete en su tesis doctoral (1996, p.62): “(...) *el concepto educativo por el que la sociedad británica había llegado a la práctica deportiva no es conocido, ni entendido, ni asimilado por la sociedad española de la época, para la que la educación es un privilegio de clase en manos de la iglesia, la cual mantiene, como veremos, serias reticencias sobre el asunto en estos primeros tiempos*”.

⁷ Pastor (1997, p.73): “*El siglo VXIII, en España, no se caracteriza por una sociedad dinámica y emprendedora, por el contrario, la minoría ilustrada que aspira a una modernización se lamenta del escaso interés que muestra el Gobierno ante cualquier innovación. Es el tiempo en que en el resto de Europa empiezan a aparecer los primeros movimientos gimnásticos con Ling, la escuela sueca, la escuela alemana con Guts Muts, y Jhan, etc. Mientras, en España, Francisco Aguilera, Conde de*

Mientras tanto, España muestra un desinterés generalizado ante cualquier innovación de influencia extranjera. La prueba la tenemos en los planteamientos del Conde de Villalobos, según nos explica Pastor (1997):

“Al Conde Villalobos le parece vergonzoso que -hayamos de depender de los extranjeros-, con el gasto que esto significa, para lo cual propone la -propagación del Funambulismo- (parte de la gimnasia que se dedica a la diversión) que nos emancipará completamente de la tutela extranjera en que hemos estado y estamos en la actualidad”. (Pastor, 1997, p.73).

En el siglo XIX, la enseñanza en España se encuentra en una situación de reforma educativa propuesta por el estado borbónico del reinado de Carlos III. Esta reforma tiene una clara intención de regeneración cultural del pueblo a través de la educación de los ilustrados. La Iglesia estaba al frente de las competencias educativas, iniciándose un proceso de secularización⁸:

“Una de las características más acusadas de la enseñanza en España, durante el siglo XIX, es una progresiva estatalización y secularización”. (Fernández, 1993, p.13).

La Secularización en España supone un intento de separar las dependencias entre la Iglesia y el Estado modificando las relaciones entre ellos. Como consecuencia de ello, se le otorgan las competencias docentes a la Iglesia, hecho que aborta la trayectoria ascendente que la Educación Física había adquirido en el ámbito escolar de los diferentes países europeos. La tradición judea-cristiana de España concibe el desprecio al cuerpo promulgado por la Iglesia, manteniendo

Villalobos, lamenta que el gobierno no imite al francés abriendo gimnasios públicos y fomentando la Gimnástica”.

⁸ Pastor (1997, p.71): *“La presencia ideológica hegemónica de la Iglesia Católica, unas veces como principio inspirador, y otras como instrumento del Estado monárquico, se intenta neutralizar y adecuar a la nueva situación constitucional, fundamentalmente, mediante el establecimiento de unas relaciones distintas en las que se garantizan una separación entre la Iglesia y Estado, de sus competencias, de sus mutuas dependencias y de los condicionantes que cada uno de ellos podría imponer al otro. Se desarrolla así un proceso, una dinámica político-ideológica y una crisis institucional que algunos han convenido en denominar –Secularización–”.*

la concepción platónica del cuerpo como una dimensión distinta de lo espiritual. Esta situación perdura hasta el siglo XX.

La corriente eclesiástica en nuestro país, supuso por tanto uno de los obstáculos más significativos para el desarrollo y expansión de las nuevas corrientes que se originaban en la Europa occidental. A finales del siglo XVIII, España presentaba un rezago importante en relación a las ideologías de las nuevas corrientes. Las manifestaciones de nuestra Educación Física se veían reducidas a actividades con fines higiénicos, en manos de médicos que asumían el concepto de “Crianza”, o de pedagogos que intervenían en la materia con un sentido más intelectual, filosófico y moralista. Existía un desinterés generalizado hacia las nuevas metodologías que recomendaban la práctica de actividades naturales o la promulgación de actividades deportivas con fines educativos.

En la figura de *Melchor de Jovellanos*, encontramos otro indicio del escaso reconocimiento de la asignatura en el ámbito educativo. Este autor atribuye las competencias de la educación intelectual y literaria al Estado, a la nación; y las competencias de la Educación Física y moral a los padres ya que considera que sus ejercicios forman parte de las artes prácticas, por lo tanto, de la crianza doméstica y no del sector educativo público.

Por otra parte, también establece un principio de sexismo en la materia al plantear que la Educación Física pública debe aplicarse en los estudios de primaria, y únicamente en el caso de los varones, deberá prolongarse hasta la etapa posmilitar.

Concluyendo, podemos decir que aunque el siglo XVIII es considerado el siglo embrionario de la Educación Física moderna, en España las instituciones gubernamentales y docentes, basándose en la concepción eclesiástica del país, adoptan ya una postura que determina la falta de consideración de esta asignatura. Este hecho, aunque poco significativo en la actualidad, es un claro precedente en relación al estatus educativo de la Educación Física:

“(...) que el concepto educativo por el que la sociedad británica había llegado a la práctica deportiva no es conocido, ni entendido, ni asimilado por la sociedad española de la época, para la que la educación es un privilegio de clase en manos de la Iglesia, la cual mantiene, como veremos, serias reticencias sobre el asunto en estos primeros tiempos”. (Vizquete, 1996, p.62).

El siglo XIX supone la puesta a punto de las teorías emergentes de la Educación Física en Europa, principalmente destinadas a la condición física de la sociedad, con un sentido patriótico que busca el fortalecimiento de la raza, la implantación de hábitos higiénicos, y la profilaxis de las enfermedades que azotaban a la sociedad en esa época (Vizquete, 1996). Por otro lado, comienzan a establecerse los valores espirituales relacionados con el fair-play y la equidad. También surge la práctica de ciertas actividades físicas relacionada con el estatus social, distinguiéndose la aristocracia en ciertas prácticas físicas como el rugby, de la clase social media que practicaba el football.

Los factores que realmente detonaron el desarrollo de la Educación Física en Europa fueron la democratización, y el liberalismo de la enseñanza ante la extinción del antiguo régimen y la decadencia del poder eclesiástico en el terreno educativo. Esta situación no es la misma en nuestro país puesto que la situación política⁹ sitúa a la Iglesia al frente de la educación, impidiendo el progreso educativo y el rechazo de la transformación de nuestra materia, ésta es además repudiada con más intensidad porque las ideas renovadoras proceden del extranjero.

⁹ Pastor (1997, p.85), nos describe la situación política española y en consecuencia el estado de la educación respecto a Europa: *“En España, como ya indicamos con anterioridad, dos van a ser los fenómenos políticos que caracterizan a esta época: la secularización y la Restauración. La separación entre la Iglesia y el estado y los intentos de normalización de la Jefatura del estado, la elección definitiva de la dinastía monárquica y la definición de la estructura del Estado, como reino o como república, ocuparán la totalidad de este período. Además, durante estos dos siglos, España asiste a un periodo de decadencia. En el exterior competencia internacional, como consecuencia de la pérdida de su imperio colonial y, en el interior, sufrirá una guerra de ocupación contra Francia napoleónica además de distintos conflictos civiles que conformarán una permanente provisionalidad en sus ordenamientos constitucionales y en el normal funcionamiento de sus instituciones”.*

Por otra parte, los avances en el conocimiento científico procedentes de la anatomía, la fisiología, la biología, etc., potenciaron enormemente el campo de las aplicaciones de la actividad física, principalmente en el ámbito militarista donde se desarrollaba la técnica de los ejércitos modernos. Mientras tanto, en España la política del antiguo régimen se empeñaba en conservar un ejército clasista, anquilosado y de espaldas a los métodos de entrenamiento de los combatientes, basados en el desarrollo de las nuevas corrientes de la gimnasia moderna. Todo ello sigue contribuyendo al retraso de la evolución de las actividades físicas en sus diferentes ámbitos (Vizueté 1996).

Autores como Anastasio Martínez y Jean Lion, citados por Pastor (1997), argumentan mediante los conceptos de “tensionalidad” e “isomorfismo”, la actitud española en relación a la Educación Física. Justifican el escaso interés, basándose en una clasificación que permite diferenciar los sistemas educativos europeos en función de su concepción sobre la educación:

“El modelo latino, como es el caso del español, se define por su tensionalidad, lo que implica, como objetivo prioritario, la formación de una mente clara, mediante el racionalismo y con un carácter casi exclusivamente intelectual. Por el contrario, el modelo inglés, con un método empirista, será isomórfico y en él ya no se trata tanto de formar la mente como de educar el carácter, de formar hombres de carácter, el gentleman, para lo cual la actividad física sería muy importante.

Quizá sea por esto por lo que la educación física nunca contó con una valoración demasiado positiva en España y, quizá, por esta razón, también se pueda intuir en la alternancia de partidos políticos, durante el s. XIX y el primer tercio del XX, la ideología de cada uno de ellos en función del tratamiento que se otorga a la Educación Física”. (Pastor, 1997, p. 120).

Algunas instituciones liberales de la época, como la Institución Libre de Enseñanza¹⁰, conjuntamente con los gobiernos progresistas, se encargan de introducir la Educación Física y los deportes en el ámbito educativo. Estas aportaciones siguen las tendencias de la escuela alemana, e incluso se aplican los métodos ingleses orientados a las actividades al aire libre y deportivas. Aunque sus periodos de actuación son breves, ya que el siglo XIX supone un periodo de constante inestabilidad política, institucional y civil, sus contribuciones atenúan de alguna forma el retroceso que caracteriza a la Educación Física en nuestro país. En cualquier caso, la importancia de la Educación Física en el sistema educativo sufre constantes altibajos que responden a la alternancia de gobiernos conservadores y liberales progresistas:

“La historia de la educación física y de los deportes en España, desde su aparición hasta los comienzos del franquismo, se moverá siempre alrededor de dos problemas: En el caso de la educación física la discusión se centra en torno a su naturaleza y orígenes. Condenada por la Iglesia como extranjerizante y liberal, será retirada o postergada en los planes de estudio de los gobiernos conservadores, en tanto que, entendida como pedagogía avanzada, será implantada y declarada obligatoria por los gobiernos liberales y progresistas”. (Vizuet, 1996, p. 613).

En la segunda mitad del siglo XIX, la figura del profesional de la Educación Física se ve envuelta en un enfrentamiento de competencias entre las dos corrientes gimnásticas predominantes, la *higiénica*, a cargo de los médicos; y la *acrobática*, a cargo de los profesores civiles. La diferencia entre los dos perfiles de formación de los modelos profesionales era evidente, los médicos presentaban un elevado conocimiento teórico-científico y un escaso nivel de

¹⁰ Pastor (1997 p. 124): “Si como afirma Carlos París la renovación educativa emprendida por la institución fue un proyecto político que se intenta realizar a través del enfrentamiento con las rutinas educativas españolas del S. XIX, con relación a la Educación Física su repercusión fue de mayor significación. Cossío resumía, en 1888, su visión del momento educativo español afirmando que –es aquí donde nada se ha hecho todavía a favor de la educación física de nuestros alumnos-; coincidiendo así con Concepción Sainz quien ya en 1882 había señalado que la educación física era una -generosa aspiración de algunos maestros-”.

experiencia práctico-deportiva; los profesores civiles poseían saberes antitéticos. Esta situación marca un precedente tanto en la rigurosidad formativa de los futuros titulados de Educación Física¹¹, como en la mantenida confrontación de competencias entre estos dos sectores a la hora de dictaminar los objetivos de la Educación Física y legitimizar la figura profesional¹². Ésta resulta ser una de las problemáticas más destacadas cuando, en nuestra reciente actualidad, se ponen en marcha las legislaciones que deberían normativizar y regular las competencias profesionales de los titulados de Educación Física:

“Parece paradójico que justamente cien años después, con la creación de la Licenciatura en Educación Física, la consecución de las aspiraciones de equiparación y de una justa valoración del colectivo profesional origine los mismos perjuicios e idéntico conflicto de intereses. Tanto en 1882 como en 1982, la falta de una normativación del sector y la premeditada ignorancia del problema durante largos períodos, por parte del Gobierno, generarían idénticas contradicciones”. (Pastor, 1997, p. 145).

A pesar de las reivindicaciones profesionales provocadas por la preocupación entre el profesorado de gimnástica del país, y después de un proceso de legitimación de la figura profesional constituido por varias proposiciones de ley, el 9 de marzo de 1883 se sanciona la Ley para la creación de la primera Escuela de profesores y profesoras de Gimnástica. Esta ley es considerada el primer hito legal de la Educación Física española. Posteriormente

¹¹ Pastor (1997, p. 126): *“Sin embargo, ahora interesa destacar no tanto el conflicto de competencias profesionales que se declara como el planteamiento básico que permanecerá durante los siguientes cien años, y según el cual solo el médico dispondrá de la suficiente formación científica para poder administrar los efectos resultantes de unas actividades motrices más o menos sistematizadas. Este planteamiento contribuyó a codificar la propia formación de los futuros titulados en Educación Física cuyo perfil científico y profesional se definirá más por la práctica deportiva y las destrezas motrices que por una formación científica teórica.*

Aceptada esta orientación curricular era evidente que la ubicación universitaria de los estudios de Educación Física sería innecesaria, al tiempo que el prestigio intelectual de sus titulados se le otorgaría un reconocimiento que, en el mejor de los casos, fue de dudoso rigor”.

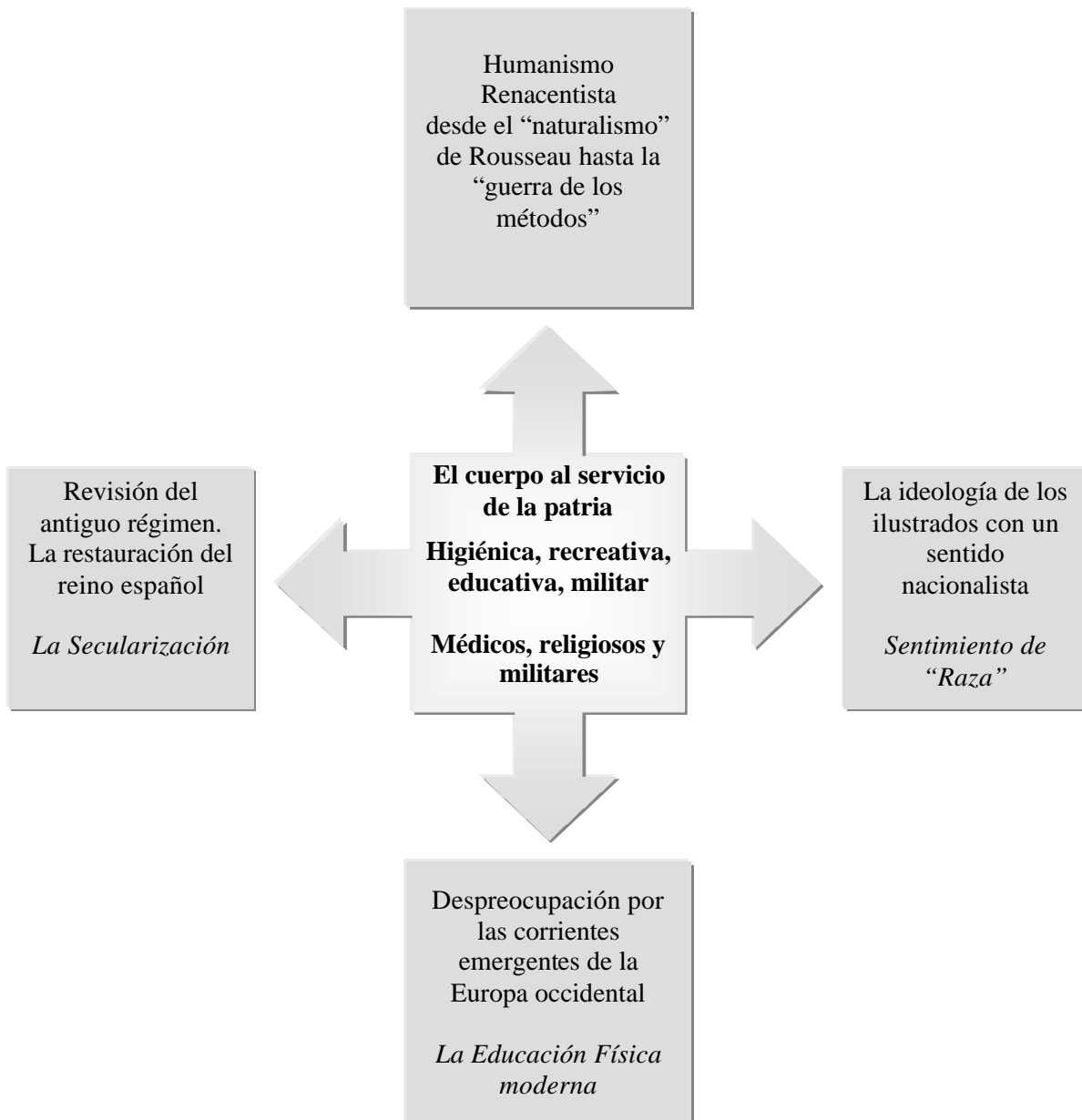
¹² Pastor (1997, p.145): *“Tampoco satisface al colectivo profesional la afirmación de la Comisión cuando aclara en su dictamen que -lo que se trata de establecer en las Escuelas del Estado no es enseñanza acrobática-, a lo que ellos aducen que más del 90% de los establecimientos (gimnasios) son -higiénicos- y que todos ellos hayan realizado curas notables que enumeraríamos sino fuera por no abusar de la benevolencia de V.E.”.*

la Ley de 23 de diciembre de 1961, sobre Educación Física, y la Ley de 31 de marzo de 1980, General de la Cultura Física y del Deporte, completarán los grandes logros obtenidos en el marco legal de la Educación Física en España (Bravo, 1995) .

Cuadro 1.2. Síntesis de los factores influyentes en la concepción de la Educación Física durante los siglos XVIII y XIX .

<i>Influencia de la política nacional.</i>	Revisión del antiguo régimen. La restauración del reino español. La Secularización.
<i>Influencias de las corrientes ideológicas sociales.</i>	La democratización y búsqueda de los ideales de libertad e igualdad social.
<i>Influencias de las corrientes filosóficas.</i>	Rousseau, Kant, Pelazzozi. Corrientes del naturalismo educativo.
<i>Influencias de las corrientes pedagógicas de la Educación Física.</i>	La educación natural y las nuevas corrientes de la Educación Física moderna.
<i>Concepción de las actividades físicas desde la perspectiva educativa.</i>	La educación de lo corporal adquiere mayor importancia principalmente por intenciones patrióticas, sentido de “raza”.
<i>Tratamiento de la Educación Física en España.</i>	Se aprecia una evolución en relación a la concepción de la educación integral (física, moral e intelectual). A pesar de esto, como consecuencia de la Secularización, España se encuentra lejos de las corrientes europeas sobre la educación física natural y la gimnasia moderna.

Figura 1.3. Síntesis de los factores influyentes en la concepción de la Educación Física durante los siglos XVIII y XIX.



1.4. LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LOS SIGLOS XIX Y XX.

La situación político-social de Europa a finales del siglo XIX, se encuentra en una fase de transformación motivada por las manifestaciones de tipo social, económico y político; entre ellas podemos señalar el inicio de la revolución industrial, la entrada de las ideologías liberales, las nuevas políticas, el socialismo, el fascismo o la aparición de los primeros rasgos sindicalistas. Todo ello presagia una reestructuración social moderna y prospera, que incidirá, entre otros muchos ámbitos, en el que nos ocupa, la educación, y específicamente en la Educación Física que se encuentra en un estado de continua evolución y expansión.

Mientras esta situación en Europa se encuentra en su momento más efervescente, España pasa por un estado de decadencia y pesimismo político-social causado por la pérdida de su patrimonio colonial y sus últimas derrotas bélicas. Este contexto impulsa el movimiento regeneracionista que trata de restaurar la nación a través de la instrucción pública. En este escenario, los sectores educativos se vieron rápidamente reforzados aunque los empujes de la Educación Física dependían de la permanencia de los estados de gobierno más liberales:

“Aparecía (la Educación Física) en los programas escolares elaborados por los liberales de Sagasta y desaparecía cuando gobernaban los conservadores de Cánovas. Un permanente tejer y destejer, como en gran medida fue toda la vida política de la época (...).” (Martínez Navarro, 1986, p. 3, citado por García Ferrando, 1990, p.132).

Esta dinámica se prolongó hasta la época franquista, durante los orígenes de la cual (1847) se instauraba por primera vez la Educación Física en el sistema escolar español. Tal y como nos relata Vizueté (1996) en su tesis doctoral, estos vaivenes determinados por las fuerzas políticas que regentaban el Estado español,

se han considerado como uno de los males que impidieron la consolidación de la Educación Física como una asignatura del currículum escolar.

1.4.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL INICIO DE SU IMPLANTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL HASTA LA DICTADURA FRANQUISTA.

El primer intento de incluir la Educación Física en el sistema de enseñanza, estuvo en manos de Melchor de Jovellanos quien elaboró un plan general de instrucción pública. Este proyecto se formuló de forma muy genérica y constituyó una débil tentativa de aplicación que no se hizo efectiva. No es hasta mediados del siglo XIX, cuando utilizando una copia inédita de la Ley de Enseñanza Secundaria francesa en la que se contemplaba la Educación Física como materia obligatoria, se incorpora la asignatura en los programas educativos españoles. Esta admisión se realiza con una escasa formación, este aspecto determina en parte la trayectoria de la asignatura, caracterizada por una larga crisis de identidad educativa y sometida a valoraciones dispares en función de la instrumentalización que, los diferentes regímenes políticos, hacen de la materia. A finales del siglo XX se consolida el proceso de institucionalización de la asignatura, con una conceptualización clara y homogénea dentro del sistema educativo:

“Sólo a finales de este siglo se evidencia una clara tendencia a contemplar dentro del concepto de Educación Integral a una parte interesada en “lo corporal”. Todos los políticos pretenderán soluciones a su implantación dentro de los contenidos educativos pero todos compartirán también un común desenfoco conceptual y metodológico”. (Pastor, 1997, p. 234).

A continuación presentamos una síntesis de los acontecimientos relacionados con la incorporación de la Educación Física al sistema educativo, desde los inicios hasta su institucionalización definitiva.

Cuadro 1.3. Síntesis de los acontecimientos relacionados con la incorporación de la Educación Física en el sistema educativo español hasta finales del siglo XIX.

1847 - 1849, la gimnástica se incorpora en el plan de estudios de Nicomedes Pastor.

1873, la Gimnástica Higiénica vuelve a incluirse en los planes de Secundaria.

1882, se implanta la “Gimnasia de Sala” en la Escuela Normal Central de Maestros.

1883, la Ley de 9 de mayo crea la Escuela Central de Gimnástica que no se inaugura hasta el año 1987 en manos de los liberales.

1887, se contempla la Gimnástica como materia del currículum de las maestras parvulistas.

1892, se vuelve a clausurar la Escuela Central de Gimnástica en manos de los conservadores. Este mismo año se implanta por Real Decreto la clase de Gimnasia en los Institutos Universitarios creándose 10 cátedras de Gimnástica y reglamentándose la gimnástica parvulista.

1893, se ordena la gimnasia obligatoria para el primer curso escolar.

1895, por Real Decreto se reorganiza la segunda enseñanza, declarando voluntaria la Educación Física y provocando así su desaparición por inexistencia de matrículas.

1896, por Real decreto se vuelve a restablecer con carácter obligatorio.

1899, por un Real Decreto que modifica los planes de estudios, la Gimnasia pierde su carácter de asignatura obligatoria y se declara voluntaria en escuelas y colegios.

Los sucesos que en el siglo XIX definen la trayectoria de la incorporación de la Educación Física al sistema educativo, están marcados por la alternancia de planes de estudios y reformas, motivados por la situación de bipartidismo que, en continua lucha de ideologías contrapuestas, motiva la falta de criterios claros y el desconcierto sobre la política de instrucción nacional. Este panorama socio-político, unido al dualismo pedagógico que transmite la Iglesia, condiciona la

permanencia de la Educación Física en el sistema educativo así como su tratamiento¹³.

A finales del siglo XIX, en contraposición al apogeo que la asignatura vivía en Europa, en España se sufría la falta de consideración e interés por la materia. Los españoles tendremos que esperar el salto de siglo a través de las iniciativas aisladas de las instituciones liberales (*La Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia* y *La Institución Libre de Enseñanza*), para reivindicar el valor educativo de la Educación Física en el sistema educativo.

Cuadro 1.4. Síntesis de los acontecimientos relacionados con la incorporación de la Educación Física en el sistema educativo español desde principios de siglo XIX hasta la Dictadura de Primo de Rivera.

1900, reforma del Real Decreto que implanta nuevamente 6 cursos de gimnasia en los que se determina la dedicación de todas las horas de la tarde.

El Plan de 1901 prevé dos horas de gimnasia en los cursos de bachillerato, y juegos y ejercicios corporales tanto en los cursos elementales de los maestros como en las primeras enseñanzas. Se establece una periodicidad diaria.

1903, por Real Decreto se reducen a dos los cursos de gimnasia en el sistema escolar, disminuyendo el número de horas. Se argumenta por la fatiga del alumno y por la necesidad de priorizar la dedicación intelectual a materias más importantes.

1908, se suprime la formación específica de gimnasia de los maestros y se reduce al primer curso a ejercicios corporales.

El plan de 1912, supone un continuo cambio en el currículum de formación de los maestros en lo referente a la implantación y eliminación de las materias que, por su relativa consideración en el sistema escolar español, posteriormente pasarán a denominarse “Marías”.

¹³ García Ferrando (1990, p.133): “*Las escuelas normales viven prácticamente de espaldas a la educación física, y salvo por la iniciativa de unos pocos maestros enamorados de la gimnasia y del deporte, la práctica totalidad de los escolares españoles no reciben educación física alguna por parte de los maestros y maestras*”.

1919 se crea la Escuela Central de Toledo durante la Dictadura de Primo de Rivera. Su orientación es prioritariamente militar, la formación e investigación en este campo se compatibiliza con la formación de maestros de primera enseñanza. Referente significativo en relación a la evolución de la Educación Física.

1921, se ignora la Educación Física en la reglamentación del programa de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio.

1924 se implanta la “Cartilla Gimnástica Infantil”. Primer referente metodológico orientado a unificar la pedagogía gimnástica ofrecida en la formación infantil, juvenil e incluso en la instrucción militar. La relevancia del documento llevó a considerar la implantación de la Educación Física tanto en el sector universitario como en las Escuelas Técnicas Superiores.

El Plan de 1926 establece los “Trabajos prácticos” (ejercicios, paseos y juegos deportivos con carácter no académico y en horario de tarde dentro del plan de estudios de Eduardo Calleja).

El Plan de 1931 supone el olvido de la Educación Física, tanto en el restablecimiento del plan de estudios de 1903 como en la implantación del “plan profesional” .

Este principio de siglo se encuentra delimitado por el final del régimen monárquico, la implantación de la República y la Dictadura de Primo de Rivera. Estos cambios políticos siguen incidiendo en la crisis de identidad de la asignatura y marcando precedentes relacionados con su escaso reconocimiento educativo. En el breve esquema presentado podemos encontrar ejemplos importantes:

- La ubicación de los denominados “trabajos prácticos” en horarios de tarde, por considerar el horario de mañana prioritario para las materias intelectuales y de primer rango.
- La aplicación de la “Cartilla de Gimnástica Infantil” como instrumento metodológico tanto para los niveles de formación infantil como para las edades juveniles, e incluso para la instrucción militar. Este hecho no deja de ser un precedente relacionado con el escaso rigor pedagógico, y la desorientación en relación a las verdaderas finalidades de esta materia educativa, asunto que hoy en día todavía se sigue cuestionando.

Cuadro 1.5. Síntesis de los acontecimientos relacionados con la incorporación de la Educación Física en el sistema educativo español desde la II República hasta el levantamiento franquista.

Plan de instrucción pública de 1932, el gobierno republicano implanta la Educación Física situándola en el programa de primero de bachillerato. A pesar de esto la E.F. se caracteriza por la falta de rigurosidad metodológica, recursos e infraestructuras, y por la orientación militarista que permanece a través de los instructores descendientes de la Dictadura de Primo de Rivera.

1933, se crea la Escuela de Educación Física de la Universidad de Madrid, subordinada a la Facultad de Medicina y a la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Por otro lado, se crea la Junta Nacional de Educación Física con la finalidad de responsabilizarse de la planificación y supervisión del programa de estudios, sometido a las dos instituciones de las que depende dicha escuela. Esta maniobra responde a la estrategia de devolver la Educación Física al ámbito civil separándola del sector educativo.

El Plan de 1934, confirma la intención ministerial de eliminar la Educación Física como asignatura, dejando los juegos y deportes como alternativa a las necesidades personales de los estudiantes. Se suprime al mismo tiempo la Junta Nacional de Educación Física.

1935, vuelve a crearse la Junta Nacional de Educación Física durante un año, a la espera del alzamiento del régimen franquista del siguiente año.

1936-1937, proceso de reconversión educativa por la entrada de la dictadura franquista la cual supone la cesión del sector docente de Educación Física.

1937, figura la Educación física en el plan de estudios de la Escuela primaria, aunque con una reducción de horas a medida que aumenta el nivel de los cursos. De esta forma, se da preferencia a las asignaturas más teóricas o consideradas de mayor importancia educativa.

El estatus de la Educación Física durante esta época, se ve determinado por la precariedad de los recursos técnicos, materiales e infraestructuras con las que se encontró el reciente incorporado gobierno republicano. Esta situación impedía atender esta materia con el rigor educativo de asignatura, de esta forma fue relegada a la categoría de servicio. En definitiva, a pesar del progresismo educativo que marcaban los liberales, la aportación de este gobierno a la Educación Física no dejó de ser escasa, de los planes de potenciación de esta

materia en Primaria, finalmente la Educación Física pasó a ser una asignatura de carácter voluntario en la que sólo se realizaban clases teóricas.

La creación de la Escuela de Educación Física en Madrid, dependiente de la Facultad de Medicina y la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, retornó la Educación física al ámbito civil. Esto provocó la incorporación de médicos y pedagogos al sector profesional de la Educación Física, hecho que establece un precedente relacionado con la falta de identidad y especificidad de la figura profesional del área de conocimiento de la Educación Física.

Esta inconsistencia de la Educación Física en el campo educativo, se refleja también en la alternancia de la Junta Nacional de Educación Física en sus competencias reguladoras y asesoramiento del programa de Formación de la Escuela de Educación Física.

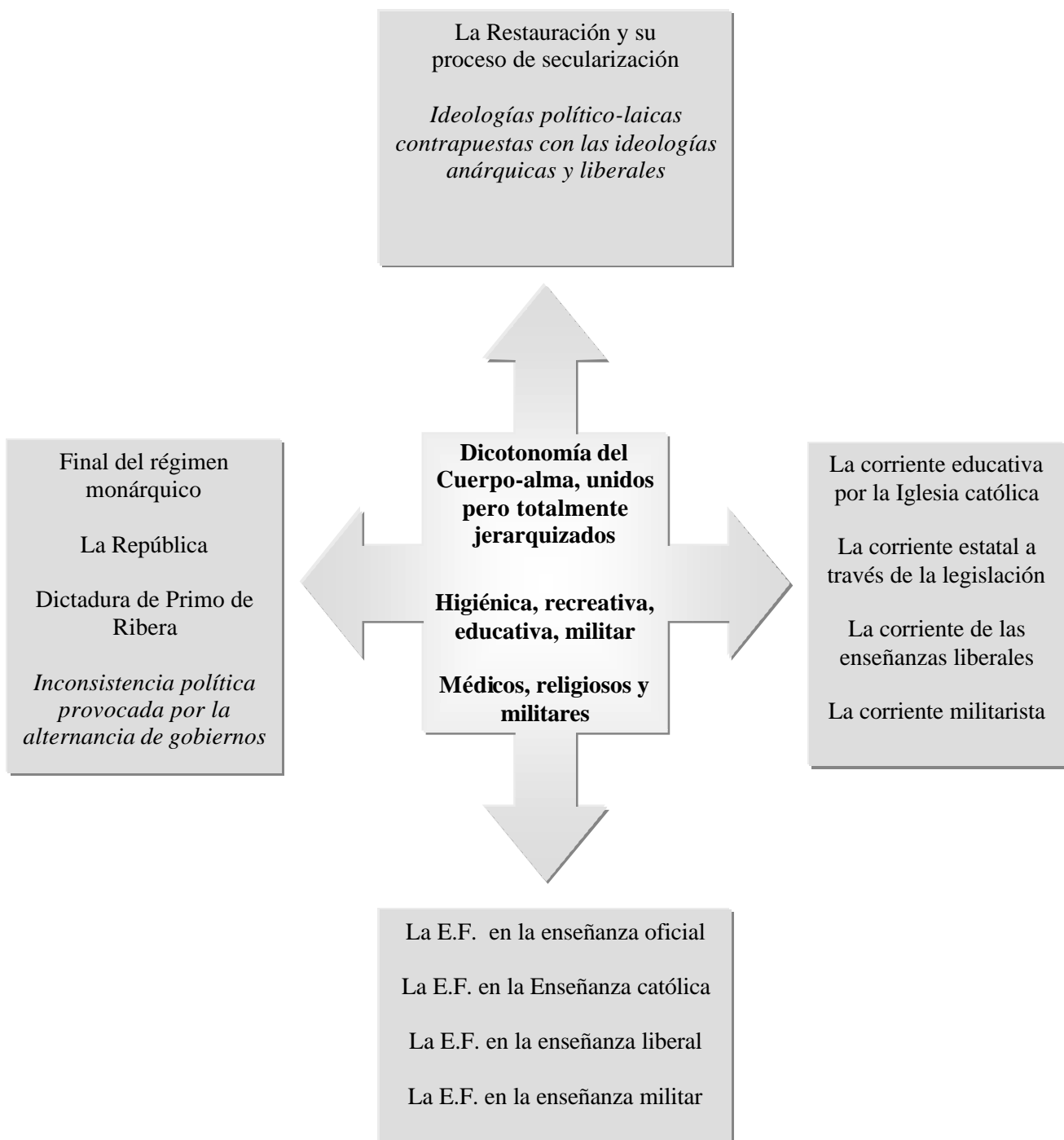
La llegada del régimen franquista, supone un cambio drástico de la línea progresista del bando republicano. A partir de 1937, se impone un programa educativo en el cual se vuelve a introducir la Educación Física con carácter obligatorio en los programas escolares. A pesar de esto, la reducción horaria de la Educación Física a medida que progresa el proceso madurativo del alumno, manifiesta una clara prioridad de los aspectos intelectuales frente a los físicos¹⁴.

En resumen, podemos concretar que esta etapa en la que se producen los primeros intentos de implantación de la Educación Física en el sistema de enseñanza del país y que se extiende hasta la proclamación de la guerra civil, se caracteriza por la contraposición de ideologías políticas que se fueron alternando en la administración de gobierno, y que provocaron un trato variable de la materia en lo relativo a su permanencia y consideración en el sistema educativo. En medio de tantas idas y venidas, la presencia de la Iglesia en la labor docente, no dejó de ejercer una condena a las corrientes innovadoras de la Educación

¹⁴ Pastor (1997, p.231): *“Pese a esta concepción mucho más abierta de lo que debería de ser la Educación Física escolar se puede observar cómo, en la distribución horaria del calendario escolar, se le asigna menor número de horas cuanto mayor es el nivel de enseñanza. Dicho de otra forma, el legislador va considerando más importantes los aspectos intelectuales que los físicos cuanto más avanzadas son las etapas evolutivas del alumno”*.

Física procedentes del extranjero. Todo ello contribuyó a desfavorecer lo que debía suponer la implantación y consolidación de una asignatura supuestamente reconocida por su potencial educativo en el resto de países europeos.

Figura 1.4. Síntesis de los factores influyentes en la concepción de la Educación Física, desde 1873 hasta 1936.



1.4.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA DICTADURA FRANQUISTA HASTA LA TRANSICIÓN POLÍTICA.

Consideramos esta etapa clave para entender muchos de los precedentes históricos que prevalecen hoy en día en nuestro sistema educativo en lo que se refiere al estatus de la Educación Física. La reestructuración educativa efectuada en la época, marcó el principio de una evolución educativa que ha influido enormemente en la consideración actual de esta asignatura en el sistema educativo.

El levantamiento del régimen franquista supone una revisión del sistema educativo republicano. Se propone la “Gimnasia” como materia integrada dentro del ámbito docente, aunque su obligatoriedad es relativa frente a la postura de los religiosos más radicales (Guillén, 1998).

La Educación Física adquiere un perfil militarista, convirtiéndose en un claro instrumento de promoción política derechista que pretende la formación cívica y patriótica de la juventud española. Los planteamientos técnicos y las estrategias para su implantación son heredados de la dictadura de Primo de Rivera, persiste también la influencia de la Escuela Sueca donde las tablas y los desfiles representan la base de los contenidos de la materia. Por otro lado, también el bando republicano había reforzado el aspecto fisiológico y anatómico de la Educación Física bajo la misma influencia del modelo sueco.

La época franquista supondrá un cambio significativo en la consideración de la Educación Física. Ésta se caracterizará por la acción pedagógica militarista, siempre bajo un tono autoritario, rígido y disciplinario que orientará la materia hacia la regeneración de la raza:

“Resulta sorprendente que desde hace más de un siglo una materia que no gozaba ni de respetabilidad académica, ni de prestigio científico, ni de configuración doctrinal, ni de cuerpo docente normalizado, atrajera tanto el interés, la manipulación y el afán de control por los poderes públicos, o digámoslo más claramente, por los poderes políticos”. (Pastor, 1997, p.17).

Tras la Guerra Civil e imponiéndose la dictadura del General Franco, la Educación Física se implanta en todos los niveles del sistema educativo con una dedicación prácticamente diaria. Se modifica de esta forma la voluntariedad de la asignatura establecida por el último régimen republicano en un Decreto de 1934 (García, 1990).

Atendiendo a la evolución de la Educación Física, Cagigal diferencia tres periodos dentro de la época franquista; el primero se establece desde la posguerra hasta la Ley de Educación Física (diciembre de 1961), en este espacio se desarrolla la estructuración legal e institucional de la Educación Física a través de la Ley de Bases de Enseñanza Primaria y la Ley de Enseñanzas Medias; al mismo tiempo se regula la Educación Física Universitaria. El segundo periodo, ocupa desde la promulgación de la Ley de Educación Física de 1961, la cual regulará y determinará el funcionamiento de la Educación Física, hasta el Decreto-Ley Regulador de las Normas de Estructura de la Secretaría General del Movimiento en 1970; y el último periodo se extiende hasta el final del régimen (García, 1990).

Una vez más, el problema a la hora de pasar a la práctica en dichas actuaciones de reestructuración de la Educación Física, fue la falta de preparación técnica, de recursos y de profesores especializados. Tal y como había ocurrido en el siglo anterior, el arranque de la asignatura en el sistema educativo español se asumió sin preparación alguna.

Otra característica de la política educativa de esta época fue la desatención de la enseñanza pública y la tendencia hacia la enseñanza privada religiosa. Esto no significó el abandono del control de la Educación Física ya que se consideraba eficaz para propagar las ideologías patrióticas del Régimen:

“La educación física y los deportes se han encontrado, desde sus orígenes, implicados en acciones políticas de todo tipo, empleándose, habitualmente, como recurso formativo y didáctico en gran cantidad de procedimientos y actuaciones políticas. La necesidad de conseguir determinados patrones de comportamiento o aspectos de la condición humana, hacen inexcusable el

empleo de la educación física o, en otros casos, para llevar a cabo manifestaciones de fuerza política". (Vizueté, 1999, p. 76).

El primer rasgo de estructuración institucional de la Educación Física se produce a través de la Ley de 16 de diciembre de 1940, ésta dictamina que las competencias en la enseñanza de la Educación Física a nivel nacional, pasen a depender del Frente de Juventudes y la Sección Femenina (otros organismos acaparan los diferentes ámbitos de la Educación Física¹⁵).

El hecho de que un organismo no docente asuma las competencias formativas de la Educación Física, supuso una alteración notablemente significativa de su estatus profesional. Los profesores titulados quedaron relegados al olvido y fueron sustituidos por los militantes del Movimiento Nacionalista, encargados de fomentar la ideología política vinculada al sistema gobernante. Éstos, en el mejor de los casos, eran antiguos titulados militares de la Escuela de Educación Física Central de Toledo, o médicos con alguna formación específica de la Escuela de Educación Física de Madrid bajo la tutela de la Facultad de Medicina:

"Esta etapa se va a caracterizar por una fuerte politización del tema de la educación física que va a culminar con la Ley de 16 de diciembre de 1940 por la que se encomienda a la Sección Femenina del Movimiento y al Frente de Juventudes, la ordenación y docencia de la educación física en todo el país". (Vázquez, 1987, p. 176).

En el sector educativo, esta situación provoca un distanciamiento notable, tanto de la dinámica educativa de las distintas asignaturas, como del resto de

¹⁵ Cagigal (1975, p. 118, citado por García, 1990, p. 135): "(...) destaca que al mismo tiempo que la Delegación Nacional de Deportes toma a su cargo, como reza el decreto fundacional, -la dirección y fomento de la educación física española y, por consiguiente, del deporte nacional en todos sus aspectos y modalidades-, otros organismos del Movimiento (Frente de Juventudes, Sección Femenina, S.E.U., Educación y Descanso), asumen a través de una legislación dispersa y poco específica, las funciones de la educación física en los respectivos ámbitos (juventud, mujer, universidad, mundo sindical)".

profesorado. Consideramos este hecho un significativo precedente en relación al tratamiento, que tanto la materia como el docente de Educación Física han recibido a lo largo de los años en el sistema escolar:

“Otra ocasión se perdió, a nuestro juicio, con la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, ya que declaraba obligatoria en este nivel por primera vez la educación física, pero al ser encomendada su enseñanza a un grupo político (Frente de Juventudes y Sección Femenina), se vio en ella más una imposición del Régimen en la misma línea que la ‘Formación del Espíritu Nacional’, que una necesidad educativa; a la vez su personal docente no llegó a integrarse nunca con el personal docente general. Así pues, si la educación física no se había visto integrada plenamente en la educación, a partir de ahora la educación general y la educación física fueron dos mundos separados”. (Vázquez, 1989, p. 172).

La Ley de Enseñanza Primaria de 1945, establecía por primera vez la obligatoriedad de la Educación Física integrándola en el programa de estudios escolar al igual que otras asignaturas (Religión, Formación del Espíritu Nacional, Historia o Lengua Nacional). Destacamos el impulso legal que esta Ley otorgó al reconocimiento de la Educación Física, a pesar de que este interés se justificase por el propósito de instrumentalización política de la asignatura y por objetivos políticos de adoctrinamiento moral y patriótico:

“Hay que reconocer que el interés del Régimen anterior por la educación física fue notable desde el principio, quizá porque la disciplina requerida en los ejercicios físicos se avenía bien con su concepto autoritario de la educación, y porque además la concebía como una formación marcial y patriota. El interés puede medirse por la calidad de algunas de sus disposiciones oficiales, sobre todo en la Enseñanza Primaria ciertamente olvidada en gran parte de las disposiciones de los regímenes políticos anteriores, como lo muestra la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, que además de establecer la obligatoriedad de 6 a 12 años, incluye como una de

las materias formativas a la educación física (art.37)”. (Vázquez, 1989, p. 176).

Por otro lado, el primer decreto en materia educativa de la Dictadura, corresponde a la promulgación del plan de Estudios de bachillerato, en el cual se potencia la carga lectiva de la Educación Física pero desvinculándola totalmente del carácter educativo del resto de asignaturas del programa de estudios. Así lo refleja la Ley de Instrucción Pública de 20 de septiembre de 1938, decretada por la Jefatura de Estado:

“Se les dará también una completa educación física acompañada de conferencias de formación patriótica y deberes cívicos, orientaciones hacia el espíritu de milicia y servicio”.

En el ámbito universitario, a través de la Ley sobre Ordenación de la Universidad Española de 1943, se declara también la obligatoriedad de la asignatura encomendándola al Frente de Juventudes.

Creemos interesante considerar el impulso que el Régimen ofreció a actividades escolares como el deporte, los campamentos y las excursiones al aire libre; todas ellas promovidas por el interés de politizar a la sociedad juvenil. La iniciativa fue rápidamente recogida y aceptada por la Iglesia, gobernante del sector educativo privado, adquiriendo un peso significativo en lo que más adelante pasa a considerarse las actividades extraescolares o el deporte escolar. Este precedente derivará hacia el concepto de Educación Física Deportiva y a la inclusión del deporte como fenómeno social en el marco de la Educación Física. Cabría preguntarse si este hecho ha contribuido a la evolución de la asignatura, o por el contrario ha provocado confusiones entre la Educación Física y el deporte, desfavoreciendo la identidad educativa de nuestra materia.

Respecto a la trayectoria que el período franquista marca en materia de formación del profesorado de Educación Física masculino y femenino, señalamos los siguientes acontecimientos:

En el año 1941 se crean las Academias Nacionales “José Antonio” e “Isabel la Católica”. En el año 1961, bajo el amparo de la Ley de Educación Física estas Escuelas se ven ratificadas.

En 1945, el Plan para Magisterio, redactado a partir de la Ley de Educación Primaria, reconoce la importancia de la Educación Física en la formación del Maestro asignándole un total de cinco horas semanales en cada uno de los tres cursos en que se dividen estos estudios. Este plan se ve modificado cinco años más tarde (Reglamento de 1950) lo que supone una nueva denominación para la materia "Educación Física y su metodología" y un cambio de dedicación a tres horas semanales.

Mientras tanto en 1953 se aprueban los cuestionarios que desarrolla la Ley de Educación Primaria de 1945. En los mismos se exponen ampliamente los contenidos de la Educación Física en este nivel educativo (divididos en tres grados), siendo diferentes en función de los sexos. En el mismo año aparece también el Plan de Estudios de la Enseñanza Media, en el que aparece como asignatura obligatoria con tres horas semanales de dedicación, aunque fuera del listado del resto de materias.

En 1956, se crea la Escuela de Magisterio “Miguel Blasco Vilatela” (como una sección de la Academia Nacional José Antonio y adscrita a la Escuela Normal de Magisterio Pablo Montesinos), en la que podía cursarse un programa específico (a la vez que el de las otras especialidades) que capacitaba como profesores de Educación Física.

En 1961 se promulga la Ley de Educación Física conocida como la Ley Elola, en ella se declara de nuevo la obligatoriedad de la Educación Física en todos los grados de la enseñanza. Se intenta unificar y normalizar las diferentes titulaciones existentes creando un único centro oficial reconocido por el

Ministerio de Educación: el Instituto Nacional de Educación Física (aunque no se pondrá en marcha hasta 1967).

A partir de dicha ley comienzan a percibirse los primeros cambios del Régimen. El 3 de julio de 1963 se decreta la creación del Instituto Nacional de Educación Física (I.N.E.F.), estableciéndose cuatro titulaciones posibles: Profesor de Educación y Deportes, con una duración de cuatro años; Instructor de Educación Física, con una duración de dos años; Entrenador Deportivo y Maestro Instructor de Educación Física. Años más tarde comienza a reconocerse la eficacia de los Institutos Nacionales, los estudios de Educación Física adquieren prestigio y pasan a formar parte de la vida universitaria del momento. A través del I.N.E.F. de Madrid se inicia la separación del monopolio que ejerce el Frente de Juventudes hacia la Educación Física y el acercamiento a lo que sería la nueva licenciatura.

Aunque en este periodo la Educación Física siga legislándose al margen de las leyes de educación, a partir de la Ley de Educación Física de 1961 se detecta una evolución dirigida hacia un desarrollo más educativo e integrado en la estructura del sistema educativo. Según Lleixá (1998), la Ley de 1961 influyó positivamente en las disposiciones de la Ley de Educación de 1965. Así, en la declaración de principios de esta Ley, aparece un artículo en el apartado de caracteres de la educación primaria, referido específicamente a la Educación Física. También en el redactado se pueden entrever algunas ideas subyacentes relativas a las finalidades higiénicas y de salud del ejercicio físico, así como a los valores educativos para la formación moral e intelectual. Entre las enseñanzas que promulga esta Ley se propone la Educación Física entre las clasificadas de conocimiento formativo¹⁶, incluyendo entre sus contenidos la gimnasia, los deportes y los juegos dirigidos.

En 1967 aparece un nuevo texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria que sirve de preparación para lo que será la Ley General de Educación. Se detecta por tanto una evolución desde planteamientos políticos e ideológicos

¹⁶ Lleixá, T. (1998, p. 146): “(...) las enseñanzas son clasificadas en tres grupos de conocimientos: Instrumentales, Formativos y Complementarios. La Educación Física se sitúa entre los formativos”.

hacia posiciones más educativas y globalizadoras. En la misma línea aparece el Plan de estudios de Magisterio (de 1 de Junio de 1967) en el que se lee lo siguiente:

"Educación Física, en su doble aspecto de ejercicio y capacitación didáctica del futuro Maestro, se dedicarán tres horas semanales por curso en la primera hora de la mañana, en clase alterna".

En 1969 aparece por primera vez la especialidad de Educación Física en los Centros estatales, así como los correspondientes concursos para ocupar las nuevas plazas creadas. La nueva figura, tal y como nos lo explica Martínez (2000, p.98), no acabará de cuajar dentro de los condicionantes que ofrecía el sistema escolar de la época:

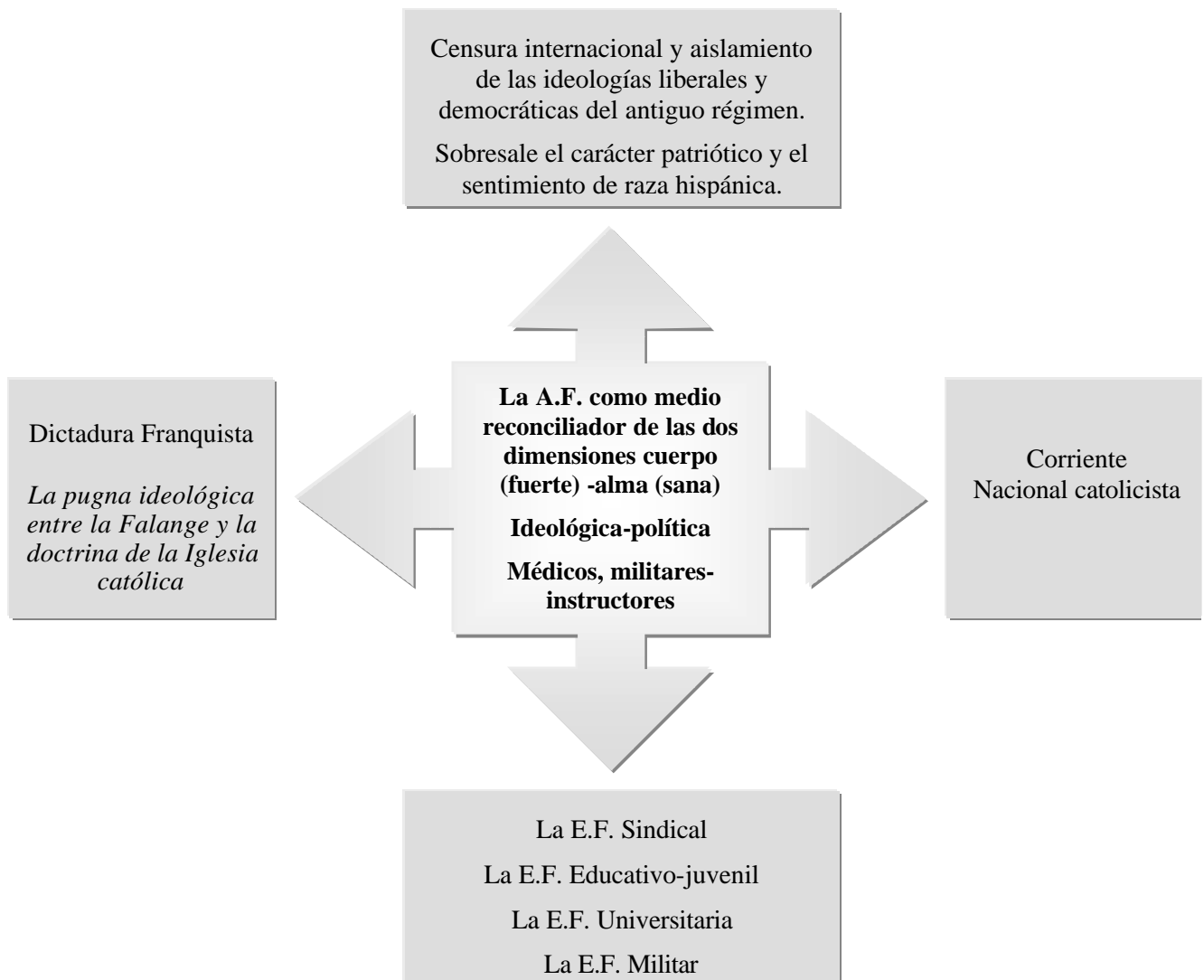
"En Primaria también se produce en este período un antecedente importante al establecerse la figura del maestro especialista, aunque acabaría, como otras iniciativas, constituyendo un hecho aislado que no consiguió consolidar un cuerpo estable de especialistas ni extendió entre los generalistas los conocimientos suficientes que les permitieran encargarse dignamente del área". (Martínez, 2000, p. 98).

En esta etapa de la evolución de la Educación Física en España, es necesario destacar la progresiva introducción de la materia en la normativa oficial del sistema educativo, aunque ésta estuviese mediatizada por importantes factores. Destaca entre ellos el encargo de su organización y desarrollo a un grupo político (Frente de Juventudes - Sección Femenina), que hacen una utilización ideológica de la materia. Esto supone también una distorsión de sus objetivos, contenidos y metodología. La habilitación de profesorado responde más a un perfil político que a una preparación profesional (al ser el mismo que imparte la "Formación Política"). La asignatura pierde el estatus que se reflejaba en los últimos decretos de la II República, para volver a ser considerada como materia "especial" y aparecer separada del resto de asignaturas que conforman

las enseñanzas fundamentales en los distintos niveles educativos, engrosando de esta forma las materias conocidas como “marías”.

A lo largo de estos años, la Educación Física en la Europa occidental se encuentra integrada en la Universidad como materia académica, con programas de estudios de doctorado y, por supuesto, vinculada a los organismos ministeriales de educación. El panorama en España es bien distinto, el Ministerio de Educación no se responsabilizará de la materia hasta 30 años más tarde. Parece lógico por tanto, que esta materia haya sido considerada de segundo orden dentro del sistema educativo español.

Figura 1.5. Síntesis de los factores influyentes en la concepción de la Educación Física desde 1936 hasta 1970.



1.4.3. LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA TRANSICIÓN POLÍTICA HASTA LA ACTUALIDAD.

Consideramos este último periodo como una etapa de consolidación definitiva de la Educación Física en el sistema educativo español. Este ciclo está marcado políticamente por la transición entre el final del régimen franquista y el arranque de la democracia; legislativamente por los tres reglamentos que han determinado la institucionalización educativa de la Educación Física: la Ley General de Educación Física de 1970; la Ley de Cultura Física y Deportes de 1980; y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. Esta legislación nos conduce hasta el escenario actual en el que, casualmente, nos encontramos ante una nueva situación de tránsito, motivada por la reciente Ley de Calidad de la Educación .

La última etapa de la evolución histórica de la Educación Física en España comienza con la aparición de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. Esta Ley establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación; se le atribuyen además como características principales, la educación personalizada, la renovación didáctica y la evaluación continuada (Lleixá, 1998).

Parece que en el intento de implantación de un sistema educativo moderno se tuvieron en cuenta no solo las experiencias de los otros países europeos, sino también las del pasado del propio país que al principio de la Dictadura habían sido radicalmente rechazadas. De esta forma, en 1969 aparece publicado el “Libro blanco”, considerado el antecedente directo de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en él se recogen las Bases para una nueva política educativa.

La Ley del 14/1970 se destaca como un acontecimiento de gran importancia para la Educación Física ya que ésta pasa a formar parte de Enseñanza General Básica:

“La expectativa del área de Expresión dinámica (Música y Educación Física) creada por las nuevas orientaciones fue extraordinaria pues por primera vez en la educación de este país se incluyó dentro de las áreas fundamentales”. (Romero, 1993, p.18).

Aunque en la década de los 70 se levantaron los cimientos que posibilitaron el desarrollo posterior de la Educación Física, en el campo práctico no se consiguió que fuese completamente implantada. Según Lleixá (1998), la Ley de 1970 no supuso grandes transformaciones en la consideración de la Educación Física escolar; a pesar de que los objetivos generales de la Educación General Básica hacen referencia a la *“capacidad físico deportiva”*, posteriormente cuando se describen las áreas de actividad educativa, la Educación Física no aparece reflejada. Por otro lado, el tratamiento de la materia no es el mismo en las dos etapas de la EGB, en la primera se incluye a la Educación Física entre las áreas de expresión (expresión dinámica); y en la segunda constituye una materia denominada Educación Física y Deportes. Del mismo modo la Ley hace diferenciaciones entre las dos etapas al referirse al docente encargado de impartir la asignatura, en la segunda se propone un *“profesor (especial)”*¹⁷ mientras que en la primera etapa un sólo profesor se encarga de todas las áreas.

También durante estos años tienen lugar varios cursos de especialización en Educación Física para maestros, todos ellos destinados a formar al profesorado que llevará a cabo la Reforma en esta materia.

Desaparece la obligatoriedad de cursar Educación Física en la Universidad (Decreto de 4 de Marzo de 1977), a partir de entonces esta materia es ofertada a los alumnos universitarios como asignatura voluntaria. En este mismo año, se unifican los distintos centros de formación del profesorado de Educación Física y aparecen también las directrices para la elaboración de los planes de estudio de las distintas especialidades de Magisterio (Orden de 13 de Junio de 1977).

¹⁷ También la ley asigna un *“profesor (especial)”* para las áreas de lengua extranjera y educación artística, pero no especifica su significado. (Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970).

En 1980 se promulga la Ley de Cultura Física y Deportes (Ley de 31 de marzo de 1980). Su principal aportación a la Educación Física es la consideración de los I.N.E.Fs. como Centros de enseñanza superior para el primer y segundo ciclo de nivel universitario. Serán los decretos publicados en 1981 los que regulen estos centros, marquen las directrices generales para la elaboración de programas y reflejen los planes de estudios de los centros de Madrid y Barcelona.

Aparecen también en los primeros años de la década de los ochenta, los programas renovados que estructuran la E.G.B. en tres ciclos y establecen unos niveles básicos de referencia de las distintas materias. El correspondiente al ciclo superior fue derogado por el nuevo gobierno y no llegó a ponerse en práctica. (Vázquez, 1989). Estas modificaciones de la ordenación académica y de la programación afectan también a la Educación Física, las finalidades de la materia tienen una orientación más pedagógica y se incluyen nuevos contenidos no contemplados en la Ley de 1970 (aptitudes perceptivas, aptitudes coordinadas, cualidades físicas).

En 1985 (Orden de 10 de Abril), se convocan las primeras oposiciones al cuerpo de profesores Agregados de Bachillerato en la asignatura de Educación Física. Estas oposiciones suponen la equiparación legal de este colectivo al resto del profesorado del correspondiente nivel educativo.

A partir de los programas renovados que contemplan la figura del Maestro especialista en Educación Física, se empiezan a ofertar cursos de especialización, primero a funcionarios y luego a maestros titulados. Estos cursos son los antecedentes inmediatos de la creación de la Especialidad de Educación Física (Decreto de 1971 actualizado en 1977) en las Escuelas de León y Palencia (curso 1989/90).

En definitiva, en la década de los 80, gracias a la influencia que ejerce el interés por el fenómeno deportivo social y las tendencias de las corrientes

sociales orientadas al culto del cuerpo, la Educación Física se va situando dentro del marco educativo y social de la democracia española:

“Son muchos los indicios que hacen pensar que si hay hoy un cierto humanismo, este humanismo es, ante todo, del cuerpo, que se ha convertido en un `valor fetiche´ que todo lo condiciona y polariza después de que durante tanto tiempo apenas se le reconociera valor cultural alguno”.
(Vázquez, 1989, p. 15).

La ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo se promulga en un momento de estabilidad política que sucede al proceso democrático sostenido durante la década anterior. La nueva situación de consolidación democrática y acercamiento a Europa motivó importantes cambios que obligaron a reajustes en las diversas estructuras, entre ellas la educativa:

“La L.O.G.S.E. constituirá la forma jurídica de una propuesta de Reforma Educativa, cuya implantación se lleva a cabo durante un periodo prolongado con el fin de que los cambios se produzcan de forma escalonada y permitan a la realidad educativa adaptarse de forma progresiva”. (Lleixá, 1998, p. 159).

Según Santamaría (2000), la evolución de la sociedad y los tipos de valores que se desprenden de ello, de una forma u otra, quedan reflejados en el sistema educativo de un país. Así queda evidenciado en la redacción de la L.O.G.S.E. que proclama, tanto en su preámbulo como en el articulado, los valores democráticos anhelados en un estado constitucional: *“libertad, tolerancia, solidaridad, respeto a los derechos y libertades...”*.

Esta ley otorga a la Educación Física el reconocimiento y la equiparación con el resto de áreas de conocimiento en todas las etapas educativas, determinándose además la titulación específica que ha de tener el profesorado que la imparta la cual se configura como diplomatura universitaria de primer ciclo.

Posteriormente, en 1991 aparece publicado el título de Maestro especialista en Educación Física, y las directrices de elaboración de los planes de estudio para la obtención de los nuevos títulos de Maestro en sus distintas especialidades.

Podríamos considerar que, con respecto a los últimos cien años, la L.O.G.S.E.¹⁸ define la época de mayor plenitud y reconocimiento de la Educación Física. A lo largo de la Ley aparecen varias referencias directas a la Educación Física en la etapa de Primaria, en los objetivos generales, en la determinación de las áreas y en la previsión de los maestros especialistas. Por fin se refleja el tratamiento definido de la Educación Física. Recogemos de forma resumida las novedades que esta ley aporta a la asignatura, remitiendo al lector a los estudios efectuados por Fernández (1999) o Lleixá (1998) para profundizar sobre este aspecto:

- La enseñanza obligatoria se estructura en dos etapas: Primaria y Secundaria. En ambas se incluye la Educación Física entre las áreas de conocimiento.
- La Educación Física no se limita el desarrollo de la capacidad físico-deportiva, sino que se reconoce su carácter formativo en el desarrollo integral de la persona.
- Se incluye el área de Educación Física¹⁹ en las enseñanzas mínimas, contemplando su especificidad y respetando su diseño curricular propio.
- Se atribuyen nuevos enfoques a la Educación Física acordes a las necesidades sociales, la salud y la ocupación del tiempo libre y de ocio.
- En relación al profesorado, se reconoce la especialización en los estudios de magisterio y se regulan las oposiciones para cubrir plazas de Educación Física.

¹⁸ Imbernon (1992, p. 69): *"Los cambios históricos y educativos han ido diluyendo estos conceptos y es a partir de la reforma que inicia la L.O.G.S.E., cuando deberíamos situar la Educación Física en el lugar que le corresponde, que no es otro que la igualdad total con las otras áreas del currículum e introducirlas en un cambio conceptual y metodológico del área"*.

¹⁹ A pesar de que la L.O.G.S.E. especifica la denominación de área de Educación Física, a lo largo del documento utilizamos indistintamente los términos: materia, asignatura y área de conocimiento para evitar reiteraciones léxicas en la redacción.

- Se produce un incremento del número de horas en los dos primeros ciclos de Primaria (se deben impartir tres horas semanales de Educación Física).

En lo relativo a los aspectos del curriculum, en 1991 son publicados los decretos²⁰ que desarrollan el articulado de la Ley de 1990, en ellos podemos destacar las siguientes novedades:

- Entre las enseñanzas mínimas obligatorias se determinan objetivos, contenidos y criterios de evaluación para el área de Educación Física.
- Los contenidos se ordenan en bloques temáticos. Entre ellos aparece el juego como contenido de enseñanza.
- Los contenidos se estructuran en tres grupos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Se incluyen criterios de evaluación y se especifican orientaciones propias para la evaluación de la Educación Física.
- El currículum abierto y flexible determinado por la administración, otorga mayor protagonismo a los Centros y profesores ya que requiere la concreción posterior para adecuarlo al contexto donde vaya a desarrollarse.

Hemos podido advertir como la L.O.G.S.E. supuso importantes avances para nuestra materia. A pesar de ello, en la propia Ley se pueden encontrar referencias que manifiestan, todavía, la desigual consideración de la Educación Física en relación al resto de materias (Fernández, 1999). Así mismo, algunos profesionales de nuestra área han observado y escrito que los progresos recogidos en la Ley no siempre se han percibido en la práctica real, existiendo aún

²⁰ Especificamos únicamente los Reales Decretos que afectan a la etapa Primaria:
Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria.

demostraciones del tratamiento diferenciado de la Educación Física en el ámbito escolar.

Camps (1989), publica un artículo en el que se aborda la evolución de la Educación Física en España. En el mismo, se afirmaba que para la total equiparación legal faltaban tres metas: las cátedras de Educación Física de los Institutos, el tercer ciclo de titulación universitaria y la integración de los INEFs en la Universidad. Con respecto a la primera, las Cátedras de Educación Física en los Institutos fueron convocadas por primera vez en la primavera de 1995; respecto a la segunda, la Revista del Colegio Oficial de Profesores de Educación Física (C.O.P.L.E.F.), publica en Enero de 1995 (Vol. 2, nº 1) los primeros doctorados obtenidos en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; la tercera meta, correspondiente a la integración definitiva de los I.N.E.Fs. en la Universidad, es regulada finalmente por el Real Decreto de 27 de noviembre de 1992 (*"Educación Física. Incorporación de las enseñanzas a la Universidad"*) que aborda la cuestión estableciendo los plazos de integración.

Parece lógico afirmar que en 1996 se había terminado el "tortuoso camino" hacia la equiparación legal de la Educación Física, quedando todavía la equiparación social, es decir, el reconocimiento de las potencialidades educativas de la materia y de su importancia por parte de la sociedad.

Al margen del ámbito educativo, somos conscientes de que en este periodo se produjeron dos acontecimientos fundamentales que impulsaron el reconocimiento de la Educación Física: el Plan de Extensión de la Educación Física y las Olimpiadas de 1992.

El Plan de Extensión (1987-1992) influyó sobre la Educación Física escolar en general, pero especialmente en las instalaciones y equipamiento de los centros y en el profesorado. Los ministerios de Educación y Ciencia, y Cultura firman un plan de actuación conjunta que responde a las necesidades detectadas en lo relativo a las instalaciones y al profesorado de Educación Física, la Reforma

Educativa y las Olimpiadas exigían modificaciones urgentes fundamentalmente en estos dos aspectos.

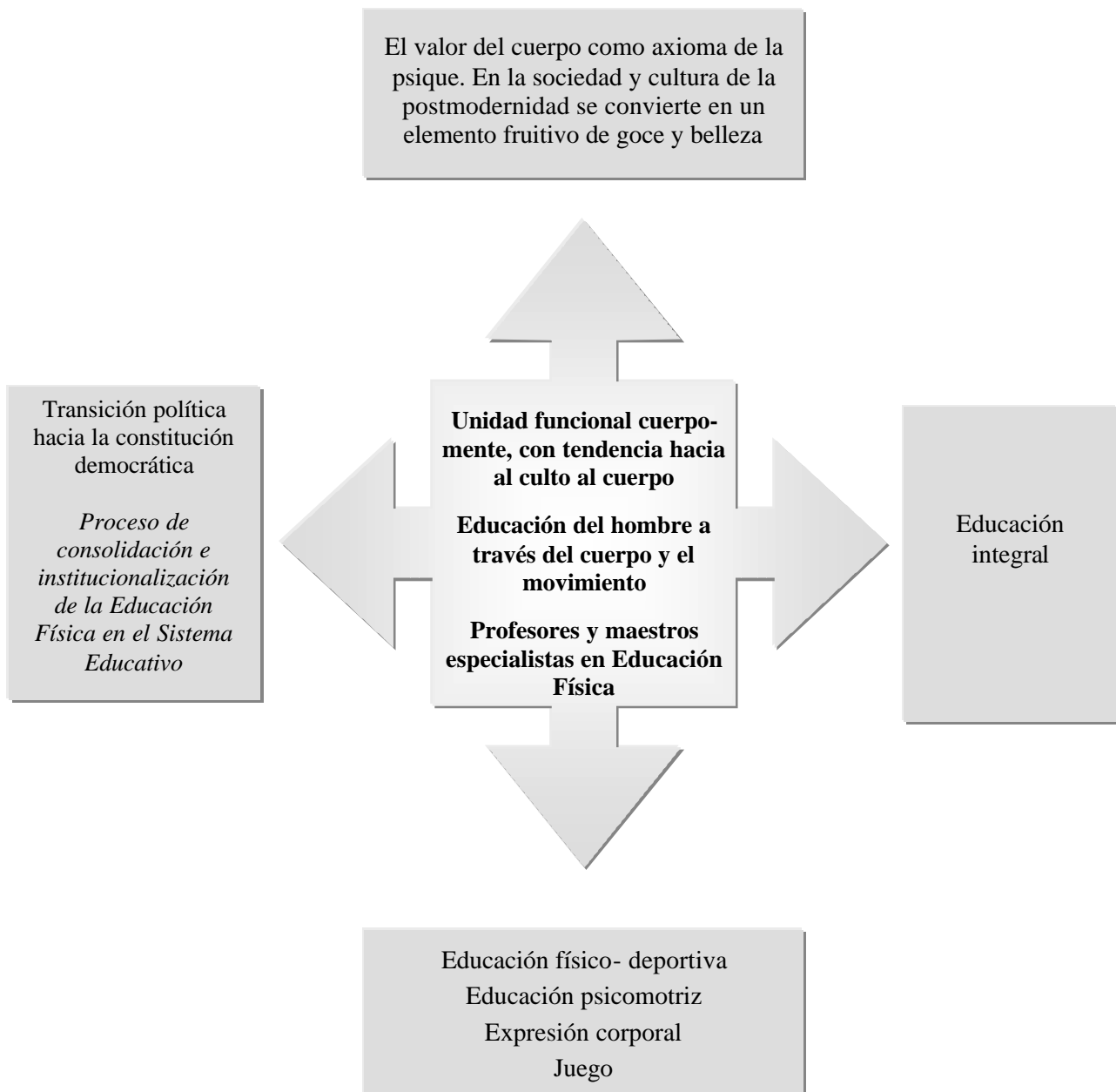
El plan de Extensión de la Educación Física y el Deporte pretendía el desarrollo del área en todos los centros escolares, afectando no sólo a los aspectos materiales y económicos sino también al conjunto de los elementos que determinarían la actualización y mejora de los programas de Educación Física:

- Incremento del número de horas semanales asignadas a la Educación Física.
- Dotación de profesores especialistas, aspecto que obligó a llevar a cabo cursos de especialización mediante convenios con las universidades. Estas especializaciones estaban destinadas a docentes en ejercicio, interinos y profesores en paro.
- Realización de obras de abastecimiento y mejora de instalaciones deportivas. En el plan se determinaba el uso compartido de los espacios deportivos para un mayor aprovechamiento de los recursos, de este modo se establecía la utilización para los escolares en horario lectivo y fuera de éste para el conjunto de los ciudadanos.
- Dotación de equipamiento de Educación Física a todos los centros escolares.

Los objetivos establecidos en el Plan de Extensión de la Educación Física debían obtenerse de forma progresiva durante cinco años, coincidiendo el año de finalización con la celebración de las Olimpiadas de Barcelona'92. Evidentemente este Plan no respondía únicamente a las necesidades de la Ley de Reforma Educativa sino más bien a la imagen que España debía transmitir en la cita Olímpica de Barcelona'92. Tal y como manifiesta Fernández (1999), las Olimpiadas tuvieron una importante trascendencia en la Educación Física; consideramos que este acontecimiento sin duda favoreció la imagen y el estatus social de nuestra disciplina:

“En nuestra opinión, influyó muy positivamente en la Educación Física escolar, favoreciendo su desarrollo al proponer objetivos a medio y largo plazo, convencidos los responsables políticos de que la formación de deportistas de elite requiere una preparación desde los primeros niveles educativos”. (Fernández, 1999, p. 26).

Figura 1.6. Síntesis de los factores influyentes desde la transición política hasta la actualidad.



CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES DEL ESTATUS **ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES DEL ESTATUS ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

La aproximación histórica desarrollada en el apartado anterior, nos ha permitido analizar la trayectoria evolutiva de la Educación Física y detectar algunos hechos que han podido contribuir a la depreciación de la misma, o por el contrario, al enaltecimiento y mejora de su reconocimiento académico y profesional. Estas referencias determinantes del estatus actual de la asignatura, constituyen los precedentes que serán manejados como variables de estudio de la investigación y utilizados para detectar el reconocimiento actual de la Educación Física en el sistema educativo.

Abordamos la conceptualización de algunos factores que han podido dibujar el panorama actual de la Educación Física destacando aquellos que consideramos vinculantes al problema de estudio:

- Concepción de la Educación Física en el dualismo “cuerpo-alma”. En cada época, las configuraciones ideológicas en relación a los valores de la naturaleza humana, desembocan en diferentes concepciones sobre la relación “cuerpo/alma”¹, generando una diversidad de intereses,

¹ Pastor (1997, p. 26): “En España la tradición política, social y religiosa, cultural en suma, mantiene aún hoy, como criterios esenciales, formulaciones heredadas de una tradición judeo-cristiana en la que se plantea una estructura dicotómica de la naturaleza humana compuesta de cuerpo y alma. (...) en el permanente trasfondo que regirá la evolución de la Educación Física se enmascara, a veces

finalidades y usos desde diferentes ámbitos y perspectivas como la medicina, la política o el militarismo, la educación, la religión, e incluso desde el ámbito deportivo, aspectos que, por otro lado, nos llevan a la diversidad de sectores y colectivos que han asumido competencias sobre nuestra materia (médicos, militares, religiosos, pedagogos, deportistas, etc.).

- Inestabilidad e imprecisión del perfil profesional. Este ha estado determinado históricamente por los intereses de las diferentes administraciones (médicos, militares, deportistas, religiosos, pedagogos) hasta llegar a la definición de un perfil de identidad propia (maestros especialistas en Educación Física).
- La instrumentalización de la asignatura en sus diversas finalidades (educativa, recreativa, higiénica, militar, política). La evolución de la actividad física desde sus diferentes ámbitos (social, militar, médico, deportivo, educativo, etc.), provoca el surgimiento de una Educación Física sin identidad propia, un área de conocimiento caracterizada por la diversidad y contraposición de corrientes y métodos.
- La influencia del fenómeno deportivo y la confusión entre el deporte y la Educación Física.
- El carácter sexista de los procedimientos de la actividad física y la Educación Física.
- El tratamiento que, teniendo en cuenta los estamentos implicados en el fenómeno educativo, ha recibido la Educación Física en el sistema educativo:
 - o Perspectiva política, legislativa y poderes gubernamentales con competencias educativas (Iglesia, Frente de Juventudes, Delegación Nacional de Deportes, Ministerio de Educación y Ciencia).

- Perspectiva institucional (pública y privada).
- El tratamiento de la Educación Física en el contexto escolar:
 - Perspectiva educativa (recursos, formación, diseño curricular, carga lectiva).
 - Proyecto Educativo de Centro (tutorías, actividades extraescolares, recursos).
 - Proyecto Educativo Curricular (inspección, seguimiento, evaluación programación, interdisciplinariedad).
 - Organización escolar (horarios, sustituciones, interrupciones).

Cabe destacar que partimos del conocimiento previo de la situación de la enseñanza de la Educación Física, obtenido de las investigaciones de autores como Vazquez, B. (1989); Arnold, P.J. (1990); García, M. (1990); Kirk, D. (1990); Tinning, R. (1992); Pastor, J.L. (1997 y 1999); Sáenz-López, P. (1997), Romero (1998); Fernández, E. (1999); Hardman y Marshall (2000); Martínez, L. (2000), etc. Sus obras nos han aproximado al estado de la cuestión ofreciéndonos rigurosos estudios, fruto de un proceso de análisis político, legislativo, social, curricular, profesional, etc., de la Educación Física. Apoyándonos en estos textos, trataremos de ofrecer una interpretación de los hechos que nos aproxime a las variables de influencia en el estatus de la asignatura.

2.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Las distintas leyes de educación han supuesto importantes modificaciones que han hecho evolucionar el conjunto del sistema educativo. En lo relativo a nuestra materia, la aproximación histórica nos ha mostrado cómo la Educación Física ha sido legislada al margen de las leyes de Educación General, así por

ejemplo, en 1961 la Ley sobre Educación Física era el reflejo del tratamiento diferenciado de nuestra materia, aunque en ella se estableciese la obligatoriedad de la Educación Física en todos los niveles educativos. A partir de 1965 se ha ido produciendo una mejora general progresiva de la consideración de la Educación Física; en relación a los cambios producidos, podemos afirmar que la LOGSE² ha afectado de forma especial a nuestra materia ya que, con anterioridad a la Reforma Educativa, su presencia como asignatura en los centros escolares era prácticamente inexistente.

Con el objetivo de analizar el actual sistema educativo, presentamos a continuación una síntesis del proceso legislativo gracias al cual la Educación Física ha ido ocupando un espacio en la enseñanza escolar, incluyendo en este breve apunte las novedades que estas leyes aportaron a la Educación Física. A partir de este resumen, nos centraremos en las aportaciones de la Ley Orgánica General de Sistema Educativo, haciendo especial hincapié en aquellos aspectos susceptibles de estudio por su relación con el estatus de la Educación Física.

²Martínez y Bores (1998, p.319): *“La L.O.G.S.E. ha supuesto un sincero esfuerzo por integrar la Educación Física en el sistema educativo proponiendo un currículum que comparte orientaciones, finalidades y principios educativos con el resto de las áreas, dotándola de especialistas y mejorando los medios materiales que requiere su desarrollo”*.

Cuadro 2.1. Marco legal del desarrollo de la Educación Física en Primaria.

Año	Legislación	Desarrollo	Aportaciones a la Educación Física.
1970	<i>Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa</i>	Se desarrolla a partir de los distintos Decretos y Órdenes Ministeriales publicadas durante los años 1970, 1971, 1972 y 1975	<ul style="list-style-type: none"> • Incluye entre los objetivos de la educación “el desarrollo de la capacidad físico-deportiva”. • La Educación Física se incluye entre las Áreas de expresión Dinámica no siendo reconocida como área específica. • No se contempla la especialización del profesorado. • No existe correlación entre los objetivos de la Ley y las áreas de conocimiento que los desarrollan. • No existe una relación armónica entre objetivos y actividades ni una progresión de éstas para los distintos cursos. • Se establece la diferenciación por sexos. La Ley determina que los programas y orientaciones pedagógicas deberán ser “matizados de acuerdo con el sexo”. Se establecen diferentes actividades para niños y niñas. • Se asigna al Área de expresión Dinámica un total de 1,5 horas a 4,5 a la semana, sin especificar cuántas deben dedicarse a cada una de las materias incluidas en dicha área. • La Ley no incluye ninguna referencia relativa a las instalaciones y equipamiento destinados a la Educación Física. Posteriormente en la Orden Ministerial de 14 de agosto de 1975 sobre instalaciones de centros escolares, se prevén dotaciones para la Educación Física.
1981	<i>Programas Renovados</i>	Durante los años 1980, 1981 y 1982 se renuevan los planes de estudio de la Ley de 1970.	<ul style="list-style-type: none"> • No se incluye la Educación Física entre las Enseñanzas Mínimas. • La exclusión de la Educación Física en los Decretos sobre Enseñanzas Mínimas determinaba la no existencia de profesorado específico para esta materia. • El área de Educación Física es incluida entre las Enseñanzas Mínimas mediante una regulación posterior³. • Se aprecia falta de sistematización de los contenidos⁴. • Desaparecen las alusiones a las diferencias por razones de sexo. • Se asignan 2,5 horas semanales a la Educación Física en el Ciclo Inicial y Medio, y 3 en el Ciclo Superior.
1990	<i>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.</i>	Se desarrolla durante los años 1991 y 1992.	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce la Educación Física como área contemplándose sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación entre las Enseñanzas Mínimas obligatorias. • Se reconoce la especialización del profesorado de Educación Física incluyéndose en los estudios de magisterio, y regulándose la convocatoria de oposiciones para cubrir plazas específicas de Educación Física. • Se otorgan nuevas orientaciones a la Educación Física incluyéndose objetivos y contenidos acordes a las necesidades y exigencias sociales. • En el preámbulo de la Ley se reclama la lucha contra las desigualdades incluyendo entre ellas la desigualdad por razón de sexo. • Se atribuyen 3 horas semanales a la Educación Física. • Se contempla en la normativa las necesidades concretas del área en cuanto a instalaciones y equipamiento. Se prevé la adecuación y mejora de las instalaciones (este aspecto ya se había contemplado con anterioridad en el Plan de Extensión de la Educación Física).

³ Fernández, E. (1999, p. 40) explica como la regulación posterior de algunas áreas no incluidas inicialmente en las Enseñanzas Mínimas, pudo conferir un carácter secundario a la Educación Física: “Las áreas reguladas por estas Órdenes Ministeriales fueron: Educación Artística, Comportamiento afectivo-social y Educación Física, pasando a ser enseñanzas de tipo secundario, lo que repercutió en su desarrollo práctico (...)”.

⁴ Cecchini, J. A. (1992a, p. 151): “Este intento en los Programas Renovados, de asimilar y acumular contenidos distintos sin una reflexión teórica previa, lleva a una falta de sistematización y estructuración lógica de los mismos”.

Centrándonos en la L.O.G.S.E., exponemos a continuación los aspectos especificados en la ley para el área de Educación Física.

Cuadro 2.2. Cuadro resumen de las aportaciones de la L.O.G.S.E. a la Educación Física.

Denominación del área	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Física
Justificación del área	<ul style="list-style-type: none"> • Contribución al desarrollo personal. • Mejora de la calidad de vida y de la salud. • Mejora de la imagen corporal y de la forma física. • Utilización constructiva del ocio. • Contribución a la socialización y la autonomía. • Mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, lúdicas, comunicativas y de movimiento.
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> • Se definen los objetivos en función de las capacidades que el alumno debe haber adquirido al finalizar la etapa.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización en procedimientos, conceptos y actitudes • Clasificación en bloques de contenidos.
Criterios de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • A través de 15 criterios de evaluación se establecen los aprendizajes que deben conseguirse y en qué grado.
Orientaciones didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque globalizador (interdisciplinariedad). • Utilización del juego motor. • Búsqueda de aprendizajes significativos. • Atención a la diversidad. • Participación activa del alumno. • La figura del maestro como mediador del aprendizaje. • Utilización de espacios y materiales no convencionales. • Concreción de las programaciones en unidades didácticas.
Horarios	<ul style="list-style-type: none"> • 140 horas para el primer ciclo. • 105 para segundo y tercer ciclo.
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro especialista en Educación Física.
Instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> • La normativa recoge las necesidades del área regulando los requisitos mínimos de los espacios deportivos integrados en el contexto escolar.
Actividades extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> • No aparece ninguna referencia en la Ley. Se realizan al margen del currículum de Educación Física escolar.

Estudiando la literatura especializada en la materia, podemos encontrar numerosas reflexiones acerca de las transformaciones que la reforma educativa ha supuesto para la Educación Física, y en qué modo éstas han afectado a la práctica cotidiana en nuestros centros de enseñanza (Fernández, 1999).

Tras la promulgación de la L.O.G.S.E. se respiraba entre los profesionales de la Educación Física un marcado optimismo en relación al devenir de nuestra materia:

“Con la entrada en vigor de la L.O.G.S.E. se abren nuevas e importantes perspectivas que irán completando este ciclo que apenas hemos iniciado y que, a buen seguro, situará en el lugar que le corresponde a la Educación Física”. (Díaz Trillo, 1997, p. 11).

Algunos autores, reflejando su inquietud por el estatus de la Educación Física, consideraban que la L.O.G.S.E. proporcionaría un notable avance en este aspecto:

“La L.O.G.S.E. trata de aumentar el estatus de esta materia, cuyo abandono en los centros educativos ha sido y es patente. Las reformas educativas anteriores, los horarios o la falta de docentes cualificados han causado que la mayoría de los equipos directivos y de los tutores no reconozcan los valores de la Educación Física marginándola de este modo”. (Sáenz-López, 1997, p. 44).

Supuestamente, la Reforma aportaba numerosas mejoras a la educación e indudablemente nosotros así lo creemos; pero lo cierto es que no tardaron en aparecer las críticas relativas no sólo a las dificultades de la puesta en marcha de la Reforma, sino también referentes al propio redactado de la Ley.

Siguiendo el mismo esquema presentado para exponer las aportaciones de la L.O.G.S.E. al área de Educación Física, recogemos a continuación los aspectos más debatidos o criticados desde su promulgación.

Cuadro 2.3. Reflexiones en torno a la Educación Física en la L.O.G.S.E.

Denominación del área	<ul style="list-style-type: none"> • En un intento de ofrecer mayor rigor e importancia a nuestra materia, el término Educación Física intenta romper con la tradicional denominación de la asignatura. Esta “recién estrenada identidad” no acaba de arraigar y todavía son muchas las personas que continúan utilizando el término “gimnasia”. • Se achaca una cierta dualidad al término Educación Física, a pesar de ello no se considera necesario un cambio de denominación ya que con el uso de un término de menor tradición histórica se perderían las connotaciones adquiridas con el uso⁵.
Justificación del área	<ul style="list-style-type: none"> • Los numerosos argumentos que en el D.C.B. justifican la presencia de nuestra materia, parecen ser un intento de que la Educación Física no sea considerada como algo trivial o superfluo sino como una necesidad dentro del currículo; para ello, algunas finalidades, se apoyan en razones que no se restringen estrictamente a la Educación Física⁶.
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa una excesiva utilización de términos relativos al ámbito cognitivo y afectivo (comprender, conocer, valorar) a pesar de ser un área en la que prima un componente motor⁷.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Se critica la diversidad de contenidos y la falta de acuerdo entre los profesores de Educación Física en relación a los contenidos mínimos que deben impartirse en cada curso⁸. • Algunos contenidos del D.C.B. son de difícil aplicación, bien por las características particulares de algunos centros o por las condiciones necesarias para su práctica. (Canto y Barrera, 1995).
Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Las aportaciones de la L.O.G.S.E. en relación a la evaluación no parecen haber modificado los tradicionales sistemas de evaluación empleados por los profesores⁹.
Orientaciones didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas orientaciones, como el trabajo conjunto de las diferentes áreas, sitúan a la Educación Física en un lugar privilegiado para el desarrollo de ciertos contenidos. Sin embargo, su aplicación resulta difícil por el esfuerzo organizativo que suponen¹⁰.

⁵ Lleixá, T. (1998, p. 439): “(...) considerado desde una perspectiva semántica, el término ‘Educación Física’ resulta poco afortunado, ya que sugiere una educación de lo físico y rememora un cierto dualismo en la concepción de la persona cuando, en realidad, la Educación Física pretende educar al ser humano en su integridad, incidiendo de forma específica en los comportamientos motores”.

⁶ Fernández, E. (1999, p. 48): “Es evidente la necesidad de luchar contra la imagen, asentada a lo largo de generaciones, de una asignatura secundaria y poco menos que insignificante para la formación de los alumnos”.

⁷ Fernández, E. (1999, p. 55): “(...) parece que existe en los expertos diseñadores de currículos y en los legisladores un cierto grado de vergüenza o complejo, heredado de épocas pasadas, de reconocer que tenemos cuerpo, evidencia, por otro lado abrumadora. Ignorarlo o enmascararlo sería desvirtuar el sentido que puede tener la educación física como conocimiento y como área educativa”.

⁸ Canto y Barrera (1995, p. 116): “Somos el único colectivo que podemos enseñar lo mismo en todos los niveles sin que pase nada, y por la misma razón en un mismo curso impartir contenidos totalmente diferentes, incluso siendo compañeros de seminario”.

⁹ Bores y Díaz (1999, p.188): “Los test de capacidad física parecen ser los evaluadores universales, sirven incluso para medir y valorar los aprendizajes de todos los demás bloques de contenidos”.

¹⁰ Castañer y Trigo (1995, p. 140): “La interdisciplinariedad consiste en aunar, según la ideación de la nueva Reforma, sistemas conceptuales, procedimientos y actitudes, valores y normas de diversas áreas curriculares. Si los profesionales responsables de cada área curricular lo consideran de suficiente entidad y lo implementan, la optimización pedagógica está asegurada”.

Horarios	<ul style="list-style-type: none"> • Dadas las particularidades de la Educación Física en lo relativo al tiempo necesario para la organización de las sesiones (traslados, organización del material, higiene personal, etc.) la L.O.G.S.E. no mejoró excesivamente la situación de esta asignatura¹¹.
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • La situación del profesorado tardó tiempo en regularse. Este hecho determinó que en algunos centros, durante muchos años, no existiera profesor especialista en Educación Física.¹² • La incorporación a la escuela de los maestros surgidos de la nueva Diplomatura en Educación Física no fue sencilla, los primeros especialistas de esta titulación afrontaron el reto de enfrentarse al ámbito de la institución escolar, poco acostumbrada al reconocimiento de la figura del profesor de Educación Física. (Devís, 1999).
Instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Las instalaciones y el material específico para la Educación Física han sufrido una mejora incuestionable, a pesar de esto, el avance en este sentido ha sido lento y la agilidad con la que se ha producido no sido la misma en todos los centros¹³.
Actividades extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> • A pesar de la interrelación que las actividades extraescolares tienen con la Educación Física no se contemplan junto con nuestra materia, estructurándose al margen de su currículum¹⁴.

A pesar de las numerosas reflexiones en torno a las aportaciones de la L.O.G.S.E., son escasos los estudios que abordan en profundidad la evolución y vicisitudes que se han producido en la Educación Física escolar tras la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. En consecuencia, cabría preguntarse en qué medida se ha producido ese cambio

¹¹ Canto y Barrera (1995, p. 115 y 116): “(...) la Reforma de la enseñanza no ha mejorado nuestra situación (...). Todo sigue igual, con las dos horas semanales y sin la aparición de la E.F. ni como optativa en el segundo curso de Bachillerato o Modulo Profesional (salvo en las Ciencias)”.

Lleixá, T. (1998, p. 456) señala la elevada proporción horaria que, en el conjunto del currículum, el alumno ocupa en actividades sedentarias y la importancia de ofrecer momentos alternativos para la práctica de la Educación Física: “Señalamos lo importante que resulta que las escuelas sean conscientes de la necesidad de permitir y facilitar la actividad física en horas de recreo, en franjas de actividades extraescolares y en actividades de convivencias y ocio”.

¹² Bravo y Romero (1998, p. 143): “Actualmente son muchos los centros de Educación primaria carentes del profesorado especialista en Educación Física, por lo que han de ser suplidos por profesionales especializados en otras áreas, en cuyos planes de estudio la ‘Didáctica de la Educación Física’ figuraba con un computo total de tiempo de cuatro horas semanales durante un único cuatrimestre”.

¹³ Canto y Barrera (1995, p. 115 y 116): *La Reforma de la que hablamos es la misma que exige unas INSTALACIONES MÍNIMAS para el desarrollo de nuestra materia: ¿dónde están?, ¿las tenemos todos?, ¿se construyen gimnasios con la misma facilidad con la que se quiere implantar el cambio?, ¿se respetan las dimensiones que la ley exige en estos casos?...”.*

¹⁴ Lleixá, T. (1998, p. 457): “Las actividades extraescolares en la escuela primaria por muy sesgadas que estén hacia el ocio, no dejan de tener un componente educativo principal. Resulta por ello incoherente que pueda darse el caso de que principios educativos altamente consensuados por todos

en la realidad y no sólo en el campo teórico, y cómo éste ha afectado a la valoración de nuestra materia. Nuestra investigación se dirige por este camino, intentando comprobar si algunos de los factores considerados influyentes en el estatus de la Educación Física y detectados en el estudio de la trayectoria histórica, permanecen en la actualidad.

2.2. VALOR EDUCATIVO E IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

A lo largo de la recapitulación histórica de la materia, hemos podido comprobar cómo el valor de la asignatura no ha permanecido estable sino que se ha ido modificando en función de los intereses sociales, culturales o políticos: Históricamente, los motivos que han argumentado la presencia de la materia en el currículum escolar han sido pocas veces educativos, predominando más las intenciones utilitarias promovidas por fines militares, higiénicos y políticos o por la intención de transmitir ciertos valores como el control, la autodisciplina o las diferencias por razón de sexo (Kirk, 1990).

Es en los años 60 cuando algunos filósofos comienzan a reflexionar sobre el valor educativo de la Educación Física, no habiendo existido hasta ese momento una verdadera preocupación por esta cuestión. Actualmente, tal y como hemos comentado en el apartado anterior, se ofrecen innumerables razones que justifican la inclusión de la Educación Física en el currículum de Primaria; a pesar de ello todavía se sigue debatiendo y cuestionando la importancia educativa de esta materia, discusión motivada por las diferentes direcciones que adoptan los discursos, y que denota la inconsistencia de la materia:

“(...) se ha puesto de manifiesto cómo la Educación Física ha formado parte, desde tiempo inmemorial, y aun con altibajos, del currículum

los estamentos de la enseñanza escolar se vean desestimados con ocasión de las actividades

educativo. Si bien, resulta paradójico que nunca hayan estado claras las razones por las que ocupaba dicho lugar. En el fondo de la mencionada contradicción hay que situar el discutido carácter educativo de la Educación Física. En efecto, el problema consiste en determinar si la Educación Física ofrece a los alumnos verdaderas experiencias educativas”. (Contreras, 1998, p. 49).

La defensa a favor del potencial educativo de la Educación Física se fundamenta en distintos criterios que confieren mayor o menor importancia a la materia, así se pone de manifiesto en las teorías defendidas por diversos autores y que a continuación pasamos a exponer.

Kirk (1990), presenta las teorías en torno al valor educativo de lo que Peters (1966) denomina “actividades valiosas”. En base a dicho concepto, este autor establece límites a la importancia educativa de la Educación Física y determina un rango de preferencia entre las materias intelectuales o de desarrollo cognitivo (Ciencias, Historia, Filosofía...) y las materias ocupacionales o “no intelectuales” (Educación Física, Manualidades...) ¹⁵. Parece ser por tanto que las actividades educativamente valiosas serán aquellas que comprometan al intelecto:

“De este modo, por definición, las ocupaciones ‘no intelectuales’ que abarca la actividad física, no pueden ser educativas”. (Kirk, 1990, p. 61).

De estas palabras se desprende la lucha que históricamente la Educación Física ha mantenido frente a la primacía de las actividades intelectuales. Lo cierto es que, incluso en algunas afirmaciones que aceptan el valor pedagógico de la Educación Física se observa la persistencia de algunos prejuicios heredados de

extraescolares”.

¹⁵ Kirk (1990, p. 61): “Peters sugiere que los juegos deportivos no pueden ser actividades valiosas en el mismo sentido que las Ciencias y la Historia porque, en primer lugar, los juegos deportivos ‘no son serios’ ya que no pueden iluminar otras áreas de la vida, ni pueden contribuir a la calidad de vida. Esto es debido a que carecen de contenido cognitivo; los juegos deportivos versan sobre ‘saber cómo’ o sobre habilidades y no ‘saber qué’ o sobre hechos y conceptos abstractos. En segundo lugar, sus resultados tienen escaso significado moral, y, por lo tanto, es improbable que cambien la visión que una persona tiene del mundo, debido a que los juegos deportivos están limitados en el espacio y en el tiempo, o como dice Peters, están ‘separados del principal interés de la vida’ ”.

nuestro pasado cultural; así lo expresa Kirk (1990) al exponer las conclusiones de la tesis de Peters (1966):

“(...) dentro del esquema de Peters, las actividades físicas no tienen valor en sí mismas, ya que carecen de criterios de valor educativo; pero pueden tener un valor instrumental en el currículum con el propósito de desarrollar otras cualidades valiosas”. (Kirk, 1990, p. 61).

Sáenz-López (1997), analizando el estatus de la Educación Física, afirma la subsistencia de un perfil escolar basado en el intelecto, donde la quietud y disciplina de estudio están por encima de las manifestaciones prácticas de la actividad física. Este autor sugiere que el escaso reconocimiento de la importancia de la Educación Física se debe a la superioridad de las asignaturas preocupadas por el desarrollo cognitivo del alumno:

“(...) las tradicionales visiones de considerar la escuela como institución para desarrollar capacidades intelectuales, junto con la idea de considerar la Educación Física como medio de practicar actividades físicas sin implicarse cognitivamente, pueden ser algunas causas de este bajo estatus. (...) lamentablemente, algunas asignaturas preocupadas por desarrollar el intelecto del niño, están consideradas como superiores a otras asignaturas prácticas como la Educación Física. Ésta, para muchos, ocupa el último lugar en un orden jerárquico de conocimiento”. (Sáenz-López, 1997, p. 41).

Plana (1992), atribuye a la concepción dualista del ser humano la dificultad de admitir la educación integral, ya que este pensamiento obstaculiza la comprensión del valor educativo de una materia que utiliza el cuerpo y el movimiento para la formación cognitiva, expresiva, higiénica, afectiva y social del individuo.

Es totalmente cierto que en nuestra cultura occidental han primado los valores intelectuales en detrimento de los valores corporales; pero debemos recordar también que la dimensión corporal ha sido siempre un agente básico de

las diferentes culturas y que la Educación Física ha estado presente, en mayor o menor medida, a lo largo de la historia. Es necesario por tanto superar los tabúes que han sometido a esta materia en favor de los que apostaron por desarrollarla considerándola materia esencialmente educativa:

“No podemos olvidar que la Educación Física es un agente fundamental de la cultura corporal y debe ir más allá que el aprendizaje de las destrezas, por importantes que sean. La relación que uno establece con su cuerpo, o las decisiones que toma sobre él, son temas esencialmente educativos, que por consiguiente, los educadores no pueden pasar por alto”. (Vázquez, 2002, p. 212).

Contreras (1998), nos aproxima al concepto de educación a través de la motricidad entendiéndola como una manifestación de la conducta humana. La importancia de la Educación Física reside en el establecimiento de los objetivos que guiarán dicha conducta:

“Así pues, la Educación Física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por tanto, no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad. En este sentido el movimiento hay que entenderlo no como una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino como la expresión de percepciones y sentimientos, de tal manera que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana. Precisamente, la Educación Física se ocupa de sistematizar dichas conductas motrices en orden a conseguir unos objetivos educativos”. (Contreras, 1998, p. 25).

Por otro lado, las ciencias de la actividad física y los deportes nos han aproximado al conocimiento de las modificaciones biológicas y psicológicas del ser humano a partir de la ejercitación física, y las repercusiones que esto tiene en el desarrollo evolutivo del niño. Actualmente es difícil obviar la contribución de

esta materia a la educación del ser humano y el valor educativo de nuestra asignatura:

“Es imposible, pues, que cualquiera de las conductas llamadas físicas se produzca solo a expensas de los factores corporales, incluye siempre factores de orden cognitivo, afectivo y social; lo que significa que cualquier `experiencia motriz´ modifica en mayor o menor grado, para bien o para mal, la personalidad de quien la ejecuta. Y, evidentemente, esto no se le puede escapar ni a la `Educación Física´ ni a la educación en general”.
(Vázquez, 1989, p. 115).

En relación al valor educativo conferido a las distintas materias escolares, se ha comprobado la existencia de un estatus académico y profesional que determina la jerarquización de las asignaturas y que sitúa a la Educación Física en el rango inferior (Devís, 1990). Siguiendo este razonamiento, sería necesario tener en cuenta un criterio fundamental relacionado con la competitividad de la sociedad, aspecto que determina que los padres quieran para sus hijos todo aquello que garantice un mejor futuro profesional y una mejor situación social y económica. Por tanto, no es de extrañar que se prioricen las asignaturas que despiertan mayores perspectivas en el desarrollo socio económico actual y de futuro (idiomas, informática o matemáticas). El Sistema Educativo se adecua también a estas circunstancias cuando exige de dichas materias un nivel académico determinado para el acceso a la Universidad. Hoy en día, la Educación Física, tal y como apunta Pastor (2001), carece de dicho valor:

“Los conocimientos propios de los temarios de la asignatura de Educación Física, en Primaria o Secundaria, no son especialmente complejos o trascendentes para la futura vida adulta o profesional del alumno sobre todo si se comparan con la importancia que adquieren los de otras áreas como las relacionadas, por ejemplo, con el lenguaje”. (Pastor, 2001. p.76).

En este sentido, algunos autores consideran que la Educación Física puede tener trascendencia para la transmisión de valores relacionados con las capacidades que posteriormente los alumnos necesitarán manejar en el mundo laboral:

"De hecho, se dan situaciones en las que los alumnos con altas capacidades cognitivas, una vez que terminan su proceso formativo (en el nivel que sea), tienen serios problemas para mantener sus puestos de trabajo debido a la baja capacidad o competencia sobre sus componentes emocionales". (Colado, Sánchez y Cortell, 2001, p. 58).

Prat (2001), hace referencia al potencial educativo de la actividad física y el deporte, como elemento fundamental para el desarrollo de valores y normas introducidos, a partir de la L.O.G.S.E., como contenidos actitudinales del diseño curricular de nuestra asignatura:

"(...), sin duda alguna la actividad física y el deporte, constituyen por su enorme atractivo, especialmente para los niños y jóvenes, un medio educativo y de transmisión de valores extraordinario". (Prat, 2001, p. 17).

Ya en 1983, Carr, basándose en los criterios básicos de la educación, trataba de demostrar el componente educativo de la Educación Física en esta misma dirección. Consideraba que las actividades de la Educación Física implican conocimiento, entendimiento y habilidad, y poseen además un elevado componente significativo en relación a la cultura y la sociedad, debiéndose reconocer por tanto que los deportes, los juegos y las artes de performance, representan, transmiten y reflejan aspectos importantes de los saberes del propio entorno, al margen de poseer otros valores instrumentales como la salud:

“(...) la promoción de la racionalidad y la transmisión de diversos tipos de conocimiento, entendimiento y habilidad que son de gran importancia para la vida y la cultura humana”. (Carr, 1983^a, p. 9, citado por Kirk, 1990, p.70).

Del mismo modo, Thompson (1980, tomado de Kirk, 1990) justifica la inclusión de la Educación Física en el currículum escolar argumentando el valor cultural y social de las actividades físico-deportivas. Considera que la Educación Física es la asignatura que educa a través del deporte y que éste, al igual que otras actividades tan valiosas como la música o la danza, debe introducirse como una manifestación más de la cultura.

Para finalizar, podemos señalar el gran valor educativo atribuido a la Educación Física en relación a la transmisión de valores, aspecto fundamental en una sociedad que prioriza la competitividad y que debe incluir la “educación en valores” entre los objetivos educativos:

“Estamos convencidos de que la actividad física y el deporte son terrenos propicios para el desarrollo y transmisión de valores a través de la Educación Física y el deporte”. (Gutiérrez, 1997, p. 106).

En este sentido se apuntan aportaciones realmente beneficiosas de la Educación Física hacia sectores de alumnos considerados problemáticos o especiales, contemplando la posibilidad de que el refuerzo pedagógico se lleve a cabo a través de contenidos del área de Educación Física tal y como nos cuentan los siguientes autores:

“Se ha considerado oportuno que estas sesiones de refuerzo se lleven a término desde contenidos del área de Educación Física, ya que pueden ser un vehículo favorecedor con el que llegar de manera más fácil y directa a este tipo de alumnos especiales”. (Colado, Sánchez y Cortell, 2001, p. 58).

Hemos apuntado algunas reflexiones en torno al valor educativo y la importancia de la Educación Física, nuestro propósito ahora es indagar sobre aquellos aspectos que pueden condicionar la trascendencia de esta materia, así como evaluar el interés que la Educación Física tiene para el futuro profesional de los alumnos, su utilidad y provecho, y cómo estos aspectos pueden influir en el valor educativo que la comunidad escolar atribuye a nuestra materia.

2.3. LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS DEPORTES EN RELACIÓN AL ESTATUS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

La evolución de la Educación Física, como marco de estudio de nuestra investigación, constituye una de las dimensiones sociales que desde sus inicios ha sido sometida a la influencia del fenómeno deportivo. Esto ha condicionado enormemente su desarrollo a lo largo de la historia:

“Con el discurrir de los años el deporte fue quedando vinculado con la Educación Física, que ha sido compañera de viaje hasta no hace mucho tiempo, recibiendo ambas disciplinas un tratamiento conjunto. A mediados del siglo se produce la generalización de la Educación Física en el proceso educativo, con un carácter puramente pedagógico, en ese momento se comienza a delimitar claramente la frontera entre Educación Física y deporte. Aunque la interrelación entre ambas disciplinas es importante, su individualización es una auténtica realidad”. (Ruiz, 2001, p. 102).

El deporte entró en las escuelas, así como en otros ámbitos de la sociedad española (la universidad, el ejército, el espectáculo, etc.), durante los años 40-50. La Secretaría General del Movimiento, con intencionalidad propagandística de la política del régimen franquista, absorbió la Junta Nacional de Educación Física

que quedó bajo el amparo de la Delegación Nacional de Deportes¹⁶. A partir de esta situación, las responsabilidades de la Educación Física se verán concentradas conjuntamente con las del deporte y sus federaciones bajo el mismo organismo regulador, la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes (Cagigal, 1971).

Este matrimonio entre el deporte y la Educación Física ha condicionado el destino de esta última, que ha caminado bajo la sombra del fenómeno social deportivo. Esta situación se vio aún más acrecentada por el desamparo que los diferentes ministerios educativos otorgaron a esta materia hasta finales de la década de los 80, momento en que el Consejo Superior de Deportes pasó a integrarse en el Ministerio de Educación y Ciencia, reglamentando la formación de los profesores de Educación Física y abriendo la puerta de la normalización universitaria (García, 1990).

Esta actitud de despreocupación por la educación físico-deportiva se empieza a atenuar a medida que las campañas de “deporte para todos”¹⁷ en los años 70-80, despiertan la sensibilidad de la sociedad española en relación a los beneficios de la actividad física y a la necesidad de garantizar la Educación Física a los alumnos españoles. En consecuencia, empiezan a surgir las primeras iniciativas por parte de las Asociaciones de Padres y la demanda de una mayor atención físico-deportiva en las escuelas (García, 1990).

Diversos estudios sociales (García, 1990 y 1991; Lagardera, 1996; Puig, 1997) nos permiten destacar la influencia que el fenómeno deportivo ha ejercido

¹⁶ García (1990, p. 56): “Pese al impulso positivo que recibe el deporte español con la nueva ley de Elola, la educación física apenas ve alterada su triste situación en el sistema educativo español, ya que la Junta Nacional de Educación Física queda bajo la tutela de la D.N., sin que el Ministerio de Educación intervenga prácticamente en su gestión”.

¹⁷ Pastor (2000, p. 549): “La década de los 80 supuso una ocasión propicia para una gran expansión del deporte español que culminará en la celebración olímpica de Barcelona, en 1992. Pero quizá, lo que mejor caracterizó esta expansión no fue el aumento desmesurado del número de licencias federativas, sino una diversificación de manifestaciones, formas de realizarlo y tipología del practicante. Al margen de la disciplina o interpretación que ofertaba la institucionalización competitiva que las federaciones representaban tradicionalmente, aparecerán nuevos estratos donde desarrollar actividades físico-deportivas con altos contenidos de significación lúdica, relacionales, higiénica y de recreación que, algunos, intentaron identificar con la denominación de -deporte para todos-.”

sobre la sociedad¹⁸, aspecto que se puede contemplar en las diferentes manifestaciones de la actividad física, comenzando por el profesional en sus diferentes ámbitos (rendimiento, gestión, docencia, salud, recreación etc.), pasando por el aficionado practicante, y finalizando en el más sedentario seguidor o espectador deportivo, receptor de la información deportiva que nos envuelve cotidianamente en cualquier ámbito social.

Por supuesto, esta manifestación cultural trascendió también a la escuela y la Educación Física se vio influenciada por el impulso deportivo. Consideramos que, de alguna manera, este hecho ha repercutido en el reconocimiento de la importancia de la Educación Física, recibiendo, por un lado, la influencia positiva procedente del valor socializador del juego:

“(...) la educación a través del deporte, en la que la actividad física se convierte en instrumento eficaz y valioso a través del cual transmitir valores, fomentar actitudes o desarrollar capacidades”. (Pastor, 2000, p. 550).

Por otro lado, el influjo negativo que el surgimiento y posterior desarrollo del fenómeno deportivo¹⁹ ejerció sobre la Educación Física²⁰:

¹⁸ García (1990, p. 13): *“Le resulta difícil a la población de las sociedades contemporáneas escapar de la influencia del deporte. Unas personas porque realizan con mayor o menor asiduidad y competencia técnica algún tipo de actividad deportiva; otras personas porque gustan de asistir en directo a espectáculos deportivos, o porque son sencillamente espectadores de los sucesos deportivos a través de los medios de comunicación de masas, principalmente de la televisión; el resto de la población, en fin, sin estar particularmente interesada en el deporte, encuentra en su vida cotidiana, aún sin desearlo, el fenómeno deportivo a través de las conversaciones de amigos y familiares, de las noticias destacadas en los medios de comunicación, e incluso en las alteraciones de la vida cotidiana que provocan a veces los sucesos deportivos más espectaculares y populares”.*

¹⁹ Durán (1996, p. 108): *“Es un tremendo error que nuestros jóvenes se inicien en la práctica deportiva pensando en llegar a ser un Indurain o un De la Peña. Investigaciones en el ámbito deportivo-educativo han puesto de evidencia que guiar al niño a temprana edad por dicho modelo conduce a la desilusión, la frustración y en corto período de tiempo al abandono de dicha práctica. En la mayoría de casos son los propios padres, entrenadores y educadores quienes, por propio egoísmo, conducen al niño por esa vía equivocada”.*

²⁰ Blázquez (2001, p. 33): *“Abordar el concepto de educación física es una tarea delicada pero necesaria. Delicada porque esta área atraviesa una crisis de identidad que la ha dejado, desgraciadamente, relegada a un segundo plano por la apabullante presencia del fenómeno deportivo como espectáculo”.*

“(…) conviene resaltar como logros de dicha época la mejora del nivel del deporte competitivo español y el desarrollo de la infraestructura deportiva en todos los niveles, aunque bien es verdad que tales logros quedan compensados por el lado negativo con el estancamiento, y en cierto modo retroceso, que tiene lugar en el campo de la educación físico-deportiva, tanto en el plano docente como en el de la investigación”. (García, 1990 p. 58).

Podemos afirmar que el destino final del nexo histórico entre el deporte y la Educación Física se centra en la concepción del desarrollo cultural del deporte y en la necesidad de interrelacionar las dos disciplinas a través de un tratamiento educativo. La práctica de actividades físicas extraescolares, bien sea de forma individual o en el seno de la familia, puede favorecer sin duda la actitud de los alumnos hacia la Educación Física, máxime cuando el deporte se contempla como uno de los contenidos del área y se recoge en la redacción de los objetivos generales de ésta.²¹

En relación al objeto de estudio de nuestra investigación, consideramos necesario señalar algunos aspectos concernientes al deporte que en este momento deben tenerse en cuenta. En este sentido, Gómez Fuertes (2000) nos ofrece algunas novedades en relación a las prácticas físico-deportivas que nos sirven como punto de partida de las reflexiones posteriores:

“Mayor importancia del centro escolar como punto de iniciación deportiva en detrimento de los clubes.

Aparición de una nueva forma de práctica deportiva familiar derivada de la progresiva implantación de las grandes superficies comerciales que ofrecen servicios deportivos y recreativos para todos los segmentos de la edad.

²¹ Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio. Área de Educación Física en Primaria: “- *Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación en razón de las características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.*
-*Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora”.*

Aumento significativo de las prácticas deportivas del núcleo familiar en su conjunto, especialmente en los fines de semana, combinados con ofertas de hostelería". (Gómez, 2000, pp. 26 y 27).

En relación a los aspectos señalados por Gómez (2000), la investigación realizada por Fernández (1999), nos ofrece algunas conclusiones que se dirigen en esta misma dirección. En primer lugar, constata el elevado número de escuelas que ofertan actividades extraescolares de carácter deportivo, así como la enorme participación de los alumnos en estas prácticas. Señala también que la actividad deportiva ocupa la mayor parte del tiempo libre del niño, concluyendo que la importancia que el alumno otorga a la Educación Física no procede de su carácter académico o educativo sino de su utilidad para la ocupación del tiempo libre y de ocio.

Del mismo modo, García Ferrando (1986), en su estudio sociológico sobre los hábitos deportivos de los españoles, nos ofrece la opinión favorable de los padres en relación a la importancia que otorgan a la Educación Física escolar, conjuntamente con el deporte y como una asignatura más del sistema educativo. Consideramos que el medio familiar juega un papel decisivo en la práctica deportiva de los alumnos y que existe una relación directa entre las actitudes de los padres hacia la actividad física y el nivel de práctica de sus hijos:

"También para los padres, la actividad física, al margen de valoraciones académicas, tiene un carácter funcional. Su utilidad como medio de entretenimiento y sus aspectos beneficiosos para la salud y la calidad de vida son cuestiones muy valoradas por los padres, pero sin duda contrastan estas opiniones con la escasa participación deportiva que demuestran". (Fernández, 1999, p. 180).

Los niños reproducen bastante fielmente, en sus opiniones y comportamientos, las actitudes de sus padres. Sus preferencias aparecen estrechamente unidas a la educación familiar. En consecuencia, no es nada

desdeñable considerar que la mentalización de los padres hacia las bondades de la actividad física, constituya un poderoso medio de influir en la actitud de los hijos hacia la práctica deportiva.

Por ello se hace necesario informar e implicar a la familia en la definición de un modelo deportivo más educativo y en la adquisición de códigos de conducta deportiva (Prat, 2001). La Educación Física debería tener en cuenta este aspecto y dar una respuesta coherente, dada la repercusión que tiene en las finalidades de nuestra área.

Al hilo de estos argumentos, parece lógico considerar que las actividades físicas extraescolares no deberían gestionarse (programación, dirección y organización) al margen de la Educación Física escolar:

“Las actividades complementarias y extraescolares deportivas las coordinan y realizan personas ajenas al centro y al proceso educativo, y normalmente vinculadas al modelo competitivo hegemónico”. (López, 1999, p. 785).

El problema surge cuando las asociaciones de padres, a pesar de estar interesadas en ofrecer un buen programa de actividades, contratan a personal poco cualificado que, en algunos casos, a cambio de obtener resultados deportivos inmediatos, emplean técnicas de entrenamiento poco adecuados a las edades de los alumnos, reproduciendo formatos idénticos a los utilizados para los adultos, inculcando la competitividad y dejando al margen el aspecto pedagógico y educativo. Todo ello interfiere en la labor formativa de la Educación Física ya que se popularizan esquemas erróneos que entorpecen el buen hacer del profesional de la Educación Física y atentan contra la salud, el desarrollo psicomotor o la adquisición de hábitos y valores relativos al deporte. En este sentido Prat (2001), reivindica la necesidad de vincular las actividades físicas extraescolares al proyecto de centro, implicando al maestro de Educación Física

en su coordinación al mismo tiempo que profesionalice a los responsables de dichas actividades.

Teniendo en cuenta estos criterios, es nuestro objetivo examinar la repercusión que el deporte y la práctica de la actividad física tienen sobre el estatus de la Educación Física.

2.4. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Uno de los posibles indicativos de la consideración actual de la Educación Física es la escasa tradición, nacional e internacional, que la evaluación de esta materia tiene en el sistema educativo (Lucio y Bores, 1998). La calificación de la Educación Física comienza a reflejarse en el boletín de notas un siglo después de su inclusión en el currículum; aunque aparecía junto al resto de materias, la importancia que se le concedía a su evaluación, categorizaba a la Educación Física de “asignatura secundaria” ya que se excluía a efectos de promoción de los alumnos²².

Los impedimentos para llevar a cabo la evaluación en Educación Física no surgen únicamente de las pautas de actuación determinadas en el sistema educativo, sino también de los procedimientos de calificación utilizados por los propios profesionales del área. Santiago Romero (1993), en su tesis doctoral, pone de manifiesto la escasa rigurosidad de los métodos de valoración empleados en Educación Física, comprobando que los criterios utilizados para evaluar se

²² González y Gutiérrez (2001, p.13): “Cotejando nuestros libros de ‘Escolaridad en Enseñanza Primaria’ (anteriores a la década de los ochenta), nos alegra observar la inclusión de la Educación Física entre la relación de materias para su calificación, curso tras curso. Incluso aparece la puntuación en la casilla correspondiente, aunque no recordemos de la Escuela ningún juego, competición (fuera del recreo) o clase propia de la Educación Física. Nuestro asombro fue mayúsculo al leer en la 2ª página de dicho libro bajo el epígrafe Extracto del Decreto... de Enseñanza Primaria sobre Calificaciones: El cero en cualquier disciplina, excepto en Educación Física, anula el curso y debe repetirse este”.

reducen a la aplicación de pruebas de medición estandarizadas o a la valoración de la participación en clase:

“De la evaluación de la Educación Física en la Enseñanza General Básica en estos momentos no es ni cualitativa ni cuantitativa pues la mayoría no evalúa y el único criterio que manifiestan tener en cuenta es la participación en clase”. (Romero, 1993, p.138).

La evaluación continua contemplada en la Ley General de Educación de 1970, produjo la multiplicación de los exámenes con el objetivo de obtener una información sistemática del estado de conocimiento del alumno. En el caso de la Educación Física, la evaluación continua se tradujo en el análisis constante del estado de forma física de los alumnos a través de pruebas test, recogidas muchas veces de las publicaciones propias del entrenamiento o la preparación física (Contreras, 1998). Estos resultados cuantitativos, se convertían en valores de juicio para calificar al alumno en relación a su nota académica.

En este sentido, parecía que la L.O.G.S.E., a través de los criterios de evaluación y las orientaciones metodológicas para llevarlos a la práctica, supondría un cambio importante para la evaluación en Educación Física. Tal y como nos apuntan Lozano, Viciano y Zabala (2001)²³, la evaluación ha recibido un cambio sustancial desde la L.G.E. y a partir de la L.O.G.S.E., principalmente en su dinámica procesual, en la que se le da un sentido más pedagógico que el de la mera valoración académica del alumno. Los planteamientos de la reforma educativa de 1990 se basan en una modificación de las estrategias metodológicas, una nueva concepción de la educación en la cual se buscan nuevos roles de los alumnos y profesores, y en la inclusión de nuevos criterios de la evaluación

²³ Lozano, Viciano y Zabala (2001, p. 142): *“En lo que se refiere al proceso de evaluación que se lleva a cabo en los centros escolares, es decir, la evaluación educativa, tenemos que hacer una distinción entre el proceso de evaluación planteado por la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 y el que se propone en la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) de 1990, todo ello con el objeto de abordar el punto de partida de nuestra labor investigadora. En este sentido la L.G.E. proponía una filosofía evaluativa cuyo objetivo principal, y casi exclusivo, era el alumno. Había una gran preocupación por conocer los niveles de aprendizaje alcanzados por los*

educativa, otorgándole un sentido procesual (Contreras 1998), de forma que su aplicación tiene una triple finalidad, la de regular los proyectos educativos, modificar y mejorar las estrategias didácticas para la mejor consecución de los objetivos educativos y la orientación del alumno a lo largo del proceso-aprendizaje. En este sentido, se pretende obtener un juicio de valor sobre la metodología, objetivos, contenidos, etc, con una voluntad constructiva, sobre la que se pueda mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo una información sobre el nivel de aprendizaje del alumno para su orientación hacia la consecución de los objetivos establecidos.

La incógnita se suscita en relación a la capacidad para aplicar estos importantes cambios, e incluso a la voluntad para llevar a cabo los planteamientos de evaluación educativa descritos para nuestra materia. En este sentido, Prat (2001), nos advierte de la escasa congruencia entre los criterios de evaluación y los contenidos actitudinales, y los valores que introduce y presenta la L.O.G.S.E. en los currículos oficiales:

“Los criterios de evaluación de los currículos oficiales expresan una cierta paradoja: tras destacar la novedad de la introducción de los contenidos actitudinales y los valores, estos casi desaparecen en los criterios de evaluación, que se refieren mayoritariamente a contenidos conceptuales, algunos a procedimientos, y muy pocos a actitudes”. (Prat, 2001, p. 13).

Mientras el debate sobre la validez de dichos criterios sigue abierto, no deja de sondearse un clima de independencia en el qué hacer sobre la evaluación, con una falta de unificación de criterios por parte de los docentes que contribuye a mostrar la escasa rigurosidad metodológica de nuestra asignatura en materia de evaluación. De hecho, a pesar de las novedades aportadas por la L.O.G.S.E., tal y como apunta Fernández (1999), se siguen empleando los mismos métodos de evaluación basados en la aplicación de pruebas físicas:

alumnos, pero se descuidaban otros elementos susceptibles de ser evaluados y cuya repercusión en este proceso resulta de vital importancia”.

“Los criterios de evaluación imponen a los profesores la valoración del nivel alcanzado por los alumnos con relación a su grupo y las mejoras que en sus capacidades orgánicas se van produciendo como consecuencia del proceso de aprendizaje. Los objetivos del D.C.B. persiguen que los escolares conozcan sus posibilidades. Uno de los pocos procedimientos para observar y conocer estas cuestiones es a través de las pruebas de condición física. Los resultados demuestran que los profesores se adaptan a la L.O.G.S.E. y a sus nuevas orientaciones”. (Fernández, 1999, p. 178).

Otros autores, hacen referencia también al uso de los test de condición física como instrumento común y exclusivo para establecer un juicio sobre el nivel de aprendizaje del alumno en Educación Física (Bores y Díaz, 1999). La objeción a su empleo se fundamenta en la utilización indiscriminada para valorar los aprendizajes relativos a cualquier bloque de contenidos, y en su escasa aportación formativa:

“(...) la mayoría de ellos tan sólo se centran en la medición del rendimiento físico y motor, pero sin ninguna o poca intencionalidad formativa o educativa”. (López; López; Rueda; Pérez y Archilla, 2001, p. 135).

Al margen de los sistemas de valoración utilizados en Educación Física, nos parece interesante observar otras consideraciones en torno a la evaluación, referidas a la relación existente entre la importancia académica de las asignaturas y su grado de dificultad. Pastor Pradillo (1997), presenta una clasificación de actividades del currículum educativo en función del nivel de dificultad conceptual que la sociedad les adjudica; éste depende del nivel de complejidad de las diferentes capacidades intelectuales de los alumnos: la capacidad de comprensión, la capacidad de memoria y la capacidad de poseer aptitudes innatas, propias del dominio de las artes musicales, plásticas o de las cualidades y aptitudes físicas o psicomotoras. Las capacidades innatas no se consideran capacidades de la inteligencia del ser humano sino actividades procedimentales

educativas. Esta clasificación, no deja de ser una concepción social de la jerarquización de los contenidos del currículum, a partir de la cual se contemplan los resultados académicos. En función de la categoría a la que pertenezcan las asignaturas, se establece el criterio de calificación a utilizar, así, para las actividades procedimentales, entre las que se incluye la Educación Física, se parte del nivel de aptitud del alumno. En el caso de no disponer de aptitudes, la mera asistencia o participación en las clases supone el aprobado:

“La sociedad distingue, tradicionalmente, una escala jerárquica dentro del currículum educativo. Los rasgos que caracterizan esa escala puede agruparse en esquemas diferenciadores de categoría muy distinta. Entre esas categorías nosotros podríamos fijarnos, en una clasificada en tres sectores de materias: aquellas que se aprueban difícilmente por el alumno y requieren por ello, de ayudas extraescolares; aquellas que se aprueban fácilmente, con el único esfuerzo personal del alumno, y no requieren por ello, de ayuda extraescolar alguna; y, finalmente, aquellas en las que nadie admite que un alumno no sea aprobado”. (Pastor, 1997, p. 18).

En esta misma línea, Fernández (1999), constata la relación existente entre el grado de dificultad de las materias y el nivel de importancia, a las asignaturas consideradas más fáciles y entretenidas se les otorga un escaso valor académico. Destaca también, que el proceso de evaluación de la enseñanza-aprendizaje se contempla como un criterio para determinar la jerarquía académica de las materias de tal forma que sólo se considera conocimiento relevante a aquel que se puede examinar de forma escrita, mediante un formato de evaluación convencional²⁴.

²⁴ Fernández (1999, p. 178): “En la misma línea de M. Young mantiene Vulliamy (1976) en su análisis sobre la marginación de la enseñanza musical en las escuelas británicas, que atribuye, entre otras cosas, a que tiene un formato no evaluable con exámenes escritos y no se prepara leyendo libros de texto. Esta idea puede ser fácilmente transportable a la enseñanza de la Educación Física en nuestras escuelas. (gimnasio, patios, movimiento, juegos y deportes de equipo que sólo se puede evaluar grupalmente, etcétera) parece que la condena a la marginación y ésta es mayor cuanto más tradicional y más escaso de medios sea el centro escolar”.

En definitiva, consideramos que la concepción actual sobre la evaluación de la Educación Física, no deja de ser un reflejo de la importancia que se le otorga a la materia. Las palabras de Morán (2000), nos permiten reflexionar sobre la importancia del valor educativo de nuestra asignatura.

“¿Qué es más importante: que un alumno conozca los afluentes del río Ebro por la izquierda o que sepa correr? En el primer caso los padres verán con preocupación a su hijo por no aprobar ‘Conocimiento del Medio’. En el segundo se indignarán con el profesor de E.F. si suspende la ‘gimnasia’, ya que ‘el niño se ha esforzado’. Diez años después, sin duda, el joven alumno habrá olvidado los afluentes (que por otra parte de poco le servirán recordarlos), pero no para hacerse excusar ‘haberse esforzado’ cuando perdió el autobús para llegar tarde a una entrevista de trabajo o, incluso, correr para salvar la vida en un incendio”. (Morán, 2000, p. 12).

La intranquilidad que el cometido de la evaluación provoca entre los profesionales de la Educación Física, ha motivado numerosos estudios que persiguen la mejora de los sistemas de evaluación y la búsqueda de alternativas que satisfagan a los docentes, situándose este tema entre las principales líneas de investigación en Educación Física. En relación al objeto de estudio de nuestra trabajo, es nuestro propósito valorar la trascendencia que la evaluación puede tener en la consideración de la importancia educativa de la materia.

2.5. PERFIL METODOLÓGICO Y CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO MATERIA ESCOLAR.

La Educación Física presenta características curriculares, didácticas, metodológicas, organizativas, etc. que hacen sea una disciplina diferente, de algún modo, al resto de asignaturas del currículum escolar. La motricidad, como

hilo conductor para la formación del alumno, confiere a la Educación Física un carácter práctico cuyos procedimientos se alejan del contexto habitual del aula. El lugar o espacio en el que se desarrolla la asignatura (patio, gimnasio, piscina, etc.), el perfil diferenciado del profesor de Educación Física²⁵ o incluso la indumentaria necesaria para la práctica, constituyen el conjunto de aspectos que configuran ese perfil de asignatura “diferente” que, a nuestro juicio, no debería determinar o influir en la consideración de la asignatura.

Sáenz-López (1997), basándose en una primera aportación de Sánchez Bañuelos (1986), analiza en profundidad la situación contextual del desarrollo de las sesiones presentando las características particulares de la clase de Educación Física, en contraste con las propias de una clase en el aula. Apoyándonos en estos autores, presentamos a continuación el conjunto de factores que determinan el perfil característico de la Educación Física, el análisis representado nos permite determinar la indudable especificidad de los planteamientos didácticos, metodológicos y organizativos de la Educación Física.

Cuadro 2.4. Características particulares de la Educación Física en comparación con las clases impartidas en el aula.

<i>Particularidades de la Educación Física</i>	<i>Implicaciones</i>
Dinamismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de organización y control de la clase. • Riesgo físico.
Participación activa del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación motriz, psicosocial y cognitiva.
Instalaciones y materiales específicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de utilizar el tiempo de clase para los desplazamientos a las instalaciones y para preparar el material de la sesión.

²⁵ Blázquez (2001, p. 33): “Ciertamente, el profesor de educación física está cada vez más integrado, menos considerado como el individuo que, en vestimenta deportiva, aparece en el patio y se ocupa de movilizar a los alumnos para que no se anquilosen sus cuerpos y mejoren su forma física. Gradualmente se ha ido modificando este pensamiento y ha ido calando la idea de que los educadores físicos superan en mucho la función de un mero instructor o animador. Sin embargo, todavía no se ha superado totalmente esta idea”.

<i>Particularidades de la Educación Física</i>	<i>Implicaciones</i>
Carácter amplio y abierto de los contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Los materiales, metodología y organización de las sesiones varían dependiendo de los contenidos a impartir. Gran complejidad organizativa.
En ocasiones las clases se realizan en un espacio abierto.	<ul style="list-style-type: none"> • La clase puede ser observada desde el exterior y sufrir interrupciones. • La climatología puede alterar la programación de las sesiones.
Utilización primordial del canal kinestésico.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos desarrollan capacidades comunicativas diferentes a la habitual comunicación verbal. • En las sesiones de Educación Física pueden observarse fácilmente carencias afectivas, sociales y comunicativas.
En Primaria existe una gran motivación hacia las clases de Educación Física.	<ul style="list-style-type: none"> • La motivación de los alumnos provoca un buen clima de clase y una buena aceptación de los contenidos planteados por el profesor. • En algunos momentos la excitación de los alumnos puede provocar problemas de control y conflictos entre los alumnos.
Existe mayor relación entre los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de los compañeros y mejora de la capacidad socio-afectiva. • Aparición de conflictos entre los alumnos y en algunos casos problemas de disciplina.
Menor distancia entre profesor y alumno.	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor conocimiento de los alumnos, cuantitativa y cualitativamente.
Participación manifiesta de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados pueden observarse inmediatamente. • Es fácil detectar la motivación o desganancia de los alumnos. • Difícilmente un alumno queda diluido en el grupo pasando desapercibido.

Adaptado de Sáenz-López (1997).

El conjunto de características presentadas en este resumen, justifica la especificidad de la Educación Física y la utilización de una didáctica particular y

diferenciada. En esta misma línea, Blázquez (2001), resume algunas particularidades de las clases de Educación Física presentando las virtudes que tienen para el medio educativo:

“(...) su enseñanza se realiza fuera del aula, los alumnos no permanecen en silencio, es de los pocos momentos en los que los alumnos tienen oportunidad de moverse, de ‘elevar el tono de voz’... afloran así los aspectos que caracterizan la personalidad de los alumnos: angustia, valor timidez, egoísmo... La actividad motriz hace desaparecer numerosas máscaras”. (Blázquez, 2001, p. 43).

Algunos autores consideran que el perfil propio de la Educación Física, o algunos de los factores que lo determinan, en cierta medida tienen influencia sobre la consideración de la materia. El componente lúdico de la Educación Física, considerado bajo el pensamiento tradicionalista que otorga valor formativo únicamente a las asignaturas de corte académico o de conocimiento, no contribuye en absoluto al reconocimiento de su importancia educativa:

“El carácter trivial y de juego asociado a las actividades físicas sigue siendo un elemento que influye negativamente en el aumento del estatus educativo de la educación física. En cierta forma, esta visión marginal refleja las creencias generales sobre la educación física y también sobre la escuela. Es decir, el conocimiento más importante de las escuelas es el académico, considerado el realmente serio y productivo, mientras que el juego es considerado divertido, y por lo tanto, trivial y superfluo”. (Devís, 1990, p. 227).

Kirk (1990), basándose en los estudios de Apple y King (1979), y Proctor (1984), nos aproxima a la idea de que existe una visión tradicional de la

Educación Física que la relaciona con el juego²⁶ y que no beneficia en absoluto el estatus educativo de la materia:

“(...) la asignatura se asocia tradicionalmente con actividades enfocadas al juego. Análisis filosóficos y sociológicos han empezado a desafiar estas suposiciones profundamente enraizadas, pero es importante reconocer el poder que pueden tener los supuestos valores y creencias, a la hora de configurar los puntos de vista de las personas y el considerable trabajo que hay que hacer para vencer los efectos perjudiciales de este tipo de pensamiento”. (Kirk, 1990, p.77).

Este mismo razonamiento es defendido por Ordóñez (1996), al referirse en su tesis doctoral a la persistencia de una concepción dualista cuerpo/intelecto-teoría/práctica, heredada de la tradición histórica escolar y curricular, que provoca la jerarquización entre asignaturas teóricas y prácticas. Siguiendo este razonamiento, la Educación Física se ubica como materia físico/práctico/, finalizando la escala de asignaturas clasificadas según su nivel de importancia en función de su carácter teórico o práctico²⁷. Ordóñez (1996), ofrece una interesante reflexión acerca de las consecuencias del aislamiento de la Educación Física, apuntado este argumento como motivo de la permanencia de concepciones desafortunadas que no diferencian entre contenidos y sistemas de enseñanza. La Educación Física persigue entre sus objetivos principales la adquisición de habilidades motrices, cuya logro es fruto de la interconexión del movimiento con los procesos psicológicos del cuerpo, de tal forma que este autor

²⁶ Kirk (1990, p. 77): “A partir de los datos procedentes de una guardería, Apple y King (1979) señalan que incluso desde los primeros días de escolarización se motiva a que los niños aprendan que las actividades enfocadas al trabajo son más importantes que las actividades enfocadas al juego y que van al colegio a trabajar no a jugar. No es sorprendente que dentro del C.S.C., el trabajo se considere la actividad fundamental de las escuelas porque es `seria´ y `productiva´. Por otra parte el juego se considera una `diversión´, pero esencialmente trivial y superflua (Kirk, McKay y George, 1986). Tal y como reconoce Proctor, esta distinción ha tenido implicaciones significativas en la educación física ya que la asignatura se asocia tradicionalmente con actividades enfocadas al juego”.

²⁷ Mazón y Uriel (2001, p. 21): “Las asignaturas académicas que se preocupan por desarrollar el `intelecto´ de un niño están muy bien consideradas en las escuelas, mientras que otras asignaturas prácticas como la Educación Física están situadas convencionalmente, en último lugar, según un orden jerárquico de conocimiento”.

rechaza la concepción de que los contenidos prácticos de la asignatura estén aislados del componente mental del sujeto. Por tanto, el error procede de la percepción generalizada de los escenarios educativos y sus expectativas sobre como se debe actuar o enseñar en ellos: las matemáticas sólo se pueden enseñar en el aula mediante estrategias y metodologías teóricas propias del desarrollo del conocimiento, y la Educación Física sólo se puede enseñar en el gimnasio utilizando una metodología práctica, impropia para el desarrollo del conocimiento. El autor finaliza invitando a aplicar las estrategias propias de la Educación Física a otras asignaturas de carácter teórico y proclamando beneficios educativos que no se adquieren mediante las estrategias de enseñanza convencionales.

Con motivo de la división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, los profesores de Educación Física han propiciado el ámbito cognitivo incorporando conocimientos teóricos para el desarrollo de contenidos conceptuales en Educación Física. Esta estrategia ha recibido innumerables críticas y ha sido considerado, en algunos casos, un intento de elevar el estatus de la materia igualándola a las asignaturas de corte académico en aquello que se supone aumenta su prestigio: teoría, exámenes escritos, libros de texto, etc. Sin embargo, en el resto de asignaturas no ha ocurrido lo mismo con los contenidos procedimentales, el profesorado de aula sigue sin mostrar interés en el aspecto motriz como estrategia metodológica (Sáenz-López, 1997).

En este sentido, la investigación de Fernández (1999) sobre la Imagen de la Educación Física en Asturias, muestra la relación existente entre diversión y valor educativo de las asignaturas. Así, la Educación Física es considerada divertida pero menos importante, al contrario que asignaturas como las Matemáticas o la Lengua a las que se califica de poco entretenidas pero se les otorga mayor importancia académica.

Ordóñez (1996), menciona también los escenarios educativos como un factor asociado al dualismo de actividad docente teórica/aula y actividad físico

práctica/gimnasio, de forma que la instalación deportiva específica para el desarrollo de la Educación Física también provocará un aislamiento del profesor con respecto al resto de profesores del centro (Sáenz-López, 1997).

Devís (1990), también apoya esta opinión, considerando que los espacios de práctica de la Educación Física, al encontrarse alejados de las aulas convencionales, provocan un aislamiento profesional y degradan el estatus de la Educación Física. Dicha marginalidad no se limita tan solo a la distancia del escenario educativo, sino que se extiende también al profesorado de Educación Física ya que éste se encuentra en muchos momentos alejado del contexto principal de la dinámica educativa²⁸.

La imagen que tradicionalmente se ha atribuido al profesional de la Educación Física, ha sido otro aspecto que ha marcado la especificidad de nuestra área y que no ha favorecido en absoluto el estatus de la asignatura:

“(...) la imagen dada por los medios de comunicación y la evidencia acerca de las percepciones del profesor de educación física, presentan un individuo musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien”. (Whitehead y Hendry, 1976, citado por Kirk, 1990, p. 59).

No solamente la percepción del perfil del profesor está marcada por los estereotipos de un cuerpo atlético²⁹, sino que la descripción del modelo actual, responde a un sujeto poco inteligente o incapaz de abordar los temas de calado educativo, consecuentemente se le dota de una escasa posibilidad de decisión, aunque los compañeros reconocen su capacidad para resolver problemas de

²⁸ Devís (1990, p. 228): *“Pero la cultura profesional de la educación física, además del problema del estatus y la marginalidad, arrastra un problema de aislamiento debido a las condiciones y estructuras de trabajo del colectivo profesional... el aislamiento se producía dentro del propio centro escolar porque sus zonas de trabajo estaban separadas de las aulas y de los lugares de reunión con el resto del profesorado del centro”.*

²⁹ Kirk (1990, p. 76): *“(...) Proctor manifiesta que la estereotipada imagen de ‘musculoso’ del profesor de educación física sigue estando vigente entre el público, e incluso entre muchos profesores de otras asignaturas. Esta situación se mantiene a pesar de los cursos superiores de Educación Física y el influjo de los profesores graduados de las Escuelas de primaria y secundaria”.*

disciplina y organización de eventos escolares de carácter recreativo (Sáenz-López, 1997).

Otro aspecto referente al perfil profesional del maestro especialista de Educación Física, es el debate en torno a su formación inicial y permanente con relación a las competencias profesionales en el ámbito educativo. En esta línea, aludimos al estudio de Prat (2000), sobre las competencias profesionales como método de revisión de los Planes de Estudios de los futuros profesionales en nuestra área de conocimiento, ya que en el mismo estudio se determina una carencia de formación específica del maestro especialista en Educación Física.

“La actual formación de maestro especialista en Educación Física sufre una falta de formación específica (asignaturas propias de área), hecho que debería contemplarse en los futuros planes de estudio e intentar ampliar el número de créditos correspondientes. Hasta que el M.E.C. no introduzca cambios en la troncalidad, esta dificultad será difícil de superar”. (Prat, 2000, pp. 60 y 61).

Por último, cabe destacar una baga sospecha de que las actividades físicas que se plantean en los programas de Educación Física no están lo suficientemente actualizadas en relación a las actividades que proliferan en nuestras calles y que los alumnos desearían se incluyesen entre los contenidos de las sesiones (Blázquez, 2001). Esto contribuye a la configuración de una imagen tradicionalista y desfasada de la Educación Física que parece situarla al margen de la evolución de las ciencias de la actividad física y los deportes, y de las nuevas tendencias y actividades que surgen en el contexto actual de nuestra sociedad (Mazón y Uriel, 2001).

Romero (1998) y Vázquez (1989), insisten en la necesidad de adecuar el currículum de la Educación Física a la evolución social y cultural, dando respuesta a las demandas sociales de forma que la institución escolar no se aísle

del contexto real de su entorno³⁰. Del mismo modo Prat (2000), hace referencia a la exigencia de adecuación del perfil profesional a las necesidades de futuro, dotándolo de un carácter abierto que le permita también dar respuesta a las nuevas demandas sociales.

Determinadas algunas de las particularidades que configuran el perfil característico de nuestra asignatura, es objetivo de nuestra investigación estudiar la influencia que los distintos aspectos mencionados pueden tener en el reconocimiento de la importancia de la Educación Física y cómo condicionan su estatus educativo.

2.6. CARGA LECTIVA Y DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

La trayectoria histórica de la Educación Física nos muestra como la carga docente de la asignatura ha sido uno de los indicadores del reconocimiento de la materia en el sistema educativo español. La Educación Física ha sido utilizada como pieza de quita y pon, aumentando o disminuyendo su carga en función de los intereses y concepciones educativas predominantes.

En la etapa de transición política, la regulación legislativa en temas de organización y cumplimiento de la carga lectiva de las distintas asignaturas, junto

³⁰ Romero (1998, p. 17): “Al igual que los Proyectos de Centro cumplen la función de adaptar el currículum a las características propias y particulares de cada institución, la orientación general de dicho currículum no puede situarse al margen de las necesidades sociales y debe adaptarse para poder ofrecerles una respuesta”.

Vázquez (1989, p. 112): “No se trata pues de caer en un simple pragmatismo o relativismo cultural sino de armonizar las necesidades del individuo con las exigencias de la sociedad. La educación física ‘tradicional’ centraba su actividad en los juegos, la gimnasia, los deportes y la danza: hoy existen nuevas prácticas y contenidos que han venido a acrecentar las posibilidades de esta acción educativa”.

con las condiciones horarias o temporales para el desarrollo de la clases, reflejaba el escaso reconocimiento académico que se le otorgaba a la Educación Física³¹:

“En numerosos colegios no se obliga a impartir esta asignatura, reduciendo su horario o permitiendo que los maestros/as la utilicen como recreo o como medio de coacción para conseguir disciplina en el aula, amenazando a los alumnos con suprimirla si no se portan bien”. (Sáenz-López, 1997, p. 44).

Narganes (1999), frente a planteamientos y propuestas habituales de reorganización del currículo escolar que tienden a reducir la carga lectiva de la Educación Física, reclama la necesidad de reivindicar la calidad docente de la materia defendiendo nuestro espacio lectivo. Este autor atribuye estas de actuaciones, a la falta de reconocimiento de la importancia de la Educación Física en las etapas decisivas para el desarrollo psicomotor y del conocimiento:

“Dicha situación nos hace pensar que existe una valoración inadecuada del sentido de la actividad física en un tramo educativo en el que el alumno debe asumir tanto instrumentos básicos de conocimiento corporal así como de técnicas precisas que le permitan su cuidado y mantenimiento”. (Narganes. 1999, pp. 297 y 298).

En numerosas ocasiones las intenciones ministeriales se encuentran respaldadas socialmente, así por ejemplo la reducción de media hora en los primeros ciclos de la Enseñanza Primaria a favor de los idiomas, se ampara en la creciente necesidad social de potenciar las lenguas extranjeras frente a la necesidad de formación psicomotora, socio motora, higiénica, etc.

³¹ Devís (1999, p. 226): *“No resulta nada extraño que existiera esa manera de entender la asignatura porque hasta entonces las Órdenes de la administración educativa sobre la regulación de la organización y funcionamiento del los centros escolares de E.G.B., agrupaban el recreo y la educación física dentro de una misma categoría horaria. Esta circunstancia convertía esta materia en una asignatura especial o incluso ni eso. Además esta forma de distribución horaria permitía la posibilidad de jugar con el tiempo en función de intereses poco claros. Es decir, que el tiempo de asignación horaria para la asignatura podía variar en cada centro o incluso desaparecer”.*

Los profesores de Educación Física no reclaman únicamente el incremento de la carga lectiva, sino una mayor calidad de nuestra docencia en lo relativo a las condiciones horarias que se derivan de las peculiaridades de la sesión de Educación Física: desplazamiento de los alumnos del aula al gimnasio, cambio de indumentaria, higiene después de la actividad física, estructura y organización de la sesión, etc., todo ello incluido en los sesenta minutos de clase evidencia la insuficiencia temporal para la consecución de los objetivos deseados:

“Es innegable que no existen actualmente respuestas a la necesidad de mejorar cualitativa-cuantitativamente la educación física en los centros educativos y que se sigue con modelos obsoletos y a través de un escueto tiempo de clase de marcado carácter simbólico y a todas luces insuficiente para conseguir los objetivos marcados en las directrices curriculares”.
(Narganes, 1999, p. 295).

El impulso legal, institucional y laboral que la Educación Física ha experimentado en la última década, propiciado básicamente por la L.O.G.S.E. y por el asentamiento del deporte, ha propiciado la conciencia generalizada de la importancia de una buena formación psicomotora en las edades más tempranas y, por consiguiente, el deseo social de consolidar una “educación corporal” (Narganes, 1999). A pesar de dicha mejora en la consideración de la importancia de la Educación Física, se mantienen las limitaciones temporales de la asignatura, condicionando su organización y desaprovechando alternativas que pudieran resolver o mejorar las condiciones especiales de la Educación Física³².

³² Narganes (1999, pp. 294 y 295): *“Sin embargo a este deseo social de iniciar y consolidar una ‘educación corporal’ en las etapas de la infancia y adolescencia no tiene otra respuesta administrativa que mantener las tradicionales actuaciones académicas manifestadas en el establecimiento del área en un horario en el que se le asigna un escaso número de horas semanales y se les confiere el mismo carácter de asignatura que el resto de materias curriculares. Fuera de este esquema organizativo quedan todas las posibles opciones que no se utilizan: la imposibilidad de uso de miles de pistas deportivas de los centros escolares cerradas por la tarde, la ausencia de juegos y deportes de tipo escolar regulados y establecidos, la carencia de actividades extraescolares de tipo educativo financiadas desde la propia administración. Sin duda las actuaciones administrativas no son suficientes y la dinámica social en torno a la cultura del movimiento considera que un coherente desarrollo corporal exige espacios y tiempos complementarios del horario”.*

En este sentido, el espacio horario dedicado a las actividades deportivas extraescolares podría ser utilizado para compensar la limitación temporal de las dos horas semanales, pero lo cierto es que estas actividades están dirigidas y reguladas por técnicos, monitores, o entrenadores que persiguen objetivos que se encuentran al margen de la Educación Física escolar y del profesor de la asignatura, no existiendo apenas vinculación entre los fines, contenidos o métodos de ambas:

“El profesorado de Educación Física se limita al trabajo de clase, con dos horas semanales que son claramente insuficientes, y las actividades complementarias y extraescolares deportivas las coordinan y realizan personas ajenas al centro y al proceso educativo, y normalmente vinculadas al modelo competitivo hegemónico”. (López, 1999, p. 785).

Kirk (1990), pone de manifiesto el informe que trata la organización real del currículum por el *Scottish Education Department*³³, en el que se refleja los argumentos debatidos anteriormente sobre la consideración de los contenidos cognitivos por encima de los contenidos prácticos, destapándose la tradicional mentalidad de que la Educación Física carece de contenidos cognitivos y de que su carácter exclusivamente práctico e informal, no requiere de tanto tiempo lectivo.

Pastor (2001), plantea un interesante debate en torno a la disminución de la carga lectiva en Educación Física, argumentando la coherencia de la propuesta del proyecto del Ministerio de Educación en relación a las finalidades establecidas para nuestra materia o la equivalencia con respecto a las demás asignaturas:

³³ Kirk (1990, pp. 64 y 65, citando un informe del Scottish Education Department, 1977, p. 47): “(...) a la hora de asignar el horario a la educación física, el Informe manifiesta que - ...la educación física, centrada básicamente en aspectos no cognitivos, debería ser capaz, con dos horas a la semana, de establecer una base para continuar el desarrollo a través del currículum informal y otras actividades escolares-”.

“El proyecto del Ministerio de Educación, relativo a la reducción de la carga docente en Educación Física, puede ser coherente con una concepción de esta materia realizada con criterios igualitarios con respecto a las demás asignaturas, donde su principal fin parece ser la transmisión de conocimientos, destrezas, habilidades o procedimientos específicamente deportivos. Puestos a elegir, yo también opino que es más importante para un bachiller saber la historia de su comunidad que conseguir una discutible y provisional eficacia para encestar de Gancho”. (Pastor, 2001 p. 76).

Fernández (1999), en relación a la práctica deportiva de los alumnos, manifiesta la influencia que la carga lectiva de la Educación Física tiene sobre la participación del alumnado en actividades deportivas extraescolares, constatando que los alumnos que reciben más horas de Educación Física presentan una actitud más positiva hacia la práctica de ejercicio.

Este hecho resulta especialmente interesante si tenemos en cuenta el aumento de los problemas de sedentarismo escolar; según Fógnehr (2001), maestro de Educación Física y fisioterapeuta sueco, en los diez últimos años la salud de nuestros jóvenes ha empeorado debido a la creciente inactividad física en la escuela. Por este motivo, en su país se solicita al Ministerio de Educación una hora diaria de actividad física (deporte, baile o juego) como alternativa para paliar el sedentarismo. En este mismo artículo se refleja el contraste de nuestra carga lectiva en relación a la asignatura, de 2 horas semanales habiendo aumentado un 35% los contenidos del diseño curricular. Cabe destacar de dicho artículo las alternativas que se proponen para implantar una hora de actividad física, entre éstas se menciona la posibilidad de dilatar una hora el horario lectivo de la escuela ya que, una vez que los alumnos salen del colegio, la familia parece no responsabilizarse del acondicionamiento físico de sus hijos.

Partiendo de todas las reflexiones y particularidades que determinan actualmente la carga lectiva más los condicionamientos en su horario, suponen un objeto de estudio en nuestra investigación, analizar la opinión del colectivo

escolar en relación a dicha variable como indicativo de influencia en su estatus educativo.

2.7. CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Hemos constado a través de la aproximación histórica, las diferentes interpretaciones de las actividades físicas corporales en función de las particularidades de cada época y lugar. Esta amalgama de manifestaciones ha motivado los múltiples significados de la Educación Física, otorgados según la actividad con la que se identifique: deporte, gimnasia, actividad física, ejercicio físico, etc. Blázquez (2001). Entre las múltiples y variadas expresiones de significado de la Educación Física, nos remitimos a la definición aportada por Cecchini (1992):

“La Educación puede definirse, según el diccionario de la Lengua Española de la R.A.E. como ‘acción y efecto de educar’, la educación Física como especialización de esta rama de la ciencia podría a su vez definirse como ‘acción y efecto de educar con el empleo del movimiento humano’. Luego las posibilidades educativas de la Educación Física son aquellas que le otorguen los efectos educativos de la conducta motriz, posibilitadas por una acción educativa intencional”. (Cecchini, 1992, p. 68).

Las numerosas acepciones de la Educación Física, acrecientan la falta de identidad de la materia y el desconocimiento social del significado de la Educación Física y de sus funciones:

“El desarrollo no estructurado de este nuevo modelo didáctico planteado por la reforma ha generado un amplio campo de actuación profesional que se caracteriza por una insuficiente formación e información del mismo así

como por su osmosis con aquellas ideas y creencias previas que los docentes poseen de la materia”. (Narganes, 1999, p. 293).

El desconocimiento social de la Educación Física puede estar motivado por diversos motivos entre los que podemos señalar la escasa tradición histórica de la materia en el sistema educativo, la enorme confusión entre deporte y Educación Física o la reciente incorporación de la Educación Física al ámbito de la investigación. En nuestro propio ámbito profesional y formativo, se ha tardado tiempo en determinar *¿qué entendemos por Educación Física? y ¿qué pretendemos con nuestro trabajo?*; de hecho, si observamos la heterogeneidad en el desarrollo del currículum, podríamos llegar a afirmar que cada profesor de Educación Física tiene su visión particular sobre estas cuestiones:

“Abordar el concepto de educación física es una tarea delicada pero necesaria. Delicada porque esta área atraviesa una crisis de identidad que la ha dejado, desgraciadamente, relegada a un segundo plano por la apabullante presencia del fenómeno deportivo como espectáculo. Necesaria, porque muchas personas desconocen en profundidad de qué se trata y cual es su propósito”. (Blázquez, 2001, p. 33).

La vinculación de las actividades atléticas y deportivas con la Educación Física ha provocado una evidente confusión³⁴ entre ambos términos, hasta el punto de incurrir en el riesgo de limitar nuestro trabajo del área únicamente a los contenidos de la práctica deportiva:

“La naturaleza y objeto de trabajo de la E.F. aún está por definirse y -por varias razones- que no discutiremos en este trabajo se confunde, yuxtapone, sustituye y define como sinónimo de deporte y recreación dirigida aunque

³⁴ Vizuet (1996, p. 614) refiriéndose a la confusión conceptual existente en la sociedad española respecto a la Educación Física, expone: *“(…) entendemos por educación física la parte de la formación personal que desarrolla y mejora las capacidades vitales y expresivas del ser humano, favorece su equilibrio psicofísico y genera hábitos estables de salud. El deporte es un método de la educación física cuando forma parte de los planteamientos didácticos de la disciplina, perdiendo esta*

es preciso remarcar los numerosos esfuerzos realizados por los investigadores y estudiosos del tema por encontrar una vía explicativa para estos y otros problemas que entrañan la educación física como práctica social y educativa". (Ordóñez, 1996, p. 143).

La L.O.G.S.E. se muestra divergente con los modelos y finalidades de la actividad física desarrollada en tiempos pasados, así como con la concepción social de la asignatura que la identificaba con el modelo deportivo (Narganes, 1999). Sin duda, esto ha supuesto un gran avance para la materia, ya que se han determinado nuevos objetivos y contenidos acordes a las necesidades sociales, hecho que al mismo tiempo, puede haber provocado un mayor desconocimiento del significado y finalidades concretas de la materia.

Estas confusas interpretaciones sobre la Educación Física que se han ido arraigando, principalmente a partir de la influencia del deporte en la sociedad y en el ámbito escolar, son fruto de un desconocimiento generalizado de su función como materia educativa, motivado en algunos casos por las orientaciones y metodología utilizadas por los propios docentes (Kirk, 1990).

El conocimiento de los programas y su desarrollo por parte de los padres, profesores y alumnos supone un acreditación de interés sobre las diferentes asignaturas. Es habitual que los profesores den a conocer, a los alumnos y padres, su programa de contenidos al inicio de curso; o que, a través de los deberes, los padres estén al corriente del contenido de las asignaturas así como del desarrollo y seguimiento de sus hijos en las distintas materias. Pero, ¿ocurre lo mismo con la Educación Física? Es nuestro objetivo indagar sobre este particular con la finalidad de analizar la posible influencia que el conocimiento de la asignatura tiene sobre el estatus de la Educación Física.

La comunidad escolar no parece ser consciente de la existencia de un cuerpo de conocimientos que dan coherencia a los contenidos y programas de la

Educación Física, en palabras de López (1999, p. 783): “*no tienen percepción de asignatura como programa*”, en ocasiones, la Educación Física es considerada como un tiempo de recreo y de descanso de las asignaturas académicas:

“Lo cierto es que la asignatura no puede desprenderse totalmente de la consideración catártica y poco sería que se le atribuye o, como se decía antes, de verla como una asignatura maría”. (Devís, 1990, p. 227).

El desarrollo de la materia o la progresión del alumno en la asignatura no son cuestiones que se suelen abordar en las tutorías, claustros o reuniones, por lo que la actuación docente en Educación Física goza de un gran desconocimiento, hasta tal punto que ya se empieza a plantear como objetivo de las asociaciones más representativas de nuestro colectivo profesional:

“Difundir en el ámbito social, el trabajo docente del área de Educación Física”. (Tomado del proyecto de Plan de actividades y cursos de formación de la F.E.A.D.E.F.) (Uriel González, 2001, p. 15).

Blázquez (2001), reclama la necesidad de dar a conocer el significado real de la Educación Física concienciando al colectivo social de sus posibilidades educativas:

“Si en todas las áreas de conocimiento se impone cada día con más rigor un perfeccionamiento continuo y permanente, posiblemente en la Educación Física se agudiza con mayor énfasis por ser un área que ha de mostrar y demostrar, día a día, sin dilación, la importancia de su quehacer”. (Bravo y Romero, 1998, p. 143).

Es nuestro objetivo estudiar la influencia que el conocimiento de la Educación Física tiene sobre su estatus, indagando para ello en aspectos que, bajo nuestro punto de vista, pueden determinar el conocimiento que la comunidad escolar posee de la asignatura: conceptualización de la Educación

Física, finalidades, programa y desarrollo; progresión y seguimiento del alumno; comunicación y flujo informativo.

2.8. PERCEPCIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y TRATAMIENTO DE LA MATERIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Cerraremos este capítulo del trabajo con uno de los puntos que consideramos más significativos en el estudio del estatus actual de la Educación Física, la percepción que las personas implicadas en el proceso educativo tienen de la importancia que los distintos colectivos de la comunidad escolar (padres, profesores, alumnos) otorgan a la Educación Física y, en consecuencia, el tratamiento que la materia recibe en el contexto real de práctica.

El funcionamiento particular de los centros educativos (dirección, administración, claustro de profesores, alumnos, asociación de padres, etc.) y el trato que la Educación Física recibe en esta dinámica general, al margen de las directrices educativas que pueda marcar el sistema educativo³⁵, refleja la verdadera consideración de la Educación Física en el contexto real de trabajo:

“Las variables del contexto, los recursos, etc. , son elementos claramente condicionantes y moduladores de la enseñanza en general y de cada disciplina en particular. En el caso de la educación física, entiendo, esta modulación puede llegar a ser decisiva en algún sentido y, por tanto, debe investigarse”. (Escudero, 1995, p. 26).

³⁵ Romero (1998, p. 51): “(...) los objetivos y contenidos han respondido al sistema educativo vigente en cada momento, pero en la escuela ha existido y sigue existiendo, aunque en menor escala, una tendencia a desconsiderarlos, por interpretar que tenían escaso valor en la transmisión y acumulación de conocimientos”.

Romero (1993), en su estudio sobre los planes renovados de 1980 en la enseñanza de la Educación Física de Primaria, nos ofrece una clara descripción de la situación de la Educación Física en ese momento y del tratamiento que esta materia estaba recibiendo en los centros escolares:

“El número de clases a la semana en la mayoría de los casos es de una hora y con mucha frecuencia se suspende, lo que significa que difícilmente podemos aplicar un programa con unos contenidos mínimos en estas condiciones. Los centros siguen considerando a la Educación Física como algo extraño y por su puesto no implicándose en el deporte extraescolar, unos porque no tienen ni posibilidades ni medios otros porque delegan en otro tipo de instituciones como Ayuntamientos, etc. A esto le unimos que la mayoría de los centros no tiene un profesor de Enseñanza General Básica especialista en Educación Física y que a un gran porcentaje de padres le da igual que sus hijos reciban o no Educación Física, de todo esto se desprende la dificultad que todavía encuentra la Educación Física”.
(Romero, 1993, p. 137).

Romero (1993), expresa fielmente las condiciones que la Educación Física vivía en los centros escolares y la actitud institucional del centro hacia nuestra asignatura. Esta situación también ha sido analizada y criticada por otros autores, así, Devís (1990), apunta las interrupciones o supresiones de la clases de Educación Física como un reflejo de la escasa preocupación por el desarrollo del programa de la asignatura, y de la reducida consideración de la Educación Física. Devís (1990), supone que uno de los principales motivos que genera las habituales interferencias en las clases de Educación Física, está propiciado por la imagen de recreo o descanso que esta asignatura parece tener en los centros escolares. No es de extrañar que se haya creado esta imagen ya que la tendencia de agrupar varios cursos para las clases de Educación Física no dejaba otra opción que convertir la clase en un recreo dirigido:

“(...) la agrupación de cursos para las clases de Educación Física todavía es una tendencia, esto convierte a las clases de Educación Física, aquellos que lo hacen, en un recreo dirigido, pues si difícil es dar una clase de Educación Física con 30 o 40 alumnos en medio de un patio, cuando se agrupan cursos es imposible”. (Romero, 1993, p. 137).

Existen otras situaciones que también reflejan la irrisoria importancia que en el contexto educativo se da a la Educación Física y que, además, condicionan el sentir de los alumnos determinando, de alguna forma, la importancia y el valor educativo que los alumnos otorgarán a la asignatura, nos referimos a las actuaciones organizativas del centro que provocan modificaciones o supresiones de las clases de Educación Física en beneficio de otras materias y actividades, o los castigos que privan a los escolares de la sesión de Educación Física. Esto parece ocurrir con mayor frecuencia en los centros que carecen de instalaciones y tienen dificultades en la programación horaria (Fernández, 1999).

Entre los factores que manifiestan la percepción sobre la importancia de la Educación Física, Pila Teleña (2001), denuncia la falta de conciencia sobre la titulación que precisa el docente de Educación Física y la importante repercusión que el precedente histórico sobre la formación y regulación profesional del especialista en Educación Física tienen sobre este particular. La persistencia del rol marginal de profesor de Educación Física se revela en la opinión que se tiene del especialista en Educación Física, siendo considerado una persona útil para tratar problemas disciplinarios pero no para consultar aspectos de gran importancia (Whintehead y Hendry 1976, citado por Devís, 1990).

El reconocimiento del estatus profesional del profesor de Educación Física, ha experimentado un enorme avance en las últimas décadas del siglo XX, el reconocimiento de la titulación universitaria, la equiparación contractual tanto en la administración pública como en la privada, o la implantación y regulación de la figura profesional en el cuerpo de funcionarios de la administración del estado, son ejemplos de este empuje legal. A pesar de ello, el trato que el profesor de

Educación Física recibe en el contexto escolar sigue siendo en algunos casos un reflejo más del escaso reconocimiento de su actividad docente:

“(...) el profesorado de nuestro estudio vivió un problema de estatus socio-profesional en sus escuelas que les llevó a experimentar los sentimientos asociados de marginalidad y aislamiento. Se trata de un problema muy común en la subcultura de la asignatura de educación física a nivel internacional que tiene importantes consecuencias para la enseñanza”.
(Devís, 1990, p. 225).

Narganes (1999), arroja un dato que considera puede contribuir al aislamiento curricular y profesional del especialista en Educación Física, la ausencia del tratamiento global en la educación primaria e interdisciplinar en la secundaria obligatoria. Esta ausencia de trabajo en equipo e integración de los profesores de las diferentes áreas guarda una estrecha relación con la consideración del diseño curricular de Educación Física y su docente.

La Educación Física toma un giro distinto al de la pura práctica deportiva desde que se diseña la programación de las materias curriculares como formación integral de la persona³⁶. Esto supone el desarrollo de los distintos aspectos de la persona, tal y como se recoge entre los objetivos de la L.O.G.S.E., y se refleja en los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se trata de formar personas desde todos los ámbitos del currículum escolar, con unos criterios comunes, con una metodología activa y global y, por su puesto, sin perder de vista las áreas transversales que deben impregnar las materias tradicionales, atendiendo de esta forma a la globalización y la interdisciplinariedad en el currículum escolar (Tello, 1999).

Pastor (1997), nos recuerda las posibilidades de conexión entre los contenidos de Educación Física y otras áreas de conocimiento como las Ciencias

³⁶ Pastor (1999, p. 1207): *“En esta última etapa, integrada la educación física al contexto interdisciplinar y al enfoque transversal del currículum, se pretenden no solo los objetivos propios de la condición física, de los aprendizajes escolares o de la práctica motriz sino que, además, se intenta construir un cuerpo teórico que defina los contenidos de lo que sería una cultura física general”.*

Sociales; pero al mismo tiempo, lanza una sospecha relativa a la puesta en práctica de la interdisciplinariedad educativa después de media década de la inclusión de este concepto en el sistema educativo:

“Un trabajo que está a la espera de investigadores puede ser precisamente, el de encontrar enlaces y relaciones interdisciplinares a partir del currículum de Educación Física”. (Pastor, 1997, p. 18).

La cuestión es saber hasta qué punto en el ámbito escolar se integra la Educación Física en el contexto interdisciplinario del currículum, y cómo es reconocida la asignatura en lo relativo a la conexión e interrelación de contenidos teóricos y prácticos con el resto de materias.

Al margen de este tema, consideramos que la indefinición terminológica que a lo largo de la historia ha sufrido nuestra materia, así como la diversidad y confusión semántica de los términos empleados para designarla, son un reflejo más del cuestionamiento del lugar de nuestra asignatura en el contexto educativo:

“Tanto padres como incluso algunos profesores de otras asignaturas se refieren a nuestra área como ‘Gimnasia’ y si queremos hacernos respetar y progresar en nuestro campo, tenemos que empezar por cambiar algo tan insignificante para ‘algunos’ como es nuestro verdadero nombre: EDUCACIÓN FÍSICA”. (Fernández, 2002, p.5).

Sáenz-López (1997), resalta la problemática que supone para los profesionales la falta de unificación de criterios en la terminología de nuestra área de conocimiento y la utilización indiscriminada de multitud de palabras (*ejercicio físico, gimnasia, actividad física, educación motriz, educación física, deporte, etc.*) para referirse a un contexto que nada tiene que ver con el significado de los vocablos empleados. Lo que no cabe duda es que las discrepancias que se han creado en torno a los criterios terminológicos de la asignatura, no han dejado de dilatar la imagen de falta de identidad y significación de la materia, provocando una confusión entre la masa social a la

hora de referirse a la Educación Física. El problema no procede únicamente de la denominación, sino de las posibles interpretaciones que se derivan de éstas a partir del contenido que se le otorgue, del contexto, o de la concepción filosófica. La heterogeneidad de los métodos, corrientes y perspectivas entorno a la asignatura, han contribuido a ampliar el número de expresiones utilizadas para designar la materia.

El término “Educación Física”, comienza a utilizarse en sustitución de otras denominaciones como gimnasia, gimnástica, gimnasia higiénica, gimnasia de sala, expresión dinámica, etc, hasta el año 1894, a partir del plan de estudios de Alejandro Groizard, Ministro de Fomento de la Reina Regente María Cristina de Austria. Anteriormente y de forma esporádica, había constancia de este término, en el reglamento de la Real Escuela Pestalozziana de Madrid (Narganes, 1999). Según el relato de este autor, en la justificación del cambio de denominación se refleja un sentimiento reivindicativo de la educación de lo físico³⁷.

La responsabilidad de la “indeterminación” de nuestra materia, recae también en nuestro propio colectivo profesional; según Narganes (1999), la diversidad de criterios en relación a la identidad educativa de la asignatura, pone de manifiesto la dudosa finalidad educativa de la Educación Física:

“Continuando con la problemática conceptual del término Educación Física es de destacar, que desde 1894, como comentábamos anteriormente, el término ‘educación’ ha acompañado al de ‘físico’ con intención de buena vecindad, aunque escasamente ha existido una interacción que le confiera sentido; ya que ha sido poco frecuente detectar prácticas que hayan tenido por objetivo educar utilizando elementos como el deporte, la gimnasia, o el juego y sin embargo frecuente a aquellas que consideran la práctica de estas actividades con una finalidad implícita”. (Narganes 1999, p. 18)

³⁷ Narganes (1999, p. 17): “La justificación de cambio según el Real Decreto que legisla, se realiza con la finalidad de armonizar la enseñanza ‘clásica’ y ‘modernista’, en eterno conflicto, buscando una reconciliación entre los partidarios de la educación puramente mental y de los de la predominantemente física”.

En el contexto de la diversidad terminológica, todavía hoy en día, para horror de los profesionales de la Educación Física, continúa resonando el término “gimnasia”:

“¿cuándo acabaremos con la peyorativa, despectiva o paupérrima denominación popular de clase de gimnasia?”. (Manzón y Uriel, 2001, p. 23).

Los motivos de esta denominación deben buscarse en las escuelas de la gimnasia pedagógica moderna (*Escuela Alemana, Escuela Sueca, Escuela Francesa*), este precedente histórico está asociado a la incorporación de nuestra materia al sistema educativo y a la utilización de este término para nombrar la “clase de gimnasia”.

El sector profesional de la Educación Física se empeña en reivindicar su denominación oficial en un sentido de reconocimiento del estatus educativo en el contexto escolar y fuera de éste:

“Vivimos los constantes cambios con los ojos bien abiertos, esperando que la anterior palabra de `gimnasia` deje su espacio definitivamente a la de `Educación Física`, que se cumplan las premisas que la Ley de Educación marca para nuestra área: número de sesiones semanales, espacios y materiales, ..., que deje de ser considerada `maría` y definitivamente sea el área de aprendizaje y desarrollo de capacidades reconocido por todos los docentes”. (V.V.A.A., 2001, p. 11).

Otro aspecto relativo al tratamiento de la Educación Física en el contexto escolar, hace referencia al grado de seguimiento del desarrollo del alumno en la asignatura, observándose una falta de preocupación por el conocimiento de la adquisición de los objetivos previstos en el desarrollo corporal del alumno, o por la supervisión del programa de la asignatura por parte de la dirección del centro. En este sentido Fernández (1999), apunta el olvido de la Educación Física en las

tutorías constatando que, ni por iniciativa del tutor ni de los padres, surgen conversaciones sobre el desarrollo del alumno en esta especialidad:

“(...) una mayoría confiesa que cuando se entrevistan con el tutor escolar para interesarse por el aprovechamiento de su hijo y las posibles dificultades que pueda tener en sus procesos de aprendizaje, el rendimiento en el área de Educación Física no es un tema habitual en sus conversaciones”. (Fernández, 1999, p. 179).

Para finalizar, hacemos referencia a la cita de Romero (1993) para aludir a la necesidad de una normativa clara de funcionamiento y organización de la Educación Física dentro de la propia organización del centro:

“Con respecto al bloque de organización, podríamos decir que hoy por hoy es muy deficiente y que la Educación Física necesita mejorar muchísimo en este aspecto para poder impartirla con cierta calidad. Desde la administración se tienen que dar una normativa clara con respecto a esta materia”. (Romero, 1993, p. 137).

El nivel de cumplimiento en el trato que se le dispensa a la asignatura referente a este apoyo justificado, nos dará cuenta del reconocimiento de la asignatura en el contexto escolar así como de la consideración de su estatus educativo en relación al resto de materias. Así mismo, la percepción general de la consideración de la importancia de la Educación Física, lo que cada colectivo (padres, profesores, alumnos) observa en relación al tratamiento de esta asignatura en el contexto escolar, puede ayudarnos a determinar la actitud que los padres, profesores y alumnos tienen de la asignatura:

“Se parte de la idea de que la consideración de compañeros, padres e instituciones con respecto a esta asignatura, es en cierta manera `distinta´ a las otras. El encontrar todas las causas generadoras de este hecho supondría un esfuerzo enorme; sin embargo, muchos de los síntomas que

las definen se revelan a diario en las relaciones cotidianas del trabajo docente, ...”. (Plana, 1992, p. 56).

Blázquez (2001), nos habla de las diferentes percepciones que cada colectivo escolar tiene de la asignatura. Este autor considera que la imagen que cada persona tiene de la Educación Física está condicionada por el recuerdo de su propia experiencia, aunque esta primera idea general se haya ido modificando a través de nuevas vivencias, ya sean personales o de sus hijos. Por ello, las diferencias de edad suponen una variable en la consideración de la materia de tal forma que las generaciones más jóvenes demuestran una actitud más favorable hacia la Educación Física.

Debemos tener en cuenta este aspecto ya que no es nada desatinado considerar, que la apreciación que cada uno tiene sobre la importancia educativa de la Educación Física, sea producto de la influencia de la actitud de nuestro entorno hacia la asignatura.

En definitiva, la imagen que se desprende de la asignatura por los diferentes sectores sociales interesados en la materia, según Williams (1989, citado por Kirk, 1995, p.75), hace que la perciban como “deporte” o como “ocio”, siendo determinante para el estatus educativo de la asignatura. En relación a este aspecto, ya hemos comentado anteriormente que la implicación cognitiva de las asignaturas puede condicionar su valor educativo, priorizando las asignaturas destinadas a desarrollar las capacidades intelectuales, objetivo presuntamente prioritario en la escuela³⁸.

³⁸ Plana (1992, pp. 58 y 63): “Quién no ha vivido más o menos conscientemente esta relación; es evidente que la Educación Física arrastra hasta nuestros días una consideración ‘especial’ que en muchos aspectos se tildaría sin más de discriminatoria (...). La visión ‘ortodoxa’ sobre la educación física y su estatus educativo, o lo que llamaré aquí el ‘consenso del sentido común’, viene a decir que los alumnos no pueden implicarse cognitivamente en la asignatura porque su contenido es la actividad física. Además, debido a que la tarea educativa más importante de la escuela es desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos, la educación física tiene entonces poco valor educativo”.

2ª PARTE

PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO
DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN:

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN

LOGROÑO-LA RIOJA

CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOGROÑO - LA RIOJA.

3.1. EL CONTEXTO SOCIAL DE LOGROÑO - LA RIOJA.

Como ya hemos comentado anteriormente, el estudio se lleva a cabo en Logroño, capital de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Esta ciudad se encuentra ubicada en el tercio norte de la Península Ibérica. Posee una población de 135.000 habitantes, en líneas generales, podríamos afirmar que responde a un perfil de ciudad de provincias media, aunque con un nivel de vida y unos servicios sociales superiores a la media nacional.

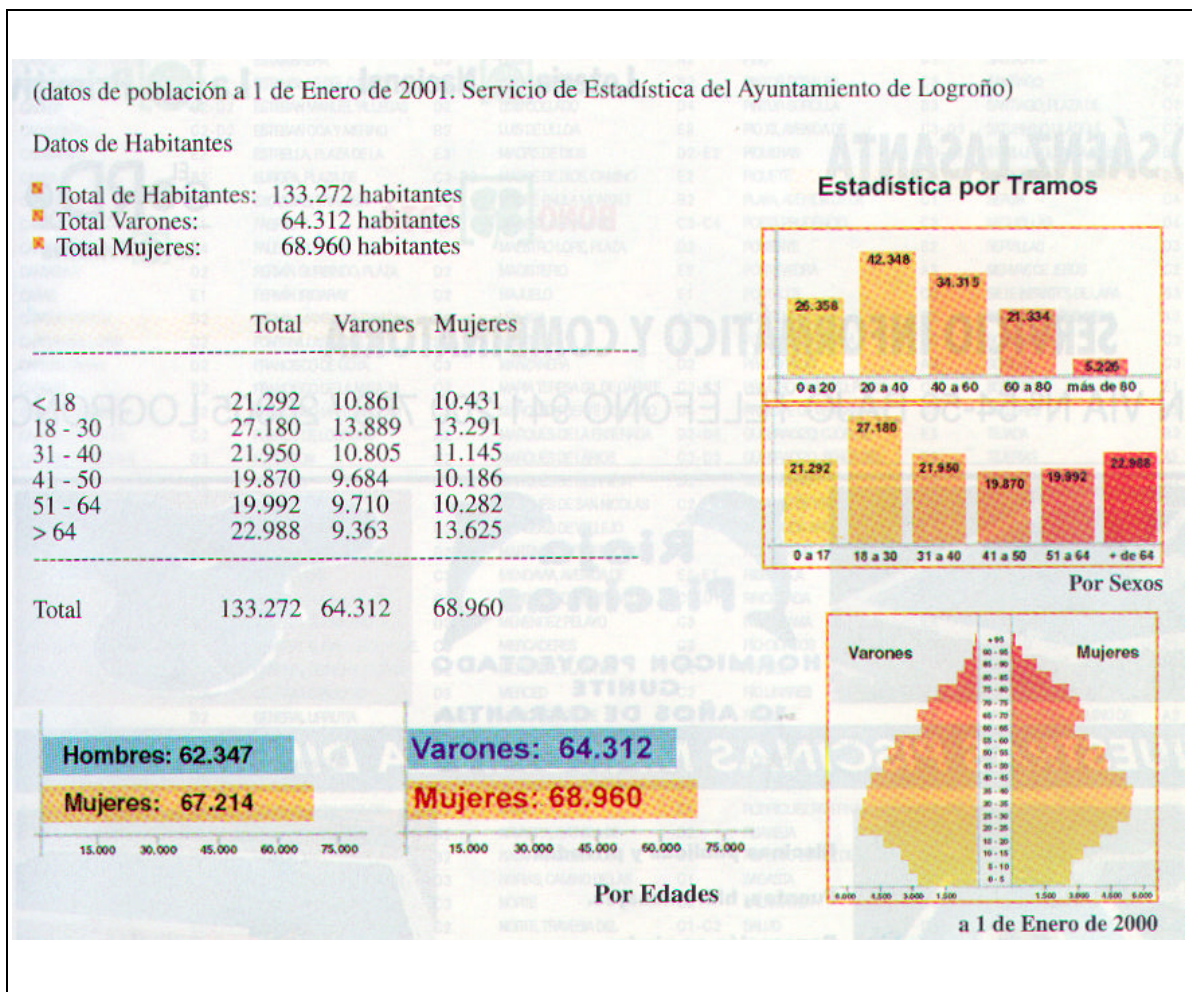
Desde el punto de vista socioeconómico, Logroño se puede considerar una ciudad de servicios con una marcada impronta comercial. En este sentido cabe comentar que no cuenta con una fuerte presencia industrial, únicamente cabría reseñar la presencia de la industria de transformación agroalimentaria, empresas auxiliares de la automoción y, por supuesto, una importante representación de la industria bodeguera, especialmente arraigada a la ciudad.

A todo esto contribuye una privilegiada situación en sus vías de comunicación ya que, exceptuando las carencias en materia ferroviaria, Logroño, al encontrarse en los ejes de comunicación País Vasco, País Valenciano, y

Navarra-Aragón-Cataluña, disfruta de una posición estratégica, potenciada por la autopista A-68 que la cruza siguiendo un eje este-oeste.

Demográficamente, Logroño es un reflejo fidedigno de la situación que se está viviendo en el resto de España. La ciudad muestra, junto a un progresivo envejecimiento de su población, una reciente ralentización en su crecimiento demográfico debido en gran parte a su baja tasa de natalidad. Este hecho, al igual que en muchas otras ciudades españolas, se va paliando en los últimos años por la creciente presencia de población emigrante, especialmente de procedencia latinoamericana, subsahariana y pakistaní. Reflejamos en el siguiente gráfico la distribución demográfica de Logroño.

Cuadro 3.1. Datos sociodemográficos de la población de Logroño.



Así mismo, resulta interesante conocer los movimientos poblacionales de la ciudad por la incidencia que este hecho tiene en el ámbito escolar. Las zonas norte y noroeste presentan una disminución de la población que va cubriéndose con la emigración; las zonas sur y suroeste muestran un mayor crecimiento poblacional.

El perfil sociocultural de esta ciudad tampoco difiere en gran medida del que podemos hallar en el resto del país. Logroño presenta una oferta cultural relativamente amplia, especialmente tras la proclamación como Patrimonio Cultural de la Humanidad, de los cercanos enclaves de San Millán y las Icnitas de Enciso.

3.2. EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LOGROÑO.

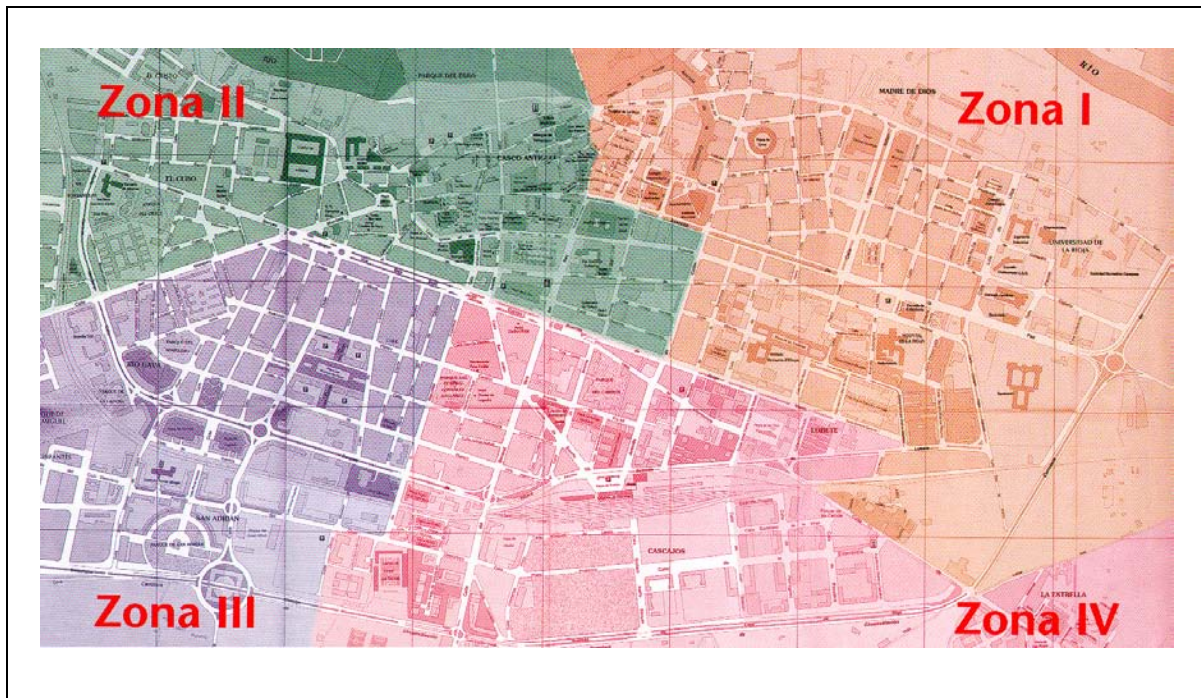
Refiriéndonos a la situación educativa de la ciudad, podemos afirmar que Logroño cuenta con una completa, amplia y moderna red de centros escolares que dan cabida, en la Educación Primaria, a unos doce mil alumnos. Las condiciones demográficas de los últimos años han tenido su repercusión sobre este particular, pero afortunadamente, parece que actualmente los indicios apuntan a una recuperación en la matrícula de los centros educativos logroñeses, hasta el punto de que recientemente se ha construido un nuevo centro en el barrio de Cascajos y está a punto de construirse otro en la zona oeste de la ciudad (Calle Siete Infantes de Lara).

Las autoridades educativas locales han elaborado un plan de zonificación de la ciudad que se concreta en cuatro zonas de escolarización, establecidas según criterios geográficos, socioeconómicos y de comunicación. En éstas zonas se ubican los 31 centros escolares de Primaria e Infantil, tanto de carácter público como privado concertado:

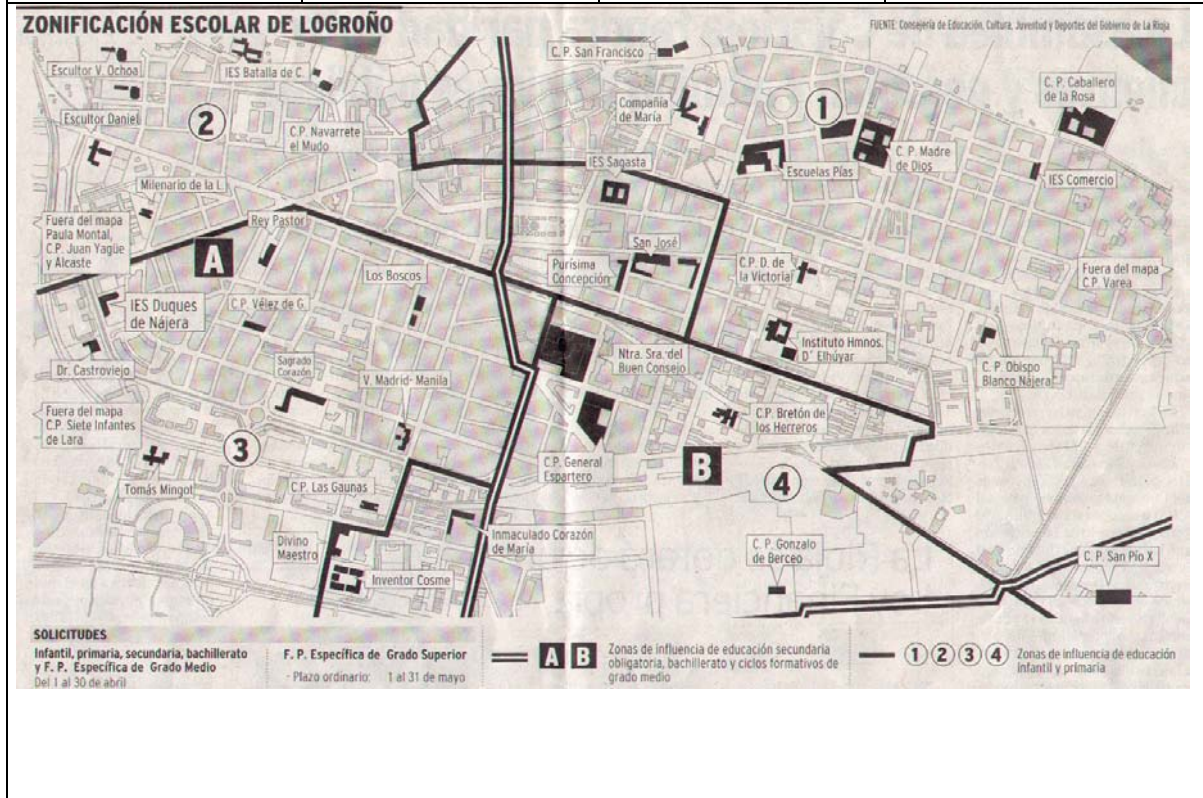
- La Zona 1 abarca el área suroeste de la ciudad, en ella se ubican un total de nueve centros.
- La Zona 2 se localiza en la franja noroeste de Logroño, con un total de ocho centros.
- La Zona 3, en el suroeste, cuenta con siete centros.
- La Zona 4, se determina en el suroeste del casco urbano en el que se localizan siete centros.

En el siguiente cuadro se reflejan, sobre el croquis del casco urbano, las zonas de escolarización y la relación de centros de cada zona.

Cuadro 3.2. Zonas de escolarización y centros de Educación Primaria de Logroño.



ZONA I	ZONA II	ZONA III	ZONA IV
Caballero de la Rosa.	Escultor Vicente Ochoa.	Doctor Castroviejo.	Bretón de los Herreros.
Duquesa de la Victoria.	Juan Yagüe.	Las Gaunas.	General Espartero.
Madre de Dios.	Milenario de la Lengua.	Vélez de Guevara.	Gonzalo de Berceo
Obispo Blanco Nájera.	Navarrete el Mudo.	Vuelo Madrid-Manila.	(Cascajos).
San Francisco.	Alcaste.	Los Boscos.	San Pío X.
Varia.	Paula Montalt.	Rey Pastor.	Divino Maestro.
Compañía de María.	Purísima Concepción y	Sagrado Corazón.	Inmaculado Corazón de
Escuelas Pías.	Santa Micaela.		María.
Obra misionera de Jesús	San José.		Nuestra Señora del Buen
y María.			Consejo.

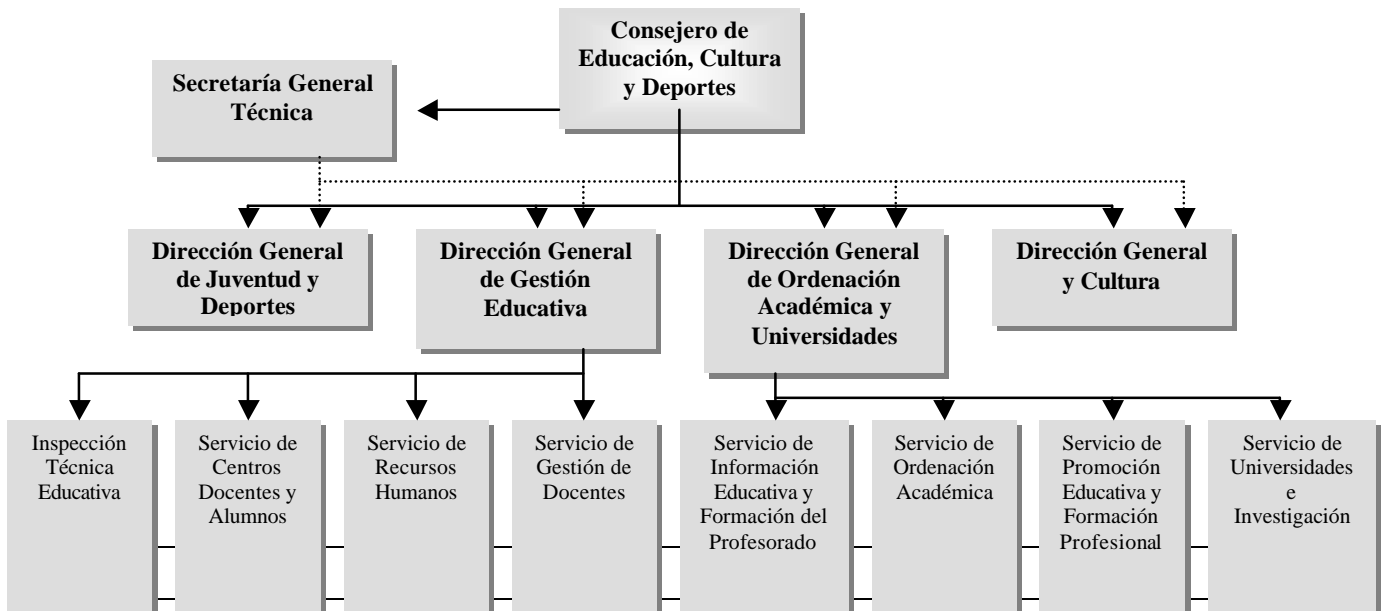


El sistema educativo de la Comunidad Autónoma de La Rioja ofrece una amplia oferta educativa. Tal y como establece la L.O.G.S.E., integra Enseñanzas de Régimen General y Enseñanzas de Régimen Especial. El 1 de enero de 1990 se hace efectivo el traspaso a la Comunidad de las funciones y los servicios correspondientes a sus competencias en materia de enseñanza no universitaria (Real Decreto 1826/1998, de 28 de agosto), dichas competencias pasan a depender de La Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes del

Gobierno de La Rioja, centralizándose sus funciones en la Dirección Provincial de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma.

A continuación, presentamos el organigrama funcional de La Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes del Gobierno de La Rioja.

Figura 3.1. Organigrama funcional de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de La Rioja..



También hay que destacar otros órganos que complementan el Sistema Educativo de La Rioja: Centros de Profesores y Recursos (C.P.Rs.), Federación de Asociaciones de Padres de la Rioja (F.A.P.R.) y Consejo Escolar de La Rioja (C.E.R.). Este último es el máximo órgano consultivo de participación en la programación general de la enseñanza; sus funciones son de asesoramiento, información y participación en los Consejos Escolares. En él están personalizados los padres, los profesores, los alumnos, las organizaciones representativas de empresarios y trabajadores, así como otras asociaciones y

entidades. A estos sectores les corresponderá construir la mejor opinión y el mejor criterio sobre las disposiciones que los distintos poderes públicos pretendan promulgar, en el ejercicio de sus competencias, en relación con los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. (Ley 3/1997, de 6 de mayo, de Consejos Escolares de La Rioja).

3.3. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOGROÑO - LA RIOJA.

Con la finalidad de contemplar todas las características y particularidades de la investigación, resulta un deber de cumplimiento situar al lector en el contexto actual de la Educación Física en Logroño - La Rioja, por cuanto el objeto de estudio se sitúa en un ámbito o espacio determinado. De esta forma y según las peculiaridades del entorno, se puede llegar a considerar la generalización de los resultados y conclusiones del estudio.

Marco histórico de la Educación Física en la Rioja.

Para establecer la situación actual de la Educación Física en La Rioja, debemos remitirnos al contexto histórico en el que se ha desarrollado, desde las primeras iniciativas encaminadas a implantar y consolidar la asignatura en los planes de Estudio de la Ley de Enseñanza General de 1970, hasta la actualidad.

Con la finalidad de plasmar de una forma más estructurada la trayectoria de la asignatura en el sistema educativo de La Rioja, destacamos 7 procesos fundamentales en la consolidación de la Educación Física en dicha Comunidad Autónoma y específicamente en Logroño:

- La aparición de los primeros Especialistas en Educación Física en el Sistema Educativo de la Rioja, dentro de la Enseñanza General Básica de 1970 y su implicación con el Ayuntamiento de Logroño.
- Los movimientos de renovación pedagógica de La Rioja.
- El Plan de Implantación Provisional y Experimental de la Educación Física.
- La formación y cualificación del cuerpo de maestros de Educación Física.
- La dotación del cuerpo de maestros de Educación Física en la Enseñanza Primaria.
- El Plan de extensión de instalaciones deportivas para la Educación Física.
- El proceso de asociación de profesores y maestros de Educación Física de La Rioja.

La aparición de los primeros Especialistas en Educación Física en el Sistema Educativo de la Rioja.

En La Rioja, los primeros maestros (8-10 docentes) con rango oficial de Especialistas en Educación Física surgen de la primera convocatoria de cursos de especialización iniciados a raíz de la reforma de la enseñanza pública, promulgada por la Ley General de Educación de 1970. Estos cursos estaban dirigidos a profesores funcionarios de E.G.B. en ejercicio; fueron celebrados durante el verano de 1969 en varias ciudades de España, siendo La Almodena de Madrid uno de las convocatorias que acudieron las maestras riojanas, y en Pamplona para los maestros de nuestra comunidad. Esta formación significaba un avance importante en relación al estatus de nuestra materia ya que, por primera vez, se reconocía a nivel ministerial la especialización del maestro encargado de la Educación Física, diferenciándose del instructor o maestro y su consideración de la entonces denominada “Gimnasia”, como asignatura “maría”.

Los movimientos de renovación pedagógica de La Rioja.

Tal y como hemos descrito en el primer capítulo del marco teórico, la Educación Física en España durante los años setenta era un fiel reflejo del escenario político del país. La misma situación se vivía en La Rioja, donde los instructores que se hacían cargo de la “Gimnasia” en los centros privados pertenecían al Frente de Juventudes y a la Sección Femenina. En los centros escolares públicos, los maestros con mayor afinidad a la materia eran los que asumían voluntariamente dichas clases siguiendo los “Manuales de Gimnasia” prescritos por el Frente de Juventudes, que al mismo tiempo era el que inspeccionaba el desarrollo de estas actividades.

Los maestros así formados no tardaron mucho tiempo en verse involucrados en los instaurados Juegos Escolares, hecho que supuso un empuje importante en el asesoramiento pedagógico de quienes estaban al frente del movimiento deportivo escolar (padres, monitores, instructores del frente de juventudes, religiosos, etc.).

La inquietud de quienes se dedicaban a la docencia de la Educación Física, propició la búsqueda de nuevos procedimientos pedagógicos relacionados con la Educación Física y el deporte escolar; de esta forma, se fue forjando durante la década de los setenta lo que posteriormente daría origen a los movimientos de renovación pedagógica a partir del año 1975.

En La Rioja, el Movimiento de Renovación Pedagógica dio lugar a la creación de la Escuela de Verano de La Rioja (E.V.E.R.I.), a través de ésta surgieron las primeras iniciativas encaminadas a la formación específica en Educación Física. Gracias a las buenas relaciones de estos primeros pioneros especialistas en Educación Física con diferentes profesores del I.N.E.F. Madrid, Barcelona y Lérida, se obtuvo su colaboración para la celebración de talleres, seminarios y conferencias realizados a través de los cursos de verano, favoreciendo la formación de los más interesados en la búsqueda de nuevos recursos y enfoques pedagógicos; y contribuyeron con el apoyo a las iniciativas

de los movimientos de renovación. Así, en Logroño, cuando se luchaba por la educación deportiva escolar en contra de la competitividad, el Profesor del I.N.E.F. Lérica, Jeroni Saura, fue invitado para desarrollar una conferencia sobre “La competitividad”.

Otro hecho clave para la Educación Física en La Rioja, se produjo en 1983 cuando la alcaldía de Logroño, presidida por D. Manolo Sanz y el Concejal de Deportes, D. Tomás Mingot, asisten como invitados a la asamblea de E.V.E.R.I., en la que se propone la implicación municipal en el primer curso de formación específica para los maestros de Educación Primaria que estuvieran impartiendo Educación Física en Logroño. El apoyo municipal a los juegos escolares y a las iniciativas de las asociaciones de padres, principales propulsores del deporte escolar, dejó fuera de dudas la aceptación de dicha propuesta. El Ayuntamiento asumió la financiación y dotación de las infraestructuras, y E.V.E.R.I. se encargó de la coordinación y dirección del curso.

Cabe señalar que dicho curso no acreditaba el reconocimiento académico como Especialista en Educación Física, únicamente acreditaba el reconocimiento curricular, suponiendo para aquellos maestros que lo cursaron, una mejora y potenciación de la formación pedagógica y didáctica de la materia.

En el siguiente año (1984), el grupo asambleario E.V.E.R.I., junto con otros movimientos de renovación pedagógica del país, asiste a una reunión convocada por el Ministerio de Educación, donde se esbozan nuevos planteamientos de la educación que progresivamente darán lugar a las orientaciones para la reforma educativa.

Las nuevas expectativas de cambio en el sistema educativo, motivaron que el grupo de trabajo de Educación Física perteneciente al colectivo de Renovación Pedagógica de La Rioja (Ana Orío, Luis M. Ruiz y Marcos Gutiérrez), presentara una comunicación en Barcelona, en el Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica (1983), en la que se exponía una alternativa al plan vigente de ordenación de los equipos pedagógicos. En ella se proponía la formación

universitaria del futuro Especialista en Educación Física y se planteaba la licenciatura de dicha figura académica.

Una iniciativa más de este grupo de trabajo, fue la publicación de “Los Cuadernos de Educación Física para ciclo medio”, propuestos como manual de apoyo para los docentes dedicados a la Educación Física y como referencia a las modificaciones en la enseñanza de la materia.

En 1985, con los primeros vestigios de la Reforma Educativa, se implantan los dos primeros Centros de Recursos de Profesores (C.E.Ps.), en Logroño y Calahorra, siendo éste último dirigido por Ana Orío. Gracias a la autonomía de dichos centros sobre el Plan de Actividades Preferentes para la formación del profesorado (Preescolares, Música, Inglés y Educación Física), no tardaron en celebrarse los primeros cursos de perfeccionamiento de Educación Física y Preescolar. Lógicamente, los cursos tenían un reconocimiento curricular con carácter de formación complementaria, pero no certificaban como Especialistas en Educación Física a los maestros que los cursaban.

En 1986, D^a. Ana Orío, es nombrada Coordinadora Provincial de Educación Física para dar paso al Plan de Implantación de Educación Física, formando parte de la Unidad de Programa asumiendo funciones de asesoramiento y supervisión de los programas ministeriales que marcaba la Ley de Renovación Pedagógica. El Plan de Implantación de Educación Física contempló tres líneas de desarrollo de la materia: 1) La formación y dotación del profesorado; 2) la dotación de material extraescolar; 3) La dotación de instalaciones deportivas. En La Rioja es reconocida la extraordinaria labor de Ana Orío en el proceso de implantación de la Educación Física (formación, dotación de material e infraestructuras y Diseño Curricular Base de la disciplina).

La formación y cualificación del cuerpo de maestros de Educación Física.

La formación del cuerpo de maestros especialistas en Educación Física, se sitúa a partir de las directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (Orden de 13 de Junio de 1977) y los programas renovados de 1980, que contemplan la figura del Maestro Especialista en Educación Física. Apoyándose en estos antecedentes, se comienzan a ofertar cursos de especialización dirigidos a maestros numerarios; estos cursos suponen el primer proceso de cualificación de Especialistas en Educación Física, reconociéndose como “habilitación”.

El primer curso de maestros Especialistas en Educación Física se celebró en La Universidad de Zaragoza (B.O.E., 18 de septiembre de 1985), suponía una carga lectiva de 111 horas obligatorias. De esta primera promoción, surgen 6 maestros seleccionados para la formación de prácticas y seminarios de Educación Física. La segunda fase del proceso de especialización, que coordinaba Ana Orío desde la Unidad de Programa Educativo y el C.E.P. de Logroño, se realizó durante el curso 1986/87. En ese mismo año académico se convoca el primer concurso de especialidades, quedando cubiertas las 6 plazas por los candidatos especializados en la materia.

La segunda y tercera promoción de Especialistas en Educación Física, surge de los cursos celebrados en Burgos por la Universidad de Valladolid (B.O.E., 26 de junio de 1986 y B.O.E. de 9 de junio de 1987). Los cursos, con carácter de postgrado, tenían una duración de tres meses; al término estos, durante el año posterior, se realizaba un seminario de 36 horas prácticas obligatorias. Cabe destacar la inclusión del “apartado G” del Boletín Oficial de dicha convocatoria, en él se contemplaba la posibilidad de implantar la Educación Física de forma anticipada en los centros realizando, adelantadamente, las 36 horas correspondientes al seminario práctico, pasando posteriormente de forma automática al curso de postgrado en Burgos.

Las últimas especializaciones dependieron de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Zaragoza, se llevaron a cabo durante los cursos 1989/90 y 1990/91 (B.O.E., 20 de junio de 1989). Los cursos se realizaron en Logroño con una carga de 586 horas presenciales. La cuarta y última promoción de la Especialización contó con dos seminarios de prácticas de 20 horas obligatorias. En esta convocatoria se habilitaron como Especialistas en Educación Física 28-30 maestros, en su mayoría procedentes de La Rioja, Burgos, Navarra, Soria y Zaragoza.

Tras convocarse las primeras oposiciones para aquellos maestros provisionales que realizaron el curso de especialización, la dotación de plazas de Especialista en Educación Física para la enseñanza Primaria quedó prácticamente cubierta en Logroño, extendiéndose la especialidad, a partir de este momento, por el resto de la provincia. Los informes de los C.E.Ps. durante el curso 1990/91 confirman estos datos.

Como reseña final de la primera etapa de formación y dotación de maestros especialistas en Educación Física en La Rioja, referimos el curso de actualización científica y didáctica de Educación Física en el que participaron un total de 38 profesores; éste fue celebrado en septiembre de 1990, en el instituto Hermanos D' Elhuyar de Logroño. El curso se centró primordialmente en la reflexión sobre el Diseño Curricular Base (D.C.B.) y su adaptación a la realidad del contexto escolar. Al margen de los replanteamientos sobre Educación Física a partir de las líneas generales propuestas por el ministerio, el curso supuso la unificación de criterios pedagógicos y didácticos relativos a nuestra materia. Podríamos considerar éste el inicio de consolidación y el perfeccionamiento de la Educación Física en la Etapa Primaria a través de los C.E.Ps.

En 1992, Ana Orío cede el cargo de Coordinadora de Educación Física en la Rioja y pasa el testigo a D. Andrés Fernández, asesor de Educación Física del Centro de Profesores de Nájera desde el curso 1995/96 hasta 1998/99. El trabajo continúa en la línea de impulsar la Educación Física, principalmente en lo que se refiere a la Formación Permanente de los Especialistas.

Iniciada la etapa de potenciación de la Educación Física conforme a lo establecido por la L.O.G.S.E., en 1993 se implanta la Titulación de Maestro Especialista en Educación Física en la Universidad de La Rioja. En sesión celebrada el día 29 de septiembre de 1992, la Comisión Gestora de la Universidad aprueba el plan de estudios de la diplomatura (B.O.E. 136 del 8 de junio de 1993, Resolución 20 de abril de 1993) tras las rectificaciones oportunas, finalmente, el Consejo de Universidades autoriza la puesta en marcha de la especialidad, cuyo plan de estudios definitivo se publica en el B.O.E. de 8 de junio de 1994. Desde la primera promoción (curso 1994/95) hasta la actualidad, 355 alumnos han obtenido el título de Maestro Especialista en Educación Física.

Para mayor aclaración sobre el contexto universitario en relación a la implantación de dicha titulación, debemos concretar que, tal y como se recoge en la Ley 71/1992 de 15 de junio de Creación de la Universidad de La Rioja (B.O.E. de 19 de junio de 1992), ésta se estructura en dos Centros: Científico-Técnico y Humano-Jurídico-Social, con sus distintas Secciones y Departamentos. La Sección de Magisterio se encuentra integrada en el Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales y está compuesta por cuatro especialidades: Musical, Lengua Extranjera, Infantil y Educación Física. La Especialidad de Educación Física está ubicada en el Departamento de Expresión Artística, en el que se reconoce el Área de Didáctica de la Expresión Corporal junto a otras cinco áreas de Conocimiento. La creciente demanda de formación en esta especialidad, ha suscitado un progresivo crecimiento del cuerpo de profesores del área de Expresión Corporal hasta llegar actualmente a un total de 12 docentes, de los cuales 3 poseen el grado de Doctor.

Desde la creación de la especialidad de Educación Física en la Universidad de La Rioja, destacamos dos hechos importantes en relación a dicha titulación, la incorporación en el curso 1997/98 de los Complementos de Formación para el acceso al segundo ciclo de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y los Deportes; y la implantación durante el curso 2002/03 del programa de doctorado “Psicología de la Actividad Física y el deporte”, cuyos cursos se

imparten conjuntamente con el Departamento de Psicología (23 de mayo de 2002 en Comisión de Doctorado de la Universidad de La Rioja).

En cuanto a la formación permanente del Maestro Especialista en Educación Física, hay que referirse a los Centros de Profesores y Recursos de la Rioja (C.P.Rs.), derivados de la coalición de los Centros de Profesores (C.E.Ps.) y los Centros de Recursos (C.Rs.), sancionado en la Orden de 5 de mayo de 1994 y decretándose su funcionamiento a partir de 1995 (Real Decreto de 20 de Octubre de 1995). Las sedes se implantan en Logroño, Calahorra y Haro, estableciéndose posteriormente en Nájera y Cervera del Río Alhama. Dichos centros ofrecen un programa anual de cursos, entre estos se incluyen las demandas que se reciben de los profesores de Educación Física de La Rioja.

Otra fuente de formación permanente, aunque en menor medida, son los cursos ofertados por la Asociación de Licenciados y Diplomados en Educación Física de La Rioja (L.Y.D.E.R.), fundada el año 2001. Esta asociación también organiza jornadas anuales de Educación Física Escolar, dichas jornadas tienen actualmente carácter de congreso nacional.

Para concluir este apartado debemos referirnos a otras vías de formación específica o complementaria, entre ellas destacar el módulo de Educación Física que, dentro de los ciclos formativos de Formación Profesional, se imparte en el Instituto de Bachillerato “La Laboral”, así mismo los cursos de Monitores y Directores de Tiempo libre a cargo de las diversas escuelas de la Rioja, o los cursos de Monitores y Técnicos Deportivos impartidos por las distintas federaciones deportivas.

La dotación del cuerpo de maestros de Educación Física en la Enseñanza Primaria.

La dotación del cuerpo de maestros de Educación Física en la Enseñanza Primaria, se desarrolla a través de tres vías diferenciadas:

- Por contratación directa de la administración privada escolar.
- Por las oposiciones de Diplomados en Magisterio Especialistas en Educación Física y Habilitados.
- Por dotación de plazas provisionales de interinos.

No se dispone de una información concreta que se refiera al inicio de la incorporación del Maestro Especialista en Educación Física, a los centros privados. En cualquier caso, podemos intuir que es a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, en la cual se determina la titulación específica que ha de tener el profesorado que imparta la asignatura de Educación Física. Estos centros escolares que además pasaron a convertirse en escuelas privadas- concertadas, se han ido dotando de especialistas en Educación Física procedentes de la habilitación o de la diplomatura. Actualmente, en el ámbito privado-concertado, trabajan un total de 20 maestros en Educación Física.

En el ámbito de la educación pública, la vía inicial de dotación de especialistas se realizó a través de la habilitación de maestros generalistas mediante los cursos de especialización de Zaragoza, Burgos y Logroño, a raíz de los cuales, se convocaron los concursos para las plazas de Educación Física correspondientes. Posteriormente se han celebrado tres convocatorias de oposición para Educación Física en Primaria, en ellas, los habilitados han podido optar a las plazas ofertadas, encontrándose además exentos de la realización de las pruebas físicas. Actualmente el cuerpo de maestros en Educación Física en el ámbito público de Logroño es de unos 30 docentes.

Las convocatorias a oposición se suceden cada dos años siempre que existan vacantes de plazas docentes. La primera convocatoria se celebró en el año 1997 con una provisión de 2 plazas; la segunda en el año 1999 (B.O.R. 46/99 de

30 de abril), en ella se ofertaron 5 plazas; y la tercera convocatoria en el año 2001 (B.O.R. 53/2001 del 17 de abril), con una dotación de 2 plazas más. En todas las convocatorias han sido cubiertas la totalidad de las plazas ofertadas. Las oposiciones convocadas para el 2003 han ofertado 7 plazas de Educación Física.

Por último, hemos de mencionar los cerca de 80 diplomados de Magisterio Especialistas en Educación Física inscritos en la lista de interinos a la espera de la contratación provisional por bajas, sustituciones o plazas vacantes en la Enseñanza Primaria de Educación Física.

Partiendo de la descripción anterior en relación a la consolidación del cuerpo de maestros de Educación Física, podemos determinar el perfil de dicho colectivo en nuestro contexto de investigación, en base a los siguientes indicativos:

- La media de edad se centra en los 45 años, por lo que podríamos considerar al colectivo con una alta experiencia docente.
- El género, se puede considerar equilibrado, teniendo en cuenta que existe prácticamente la misma proporción de maestros y maestras en Educación Física.
- En relación al perfil de formación inicial, hay que destacar que, si bien en un principio destacaba la presencia del maestro habilitado, actualmente comienza a predominar la figura de maestro diplomado en Educación Física.
- El lugar de procedencia en relación a su formación, deriva principalmente de Las Universidades de la Rioja, León, Madrid y Zaragoza.
- El grado de satisfacción profesional de los Maestros Especialistas en Educación Física de Primaria, tal y como se manifiesta en las entrevistas mantenidas, es elevado en comparación con la opinión del colectivo de profesores de Educación Física de las enseñanzas medias.

El Plan de extensión de instalaciones deportivas para la Educación Física y el Deporte Escolar en Centros Docentes no Universitarios.

El Plan de extensión de instalaciones deportivas para la Educación Física, representa una de las líneas contempladas dentro del Plan de Implantación y Experimentación de la Educación Física.

Tras un estudio sobre la viabilidad de las instalaciones deportivas escolares de la Rioja, arbitrado por los Maestros Especialistas en Educación Física, integrados en la tutoría de seminario de prácticas en 1987-88, se programan las necesidades más inmediatas en función de las características y posibilidades de construcción de cada centro. El Plan de extensión de la Educación Física, venía dotado de un importante presupuesto económico, en el cual se verían involucrados la Consejería de Educación, Cultura y Deportes y los Ayuntamientos de cada municipio, en mayor o menor medida. Concretamente en Logroño, dicho Plan, apoyado y gestionado en parte por la Consejería de Deportes del Ayuntamiento de Logroño, ha supuesto que, en los últimos 12 años, se hayan construido 19 polideportivos Municipales, incluyendo las recientes inauguraciones de los centros escolares de Bretón de los Herreros y Cascajos, y la próxima apertura de la instalación deportiva de Vélez de Guevara.

Todos ellos conforman un amplio conjunto de instalaciones deportivas, relativamente nuevas, si tenemos en cuenta que el polideportivo más antiguo data del año 1989 (Polideportivo de Madre de Dios) y los tres últimos, mencionados anteriormente, del año 2003. Son pocos los centros que todavía no están dotados de una instalación deportiva apropiada para el desarrollo de la Educación Física (Juan Yagüe), en ese caso acceden a la instalación municipal más próxima al centro sin mayores dificultades.

En cuanto a los centros privados, todos ellos están provistos de sus propias instalaciones deportivas más o menos adaptadas al desarrollo de la Educación Física. Cabe resaltar también que sus instalaciones presentan un mayor envejecimiento en comparación con las de los centros públicos.

Después de lo expuesto podemos concluir que, tanto el nivel de infraestructuras como de equipamiento y dotación de material deportivo en nuestro contexto de investigación, es amplio; máxime si se tiene en cuenta que las instalaciones son modernas y funcionales, presentando un correcto estado de mantenimiento, conservación y limpieza, tanto en lo referente a los espacios deportivos como a los servicios. Consideramos que este aspecto tiene, sin duda, una positiva influencia en el desarrollo de la Educación Física escolar.

El proceso de asociación de profesores y maestros de Educación Física de La Rioja.

El proceso de asociación de profesores y maestros de Educación Física de La Rioja ha tenido tres momentos de desarrollo fundamentales. El primer intento de asociación de profesionales de la Educación Física, se produjo en el año 1977, con el Colegio de Profesores de Educación Física de La Rioja, siendo presidida la junta gestora del mismo por D. Marcos Gutiérrez. El organismo asumía competencias de armonización y regulación profesional de la Educación Física, principalmente para paliar el alto grado de intrusismo laboral que existía en la época.

En el año 1983 se produce el segundo intento de asociación de profesores de Educación Física, en este caso a través de una delegación del Colegio Oficial de Licenciados de Educación Física, en La Rioja. El efímero paso de dicho colegio, quedó disuelto y absorbido en el año 1997 por el Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física de Madrid. Cabe catalogar de insignificante la influencia que tuvo este organismo en lo que se refiere a la Etapa Primaria ya que se trataba de un Colegio Oficial de Licenciados, únicamente se asumieron actuaciones puntuales de colaboración y apoyo a los maestros dedicados a la Educación Física escolar en la E.G.B.

El tercer y reciente intento de asociación se produjo en marzo de 2001, protagonizado por la Asociación de Licenciados y Diplomados de Educación

Física en la Rioja (L.Y.D.E.R.). La asociación que actualmente cuenta con ciento un asociados en La Rioja, es presidida por D. Andrés Fernández Sáenz y está afiliada a la Federación Española de Asociaciones de Diplomados en Educación Física

Cabe recalcar que dicha iniciativa ha supuesto uno de los mayores impulsos en lo que se refiere a organización, formación permanente, colaboración, cooperación y relación del colectivo de profesionales de Educación Física, tanto en el ámbito de la Enseñanza Primaria como en Secundaria, Bachillerato y Universidad.

Así mismo, queremos mencionar el compromiso que la Junta Directiva ha adquirido en lo relativo a la organización y coordinación del Congreso anual de Educación Física, que comenzó celebrándose como Jornadas de Educación Física realizadas aprovechando la convocatoria de asamblea anual de esta asociación y que ha resultado ser el único evento que tiene lugar en la Rioja, relacionado con la docencia de la Educación Física.

CAPÍTULO 4

PLANIFICACIÓN DE LA ***INVESTIGACIÓN***

CAPÍTULO 4. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Tal y como hemos indicado en lo que pretendía ser una primera aproximación al tema de estudio, el objetivo principal de la misma es:

- *Analizar el estatus de la Educación Física en el sistema educativo de Primaria.*

Este objetivo se traduce en las siguientes intenciones o propósitos generales, que posteriormente determinarán los objetivos específicos de la investigación:

- Analizar la situación actual de la Educación Física escolar en Logroño - La Rioja y definir las circunstancias concretas de su implantación en la etapa Primaria.
- Analizar la valoración de la Educación Física en el ámbito escolar, estudiando la importancia que le conceden los distintos colectivos implicados: padres, profesores y alumnos.
- Determinar la trascendencia de la Educación Física y el papel que esta asignatura desempeña, para la comunidad escolar, en la educación de los alumnos.

- Comprobar si las modificaciones introducidas en la Reforma Educativa de 1980 han provocado un cambio de actitud hacia la Educación Física, constatando cómo se refleja esta situación en la práctica real y qué problemas o dificultades encuentra el profesional de esta disciplina.

Concretado este primer apartado en cuanto al planteamiento inicial de propósitos a alcanzar en nuestra investigación, los objetivos específicos se encaminan a la identificación de posibles factores de influencia en el reconocimiento de la Educación Física. La descripción de estos objetivos quedaría de la siguiente forma:

- 1.- *Valorar la repercusión que el interés por la actividad física y el deporte tiene en el reconocimiento de la importancia de la Educación Física.*
- 2.- *Determinar el valor educativo que la comunidad escolar otorga a la Educación Física.*
- 3.- *Estimar la influencia que ejerce el sistema de evaluación sobre el estatus de la Educación Física.*
- 4.- *Evaluar las consecuencias que el perfil metodológico y las características específicas de la Educación Física desempeñan sobre su valor educativo.*
- 5.- *Analizar la opinión de la comunidad escolar en relación a la carga lectiva y la distribución horaria de la Educación Física.*
- 6.- *Determinar la percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.*
- 7.- *Estimar el nivel de conocimiento sobre el contenido de la Educación Física existente en el entorno escolar.*
- 8.- *Examinar la opinión de la comunidad escolar en relación al tratamiento de la Educación Física en el contexto escolar.*

9.- Analizar la influencia que los cambios producidos por la L.O.G.S.E. han ejercido sobre el estatus de la Educación Física.

Estas metas planteadas proporcionarán el contexto metodológico y el marco de referencia para el desarrollo del estudio, guiando además el proceso de búsqueda de la investigación.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El diseño y realización de un estudio está precedido por la idea o pensamiento original que impulsa la investigación. Este esbozo inicial se va acotando conforme se desarrollan las fases que determinan el diseño de la investigación, hasta definir y concretar el objeto específico de estudio, convirtiéndolo en un problema investigable (Valles, 1997).

Con esta finalidad se determinaron los objetivos de nuestro estudio, se procedió al establecimiento del diseño de la investigación y de las variables de estudio, la metodología de investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, la muestra de estudio, el método de análisis de resultados y la determinación de las fases del trabajo planificando su temporalización, todo ello enmarcándolo en un modelo específico de investigación.

Respecto a la clase de diseño al que pertenece nuestra investigación, teniendo en cuenta que el objetivo principal se centra en el análisis del estatus de la Educación Física y que para ello se toma como referencia la opinión de la comunidad escolar, integrada por los alumnos, padres y profesores, podríamos enmarcar el trabajo en el campo de la Sociología de la Educación Física, ya que el análisis se elabora a través de las opiniones de distintos colectivos sociales. En consideración, utilizando la tipología de investigaciones empleadas en ciencias

sociales, clasificamos nuestro trabajo como un estudio *descriptivo, comparativo y explicativo*.

Expondremos a continuación las características que justifican el empleo de estos modelos de investigación en relación con la estructura metodológica empleada.

Podemos decir que, de forma general, el objetivo principal del estudio nos aproxima a las características de una investigación *descriptiva*, ya que pretende describir (Hernández, Fernández y Baptista, 1994) la situación actual de la Educación Física en lo relativo a su estatus.

Inicialmente, el estudio de la génesis de la Educación Física, entendiendo el término génesis tal y como es definido por la Real Academia de la Lengua, “*serie encadenada de hechos y causas que conducen a un resultado*”, nos permite indagar sobre los posibles precedentes históricos que han determinado la situación actual de la asignatura. Esta primera parte de la investigación reúne las características de una investigación descriptiva:

“La investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición presentes”. (Best, 1970, citado por Cohen y Manion, 1990, p. 101).

El análisis histórico nos describe la situación panorámica de la consideración de la Educación Física y además, nos proporciona los posibles indicativos o factores de influencia en el reconocimiento de la importancia de esta asignatura. Estos indicativos son conceptualizados y utilizados como variables de estudio, convirtiéndose en herramientas manejables para obtener respuestas sobre el problema objeto de estudio:

“Es necesario hacer notar que los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables con los que tienen que ver. Aunque, desde luego, pueden integrar las mediciones de cada una de

dichas variables para decir cómo es y se manifiesta el fenómeno de interés, su objetivo no es indicar como se relacionan las variables medidas”. (Hernández, Fernandez y Baptista, 1994, p. 61).

La estructura metodológica que nosotros utilizamos se adapta fácilmente a la secuencia de investigación descriptiva descrita por Cohen y Manion:

“Observan a individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación”. (Cohen y Manion, 1990, p. 101).

Los mismos autores, añaden que esta metodología puede aplicarse a fenómenos educativos, históricos, sociológicos y psicológicos. En nuestro caso, ubicamos el objeto de estudio dentro del fenómeno educativo, el cual es investigado desde una perspectiva sociológica.

Nuestros objetivos, no se limitan únicamente a describir el problema de estudio para proporcionar una imagen de los sucesos que están ocurriendo o que han ocurrido en el pasado. Pretendemos también establecer la relación que puede existir entre determinados acontecimientos (Salking, 1994), y la forma en que se relacionan dos o más variables en un mismo colectivo o en diferentes colectivos, a través de la comparación de los resultados.

Para finalizar, la tercera fase del trabajo de investigación, intenta buscar respuestas que permitan ofrecer una explicación a los resultados del estudio descriptivo y comparativo. Los objetivos de esta última fase permiten catalogar el trabajo como un estudio *explicativo*:

“Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos y sociales. Como su nombre indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno

y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas”. (Fernández, Hernández y Baptista, 1994, p. 67).

Una vez definida la tipología de la investigación, pasamos a determinar las fases que componen el diseño de la investigación. Siguiendo el modelo del proceso de investigación de Fox (1981), proponemos tres fases correspondientes a la *planificación, ejecución y redacción del trabajo*.

Partiendo de la realización inicial del primer borrador o diseño de investigación, la definición de las fases y tareas refleja el conjunto de decisiones, que finalmente fueron plasmadas en la redacción final del proyecto y que han guiado el desarrollo de la investigación, determinando las pautas a seguir en la recogida y tratamiento de los datos y en el proceso general de la investigación.

- FASE INICIAL: etapa de planteamiento y proyección de la investigación.
 - Reflexión y formulación del problema.
 - Revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio.
 - Determinación de las muestras de investigación.
 - Selección del método y material de estudio.
 - Temporización de la investigación.
 - Elaboración del proyecto de investigación.

- FASE DE ESTUDIO: etapa de desarrollo del trabajo de investigación.
 - Planificación, gestión y organización del acceso al campo (temporización, contactos, cartas y visitas de presentación).
 - Obtención de recursos humanos y materiales (formación del equipo colaborador, manuales operativos, etc.).

- Elaboración de los instrumentos de recogida de datos (cuestionario, guión de entrevista).
 - Ejecución del trabajo de campo (control y seguimiento de la obtención de datos).
 - Tratamiento estadístico de los datos.
- FASE FINAL: etapa de análisis y redacción de la investigación.
- Análisis de resultados (elaboración de los informes de resultados).
 - Redacción y presentación del informe final.

Exponemos a continuación cada una de las tareas efectuadas en las distintas fases.

FASE INICIAL

Reflexión y formulación del problema.

Nuestra investigación pretende conocer la situación de la Educación Física en el sistema educativo de Logroño, analizando el reconocimiento de esta asignatura en la etapa de Primaria a través de las opiniones de los colectivos que integran la comunidad escolar, alumnos, padres y profesores.

Con la finalidad de poder diagnosticar los factores que actualmente inciden en el reconocimiento de nuestra materia, la investigación se fundamenta en un estudio inicial centrado en el análisis del estatus de la Educación Física a través de una aproximación histórica. Este contenido, junto con las opiniones y creencias de las poblaciones antes citadas, nos ofrecen una visión panorámica del estado del reconocimiento de la Educación Física.

Al margen de esta información, a través de una muestra representativa de nuestra población de estudio, pretendemos diagnosticar las razones y motivos que justifican los resultados obtenidos.

Por último, con la finalidad de ampliar y profundizar en los datos conseguidos, buscamos información de contraste a través de una muestra representativa de agentes clave del sistema educativo de Logroño. Así mismo, intentamos dar respuestas explicativas a la situación real del fenómeno de estudio y de forma paralela, planteamos potenciales alternativas de mejora de nuestra asignatura desde el reconocimiento de la importancia de la Educación Física.

Revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio.

El proceso de análisis parte de la revisión bibliográfica, método de búsqueda y diagnóstico que nos ha permitido averiguar qué antecedentes históricos han definido la evolución de nuestra asignatura. Estos datos han sido considerados como indicativos de influencia en el problema objeto de estudio y utilizados para determinar las variables de estudio.

La revisión bibliográfica supuso una de las tareas iniciales de nuestro trabajo. Posteriormente, este quehacer se ha ido compaginando con los distintas labores realizadas a lo largo de las diferentes etapas del proceso de la investigación:

“(...) por cuanto que muchas de las etapas de que consta, aunque son distintas y empiezan en momentos distintos, se solapan en el tiempo, ejecutándose simultáneamente varias de ellas”. (Fox, 1981, p. 62)

Centrándonos en la fase de reflexión, planteamiento y proyección del problema objeto de estudio, y siguiendo el modelo de proceso de investigación de Fox (1981), nos proponemos diferenciar dos tipos de revisión bibliográfica:

- *Bibliografía conceptual*, correspondiente a la documentación (libros, artículos, etc.) de autores que exponen su conocimiento sobre el campo específico de nuestro tema de estudio (Estatus de la Educación Física). A través de ésta obtuvimos información de base, fundamental para familiarizarnos con el contenido y empezar a delimitar la investigación.

- *Bibliografía de investigación*, que ofrece conocimiento de los trabajos e investigaciones que abordan nuestro tema de estudio. Estos documentos nos aportaron información de referencia para empezar a diseñar y proyectar nuestro trabajo.

A continuación presentamos un esquema representativo de las diferentes fuentes bibliográficas que se utilizaron en esta fase.

Cuadro 4.1. Fuentes bibliográficas utilizadas en la revisión inicial.

<i>Fuentes bibliográficas</i>	<i>Documentos</i>	<i>Información</i>
Monografías	Libros, revistas, artículos, entrevistas, etc.	Conceptual, histórica, de fundamentación, metodológica, etc.
Bases de datos	Sport Discus, Heracles, Spolit, Revium, TESEO, ISBN, etc.	Trabajos de investigación, tesis doctorales, bibliografía nacional española, etc.
Congresos y Jornadas.	Libros de actas: conferencias, ponencias, comunicaciones, talleres, mesas redondas.	Trabajos de investigación. experiencias docentes, reflexiones educativas, temáticas de debate.
Bibliotecas	Libros, revistas, tesis, enciclopedias, trabajos de investigación, etc.	Conceptual, histórica, de fundamentación, metodológica, etc.

Queremos resaltar la colaboración de la biblioteca de la Universidad de La Rioja (Servicio de Recursos de Búsqueda de Documentación), por su contribución en el proceso de localización y obtención de fuentes documentales. Mediante las diferentes técnicas de búsqueda en la red y el sistema de coordinación de préstamos ínter-bibliotecarios (préstamo de fondos de documentación de diferentes bibliotecas de las universidades españolas) se accedió a los instrumentos bibliográficos básicos para nuestra investigación.

Respecto a la asistencia a congresos y jornadas de Educación Física, fueron seleccionados aquellos congresos nacionales o internacionales organizados por Escuelas de Magisterio Españolas, por La Asociación de Facultades de Ciencias de La Actividad Física y el Deporte, por La Federación Española de Profesores y Maestros de Educación Física, por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza y otros organizados desde el ámbito educativo y específicos de La Rioja.

Finalizamos este apartado haciendo mención de las estancias en determinados centros, con la finalidad de acceder a sus bibliotecas y completar este proceso de revisión bibliográfica inicial: biblioteca del I.N.E.F.C. Barcelona, biblioteca del I.N.E.F.C. Lérida, biblioteca del I.N.E.F. Madrid, biblioteca de la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres, así como los Centros de Profesores y Recursos de Logroño y de Cáceres.

Determinación de la muestra de investigación.

Entrando en la fase de planificación del desarrollo del trabajo de campo, se seleccionaron los colectivos objeto de aplicación de las técnicas de recogida de datos. Los sujetos se organizaron en dos núcleos:

- La población de estudio cuantitativo (cuestionarios):
 - Alumnos de 6º de Primaria de Logroño.
 - Padres o tutores de los alumnos.
 - Profesores generalistas y especialistas del cuerpo docente de Primaria de Logroño.
 - Profesores de Educación Física de Primaria en los centros escolares de Logroño.

- La muestra representativa de estudio cualitativo (entrevistas en profundidad):
 - Alumnos de 6º de Primaria de Logroño.
 - Padres o tutores de los alumnos.
 - Profesores generalistas y especialistas del cuerpo docente de Primaria de Logroño.
 - Profesores de Educación Física de Primaria en los centros escolares de Logroño.

- La muestra representativa de agentes clave del sistema educativo (entrevistas en profundidad):
 - Director General de Educación.
 - Inspector Jefe de Educación.
 - Director del Centro de Profesores y Recursos (C.P.R).
 - Coordinadora del Área de Educación Física del C.P.R.
 - Presidente de la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de La Rioja.
 - Presidente de La Asociación de Maestros de Educación Física en La Rioja.
 - Un Director de Centro.

Cuadro 4.2. Resumen del diseño de la muestra elegida para la investigación.

<i>Población (Comunidad escolar)</i>	<i>Muestra representativa (Comunidad escolar)</i>	<i>Muestra representativa (Sistema Educativo)</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Alumnos de 6º de Primaria. -Padres o tutores. -Profesores generalistas y especialistas . -Profesores de Educación Física. 	<ul style="list-style-type: none"> -Alumnos de 6º de Primaria. -Padres o tutores. -Profesores generalistas y especialistas. -Profesores de Educación Física. 	<ul style="list-style-type: none"> -Director General de Educación. -Inspector Jefe de Educación. -Director del C.P.R. -Coordinadora del Área de E.F. del C.P.R. -Presidente de la A.P.A. en La Rioja. -Presidente de la Asociación de - Maestros de E.F. en La Rioja. -Director de Centro.

Selección del método y material de estudio.

Como ya hemos comentado y argumentado anteriormente, la táctica o metodología de investigación se ajusta a las características del *Método Descriptivo, Comparativo y Explicativo*.

La adaptación de las técnicas de recogida de datos se corresponde en nuestro caso a la aplicación de los siguientes instrumentos para cumplir la estrategia metodológica de *triangulación* entre los métodos cuantitativos y cualitativos:

- Encuestas administradas mediante cuestionario (Likert).
- Entrevistas en profundidad (semi-directiva).

Cuadro 4.3. Resumen del método y material utilizados en la investigación.

<i>Metodología de investigación</i>	<i>Estrategia metodológica</i>	<i>Técnicas de recogida de datos</i>
Descriptivo, Comparativo y Explicativo	Triangulación	<ul style="list-style-type: none"> - Encuestas administradas mediante cuestionario (Likert) - Entrevistas en profundidad (semi-directiva)

El tratamiento de los datos cuantitativos se efectuó mediante el programa estadístico *S.P.S.S.10*. A través de él se realizaron los siguientes estudios:

- Estudio de las variables mediante el análisis de distribución de frecuencias y medidas de tendencia central (*%*, *M*, *Mo*, *Me*, *Sx*).
- Estudio de relación y comparación de las variables de investigación a través de los test de hipótesis (pruebas *T d' Student* y *Anova*).

Estas se aplicaron a cada colectivo de forma independiente (*intracolectivo*) e interrelacionando los cuatro colectivos (*intercolectivo*).

El tratamiento de los datos cualitativos se llevó a cabo a través del análisis de contenido (Festinger y Katz, 1992; Cohen y Manion, 1990; Valles, 1997; Ruiz, 1996; Taylor y Bogdan, 1990).

Al igual que en el estudio de los datos cuantitativos, el análisis de los datos cualitativos se realizó a nivel *intracolectivo* (a través de las entrevistas en profundidad de la muestra representativa de cada colectivo de estudio), y a nivel *intercolectivo* (a través de las entrevistas en profundidad de la muestra representativa de agentes clave del sistema educativo de primaria).

La estrategia del método y las técnicas de recogida de información se ajustan al siguiente esquema.

Cuadro 4.4. Resumen de la estrategia metodológica de la investigación.

<i>PROCESOS DE LA ESTRATEGIA</i>	<i>MÉTODO CUANTITATIVO</i>	<i>MÉTODO CUALITATIVO</i>
<i>Instrumentos</i>	<i>Encuesta (Likert)</i>	<i>Entrevistas (en profundidad)</i>
<i>Tratamiento de los datos</i>	<i>Estadística descriptiva</i> (Frecuencias, Media, Desv. típica)	<i>Análisis de contenido</i>
	<i>Análisis de varianzas</i> (Anova de un solo factor)	
<i>Niveles de análisis</i>	<i>Intracolectivo</i>	<i>Intracolectivo</i>
	<i>Intercolectivo</i>	<i>Intercolectivo</i>
<i>Triangulación de la metodología</i>	<i>Método Descriptivo:</i> Información panorámica de la situación real del objeto de estudio. <i>Método comparativo:</i> Información sobre la relación entre las variables de estudio.	<i>Método Explicativo:</i> Datos explicativos de las razones y motivos de los resultados cuantitativos. Información de contraste y complemento.

Temporización de la investigación.

Las etapas principales de la investigación se distribuyeron en el siguiente orden cronológico:

- Etapa de reflexión-planteamiento y proyección de la investigación: de enero de 1997 a junio de 1998.

- Reflexión, planteamiento del tema objeto de estudio, revisión bibliográfica y formulación del problema: enero de 1997 a febrero de 1998.
- Elaboración del proyecto, revisión por expertos, presentación, aprobación y obtención de la suficiencia investigadora: marzo de 1998 a junio de 1998.
- Etapa de desarrollo del trabajo de investigación: de octubre de 1999 a septiembre de 2001.
 - Proceso completo del estudio cuantitativo (elaboración del cuestionario, planificación, gestión, ejecución del primer trabajo de campo, tratamiento y análisis de datos): de octubre de 1999 a diciembre de 2000.
 - Proceso completo del estudio cualitativo (elaboración del guión de entrevista, planificación, gestión, ejecución del segundo trabajo de campo, tratamiento y análisis de datos): de enero de 2001 a septiembre de 2001.
- Etapa de análisis y redacción de la investigación: octubre de 2001 a junio de 2003.
 - Análisis de resultados (intracolectivos cuanti-cualitativamente e inferencial intercolectivos): de octubre de 2001 a diciembre de 2001.
 - Redacción de la investigación: de enero de 2002 a junio de 2003.

Elaboración del proyecto de la investigación.

La definición del proyecto constituye la apertura de un nuevo espacio de reflexión que se sitúa en el conjunto de la planificación. La elaboración de este documento, exigió en su día un esfuerzo teórico que sirvió como inicio de todo el proceso de investigación; en él se plasman por escrito las decisiones tomadas en las fases anteriores, definiendo el tema objeto de estudio acotado tras la revisión de conocimientos y expresando las consideraciones en relación al tipo de investigación, criterios de actuación, objetivos e hipótesis, material y método, estrategias, etc.

Entendemos que la necesidad de disponer de un proyecto se justifica, al menos, por la siguientes razones:

- En primer lugar, cumplir un requisito de todo doctorando, obtener la suficiencia investigadora. Para ello se presentó el proyecto de tesis a la Comisión de Investigación con el fin de obtener su aprobación.
- En segundo lugar, estructurar el esquema inicial de la investigación para elaborar un primer documento de planificación del proceso.
- En tercer lugar, disponer de un documento escrito que pueda ser revisado y sometido a juicio de expertos para garantizar, que el tema objeto de estudio posee rigor científico, y el proyecto reúne las connotaciones estructurales necesarias para desarrollar un trabajo de Tesis Doctoral.

Queremos mencionar la colaboración, en la labor de revisión del proyecto, de un colectivo de expertos de las principales áreas de conocimiento en que se enmarca nuestra investigación (Sociología del Deporte y de la Educación, Psicopedagogía, Historia de la Educación Física, Epistemología de la Educación Física, Teoría de la Actividad Física, Metodología de Investigación Educativa, etc.).

FASE DE ESTUDIO.

Planificación, gestión y organización del acceso a campo.

Todo proceso de investigación necesita una meticulosa planificación para conseguir unos resultados satisfactorios. Atendiendo de forma concreta a las características de nuestro estudio, podríamos señalar además algunos factores que justifican de manera especial la programación del trabajo:

- La aplicación de dos procesos de investigación diferentes pero dependientes (estudio cuantitativo y estudio cualitativo).
- El volumen de la muestra. La población (Comunidad Escolar de Primaria), integrada por cuatro colectivos diferentes (Alumnos, Padres, Profesores de Centro y Profesores de E.F.) supuso la coordinación de 32 centros escolares de Primaria en los cuales, según el *Registro del Censo Educativo Escolar del año 1998* elaborado por la Delegación Provincial del Ministerio de Educación de La Rioja, se censaron una totalidad de 4.915 sujetos.

Estos condicionantes obligaron a planificar la gestión de algunas tareas imprescindibles antes de acceder al campo:

- Conectar con cada uno de los directores de los colegios, primero a través de una carta de presentación, posteriormente a través del contacto telefónico para concertar una entrevista.
- Visitar los centros manteniendo una entrevista en la que se informó sobre el trabajo de investigación.
- Obtener la aprobación de la dirección de los centros para poder administrar los cuestionarios. Posteriormente se detallaron los procedimientos a seguir en el trabajo de campo.

Las fases del trabajo de campo se temporizaron de la siguiente forma:

- Formación del equipo colaborador: asignación de los centros, familiarización con el cuestionario, formación específica para la pasación, formación del procedimiento a través de los manuales operativos (fases, temporización, actuación, etc.)
- Pre-visita del miembro colaborador al centro asignado: contacto para familiarizarse con la muestra. Explicación y determinación del procedimiento a seguir, puntualización de la fecha y hora de pasación de cuestionarios y confirmación del número de integrantes de la muestra real.
- Acceso en campo: pasación de cuestionarios.
- Seguimiento y control del acceso en campo (coordinado por el investigador principal).
- Final del acceso a campo: entrega de cuestionarios, recogida y clasificación de datos).
- Tabulación y tratamiento estadístico de los datos (programa SPSS.10).

Recogidos los datos cuantitativos y una vez analizados los resultados, obtuvimos la información de base para elaborar el guión de entrevista. De este modo accedimos al segundo trabajo de campo (estudio cualitativo) para el cual se planificaron las siguientes fases:

- Contacto con la muestra seleccionada (confirmación de la predisposición para la entrevista).
- Pre-visita con la muestra seleccionada (presentación y contacto de familiarización con la muestra).
- Acceso al campo (entrevista).
- Transcripción del contenido de entrevista.

Obtención de recursos humanos y materiales.

El trabajo de campo implicó la constitución de un equipo colaborador de alumnos de 3er curso de Magisterio de la Especialidad de Educación Física. El periodo de prácticas didácticas de estos alumnos permitía un mayor contacto entre el centro escolar y el investigador principal.

La intervención de un equipo colaborador requería de un periodo de formación en el que se instruiría sobre su futura actuación (manuales de procedimientos, formación y familiarización con el cuestionario).

El apoyo del equipo colaborador se solicitó a partir de la petición de créditos de libre elección por la colaboración en trabajos de investigación (Normativa 1998/99 de Créditos de Libre Elección de La Universidad de La Rioja).

La obtención de recursos materiales (material informático, material fungible, etc.), se adquirió a través de la ayuda concedida para realización de tesis doctorales aprobada por la Comisión de Investigación de la Universidad de La Rioja (Vicerrectorado de Investigación).

Elaboración de los instrumentos de recogida de datos.

El diseño del cuestionario se consolidó a partir de los siguientes procedimientos de validación: revisión de expertos, ensayos con muestras piloto de la investigación, estudios exploratorios a grupos de bajo control (colaboradores, profesores, investigadores, etc.).

El diseño del guión de la entrevista se fundamentó a partir de la información obtenida del primer estudio cuantitativo (cuestionarios), pasando por la aplicación de entrevistas en profundidad pilotos y la ayuda de diversas revisiones de expertos del entorno del investigador principal (investigadores, profesores). Todo esto se realizó con el objeto de efectuar los ajustes oportunos y asegurar la validez del instrumento de recogida de datos del estudio cualitativo.

Ejecución del trabajo de campo.

La fase operativa del trabajo de campo supuso la obtención de datos en dos fases diferenciadas:

- La primera implicó la administración de cuestionarios para obtener la información cuantitativa de la investigación.
- La segunda supuso la aplicación de la entrevista en profundidad para obtener la información cualitativa de la investigación.

En cada una de las dos fases se establecieron estrategias y mecanismos de control, idóneos para garantizar un seguimiento y calidad del proceso de campo: hojas de control de entrega y recogida de encuestas, diario de notas del colaborador para registrar observaciones y anomalías del proceso, seguimiento de las instrucciones a través de los manuales de procedimientos y, principalmente, la coordinación de los profesores de Educación Física y directores de centro con el colaborador de investigación y el investigador principal. Todo ello se realizó con el objeto de asegurar el normal desarrollo de las tareas y operaciones previstas.

Cabe destacar que esta fase estuvo precedida por la fase de “Planificación, gestión y organización del acceso a campo”, en ella, con la finalidad de optimizar el procedimiento de aplicación de las técnicas de investigación, se realizaron las visitas de presentación a los diferentes centros y organismos del sistema educativo de La Rioja.

Tratamiento estadístico de los datos.

Se solicitó la colaboración del Departamento de Matemáticas de la Universidad de La Rioja para realizar el tratamiento estadístico de datos. Esto nos permitió una aproximación y familiarización inmediata con la obtención de resultados.

La primera fase de este proceso supuso la Tabulación¹ de datos al ordenador, para ello se utilizaron los archivos pre-diseñados según las variables de estudio. Esto corrió a cargo del autor del trabajo y de algunos colaboradores. La fase de tratamiento estadístico implicó la participación de la profesora de estadística del departamento anteriormente citado y del autor de la investigación.

El tratamiento de datos se inició a partir de la obtención de los datos brutos de las encuestas, es decir, las respuestas de todos los individuo/as seleccionados en el diseño de la muestra. En nuestro caso, en el diseño del cuestionario ya se estableció la codificación de respuestas, 5 niveles representados numéricamente que determinaban las posibilidades de respuestas (*Encuesta Likert*).

El tratamiento estadístico se basó en la aplicación del programa SSPS.10, mediante el cual se sometieron los datos a los siguientes estudios estadísticos:

- Estudio de distribución de frecuencias y medidas de tendencia central (*Media y Desviación Típica*).
- Estudio de varianzas (*Anova*).

Estos estudios se realizaron a nivel intracolectivo (obtención de datos independientes de cada colectivo) y a nivel intercolectivo (obtención de datos conjuntos entre los cuatro colectivos).

FASE FINAL.

Análisis de resultados.

El análisis de los resultados debía adaptarse a la estructura del diseño de investigación descrito hasta el momento, por lo tanto, correspondía realizar un análisis de resultados del estudio cuantitativo y otro del estudio cualitativo.

¹ Rodríguez, J. (1991, p. 11), nos define Tabulación: “Proceso de resumir un conjunto de datos de manera ordenada en una tabla”.

El estudio de resultados del análisis cuantitativo, correspondiente a la primera fase de la investigación, se planificó en base a la aplicación de las siguientes medidas estadísticas: Media [X], Moda [Mo], Mediana [Md], Desviación Típica [Sx], y Coeficiente de variación [α]).

La interpretación de los resultados derivados de los estudios estadísticos descriptivos, (Distribución de frecuencias y tests de hipótesis), nos permitiría elaborar un primer informe de resultados a nivel intracolectivo y a nivel intercolectivo. Este informe suponía la primera fuente de información en la que debía apoyarse y fundamentar la investigación, el primer peldaño para desarrollar el guión de entrevista en profundidad.

La obtención del análisis de resultados del segundo nivel de la investigación, estudio cualitativo, se proyectó mediante la elaboración de un análisis de contenido. Para ello se codificó y clasificó la información obtenida, cuantificando y agrupando las categorías de respuestas comunes, estableciendo posteriormente la significación de las respuestas y el contenido más representativo de los resultados. En el diseño de la investigación, estos resultados se contemplaron como una información de contraste, complemento y explicación de los resultados del estudio cuantitativo.

La presentación final del informe se realizaría a partir de la producción de un primer informe, intracolectivo, de resultados cuantitativos-cualitativos y un segundo informe, intercolectivo, de resultados cuantitativos-cualitativos.

Para concluir la estrategia de esta fase, queremos constatar la necesidad de crear una categorización de los resultados tanto a nivel cuantitativo como cualitativo para dotar a éstos de una perspectiva y capacidad de interpretación, la cual se detallará y tratará ampliamente en el punto: *5.6.- Análisis de los datos.*

Cuadro 4.5. Resumen del diseño del trabajo de investigación.

MÉTODOS Y FASES	ESTUDIO CUANTITATIVO Primer trabajo de campo		ESTUDIO CUALITATIVO Segundo trabajo de campo		
Muestra	Población Comunidad Escolar de Primaria		Muestra representativa (Comunidad Escolar)	Muestra representativa (Sistema Educativo)	
Instrumentos	Cuestionario (Test tipo Likert)		Entrevista en profundidad	Entrevista en profundidad	
Tratamiento de los datos	1. Codificación y tabulación de datos. 2. Análisis Estadístico descriptivo: - Estudio de <i>frecuencias</i> . - Estudio de medidas de tendencia central (<i>M</i>), (<i>s</i>) - Estudio de varianzas (<i>Anova</i>)		1. Transcripción de los datos. 2. Reducción-categorización de datos. 3. Codificación de datos. 4. Integración de datos. 5. Síntesis de datos		
Análisis de los resultados	Análisis estadístico Intracolectivos	Análisis estadístico Intercolectivos	Análisis de contenido Intracolectivos	Análisis de contenido Intercolectivos	
Presentación de resultados	Informe de resultados Cuantitativos Intracolectivos	Informe de resultados Cuantitativos Intercolectivos	Informe de resultados Cualitativos Intracolectivos	Informe de resultados Cualitativos Intercolectivos	
Triangulación metodológica	Descriptiva correlacional (información panorámica)		Explicativa (información de contraste y profundización)		
Informe de resultados	Informe de resultados colectivo Alumnos.	Informe de resultados colectivo Padres.	Informe de resultados colectivo Profesores de Centro.	Informe de resultados colectivo Profesores de E.F.	Informe de resultados Intercolectivos

Redacción y presentación del informe final.

La última fase de este trabajo debía contener la redacción final de resultados, estas conclusiones serían realizadas en base a la información obtenida del análisis de datos cuantitativos y cualitativos. La presentación del informe final se estructuraría exponiendo la descripción gráfica de los resultados, acompañada de la descripción verbal.

Una vez escrito el contenido general del trabajo, debía ser revisado para garantizar la calidad del texto y la consolidación del documento. De esta forma, se planificó una primera revisión por un experto en redacción y dos revisiones más realizadas por los dos directores de tesis.

Los capítulos del documento obtenido de la investigación se redactaron en base al guión del trabajo y con el siguiente orden cronológico:

Introducción.

Capítulo 1- Aproximación Histórica a la Educación Física.

Capítulo 2- Antecedentes del estatus actual de la Educación Física.

Capítulo 3- Contexto de la investigación: La Educación Física en Logroño - La Rioja.

Capítulo 4- Planificación de la Investigación.

Capítulo 5- Metodología de la Investigación.

Capítulo 6- Informe de los resultados.

Capítulo 7- Discusión y conclusiones.

Capítulo 8- Prospectiva de la investigación.

Para la redacción y presentación del texto final de la investigación, se utilizaron algunas de las directrices que Umberto Eco señala en su obra *Como hacer una tesis, Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*.

En relación a la ortografía y gramática, fue de gran utilidad el *Manual de Español Correcto I y II*, de Leonardo Gómez Torrego.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

5.1. DEFINICIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE LA MUESTRA.

La concreción de las poblaciones¹ sobre las que va a centrarse el estudio, viene determinada en función de los objetivos de la investigación y del problema concreto que ésta aborda. Por esta razón, la especificación de la población y selección de la muestra² se centra en la comunidad escolar; en ella hemos considerado cuatro colectivos de interés que constituyen los sujetos de estudio: alumnos, padres, profesores de centro y profesores de Educación Física. Consideramos que estos cuatro colectivos conforman el hecho educativo, motivo por el cual, representan las unidades de análisis de la investigación.

¹ Selltiz (1974, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 1994, p. 210): “Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

Toledo (1993, p. 16): “Por población o colectivo se entiende todo conjunto de personas, animales u objetos sobre el que se va a llevar a cabo una investigación”.

² Sudman (1976 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 1994, p. 210): “La muestra suele ser definida como un subgrupo de la población”.

El estudio cuantitativo. La muestra para la realización de la encuesta

El estudio cuantitativo es el apartado principal de nuestra investigación. De este modo y, teniendo en cuenta que nos hallamos ante universos pequeños (*universos pequeños* en terminología estadística corresponde léxicamente a *poblaciones finitas*), hemos aplicado un cuestionario que nos ha permitido el estudio de los cuatro colectivos anteriormente señalados, de acuerdo a la siguiente clasificación de las poblaciones:

- *Población alumnos.* Alumnos de 6º de Educación Primaria de los centros escolares (privados y públicos) de Logroño.
- *Población padres.* Padres de los alumnos de 6º de Educación Primaria de los centros escolares (privados y públicos) de Logroño.
- *Población profesores de centro.* Profesores de Educación Primaria de los centros escolares (privados y públicos) de Logroño. Quedan excluidos de este colectivo los profesores de Educación Física ya que los hemos considerado como una población específica de estudio.
- *Población profesores de Educación Física.* Profesores de Educación Física de Educación Primaria de los centros escolares (privados y públicos) de Logroño.

Para el desarrollo del estudio cuantitativo, no se tomó una muestra representativa de cada colectivo, sino que las unidades de investigación fueron constituidas por la totalidad de cada una de las poblaciones anteriormente señaladas. Dichas poblaciones se extrajeron del censo escolar del año académico 1999-2000, cedido por el “Centro de Documentación y Estadística de la Dirección General de Educación de La Rioja”. En dicho documento no aparecía el censo correspondiente a los padres, por lo que éste se calculó en base al número de alumnos (censo total de alumnos multiplicado por dos). A continuación presentamos el registro según el citado censo.

Tabla 5.1. Registro de las poblaciones de estudio según el censo escolar del año académico 1999-2000.

<i>CENSO ESCOLAR</i> ⇨	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>Profesores de Educación Física</i>	<i>Profesores de centro</i>
Centros públicos	768	1536	31	117 Especialistas. 190 Generalistas.
Centros privados	666	1332	20	105 Especialistas. 149 Generalistas
Total	1434	2868	51	562

El censo escolar (representado en la tabla 5.1.) se comprobó en el conjunto de los centros escolares. Este proceso se realizó a través de los sujetos colaboradores, de esta forma, una de las funciones que debía realizar en su visita de contacto al centro era comprobar los registros del censo escolar 1999-2000. El resultado de dicho procedimiento fue el que se representa en la siguiente tabla:

Tabla 5.2. Registro real de las poblaciones de estudio.

<i>Registro de las poblaciones de estudio</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>Profesores E.F.</i>	<i>Profesores</i>
Censo Educativo Escolar Año: 1999	1434	2868	51	562
Registro actualizado Año: 1999	1389	2738	45	343

Las diferencias halladas entre los dos registros, se justifican por motivos tales como la baja o la ausencia por enfermedad, en el caso de los alumnos y

profesores; y la separación matrimonial o el fallecimiento en el caso de los padres.

Finalmente, la muestra real encuestada supone el conjunto total de cuestionarios que se pudieron recoger y que habían sido correctamente cumplimentados, de este modo se obtiene la muestra definitiva de la investigación. En la siguiente tabla presentamos el registro final de las poblaciones de estudio:

Tabla 5.3. Registro final de la muestra de estudio.

	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>Profesores</i>	<i>Profesores E.F.</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Registro real de las poblaciones de estudio</i>	1389	2738	343	45	4515
<i>Registro de encuestados</i>	1375	1872	263	42	3552
<i>Muestra encuestada</i>	98.9%	68.3%	76.6%	93.3%	78.6%

El Estudio cualitativo. La muestra para la realización de las entrevistas.

La segunda fase del estudio, supuso la aplicación de la *entrevista en profundidad* como instrumento de obtención de datos del estudio cualitativo.

Con la finalidad de conseguir la máxima representatividad, la muestra fue seleccionada de forma no probabilística³, en función de las características de las poblaciones y de las variables de análisis. De este modo, se seleccionaron cinco

³ Hernández, Fernández y Baptista (1994, p. 213): “En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra”.

centros escolares que suponían los cinco núcleos de información; de cada uno de ellos se extrajeron cuatro sujetos entrevistados, uno por cada población de estudio, de modo que la muestra final del estudio cualitativo se compone de un total de *veinte sujetos entrevistados* en profundidad, cinco de cada colectivo.

La selección de la muestra representativa en cada colectivo, se ha realizado en función de la proporcionalidad de integrantes de la población en cada una de las variables de análisis. Presentamos a continuación la estratificación de la muestra en función de dichas variables:

1. Alumnos de 6º de Enseñanza Primaria.

El motivo de optar por el último curso de Primaria, lógicamente responde a las características de los alumnos, en lo relativo a su edad, maduración, nivel de comprensión sobre los temas de nuestro estudio y, principalmente, por su capacidad de ofrecer ideas formadas y opiniones propias, probablemente creadas tras su bagaje en la escuela.

En este colectivo se seleccionó a los delegados de curso, ya que consideramos que por su condición podían garantizar la representatividad del grupo.

Las variables de estudio contempladas para el colectivo de alumnos fueron: “sexo”, “tipo de centro” (público y privado concertado), y “nivel socio económico y cultural del centro” (bajo-medio-alto).

En la siguiente tabla (5.4), se presenta la distribución de la población de 6º de Primaria, según las variables de estudio citadas anteriormente, con la cual diseñaremos la muestra representativa para el estudio cualitativo, representada en la tabla (5.5), en función de las proporciones de dicha distribución.

Tabla 5.4. Distribución de la población del estudio cualitativo. Colectivo Alumnos de 6º Primaria.

<i>Sexo por número de alumnos</i>	<i>Nivel socio-cultural por centros educativos</i>	<i>Número de Centros por número de alumnos</i>
Niños: 732 (53.2%) Niñas: 643 (46.8%)	Bajo: 4 (3Pb, 1Pv) Medio: 17 (13Pb, 4Pv) Alto: 10 (3Pb, 7Pv)	18 Públicos: 736 (53.5%) 12 Privados: 639 (46.5%)

Tabla 5.5. Diseño de la muestra de estudio cualitativo. Colectivo Alumnos.

Criterio de selección: Delegado de curso.						
Sexo		Nivel socio cultural			Tipo de centro	
Alumno	Alumna	M-bajo	medio	M-alto	Público	Privado-C.
3	2	1	2	2	3	2
Sexo	x	nivel socio-cultural del centro			x	tipo de centro
		bajo (pv) - medio(pb-pv) - alto(pb-pv)				público-privado
Alumno	1(pv)	1(pb)	1(pb)		3	2
Alumna		1(pb)	1(pv)			

2. Padres.

La pauta de selección de los padres se ha basado en dos criterios: ser padres de alumnos de 6º de Primaria y pertenecer al Consejo Escolar o a la Asociación de Padres (A.P.A.) del centro. Con este último criterio, del mismo modo que en el colectivo de alumnos, buscamos una mayor capacidad de respuesta por su conocimiento directo del contexto escolar.

La representatividad de la muestra dependió de la selección de sus integrantes en función de las variables de estudio que se describen a

continuación: “Sexo”, “Tipo de centro” (público, privado concertado) y “Nivel de estudios” (obligatorios, medios y universitarios).

En la siguiente tabla (5.6.), se presenta la distribución de la población de padres de los alumnos de 6º de Primaria, según las variables de estudio citadas anteriormente, con la cual diseñaremos la muestra representativa para el estudio cualitativo representada en la tabla (5.7.), en función de las proporciones de dicha distribución.

Tabla 5.6. Distribución de la población de estudio cualitativo. Colectivo Padres de alumnos de 6º de Primaria.

<i>Sexo por número de padres</i>	<i>Nivel de estudios por número de padres</i>	<i>Número de Centros por número de padres</i>
Varones: 878 (46.9%) Mujeres: 984 (52.6%) Perdidos: 10 (0.5%)	E. Obligator.: 637 (34.0%) E. Medias: 770 (41.1%) E. Universit.: 407 (21.7%) Perdidos: 10 (3.1%)	18 Públicos: 965 (51.5%) 12 Privados: 907 (48.5%)

Tabla 5.7. Diseño de la muestra de estudio cualitativo. Colectivo Padres.

Criterio de selección: Pertenecer al Consejo Escolar o APA.						
Sexo		Nivel de estudio			Tipo de centro	
Padre	Madre	Obligator.	Medios	Universit.	Público	Privado-C.
3	2	2	2	1	3	2
Sexo	x	Nivel de estudio			tipo de centro	
		Obl - med - univ			público-privado	
Padre	1(pb)	1(pb)	1(pv)		3	2
Madre	1(pv)	1(pb)				

3. Profesores de Centro.

La pauta de selección de los profesores se ha basado en dos criterios: ser profesor en activo del claustro de Primaria y con predisposición positiva para ser entrevistados sobre el tema de estudio.

El diseño representativo de la muestra se basó en las siguientes variables de estudio: “Sexo”, “Tipo de centro”, “Nivel de especialización” (generalista, especialista), y “Experiencia docente” (de 1 a 5 años [2], de 6 a 20 años [3] y más de 20 años [4]).

En la siguiente tabla (5.8), se presenta la distribución de la población de profesores de centro, según las variables de estudio citadas anteriormente, con la cual diseñaremos la muestra representativa para el estudio cualitativo representada en la tabla (5.9), en función de las proporciones de dicha distribución.

Tabla 5.8. Distribución de la población del estudio cualitativo. Colectivo Profesores de centro.

<i>Sexo por número de profesores</i>	<i>Experiencia docente por número de Profesores</i>	<i>Nivel de especialización por número de Profesores</i>	<i>Tipo de centro por número de profesores</i>
Varones: 83 (31.6%)	[1-5 años]: 21 (8%)	Generalist.: 171 (65%)	18 públicos: 161 (61.2%)
Mujeres: 179 (68.1%)	[-6 años]: 50 (19%)	Especialist.: 92 (35%)	12 privados: 102 (38.8%)
Perdidos: 1 (0.4%)	[+ de 20]: 192 (73%)		

Tabla 5.9. Diseño de la muestra del estudio cualitativo. Colectivo Profesores de Centro.

Criterio de selección: Predisposición para colaborar.									
Sexo		Experiencia docente			Nivel de especialización		Tipo de centro		
Profesor	Profesora	- 6	6-20	+ 20	Generalista	Especialista	Público	Privado C	
2	3	1	2	2	3	2	3	2	
Sexo	x	Exp doc			x	Especialidad	x	Tipo de centro	
		[2] – [3] – [4]				Gen - Esp		público-privado	
Varón: 2		1	1		3	2	3	2	
Mujer: 3	1	1	1						

4. Profesores de Educación Física.

Al igual que en los profesores de centro, buscamos la predisposición para ser entrevistados y colaborar en la investigación.

Las variables que se contemplaron para la representatividad de la muestra coinciden con las de los profesores de centro: “Sexo”, “Tipo de centro”, “Experiencia docente” y “Nivel de Especialización”.

En la siguiente tabla (5.10.), se presenta la distribución de la población de profesores de Educación Física, según las variables de estudio citadas anteriormente, con la cual diseñaremos la muestra representativa para el estudio cualitativo representada en la tabla (5.11.), en función de las proporciones de dicha distribución.

Tabla 5.10. Distribución de la población de estudio cualitativo. Colectivo Profesores de Educación Física.

<i>Sexo por número de profesores</i>	<i>Experiencia docente por número de Profesores</i>	<i>Nivel de especialización por número de Profesores</i>	<i>Tipo de centros por número de Profesores</i>
Varones: 32 (76.2%) Mujeres: 10 (23.8%)	[1-5 años]: 4 (9.5%) [-6 años]: 19 (45.2%) [+de 20]: 19 (45.2%)	Generalista: 9 (21%) Especialista.: 33 (78.5%)	18 Públicos: 32 (76.2%) 12 Privados: 10 (23.8%)

Tabla 5.11. Diseño de la muestra de estudio cualitativo. Colectivo Profesores de Educación Física.

Criterio de selección: Predisposición para colaborar.									
Sexo		Experiencia docente			Nivel de especialización		Tipo de centro		
Profesor	Profesora	- 6	6-20	+ 20	Generalista	Especialista	Público	Privado Concertado	
4	1	1	2	2	2	3	3	2	
Sexo	x	Exp doc			x	Especialidad	x	Tipo de centro	
		[2] - [3] - [4]				[Gen] - [Esp]		[público] – [privado]	
Varón: 4		2	2		2	3	3	2	
Mujer: 1		1							

5. Agentes claves en el sistema educativo.

Consideramos necesario establecer una quinta muestra, con el objetivo de recoger opiniones que puedan contrastarse con los resultados del análisis intra colectivos, obtener respuestas a los problemas que se plantean desde el estudio cuantitativo y, a la vez, obtener alternativas de mejora sobre el tema de estudio.

Esta quinta muestra estuvo compuesta por agentes claves dentro del sistema educativo que, por su condición, podían ser capaces de proporcionarnos datos desde una visión global del problema objeto de estudio. El interés de optar por este núcleo de información, surgió de la necesidad de contrastar los resultados correlacionándolos entre los cuatro colectivos.

El criterio de determinación de la muestra, se basó en la elección del agente más representativo de cada una de las instituciones y organismos que integran el sistema educativo de la enseñanza Primaria en Logroño. Los requisitos que se determinaron para escoger la muestra fueron los siguientes: tener relación directa o influencia sobre el problema objeto de estudio, ser conocedores del ámbito y contexto de la investigación, y desempeñar cargos clave dentro del sistema educativo por el rol profesional o social.

Finalmente los perfiles o sectores de interés fueron los siguientes:

- ❑ Dirección General de Educación. Servicio de Inspección Educativa.
- ❑ Centro de Formación y Recursos Pedagógicos de La Rioja.
- ❑ Sección de Materias Específicas del Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.).
- ❑ Federación de la Asociación de Padres de La Rioja.
- ❑ Asociación de Maestros.
- ❑ Profesores de Educación Física de La Rioja.
- ❑ Dirección Escolar de Primaria.

A continuación reflejamos la selección de los integrantes de la muestra de estudio, compuesta por un solo representante de cada uno de los organismos de interés, siendo 7 los sujetos entrevistados en profundidad, dentro del trabajo de campo de la investigación cualitativa.

Cuadro 5.1. Diseño de la muestra del colectivo de agentes clave del sistema educativo de Logroño.

1. Dtor. Gral de Ordenación Académica. Delegación Provincial de Educación.
2. Inspector Jefe de Educación Primaria.
3. Dtor. C.P.R. de Logroño.
4. Coordinadora de las áreas específicas (Música, Plástica y Educación Física) del C.P.R. de Logroño.
5. Presidente de la Federación de la Asociación de Padres de La Rioja.
6. Presidente de la Asociación de profesores de Educación Física de Logroño (Lyder).
7. Director de Primaria.

Criterios de selección: Conocimiento del ámbito y el contexto de la investigación.

5.2. VARIABLES DE ESTUDIO.

Contemplando la terminología empleada por Salking (1999, pp. 24 y 27), diferenciamos en nuestro estudio dos tipologías de variables, *la variable de tratamiento al objeto de estudio*, como indicativo de variabilidad ante su manipulación; y *la variable de control*, como indicativo de influencia sobre la variable de tratamiento. Esta terminología ha sido adaptada a las características de nuestra investigación, sustituyendo la denominación de *variable de tratamiento* por “variable de estudio” y *variable de control* por “variable de análisis”.

Atendiendo a las variables objeto de estudio, y con el fin de caracterizarlas convenientemente, podemos clasificarlas siguiendo la taxonomía de los tipos de variables propuesta por Sierra (1979):

- Según su naturaleza, y considerando las dos técnicas de investigación empleadas en nuestro estudio (cuestionario y entrevistas en profundidad), las variables de los cuestionarios son *cuantitativas*, por tener carácter numérico o cuantitativo. Asimismo, estas variables son *no agrupadas*, la serie numérica

que abarcan no está dividida a efectos operativos y de síntesis en intervalos agrupados. Igualmente, las variables cuantitativas de nuestro estudio incorporan variables *continuas*, es decir, variables que pueden tomar cualquier valor dentro de su rango; y *discretas*, variables que se hallan restringidas a determinados valores dentro de su rango.

Por otro lado, las variables de las entrevistas en profundidad son variables *cualitativas*, tienen carácter cualitativo o no numérico.

- Según la amplitud de las unidades de observación a que se refieren, las variables de nuestro estudio, tanto las de los cuestionarios como las de las entrevistas en profundidad, son *macrosociológicas*, se refieren a atributos o características de grandes unidades sociales. Del mismo modo, las variables de nuestra investigación son variables *colectivas*, por referirse a unidades de observación que son grupos o colectivos: Alumnos de 6º de Primaria, Padres de los alumnos de 6º de Primaria, Profesores del claustro de Educación Primaria y Profesores de Educación Física de Primaria.

5.2.1. CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO: CATEGORÍAS.

Considerando lo expresado, y con el objeto de acceder al conocimiento del estatus y la importancia de la Educación Física dentro del Sistema Educativo de Primaria, hemos seleccionado una serie de categorías comunes a los cuatro colectivos de análisis.

Tal y como hemos presentado en el segundo capítulo, estos indicativos de la investigación han surgido de la fundamentación teórica del tema de estudio. En este análisis hemos podido comprobar que existen una serie de temas que los distintos autores, de una u otra forma, presentan como aspectos íntimamente

relacionados con el reconocimiento de la Educación Física. Estos temas han constituido las categorías o variables de estudio de la investigación:

Cuadro 5.2. Variables de estudio.

- Variable 1. Interés personal por la actividad física y los deportes.
- Variable 2. Valor educativo de la Educación Física.
- Variable 3. Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.
- Variable 4. La evaluación de la Educación Física.
- Variable 5. Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.
- Variable 6. Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.
- Variable 7. Conocimiento del contenido de la Educación Física.
- Variable 8. Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.
- Variable 9. Valoración general de la Educación Física en el sistema educativo.

Significación de las variables de estudio.

Nos interesaba conocer la opinión personal sobre la valoración de la importancia de la Educación Física como materia educativa. Teniendo en cuenta la especificidad de esta asignatura, nos vimos obligados a contemplar el estudio desde varias perspectivas, utilizando para ello las variables de relación e influencia en el estatus de la Educación Física que se explicitan a continuación.

□ Variable 1. *Interés personal por la actividad física y los deportes.*

El significado de esta variable se centra en la medición del grado de atracción o afinidad por el mundo de la actividad física y los deportes, no solamente como practicante sino también como no-practicante, es decir, como aficionado y seguidor del deporte de competición, del movimiento deportivo social; bien sea través de la prensa, la televisión o cualquier otro medio.

Los profesores de Educación Física quedan exentos en el estudio de esta categoría por considerar que su condición de profesionales de esta materia garantiza el interés por la actividad física y los deportes.

Atendiendo a los intereses de investigación, se han introducido ítems específicos para algunas poblaciones de estudio. En este sentido, contemplamos para los *alumnos*, una pregunta que hace referencia a la medición de las preferencias entre las actividades físicas ofertadas desde la asignatura de Educación Física, y las ofertadas desde las actividades físicas extraescolares. Con relación a los *padres y profesores de centro*, incluimos un ítem común a estos dos colectivos, tratando de medir el interés por la práctica de actividad física y deporte en compañía de los hijos o los propios alumnos.

El objetivo del conjunto de la categoría es analizar la posible influencia o relación entre el interés por la actividad físico deportiva y el reconocimiento de la asignatura.

□ Variable 2. *Valor educativo de la Educación Física.*

Nos centramos exclusivamente en la opinión personal sobre el valor educativo o formativo otorgado a la Educación Física, como asignatura integrada en el Diseño Curricular de Primaria y en el Sistema Educativo Español. Contemplamos las siguientes variables de relación:

- La comparación de la importancia de la Educación Física respecto al resto de asignaturas
- La valoración de la posibilidad de invertir más tiempo de formación en nuestra materia, aumentando las horas asignadas a la Educación Física.
- La consideración de la asignatura para el futuro laboral de los alumnos.

- Variable 3. *Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.*

Nos referimos a las sensaciones que se reciben de la consideración de la Educación Física en el contexto de la escuela. Qué perciben los distintos colectivos en relación al tratamiento que la comunidad escolar le ofrece a la Educación Física.

- Variable 4. *La evaluación de la Educación Física.*

Esta variable contempla la evaluación como un aspecto que influye en la importancia de la Educación Física. Por ello, indagamos sobre la opinión relativa al nivel de dificultad o exigencia en la evaluación, así como a los criterios metodológicos utilizados en comparación con otras asignaturas.

Los resultados de esta variable nos ayudaron a determinar la potencial relación entre el tratamiento que se hace de la evaluación de la Educación Física, y el reconocimiento de esta materia.

- Variable 5. *Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.*

Teniendo en cuenta que existen características didácticas, metodológicas, organizativas, etc. que diferencian la Educación Física del resto de asignaturas, esta variable intenta determinar cómo pueden influir estos factores en la importancia que se le otorga a la materia.

La variable por tanto, se centró en la medición del valor de la asignatura como materia de carácter práctico o instrumental, basada en la motricidad como hilo conductor para la formación del alumno; en la que sus procedimientos se alejan del contexto disciplinario del aula; su desarrollo tiene lugar en espacios poco convencionales (patio, gimnasio, piscina, etc.), en comparación con el resto

de la docencia (aula); e incluso la indumentaria que se requiere forma parte de su perfil más característico.

Se incluyen también en esta variable los ítems que hacen referencia al perfil del profesor de Educación Física, con relación a su imagen estereotipada de cuerpo atlético y a su consideración dentro de la dinámica del ámbito educativo.

□ Variable 6. *Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.*

La variable evalúa la consideración de la Educación Física con relación a las condiciones horarias y temporales para el desarrollo de la clase y en función de su carga lectiva, comparando estos aspectos con el resto de las asignaturas.

□ Variable 7. *Conocimiento del contenido de la Educación Física.*

Pretendimos medir el nivel de conocimiento de la comunidad escolar en los siguientes aspectos: concepto y finalidades de la asignatura, conocimiento del programa y su desarrollo, nivel de progresión y seguimiento del alumno en la asignatura y flujo informativo de la asignatura.

En definitiva, investigar sobre la relación entre el conocimiento que se tiene de la asignatura y la importancia que se le otorga.

□ Variable 8. *Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.*

El tratamiento que recibe la Educación Física en el contexto escolar se analizó desde diferentes ámbitos: la dirección, la administración, el claustro de profesores, los alumnos, las asociaciones del entorno escolar (A.P.A), o los mismos estamentos del sistema educativo. Los aspectos que intervienen en la medición de esta variable son de índole procedimental y afectan, a nuestro entender, al reconocimiento de la asignatura. Estos son:

- El nivel de cumplimiento de la exigencia de titulación del profesor que imparte la asignatura.
- Las condiciones en el desarrollo de las clases (infraestructuras, equipamiento, indumentaria, interferencias, etc.).
- Hábito adquirido en la denominación de la asignatura.
- Interdisciplinariedad de la asignatura con el resto de materias.
- Nivel de seguimiento y control de la programación por parte de la dirección de centro e inspección educativa.
- Trato y consideración del estatus profesional del profesor de Educación Física
- Apoyo y colaboración hacia la asignatura por parte del centro (recursos, apoyo en las actividades externas, aspectos de seguridad, etc.).

A través de estos aspectos se pretendió evaluar la relación entre el tratamiento que se hace de la Educación Física en el contexto escolar y el reconocimiento de su estatus académico.

□ Variable 9. *Valoración general la Educación Física en el sistema educativo.*

Esta variable analiza el tratamiento que las instituciones que regulan el sistema educativo, otorgan a la Educación Física. Se evaluaron aspectos referentes al Diseño Curricular, a la inspección educativa, a la dotación de recursos humanos y materiales, y a la categoría profesional del docente de Educación Física.

A partir del análisis de las opiniones sobre el tratamiento de la Educación Física desde dichas competencias, se podrán extraer conclusiones relacionadas con el reconocimiento de la asignatura desde los estamentos reguladores del sistema educativo.

5.2.2. CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DE ANÁLISIS.

Entendemos por variables de análisis aquellas que responden a las características particulares de cada colectivo y que nos permitirán, por un lado, el análisis de las opiniones estableciendo las posibles diferencias significativas entre los resultados de los distintos colectivos; por otro lado, la determinación de posibles factores que pueden influir en las opiniones.

Cuadro 5.3. Clasificación de las variables de análisis.

<i>COLECTIVO</i>	<i>VARIABLES DE ANÁLISIS</i>
Colectivo Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> . Sexo: alumno - alumna. . Tipo de centro: privado concertado - público.
Colectivo Padres	<ul style="list-style-type: none"> . Sexo: padre / madre. . Tipo de centro: privado concertado / público. . Nivel de estudios: E. Obligatoria / E. Secundaria / E. Universitaria. . Sector ocupacional: directivo técnico / sanidad / docencia / operarios / sus labores / otros. (*)
Colectivo Profesores de Primaria	<ul style="list-style-type: none"> . Sexo: profesor / profesora. . Tipo de centro: privado concertado / público. . Experiencia docente: menos de 5 años / entre 6 y 20 años / más de 20 años. . Especialidad: generalistas / especialistas que no imparten E.F / generalistas o especialistas que imparten E.F.
Colectivo Profesores de Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> . Sexo: hombre / mujer. . Tipo de centro: privado concertado - público. . Experiencia docente: menos de 5 años / entre 6 y 20 años / más de 20 años. . Nivel de especialización: generalistas / otras especialidades.

(*) Especificamos las distintas profesiones incluidas en cada uno de los sectores ocupacionales:
. Directivos –Técnicos: empresarios, industriales, catedráticos, directores, gerentes, funcionarios, comerciales, titulados, técnicos superiores, administrativos.
. Sanidad: médicos, ATS, odontólogos, auxiliares de clínica, etc.
. Docencia: profesores, maestros, educadores, etc.
. Operarios: fontaneros, panaderos, mecánicos, campesinos, operarios, empleados, camareros, obreros, vigilantes, etc.
. Sus labores: amas de casa.
. Otros: pensionistas, paro, estudiantes.

Concretamos en el cuadro 5.4., la codificación de las variables de análisis o estratos.

Cuadro 5.4. Codificación de las variables de análisis.

CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DE ANÁLISIS						
	<i>Sexo</i>	<i>Tipo de centro</i>	<i>Nivel de estudios</i>	<i>Sector ocupacional</i>	<i>Experiencia docente</i>	<i>Especialidad</i>
<i>Alumnos</i>	Niño: 1 Niña: 2	Público: 1 Priv – concert: 2				
<i>Padres</i>	Padre: 1 Madre: 2	Público: 1 Priv – concert: 2	E. Oblig.: 1 E. Secund.: 2 Universita.: 3	Directivos/ técnicos: 1 Sanidad: 1.1 Docencia: 1.2 Operarios: 2 S. Labores: 3 Otros: 4		
<i>Profesores de Centro</i>	Profesor: 1 Profesora: 2	Público: 1 Priv – concert: 2			> 5 años: 2 6 - 20 años: 3 < 20 años: 4	General.: 1 Especial.: 2 Docencia en E.F.: 3
<i>Profesores de Educación Física</i>	Profesor: 1 Profesora: 2	Público: 1 Priv – concert: 2			> 5 años: 2 6 - 20 años: 3 < 20 años: 4	

5.3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

En el apartado sobre el diseño de la investigación, hacemos mención de la estrategia metodológica o método⁴ general de investigación seleccionado para la obtención de los datos y su posterior análisis. Como ya quedó de manifiesto, se ha optado por el empleo de técnicas cuantitativas y cualitativas, considerando que nuestra opción responde a una vía metodológica plural e integradora, la cual estimamos adecuada para el desarrollo de la investigación teniendo en cuenta el diseño preestablecido.

Se ha utilizado prioritariamente la metodología cuantitativa, ya que las características de la investigación *-Descriptiva correlacional-* se adecuan en mayor medida al objeto de estudio de la presente investigación. Siguiendo las consideraciones de Del Villar (1996), nos parece interesante además, el contraste de la metodología cualitativa:

“(...) no rechazamos la utilización de técnicas cualitativas de recogida de datos, teniendo en cuenta que la propia naturaleza del objeto de estudio exige el contraste de técnicas cualitativas”. (Del Villar, 1996, p. 207).

En relación a la controversia suscitada acerca de la elección del método cuantitativo o cualitativo, la revisión bibliográfica nos aproxima a la situación actual. La disputa ante la firmeza de un método frente al otro parece, hasta cierto punto, superada:

“(...) discusión que nosotros damos por zanjada con la convicción de que ambos métodos son igualmente científicos y que su utilidad y validez dependen del modo cómo (y del objetivo para el que) se apliquen, más que de sus méritos intrínsecos”. (Ruiz, 1996, p. 97).

⁴ Bericat (1998, p. 19): *“Si se entiende por método la lógica de investigación que legitima y estructura un conjunto de decisiones y actividades planificadas con objeto de establecer enunciados verdaderos sobre la realidad social, es obvio que en la determinación del método, clave del diseño investigador, han de influir las posiciones metateóricas; las preguntas y problemas a contestar o resolver, esto es, el objeto de la investigación”.*

Ante la aplicación del dualismo metodológico *cuantitativo-cualitativo*, parece haber existido un cierto rechazo inicial, que poco a poco ha ido siendo superado. Nos parece interesante, reproducir en este punto las palabras de Bericat con relación a la utilización de los distintos métodos de investigación:

“Existen importantes razones, tanto teóricas como prácticas, que pueden explicar esta dual construcción metodológica de la ciencia social. Sin embargo, cada vez es más evidente que la separación entre ambas, su mantenimiento en compartimentos estancos y la imposibilidad de rebasar las fronteras establecidas, limitan seriamente las posibilidades de la ciencia para alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones, críticas o legitimaciones, válidas, precisas y fiables de la realidad social”. (Bericat, 1998, p. 17).

En realidad, la metodología cualitativa puede tener tanta eficacia como la cuantitativa, la diferencia se señala en función de la capacidad de hallazgo de una u otra dependiendo del tema de análisis, esto las hace oportunas en circunstancias y situaciones distintas. Tal y como señala (Ruiz, 1996):

“La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor insistencia”. (Ruiz, 1996, p. 17).

En este sentido, coincidimos en afirmar las ventajas de la integración de los dos métodos. La obtención de los datos cuantitativos nos debe proporcionar la situación principal de base o panorámica del problema objeto de estudio; los datos cualitativos deben participar como información de contraste, complemento, profundización y ampliación del análisis del problema. Por esta razón consideramos que una opción metodológica no excluye a la otra, sino que en

nuestro estudio ambas técnicas, ambos tratamientos, coexisten pacíficamente; es más, se aúnan, refuerzan y complementan, contribuyendo eficazmente al desarrollo de un análisis más operativo en lo que a la utilización de procedimientos se refiere, convirtiéndose en una investigación más enriquecedora y consolidada.

Bericat (1999), destaca los condicionantes que se deben tener en cuenta, a la hora de integrar los dos métodos de investigación, éstos se refieren a determinar y describir la línea divisoria entre la investigación cuantitativa y la cualitativa. Consecuentemente, queremos determinar cuál es el papel que juega cada uno de los dos métodos dentro de la investigación. En la primera fase, mediante el método cuantitativo, medimos o valoramos el objeto de estudio a través de sus variables de análisis. En la segunda fase, a partir de los resultados cuantitativos, buscamos explicaciones o comprensiones de la situación del problema, obtenemos reflexiones críticas, verificamos, legitimamos e incluso obtenemos respuestas alternativas o constructivas de la situación real a través del método cualitativo.

Siguiendo la misma línea de lo expuesto hasta el momento, y ahondando en el contexto de la vía metodológica, presentamos las estrategias expuestas por Morgan (1997) para argumentar los motivos principales por los que hemos optado por la integración de los dos métodos en nuestro diseño de investigación:




“Existen tres estrategias básicas a la hora de integrar dos orientaciones diferentes: complementación, combinación y triangulación”. (Morgan, 1997, citado por Bericat, 1999, p. 105).

La primera estrategia de *Complementación*, responde a nuestras expectativas de integración, perfeccionamiento y enriquecimiento de la investigación. Consideramos que atender a diferentes aspectos de la información, con el objetivo de obtener una visión más amplia de la realidad social que nos interesa, enriquecerá sustancialmente el análisis:

“Dado que cada método ofrece, por su propia naturaleza una imagen distinta, dado que cada uno revela aspectos diferentes, podremos ampliar nuestro conocimiento de la realidad social si realizamos una investigación con dos estructuras metodológicas paralelas. La finalidad de esta estrategia es meramente aditiva, pues no se trata tanto de buscar convergencia ni confirmación entre los resultados, cuanto de contar simultáneamente con dos imágenes que enriquezcan nuestra comprensión de los hechos”. (Bericat, 1999, p. 106).

Los resultados serán estudiados por cada uno de los métodos correspondientes e interpretados en un informe final:

Cuadro 5.5. Estrategia metodológica de “Complementación” en la investigación.

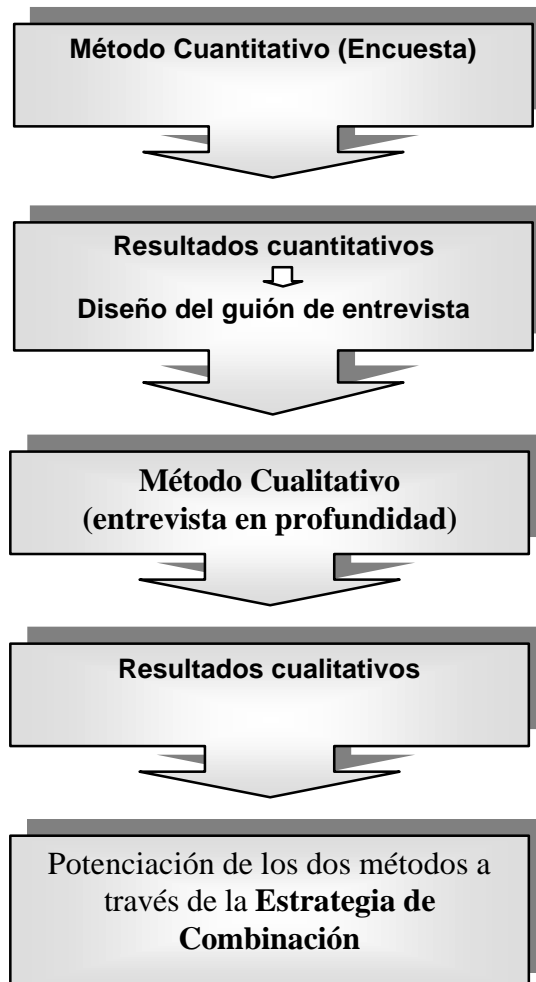
MÉTODOS 	ESTUDIO CUANTITATIVO		ESTUDIO CUALITATIVO		
FASES 	Primer trabajo de campo.		Segundo trabajo de campo.		
Análisis de los resultados	Intracolectivos	Intercolectivos	Intracolectivos	Intercolectivos	
Presentación de resultados	Informe de resultados Cuantitativos Intracolectivos	Informe de resultados Cuantitativos Intercolectivos	Informe de resultados Cualitativos Intracolectivos	Informe de resultados Cuantitativos Intercolectivos	
ESTRATEGIA DE COMPLEMENTACIÓN  Interpretación de la realidad del objeto de estudio desde las dos perspectivas					
Informe de resultados: Capítulo 6	Informe de resultados colectivo alumnos	Informe de resultados colectivo padres	Informe de resultados colectivo profesores de centro	Informe de resultados colectivo profesores de E.F.	Informe de resultados Intercolectivos.

La segunda estrategia que justifica el uso metodológico mixto es la que Bericat describe como *Combinación (complementarity)*:

“(...) se basa en la idea de que el resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación realizada con el método B, logrando así incrementar la calidad de los resultados a obtener por este último”. (Bericat, 1999, p. 108).

Operativamente, hicimos uso de los resultados del análisis de los datos cuantitativos, para elaborar el diseño de entrevista en profundidad y proceder en la metodología cualitativa, tal y como se expresa en la siguiente representación gráfica:

Figura 5.1. Aplicación de la estrategia de “Combinación” en la investigación.



La tercera estrategia orientada a la aplicación de las distintas técnicas de investigación, nos aproxima al concepto de *Triangulación de técnicas*, entendido como una estrategia metodológica que nos garantiza la compensación de las carencias e imperfecciones de los dos sistemas:

“(...) con la esperanza de que se compensen sus respectivos sesgos y podamos obtener una medida más válida y fiable del fenómeno bajo estudio”. (Bericat, 1999, p. 54).

Cohen y Manion (1990), matizan el concepto de *triangulación* proporcionándole el valor de control de calidad de la investigación. Los dos paradigmas teóricos, diferentes pero complementarios, contribuyen notablemente a acrecentar la validez del análisis, de ahí su manifiesta utilidad. Las palabras de Ruiz (1996), se dirigen en esta misma dirección:

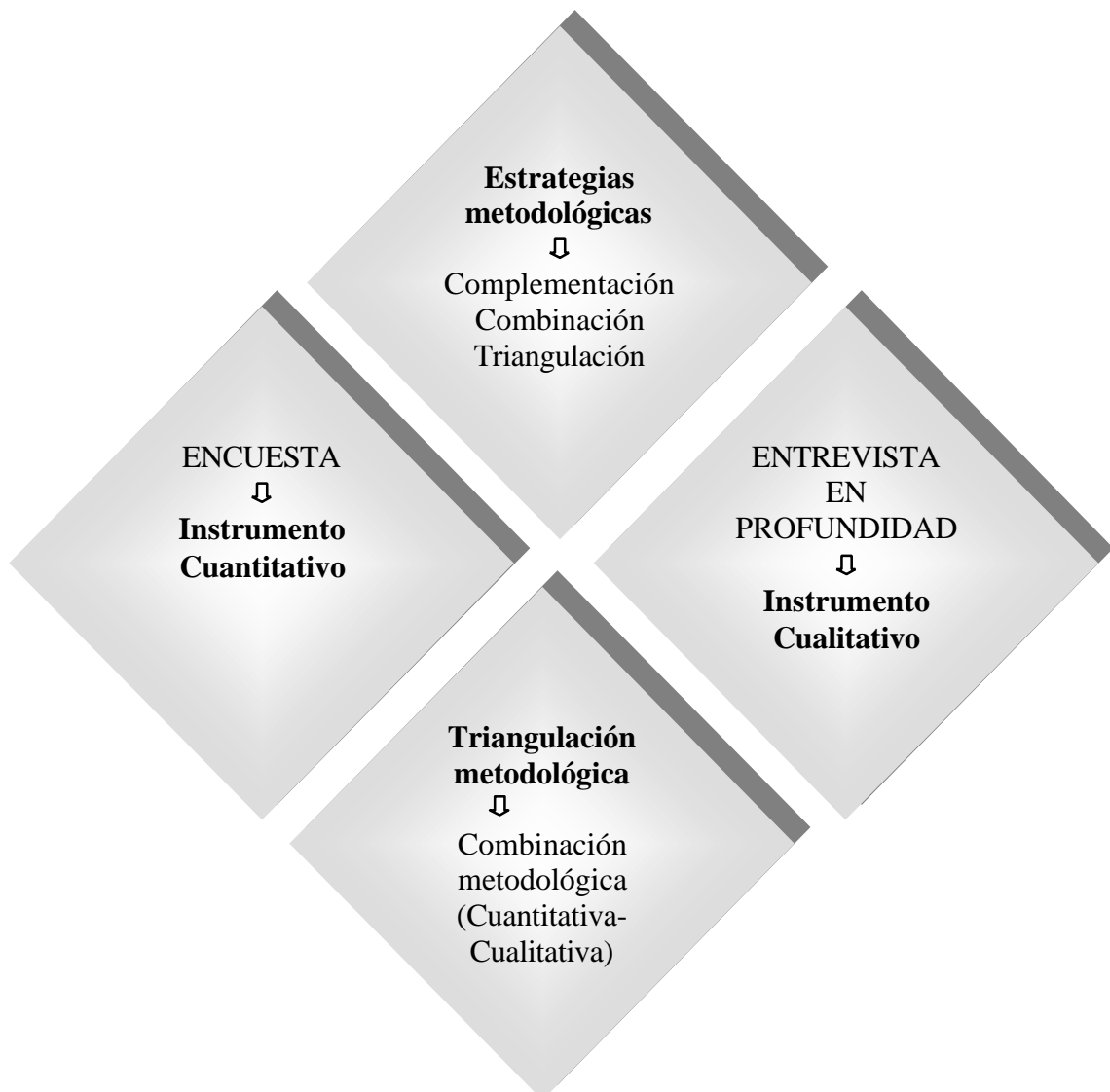
“La triangulación es un tipo de control de calidad que, en principio, debería ser aplicado a todo tipo de investigaciones cualitativas”. (Ruiz, 1996, p.113).

Figura 5.2. Aplicación de la Estrategia de “Triangulación” en la investigación.



Respecto a los tipos de triangulación usados en investigación Denzin (1970, citado por Cohen y Manion, 1990, pp. 334-337), nuestro estudio quedaría enmarcado en la tipología de *triangulación metodológica*. Este autor, identifica dos categorías dentro de esta tipología: “*La triangulación dentro de los métodos y la triangulación entre los métodos*” Denzin (1970, citado por Cohen y Manion, 1990, p. 338), ésta última supone la utilización de más de un método en el seguimiento de un mismo fin, ambos sistemas confluyen y se complementan con la utilidad de comprobar la validez de los datos obtenidos. Este es el caso de nuestra investigación, la encasillamos por tanto dentro de la triangulación *entre los métodos*.

Figura 5.3. Gráfico representativo de la estrategia metodológica de la investigación.



5.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.

Tal y como hemos expuesto en el apartado anterior, y como resumen de lo expresado hasta el momento respecto a la propuesta metodológica y a las técnicas de investigación, podemos concluir señalando que, en el contexto de nuestro estudio y respecto a la selección de los métodos más adecuados para abordar el problema de investigación, optamos por la utilización de la estrategia de *Triangulación*, por evidenciarse nítidamente ésta como la fórmula metodológica más conveniente para la consecución de los objetivos de nuestra investigación. Integraremos por tanto enfoques objetivos (cuantitativos) y perspectivas subjetivas (cualitativas) para describir, de la forma más válida y completa, cuál es la opinión sobre el reconocimiento y tratamiento de la Educación Física en la Educación Primaria.

En este sentido, y teniendo siempre en consideración la clase de información deseada y el contexto de la investigación, optamos por las siguientes técnicas o instrumentos de recogida de datos:

- a) La *encuesta administrada mediante cuestionario*. Definimos de antemano el concepto de *Encuesta* según Rojas, Fernández y Pérez (1998):

“La encuesta es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”. (Rojas, Fernández y Pérez, 1998, p. 40, citando a García Ferrando, 1992, p. 141).

Resulta un hecho evidente que la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales se realiza con estudios efectuados a través de encuestas, aplicadas a grandes poblaciones y administradas mediante cuestionario. En nuestra investigación, el cuestionario se ha aplicado a la comunidad escolar de Primaria.

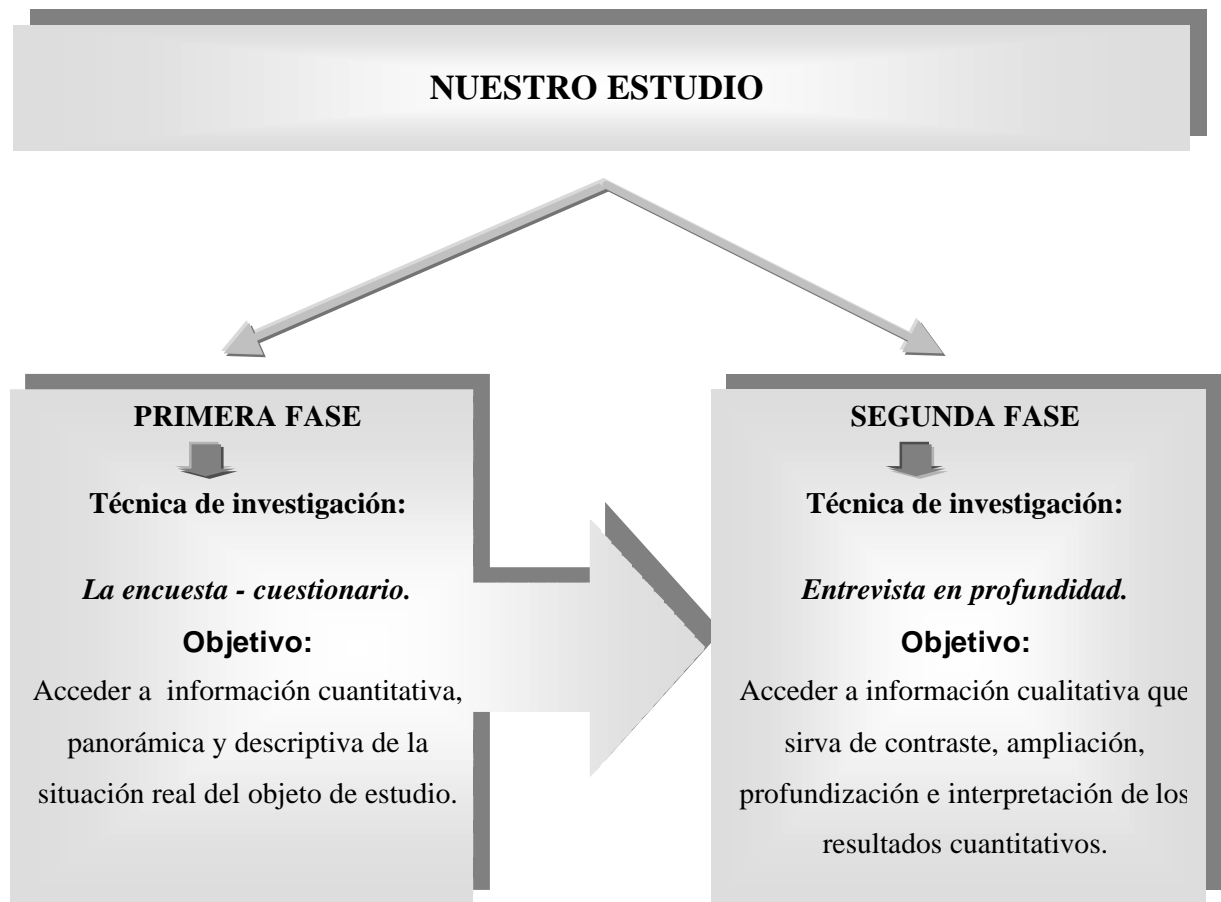
b) La *entrevista en profundidad*. La entrevista en profundidad es una técnica de diagnóstico social, consistente en una “*conversación profesional con una o varias personas*”. (Ruiz, 1996, p. 5).

La elección de este instrumento queda plenamente justificada por evidenciarse este tipo de entrevista como la herramienta más adecuada para generar información interpretativa o de carácter cualitativo, no en vano, el campo más apropiado de la investigación cualitativa son los estudios de fenómenos y de grupos pequeños. Consideramos por tanto la entrevista, el procedimiento idóneo para acceder, en la segunda fase de nuestro estudio, a datos de carácter personal y extraer su sentido.

Con la intención de contrastar los resultados del estudio intracolectivo, las entrevistas en profundidad fueron realizadas, en primer lugar, a un número reducido de sujetos de cada colectivo (*alumnos, padres, profesores de centro y profesores de Educación Física*) los cuales configuraron la muestra representativa de la comunidad escolar de Primaria. En segundo lugar, con la finalidad de contrastar los resultados del estudio intracolectivo, se entrevistó a un grupo reducido de expertos que configuraron la muestra representativa de los agentes clave del sistema educativo.

Con la ejecución de la propuesta *multimétodos* (combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas), pretendíamos lograr un *consenso* lo más válido y completo posible mediante los datos producidos a través del empleo de ambas metodologías.

Figura 5.4. Técnicas de recogida de datos y objetivos perseguidos con su empleo.



Una vez determinados los instrumentos de obtención de datos, debíamos plantearnos cómo diseñar la *encuesta-cuestionario* y la *entrevista en profundidad*, y cómo planificar el proceso de administración y su tratamiento. Con la finalidad de obtener los datos de la investigación de la forma más adecuada y fiable se utilizaron los siguientes criterios (Sierra, 1979; Pérez, Rojas y Fernández, 1998; Pons, 1993):

- Grado de idoneidad de los instrumentos en función del objeto de estudio y su contenido. Consideramos que al tratarse de un tema comprometido, reflexivo y crítico, la encuesta y la entrevista determinan la calidad en la medición de sus variables, y la posibilidad de investigación en base a los objetivos del proyecto.

- Grado de idoneidad de los instrumentos en función del método de investigación (*descriptiva, correlacional y explicativa*), y de la estrategia metodológica. La encuesta debe proporcionar los datos cuantitativos de forma que, a través de su análisis, se pueda elaborar una descripción lo más objetiva posible del estado de la cuestión con relación al problema objeto de la investigación. Al mismo tiempo, debe ofrecer la opción de correlacionar las variables de estudio con la finalidad de indagar y profundizar en los aspectos de relación e influencia sobre el tema objeto de estudio. Así mismo, la entrevista debe aportar la información cualitativa y más subjetiva, que permita contrastar, ampliar y explicar, ofreciendo soluciones y alternativas a la realidad del fenómeno.
- El rigor de las técnicas en cuestión y la calidad de su aplicación en cuanto a los criterios de fiabilidad, seguridad y validez, a fin de que los resultados obtenidos en la investigación puedan ser utilizados y aprovechados posteriormente de forma adecuada.
- La posibilidad de llevar a cabo las citadas técnicas. Este aspecto dependía de factores como la formación y capacitación del personal que participaba e intervenía en la investigación, el acceso a las fuentes de información, el tiempo disponible para llevar a cabo la investigación, los recursos económicos, materiales y humanos de los que se disponía, y el coste humano, social y económico que reclamaba la investigación.
- Grado de idoneidad de los instrumentos en función de la población de estudio:
 - Capacidad de localización de las poblaciones de estudio a través de los centros educativos.
 - Nivel académico (capacidad de comprensión) de los sujetos a quienes se dirigen los instrumentos.
 - Lenguaje utilizado para cada población de estudio, especialmente para los alumnos.

- Predisposición a colaborar en la cumplimentación de los instrumentos.
- Grado de idoneidad con el tema y el tipo de preguntas del cuestionario. Dado que existían preguntas de carácter personal, el planteamiento de éstas podía determinar el grado de interés por colaborar en la investigación. Estas cuestiones personales hacían referencia a aspectos profesionales, actitudinales, procedimentales y familiares.

5.4.1. LA ENCUESTA. SELECCIÓN DEL CUESTIONARIO.

Expondremos a continuación el tipo de encuesta seleccionado, atendiendo a dos factores: la naturaleza del objeto de estudio y la forma en la que se administra la técnica.

Con relación a la *naturaleza del objeto de estudio* y teniendo en cuenta que se trata de una investigación enmarcada en el ámbito educativo, entendido éste como un contexto social específico, el tipo de instrumento de medición debía responder a nuestro propósito de medir actitudes, comportamientos o procedimientos:

“Las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia”. (Hernández, Fernandez y Baptista, 1991, p. 263).

“Una actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable respecto a un objeto o a sus símbolos”. (Fishbein y Ajzen, 1975 ; Oskamp, 1977, citados por Fernández, Hernández y Baptista, 1991, p. 263).

Siguiendo este objetivo seleccionamos el método⁵ de escalonamiento Likert para diseñar el cuestionario:

“(...) conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones”. (Rensis Likert 1976, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 1994, pp. 263 y 264).

Atendiendo a la *forma en que debía ser administrada la encuesta* y siguiendo la clasificación utilizada por Rojas y Fernández⁶, podemos decir que el instrumento utilizado corresponde a las *encuestas household drop-off*⁷ consideramos que el procedimiento a utilizar reunía las características propias de esta tipología de encuestas:

- El cuestionario se envía en sobre cerrado incluyendo en él las instrucciones de autocumplimentación.
- En el sobre se adjunta un documento anexo de presentación, explicación del tema de estudio y de los objetivos del cuestionario.
- Se especifica la dirección del remitente y el número de teléfono por si se desea hacer la entrega personal o para consultar cualquier duda.

⁵ Hernández, Fernández y Baptista (1991, p. 263): “Los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes son: el método de escalonamiento Likert, el diferencial semántico y la escala de Guttman”.

⁶ Rojas y Fernández (1998, p. 40): “En general, suelen distinguirse tres tipos principales de encuestas en función de la forma en la que se administran las técnicas que utilizan para la recogida de datos: la encuesta personal o cara a cara, la encuesta por correo y la encuesta telefónica”.

⁷ Fernández y Rojas (1998, p. 42.): “Las household drop-off intentan combinar las ventajas de las entrevistas por correo y las de las que se realizan cara a cara con la ayuda de un entrevistador. Este último se dirige al hogar de los entrevistados para entregarles un cuestionario, indicándoles, en ese momento, la fecha en la que volverá a recogerlo o en la que lo tienen que remitir por correo”.

- El documento incluye un apartado de agradecimientos.

Atendiendo a las particularidades de cada población de estudio, se modifica el procedimiento de entrega y recuperación de cuestionarios según el colectivo al que se dirigen, de este modo, podríamos decir que el procedimiento utilizado nos permite incluir nuestras encuestas en dos tipologías: La encuesta en *grupo que utiliza un cuestionario autoadministrado*⁸ y la encuesta *household drop-off*.

Consideramos que de esta forma se garantizaba un mayor éxito en la obtención de datos, subsanando la desventaja que Rojas y Fernández apuntan en relación a las encuestas autoadministradas por correo:

“Una de las principales dificultades que plantea este tipo de encuestas es la baja tasa de respuestas que consigue”. (Rojas y Fernández, 1998, p. 41).

Siguiendo las recomendaciones de Trochim (1997), los distintos tipos de encuestas fueron seleccionados en función de nuestros intereses y atendiendo a las ventajas y desventajas con relación a las características de cada colectivo o población de estudio:

“(…) el investigador habrá de conocer muy bien cuáles son las ventajas y los inconvenientes que se asocian con cada tipo de encuesta para, en función de los mismos, seleccionar el que más le convenga. Esta elección no es ni mucho menos sencilla y, en muchas ocasiones, depende de la experiencia y buen juicio del investigador”. (Trochim, 1997, citado por Arias y Fernández, 1998, p. 42).

- Colectivo alumnos. El alumno colaborador que ejercía de entrevistador, se reunió en la clase ofreciendo las indicaciones oportunas para cumplimentar el cuestionario, recogéndolos in situ. El procedimiento se adapta a la *encuesta en grupo autoadministrado*.

⁸ Fernández y Rojas (1998, p. 42.): *“(…) se reúne a un grupo de sujetos en un lugar determinado y se les solicita que contesten a un cuestionario”*.

Ventajas de la encuesta seleccionada:

- Se alcanza una tasa muy alta de encuestas cumplimentadas.
 - El encuestador puede explicar el objetivo de la encuesta, aclarar dudas, etc..
 - No supone ningún gasto adicional en el proceso de administración y autocumplimiento.
- Colectivo Padres. Se hace llegar la encuesta a través de sus propios hijos, auto-cumplimentándola y devolviéndola en el plazo de una semana al profesor de Educación Física, tutor o directamente al colaborador de la investigación, considerando que el procedimiento se ajusta a la *encuesta household drop-off*.

Ventajas de la encuesta seleccionada:

- El encuestador puede explicar las razones del estudio y dar algunas indicaciones previas de auto-cumplimiento.
- El encuestador condiciona el compromiso de auto-cumplimiento de la encuesta, con lo cual se garantiza un índice más alto de obtención de datos.
- Se les proporciona a los encuestados un tiempo prudencial de autocumplimiento y reflexión del tema objeto de estudio.

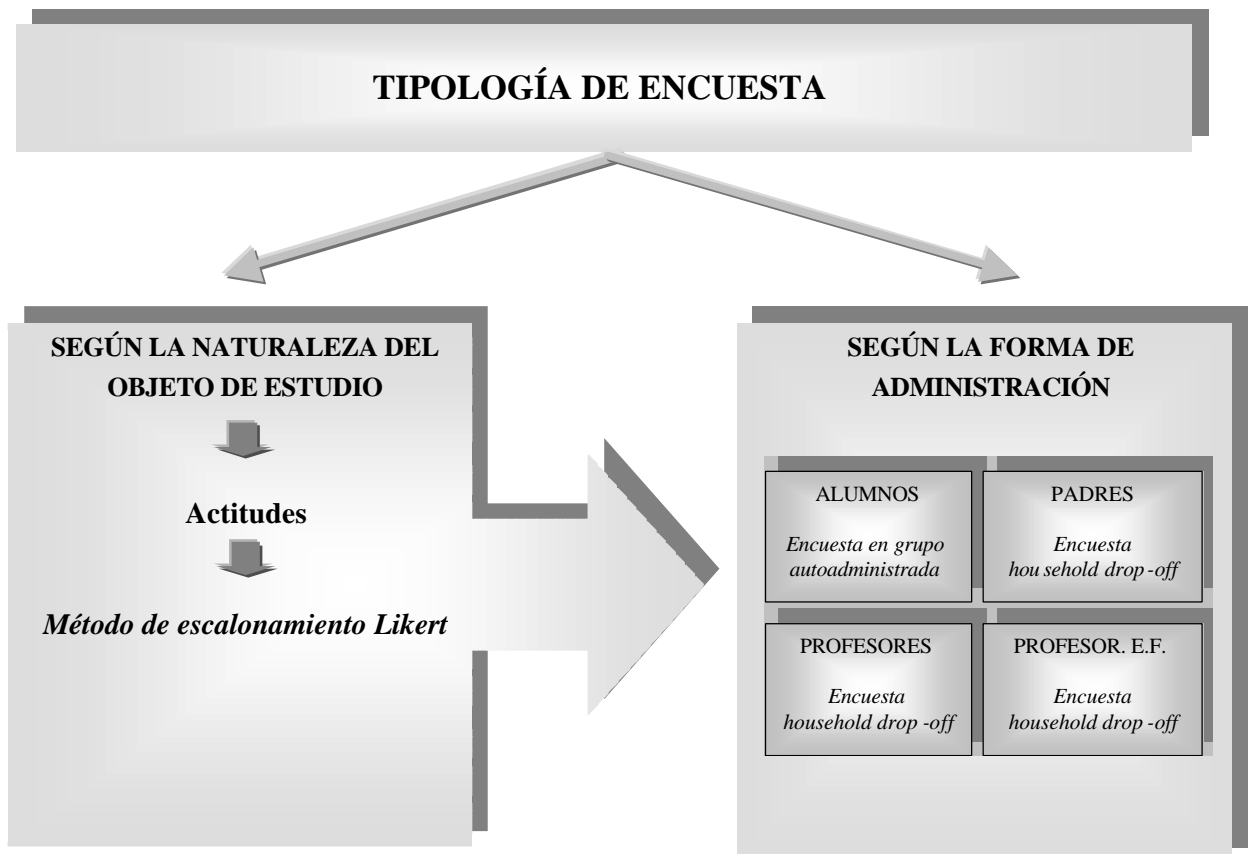
En este caso, todas las ventajas del proceso dependerán del nivel de intermediación del alumno entre el encuestador y sus padres, teniendo en cuenta que se trata del colectivo más delicado en cuanto a la recuperación de cuestionarios auto-administrados.

- Colectivo Profesores de centro y Educación Física. Se administra a través del colaborador-encuestador de la investigación, ofreciendo un plazo de una semana para su cumplimentación y entrega. Corresponde a la encuesta *household drop-off*.

Ventajas de la encuesta seleccionada:

- El encuestador puede explicar las razones del estudio y dar algunas indicaciones previas de autocumplimiento.
- El encuestador condiciona el compromiso de autocumplimiento de la encuesta, garantizando así un índice más alto de obtención de datos.
- Se les proporciona a los encuestados un tiempo prudencial de autocumplimiento y reflexión del tema objeto de estudio.

Figura 5.5. Tipología del cuestionario de la investigación.



5.4.1.1. DISEÑO DEL CUESTIONARIO.

La elaboración del cuestionario ha constituido una de las tareas más complejas y laboriosas de nuestra investigación. Algunas de las características de nuestro estudio que vamos a mencionar a continuación, han contribuido notablemente en la complejidad del proceso de diseño del cuestionario. Las agruparemos en función de dos cuestiones:

1º. El tema objeto de estudio. Desde nuestro punto de vista, la investigación aborda un tema delicado por varios motivos: para dos de los colectivos implicados (profesores de centro y profesores de Educación Física) es un tema crítico a nivel profesional; es reivindicativo desde los roles y competencias de cada uno de los colectivos y es reflexivo para los máximos exponentes del sistema educativo. Todo ello comporta formular preguntas sobre actitudes, valores, hábitos, procedimientos, ideas y pensamientos con una dosis importante de compromiso hacia las poblaciones de estudio.

2º. Las poblaciones de estudio. Cuatro colectivos diferenciados con el añadido de la temprana edad de los alumnos de 6º de Primaria, sobre un mismo tema de estudio. Todo ello, ha supuesto el diseño de cuatro cuestionarios, correspondientes a los cuatro colectivos, con la formulación de preguntas comunes sobre cada una de las categorías (variables de estudio) y preguntas específicas de cada uno de los colectivos estudiados.

Por dichas circunstancias se han tenido en cuenta los siguientes aspectos a la hora de establecer el diseño del cuestionario:

- La adaptación lingüística de cada colectivo para alcanzar un nivel de comprensión válido y común sobre los mismos contenidos tratados en los cuatro colectivos, evitando que se desprendieran interpretaciones diferentes desde la formulación de las preguntas.

- Los condicionantes a tener en cuenta en cada uno de los colectivos, que deberían facilitar el compromiso de autocumplimiento del cuestionario (carta de presentación, normas e instrucciones de autocumplimiento, tiempo de cumplimentación, longitud de las preguntas, formato, acceso y devolución del cuestionario, etc.)

Las directrices generales que determinaron el diseño del cuestionario, en función de los aspectos expuestos anteriormente, se trataron en varias reuniones constituidas por los tres miembros directos colaboradores de esta investigación (2 Directores de tesis y un tercer miembro de apoyo directo).

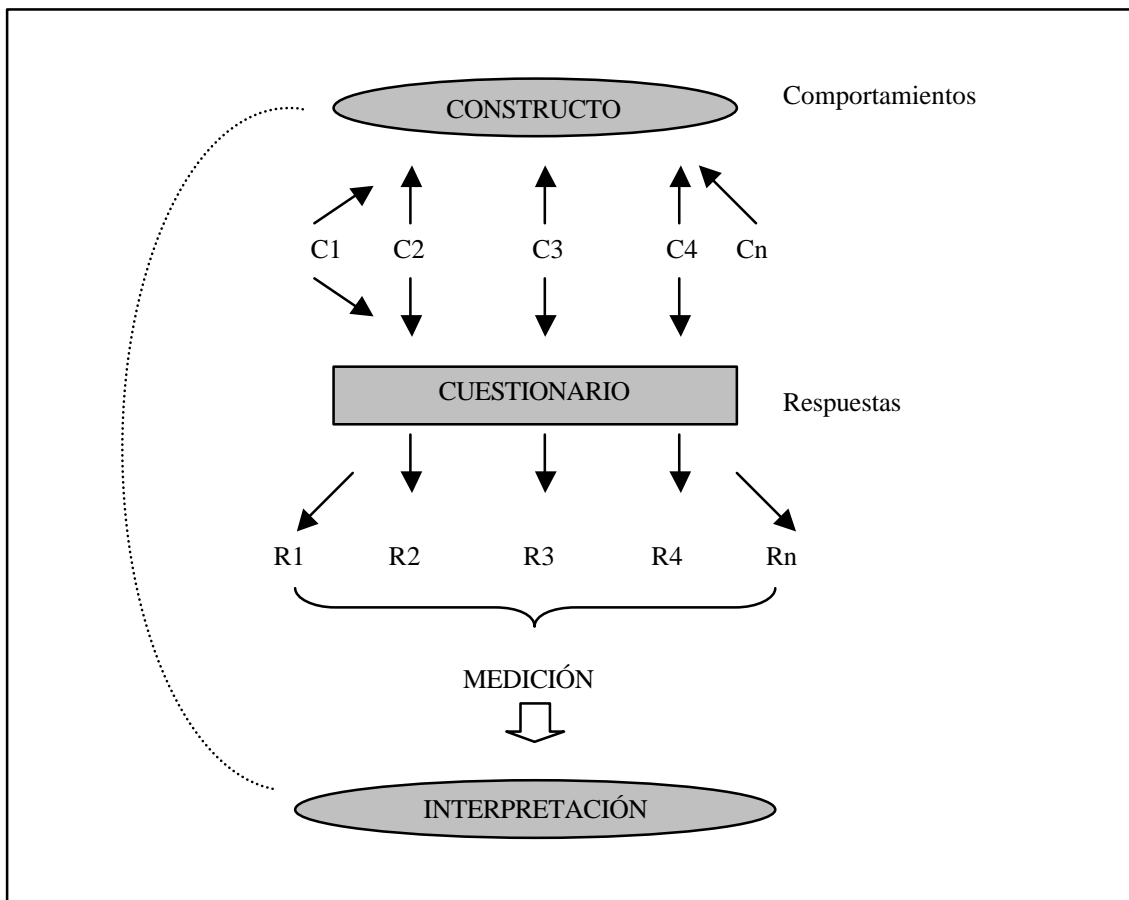
En dichas reuniones se abordaron cuestiones como:

- La composición del cuestionario, parte inicial, (presentación, instrucciones, recomendaciones y agradecimientos), y parte principal (orden y disposición de las preguntas).
- El establecimiento del tipo de preguntas, elección de la forma técnica de las preguntas (cerradas), fijación del tipo y número de respuestas (Escalonamiento Likert, con 5 valores de respuesta), naturaleza del contenido de la pregunta - respuesta (actitudes, procedimientos, críticas, reflexivas, comparativas, etc..), preguntas sobre aspectos comunes a los cuatro colectivos (intercolectivas), o aspectos específicos de cada colectivo (intra-colectivas).
- La selección de los tipos de preguntas que iban a ser utilizadas (preguntas de contacto, en positivo, en negativo)
- El lenguaje utilizado en la formulación de las preguntas (adaptado a los alumnos, coloquial para los padres, terminología específica de la educación para los profesores), tono de cordialidad en el trato personal de cada colectivo (alumnos y profesores de Educación Física, tuteado y padres y profesores, de usted).

- Enfoque, formulación y redacción de las preguntas en función de las categorías y variables de estudio.
- Correcciones, modificaciones del guión de cuestionario en función de las pruebas piloto y formulación definitiva de las preguntas en función de los índices de fiabilidad alcanzados en las respuestas.
- La disposición de los ítems del cuestionario para el posterior tratamiento estadístico (tabulación de los ítems intracolectivos e intercolectivos, intercalación de los ítems positivos y negativos)
- Diseño y formato gráfico del cuestionario.
- Procedimientos de administración (sobres de identificación de colectivos, cajas de identificación de centros, etc..).

Para diseñar el cuestionario se partió del esquema conceptual de la medida que nos describen Padilla, González y Pérez (1998, p. 118). Se utilizó éste como orientación inicial con relación a la estructura del instrumento y en relación a las variables de estudio y al concepto de constructos⁹. El esquema que presentamos a continuación nos ayuda a entender el concepto de constructo y diseñar nuestro primer esquema estructural del guión de entrevista (Cuadro. 5.6.).

⁹ Crocker y Algina (1986, citados por Padilla, González y Pérez, 1998, p. 118): “atribuyen al ‘constructo’ un papel de etiqueta que resume todo un conjunto de comportamientos relacionados. Lord y Novick (1968), para superar una limitación clara de esta versión operacionista de la medida, plantearon la necesidad de incluir en la definición del constructo el conjunto de las relaciones del constructo con otros constructos y/o variables comportamentales”.

Cuadro. 5.6. Esquema general de la medida.

Esquema general de la medida tomado de Padilla, González y Pérez (1998. p. 118).

Los constructos que presentamos a continuación recogen los indicativos de influencia utilizados para analizar el estatus de la Educación Física, estos supusieron el punto de partida para la determinación de los objetivos del cuestionario, que a su vez se tradujeron en las variables de estudio de nuestra investigación.

Categoría 1. Interés personal por la actividad física y los deportes.

1.1. Práctica o interés por la actividad física y el deporte.

1.2. Preferencias en relación a la actividad física (extraescolar - Educación Física.).

1.3. Relación entre padres e hijos o profesor-alumno a través de la práctica de actividad física compartida.

Interpretación del constructo: ¿El interés por la actividad física y los deportes influye en el reconocimiento de la Educación Física?

Categoría 2. Valor educativo de la Educación Física.

2.1. Importancia que otorga a la Educación Física en el contexto educativo.

2.2. Importancia que se le da a la Educación Física en función del tiempo invertido en la materia.

2.3. Importancia de la Educación Física en comparación con el resto de asignaturas.

2.4. Consideración de la asignatura en función de su importancia para el mundo laboral.

Interpretación del constructo: ¿La valoración de la importancia educativa que el conjunto de entrevistados otorgan a la Educación Física, puede ser un indicativo del reconocimiento de la materia en el sistema educativo?

Categoría 3. Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.

6.1. Qué perciben los distintos colectivos con relación al tratamiento que la comunidad escolar le ofrece a la Educación Física.

Interpretación del constructo: ¿La percepción que los distintos colectivos tienen de la importancia de la Educación Física es un reflejo del reconocimiento que se le otorga a esta asignatura en el contexto escolar?

Categoría 4. La evaluación de la Educación Física.

3.1. Consideración de la asignatura en función del nivel de dificultad de la evaluación.

3.2. Importancia de la asignatura con relación a la exigencia de la evaluación, en comparación con otras materias.

3.3. Consideración de la asignatura en función de los criterios metodológicos utilizados en la evaluación y en comparación con el resto de asignaturas.

Interpretación del constructo: ¿El tratamiento que se hace de la evaluación de la Educación Física influye en el reconocimiento de ésta?

Categoría 5. Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.

4.1. Consideración de la asignatura en función del carácter práctico frente a las asignaturas teóricas.

4.2. Consideración de la asignatura en función del carácter propio del espacio donde se desarrolla (espacio deportivo).

4.3. Consideración de la asignatura en función del perfil del profesor de Educación Física respecto al resto de profesores.

4.4. Consideración de la asignatura en función de la dinámica del desarrollo de las clases (carácter lúdico, movimiento, etc), en comparación con el resto de asignaturas (estudio, estático, silencio).

4.5. Consideración de la asignatura en función del perfil de actividades físicas que se ofertan desde su programación.

Interpretación del constructo: ¿Influye el perfil y las características de la asignatura en el reconocimiento de la Educación Física?

Categoría 6. Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.

5.1. Consideración de la Educación Física en función de su carga lectiva, en comparación con el resto de materias.

5.2. Consideración de las características de la Educación Física (aspectos de salud, espacio en el que se imparte, preparación de material, etc.) para su distribución en el horario escolar.

Interpretación del constructo: ¿Influye en el reconocimiento de la Educación Física las condiciones de carga lectiva y horario de la asignatura?

Categoría 7. Conocimiento del contenido de la Educación Física.

7.1. Concepto y finalidades de la asignatura.

7.2. Conocimiento del programa y su desarrollo.

7.3. Nivel de progresión y seguimiento del alumno.

7.4. Grado de comunicación e información en relación a la asignatura de Educación Física (reuniones de padres, tutorías, reuniones de profesores, etc.).

Interpretación del constructo: ¿El conocimiento que se tiene del contenido de la asignatura influye en la importancia que se le otorga a la Educación Física?

Categoría 8. Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.

8.1. Titulación del profesor que imparte la asignatura.

8.2. Condiciones para el desarrollo de las clases (infraestructuras, equipamiento, indumentaria, interferencias durante las clases, etc.).

8.3. Denominación de la asignatura.

8.4. Interdisciplinariedad de la asignatura con el resto de materias.

8.5. Seguimiento de la asignatura por parte de la dirección de centro.

8.6. Consideración del estatus profesional del profesor de Educación Física

8.7. Apoyo y colaboración del centro en las necesidades de la asignatura (recursos, apoyo en las actividades externas, aspectos de seguridad).

interpretación del constructo: ¿El tratamiento que se hace de la asignatura en el contexto escolar es un reflejo del reconocimiento de la Educación Física?

Categoría 9. Valoración general de la Educación Física en el sistema educativo.

9.1. Tratamiento del currículum de Educación Física.

9.2. Valor educativo que se le otorga a la asignatura con relación al resto de materias.

9.3. Recursos humanos y materiales.

9.4. Legislación que regula las competencias educativas.

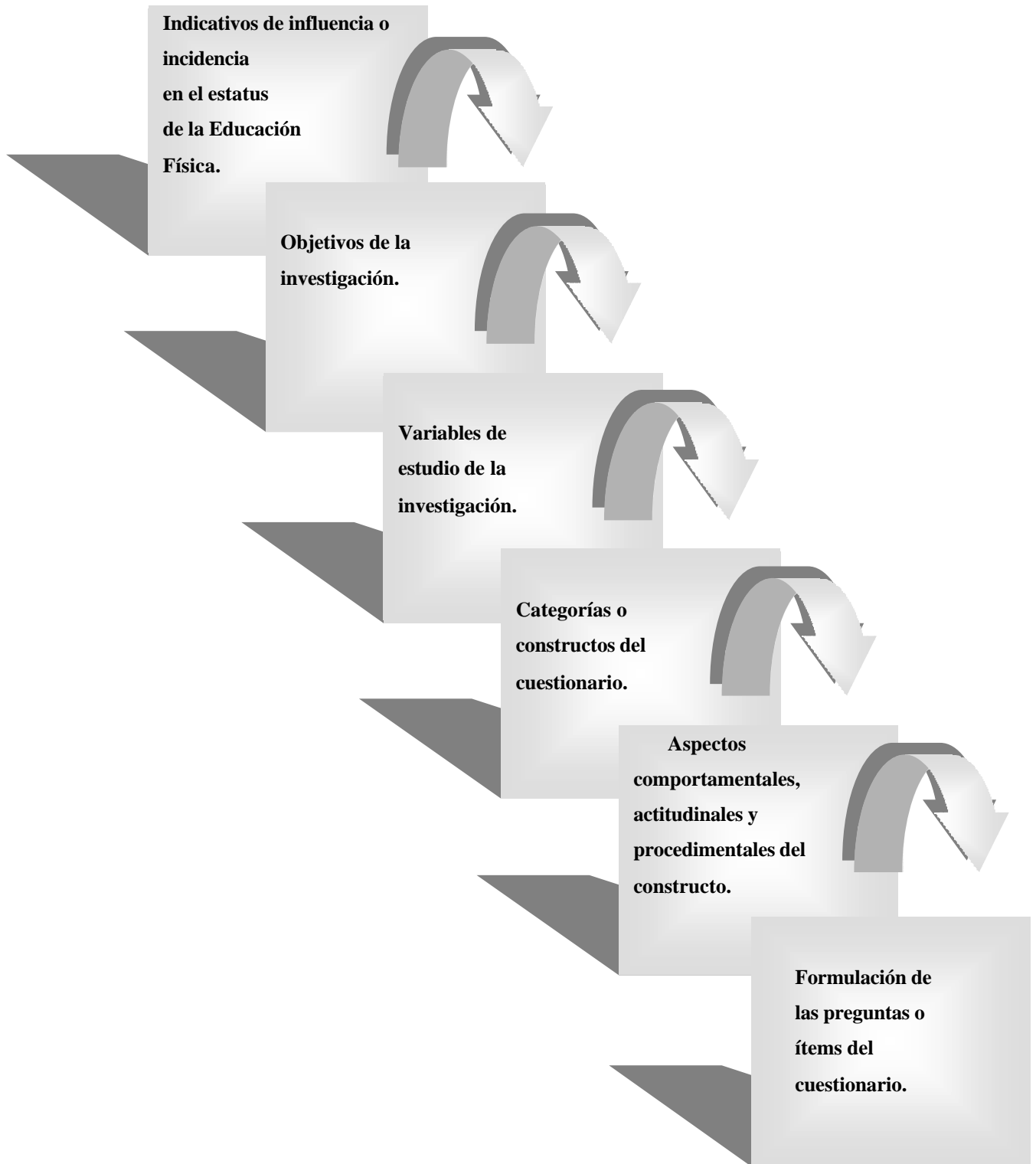
9.5. Inspección educativa de la asignatura.

Interpretación del constructo: ¿La valoración general y tratamiento que se hace de la asignatura en el Sistema Educativo es un reflejo del reconocimiento de la Educación Física?

Como ya hemos indicado anteriormente, los constructos sirvieron de punto de partida para la elaboración del cuestionario, ya que, en términos estructurales, se utilizaron como categorías de las cuales emanan los diferentes aspectos comportamentales, actitudinales y procedimentales que desembocan en la formulación de los ítems del cuestionario y de las preguntas del guión de entrevista en profundidad.

Para hacer más comprensible la estructura procedimental utilizada, representamos gráficamente lo expresado hasta el momento.

Figura 5.6. Estructura procedimental del diseño del cuestionario.



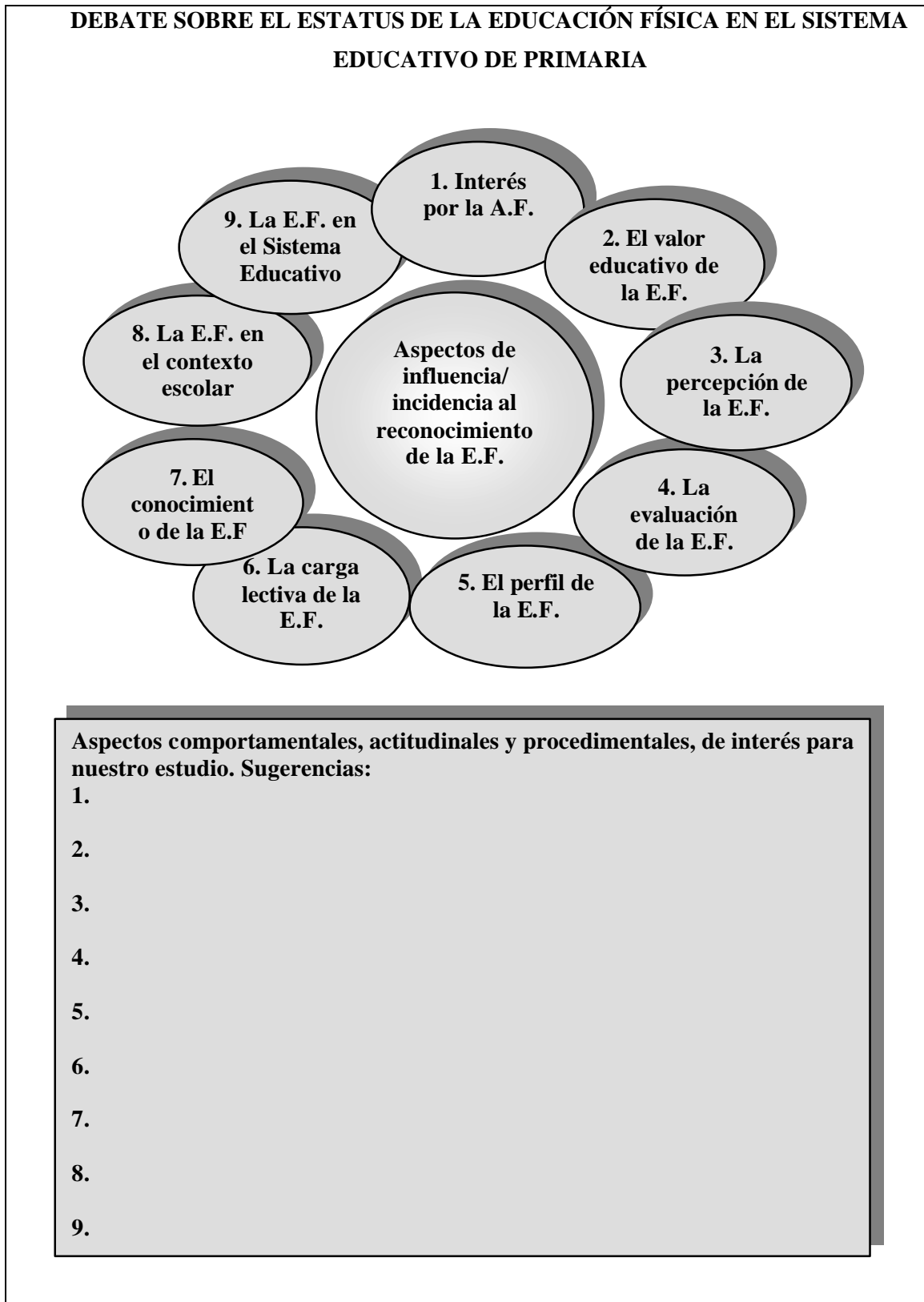
Fases de elaboración del diseño de cuestionario.

□ **Variables de estudio y variables de análisis del cuestionario. Fase de diseño.**

En un primer momento tomamos la decisión de que a partir de los indicativos de influencia o incidencia en el estatus de la Educación Física, de los cuales se formulan los objetivos descritos de la investigación, éstos se traducirán en las variables de estudio, determinando así mismo las variables de análisis comunes y específicas de cada uno de los colectivos de nuestra investigación, descritas en el apartado 4.2 de este capítulo. De esta forma, habíamos llegado a la primera aproximación al guión del cuestionario, enfocando las variables de estudio como categorías o constructos de preguntas del cuestionario.

Llegados a este punto, consideramos que había llegado el momento de aplicar un primer sondeo de investigación. Aprovechando las "Jornadas de Maestros y Profesores de E.F. de La Rioja", coordinadas por *la Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja (Lyder)*, se organizó una mesa redonda en la que se debatió, con los profesores de Primaria, acerca del estatus y el reconocimiento de nuestra materia en el contexto escolar de La Rioja. El planteamiento del tema objeto de estudio se propuso sugiriendo los diferentes indicativos de influencia o /incidencia y presentándolos a los asistentes a través del siguiente esquema.

Cuadro 5.7. Esquema de seguimiento y registro en el debate de los profesores de Educación Física.



El esquema fue entregado a cada uno de los participantes; se utilizó como hilo conductor para el seguimiento del debate y como hoja de registro donde el asistente anotó los aspectos comportamentales, actitudinales y procedimentales que consideraba interesantes y necesarios para el análisis. De esta forma, creemos que nos aproximamos a un mayor nivel de concreción sobre la realidad del problema objeto de estudio, evitando la formulación de preguntas sobre aspectos que no forman parte de la realidad del fenómeno de investigación.

□ **Fase de elaboración del cuestionario base.**

El cuestionario inicial se formuló, prestando especial atención al nivel de comprensión de las preguntas, su contenido, y la capacidad de averiguación e interpretación de la realidad objeto de estudio. Cabe resaltar que cuando nos referimos en singular a la elaboración de un cuestionario, nos estamos refiriendo siempre a la elaboración conjunta de los cuatro cuestionarios correspondientes a los distintos colectivos de estudio (*alumnos, padres, profesores y profesores de Educación Física.*).

□ **Fase de validación de las variables de estudio y análisis del cuestionario base.**

Con la intención de realizar una primera prueba piloto, se presentó el cuestionario a dos centros escolares: C.P. Vicente Ochoa y C.P. Cervantes. A través de este cuestionario base se pretendía comprobar si los alumnos de 6º de Primaria, estaban capacitados para responder cuestiones sobre el problema objeto de estudio, o por el contrario, el tema quedaba fuera de su alcance o sus intereses.

En este test no se utilizó el modelo de escalonamiento tipo Likert, ya que nuestra intención no era medir el grado de comprensión e interpretación de las preguntas o el método, sino la comprensión de los temas a tratar.

Los resultados de esta primera fase de validación fueron favorables, confirmando que los alumnos eran capaces de razonar y tenían ideas formadas

con relación al tema planteado. En el siguiente cuadro se pueden observar los datos aportados por el grupo piloto:

Cuadro 5.8. Resultados sobre el nivel de comprensión del cuestionario base.

<i>Valora el nivel de comprensión de los temas tratados en este cuestionario</i>	
	Porcentaje de respuestas
<input type="checkbox"/> Muy bien	44 %
<input type="checkbox"/> Bien	44 %
<input type="checkbox"/> Normal	12 %
<input type="checkbox"/> Muy mal	0 %

□ Fase de redacción y disposición de los ítems.

A continuación se procedió a formular los ítems en función del modelo de *escalonamiento de valores Likert*.

En la preparación del cuestionario, centrándonos en este tipo de escalonamiento de valores, tuvimos en cuenta las consideraciones señaladas por Morales (1988, citado por Padilla, González y Pérez, 1998. p. 137) y que describimos a continuación:

1. Cada ítem debe expresar una y solamente una idea.
2. Utilizar ítems redactados de forma favorable y desfavorable.
3. Evitar coloquialismos, expresiones y jergas.
4. Adecuar la estructura gramatical a las características de las personas que responderán al test.
5. Evitar redacciones negativas.

Del mismo modo, tal y como exponen Padilla, González y Pérez (1998), deben tenerse en cuenta unos criterios para establecer la disposición y el orden de las preguntas del cuestionario. En este sentido, y siguiendo las consideraciones aportadas por los autores anteriormente señalados, dispusimos las preguntas por áreas temáticas, agrupando aquellas que hacían referencia a contenidos semejantes. Esta agrupación podía observarse también en el diseño gráfico del cuestionario, éste intentaba facilitar el seguimiento de las preguntas y evitar indicaciones complejas. Con relación al orden de presentación, situamos al principio aquellos ítems que, previsiblemente, eran más significativos para el encuestado.

En función de lo expuesto anteriormente, presentamos en el cuadro 5. 7. un esbozo del *Cuestionario Alumnos* en el que reflejamos el formato utilizado para presentar la *escala de valores Likert*.

Cuadro 5.9. Esquema inicial del formato escala de valores Likert.

<u>CUESTIONARIO: Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria</u>					
Datos de identidad General					
1.1. Niño:	Niña:	1.2. Edad:	años		
<p>Responde a cada una de las frases en función de tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que consideres más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:</p>					
Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo	
1	2	3	4	5	
Acerca de la actividad física.					
1. Me gusta hacer ejercicio físico o practicar deportes.	1	2	3	4	5
2. Participo en actividades deportivas fuera del horario escolar.	1	2	3	4	5
3. Me gusta la asignatura de Educación Física.	1	2	3	4	5
4. Me gustan más las actividades deportivas extraescolares que las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5

□ **Fase de composición de las partes del cuestionario. Diseño de la estructura del documento.**

Podemos diferenciar dos partes en la estructura del cuestionario: la primera parte aporta la información fundamental para el procedimiento de cumplimentación; la segunda parte recoge los ítems correspondientes a las categorías y variables que conforman la investigación.

En la primera parte del cuestionario incorporamos los siguientes apartados:

- Una *carta de presentación* en la que, además de darnos a conocer, explicamos las finalidades del estudio y la importancia que tiene la colaboración del encuestado en el éxito de la investigación. Finaliza esta presentación con un agradecimiento por las aportaciones proporcionadas.
- Un *manual de instrucciones* que ofrece las orientaciones básicas para cumplimentar el cuestionario, garantizando de esta forma la validez del procedimiento.

En el siguiente cuadro, presentamos un ejemplo extraído del cuestionario de los alumnos:

Cuadro 5.10. Parte inicial del cuestionario alumnos.

Querido amigo:

Soy José M^a Dalmau Torres, Profesor de Educación Física en la Universidad de La Rioja.

Estoy realizando una investigación sobre la Educación Física, para la que necesito tu ayuda. Quiero saber qué piensas de esta asignatura, por este motivo te agradecería que dedicaras unos minutos a rellenar este cuestionario, con el fin de conocer tu opinión desde tu experiencia como alumno.

Probablemente muchas de las cuestiones que se te plantean en el cuestionario las habrás vivido personalmente, de ahí que tu participación sea indispensable para acercarnos a la realidad de la Educación Física. Por todo esto, quiero que sepas que tu aportación a esta investigación tiene un valor fundamental.

Agradeciéndote una vez más tu colaboración y el tiempo dedicado, recibe un cordial saludo.

José M^a Dalmau Torres. Dto. Expresión Artística. U.R.
 Tfno. 941-299326 E-mail: jose-maria.dalmau@dea.unirioja.es

ORIENTACIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- Este cuestionario ha sido diseñado para conocer tu opinión sobre la Educación Física.
- Las preguntas están formuladas como afirmaciones ante las cuales debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo.
- No existen contestaciones acertadas o desacertadas, por tanto debes ser sincero/a en tus respuestas.
- Si tienes algún problema no dudes en consultar con tu profesor.
- Muchas gracias por tu valiosa colaboración.

En la segunda parte del cuestionario se recogen, en primer lugar, las variables de identificación del sujeto encuestado, diseñadas particularmente para cada población de estudio, de forma que permitieran posteriormente, una clasificación de los encuestados. En segundo lugar, las preguntas correspondientes a las categorías de la investigación, algunas de ellas comunes a los cuatro colectivos, y otras específicas y adaptadas a cada población encuestada. Los ítems hacían referencia a las siguientes categorías:

- Interés personal por la actividad física y los deportes.
- Valor educativo de la Educación Física.
- Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.
- La evaluación de la Educación Física.
- Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.
- Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.
- Conocimiento del contenido de la Educación Física.
- Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.
- Valoración general la Educación Física en el sistema educativo.

□ **Fase de validación del cuestionario**

Los cuestionarios fueron validados por un grupo de expertos: tres doctores en Educación Física, un Sociólogo y un Psicólogo. Una vez revisados los documentos se realizó una prueba piloto dirigida a una muestra representativa de las poblaciones a estudiar. El procedimiento se expone detalladamente en el apartado 5.4.1.2. de este capítulo.

□ **Correlación de los ítems.**

El total de preguntas contenidas en el conjunto de los cuestionarios correspondientes a las cuatro poblaciones de estudio, se eleva a 68. Varía el número de ítems en función del colectivo:

Tabla 5.12. Número de ítems por colectivo.

<i>Población de estudio</i>	<i>Nº de ítems</i>
Alumnos	56 ítems
Padres	54 ítems
Profesores de centro	65 ítems
Profesores de Educación Física	68 ítems

Como medida de prevención al sesgo de los ítems, siguiendo las recomendaciones de Morales (1988), se redactaron preguntas reflejando la dirección de las afirmaciones de forma favorable (*positiva*), o desfavorable (*negativa*):

“El escritor de ítems debe redactar enunciados que presenten posiciones favorables y otros desfavorables al constructo. El objetivo de esta recomendación es evitar las denominadas tendencias de respuesta (aquiescencia, deseabilidad social, etc.)”. (Morales, 1988, citado por Padilla, González y Pérez, 1998. p. 137).

Para gestionar posteriormente el tratamiento de los datos, en la codificación de las alternativas de respuesta se refleja la dirección de las afirmaciones de forma favorable (*positiva*), o desfavorable (*negativa*), representándolo con las letras iniciales "P" (*Positiva*) y "N" (*Negativa*) al lado de su numeración. Existen ítems sin orientación favorable o desfavorable, con redacción neutra, los cuales representamos con la letra inicial "C" (*Neutra*).

Destacamos la posibilidad de correlaciones entre ítems de los distintos cuestionarios o ítems del mismo cuestionario. La correlación horizontal (entre los cuestionarios de los distintos colectivos) se representa en las filas de la tabla (5.13), señalando el número o números de la pregunta y su redacción positiva o negativa. La correlación vertical (entre ítems del mismo cuestionario) se refleja en columnas indicando del mismo modo la numeración y su redactado positivo o negativo. En el caso de reflejar preguntas correlacionadas horizontalmente y que no guardan el orden numérico se muestran entre paréntesis.

La tabla (5.13), presenta las relaciones existentes entre los cuestionarios aplicados a las diferentes poblaciones de estudio.

Tabla 5.13. Relaciones entre los cuestionarios de las cuatro poblaciones de estudio.

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
CATEGORÍA 1. Interés personal por la Actividad Física y los deportes			
1C	1C	1C	-
-	2C	2C	-
2C	3C	3C	-
3C	-	-	-
4C	-	-	-
-	4C	4C	-

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
CATEGORÍA 2. Valor educativo de la Educación Física.			
5P	5P	5P	1P
6N	6N	6N	2N
7N	7N	7N	3N
8C	-	-	-
9C	-	-	-
10C	-	-	-
11C	-	-	-
-	8P	8P	4P
CATEGORÍA 3. Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la E.F.			
12P	9P	9P	5P
13N	10N	10N	6N
14P	11P	11P	7P
-	-	12N	8N
-	-	13P	9P
-	-	14N	10N
CATEGORÍA 4. La evaluación de la Educación Física.			
15P	12P	15P	11P
16N	13N	16N	12N
17N	14N - 22N	17N	13N
18P	15P	18P	14P
19P	16P	19P	15P
20P	17P	20P	16P
21N	18N	21N	17N
22P	19P	-	-
23N	20N	-	-
24P	-	-	-

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
(Continuación Categoría 4)			
-	-	22N	18N
-	21P	-	19P
-	-22N	-	-
-	23P	-	-
-	-	23N	20N
-	-	24N	21N
25C	24C	-	-
26C	25C	-	-
CATEGORÍA 5. Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.			
27P	26P	25P	22P
28N	27N	26N	23N
29P	28P	27P	24P
30N	29N	28N	25N
31P	-	-	(65P)
32N	-	-	-
-	30P	29P	26P
-	31N	30N	27N
-	32P	31P	28P
-	33N	32N	29N
-	-	33P	30P
CATEGORÍA 6. La carga lectiva y Distribución horaria de la Educación Física.			
33P	34P	34P	31P
34N (33)	35N (34)	35N	32N
35P	-	36P	33P
-	-	37N	34N

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
CATEGORÍA 7. Conocimiento del contenido de la Educación Física.			
36NPN	36NPN	38NPN	35NPN
37P	37P	39P	36P
-		40P	37P
38P	38P	41P	38P
39N	39N	42N	39N
40P	40P	43P	40P
41N	41N	44N	41N
42P	42P	45P	-
-	43N	46N	42N
-	-	47P	(63P)
CATEGORÍA 8. Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.			
43N	44N	48N	43N
44P	45P	49P	44P
45N	46N	50N	45N
46P	47P	51P	46P
47N	48N	52N	47N
48P	49P	53P	48P
49P	50P	54P	49P
50N	51N	55N	50N
51P	52P	56P	51P
52N	-	57N	52N
53P	-	58P	53P
-	53N	59N	54N
-	-	60P	55P
54P	-	-	-
55N	-	-	56N
56N	-	-	57N

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
(Continuación Categoría 8)			
-	-	61P	58P
-	-	62N	59N
-	-	63P	60P
-	-	64N	61N
-	-		62N
CATEGORÍA 9. Valoración general de la Educación Física en el sistema educativo.			
-	-	-	63P
-	-	-	64P
-	-	-	65P
-	-	-	66P
-	-	-	67P
(7)	54C	65C	68C
Total ítems P y N	Total ítems P y N	Total ítems P y N	Total ítems P y N
26P+22N+10C	24P+24N+7C	31P+28N+5C	36P+32N+1C

Siguiendo la descripción que hace Tuckman (1972) sobre el formato o las clases de preguntas, así como sobre la tipología de respuestas, agrupamos los ítems de la siguiente forma:

Cuadro 5.11. Tipología de preguntas y respuestas según Tuckman.

<i>Tipos de preguntas.</i> Tuckman (1972)	<i>Modos de respuesta.</i> Tuckman (1972)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas directas o indirectas ▪ Temas generales o específicos ▪ Cuestiones objetivas o de opinión ▪ Presentación de la pregunta como afirmación o en tono de interrogación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respuesta estructurada o no estructurada ▪ Respuesta a cumplimentar ▪ Respuesta a tabular ▪ Respuesta de escala ▪ Respuesta de rango ▪ Respuesta categorizada

Tuckman (1972, citado por Cohen y Manion, 1990).

Finalmente, establecemos las decisiones que adoptamos sobre el diseño de nuestros cuestionarios.

Con relación al *tipo de preguntas*:

- La formulación de los ítems se realizó de forma *directa* o *indirecta* en función del tema de la pregunta. Cuando pretendíamos indagar sobre aspectos que hacían referencia al propio sujeto entrevistado, utilizábamos la formulación directa. Cuando los aspectos generalizaban sobre el objeto de estudio, sin implicar directamente al propio sujeto o refiriéndose a otros colectivos, utilizábamos la formulación indirecta.
- Prácticamente la totalidad de los ítems utilizados en el cuestionario abordaron temas con contenido *específico*, salvo los primeros que indagaban sobre los aspectos relativos a los datos generales de los encuestados.
- Cuando pretendíamos conocer el pensamiento sobre la cuestión en particular, hecho que demanda un esfuerzo de reflexión, utilizábamos ítems que invitaban a responder bajo un punto de vista de *opinión*. En contrapartida, se hizo uso de ítems *objetivos*, cuando el entrevistado debía responder a cuestiones relacionadas con actitudes o procedimientos.
- Con relación al modo de presentación del ítem, la mayoría son presentados como afirmaciones, siguiendo el modelo de escalonamiento tipo Likert.

Con relación a *los modos de respuesta*, clasificamos el cuestionario de la siguiente forma:

- Es obvio que tratándose de un cuestionario elaborado en función de un modelo de *escalonamiento tipo Likert*, se utilizó el tipo de *Respuesta de escala*:

"Una respuesta de escala es la estructurada por medio de una serie de gradaciones. Se pide al informante que registre su respuesta para una

afirmación dada seleccionando entre un número de alternativas". (Cohen y Manion, 1990, p. 388).

Hemos seleccionado el tipo de respuesta de escala, por considerar que facilita el proceso de obtención y análisis de los datos.

En relación a la estructura de valores de respuesta, hemos aplicado una escala de 5 valores (Hernández, Fernández y Baptista, 1994, p. 264):

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

- El segundo tipo de respuesta que utilizamos en nuestro cuestionario hace referencia a la *Respuesta de rango*:

“Una respuesta de rango es aquella en que se pide al informante ordenar por rango una serie de palabras, frases o declaraciones de acuerdo con un criterio particular”. (Cohen y Manion, 1990, p. 388).

La aplicación de este tipo de respuesta, nos interesó de forma exclusiva en algunos ítems en los que el entrevistado debía comparar entre las distintas materias escolares en cuestiones como el valor educativo, el grado de diversión, el nivel de motivación o el nivel de exigencia.

- El tercer y último tipo de respuesta utilizado fue la *Lista de comprobación*:

“Se solicita al informante seleccione una de las diferentes alternativas que se le presentan, no presentándose puntos sobre un continuum, son categorías nominales”. (Cohen y Manion, 1990, p. 389).

Este modelo de respuesta se utiliza, de forma exclusiva al indagar sobre el conocimiento que los distintos colectivos poseen sobre la finalidad de la

Educación Física. En este sentido, se presenta una lista de finalidades y el entrevistado debe optar por una de ellas como respuesta.

La tabla (5.14) presenta la tipología de preguntas y los modos de respuesta de cada uno de los cuestionarios de la investigación. Para su presentación se han utilizado las siguientes claves:

Claves según la tipología de la pregunta.

A = Afirmación **P** = Pregunta **D** = Directa **I** = Indirecta
G = General **E** = Específica **Op** = Opinión **Ob** = Objetiva

Claves según la tipología de la respuesta.

RLC = Respuesta lista a **RR** = Respuesta de rango **RES** = Respuesta escala
 cumplimentar

Tabla 5.14. Tipología de las preguntas y modos de respuesta de los cuestionarios de las cuatro poblaciones objeto de estudio.

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
CATEGORÍA 1. Interés personal por la Actividad Física y los deportes.			
1.A.D.G.Op. /RES	1.A.D.G.Op. /RES	1.A.D.G.Op. /RES	-
-	2.A.D.E.Ob. /RES	2.A.D.E.Ob. /RES	-
2.A.D.E.Ob. /RES	3.A.D.E.Ob. /RES	3.A.D.E.Ob. /RES	-
3.A.D.G.Op. /RES	-	-	-
4.A.D.E.Op. /RES	-	-	-
-	4.A.D.E.Ob. /RES	4.A.D.E.Ob. /RES	-

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
CATEGORÍA 2. Valor educativo de la Educación Física.			
5.A.D.E.Op. /RES	5.A.D.E.Op. /RES	5.A.D.E.Op. /RES	1.A.D.E.Op. /RES
6.A.I.E.Op. /RES	6.A.I.E.Op. /RES	6.A.I.E.Op. /RES	2.A.I.E.Op. /RES
7.A.I.E.Op. /RES	7.A.I.E.Op. /RES	7.A.I.E.Op. /RES	3.A.I.E.Op. /RES
8.P.D.E.Op./RR		-	-
9.P.D.E.Op. /RR	-	-	-
10.P.D.E.Op. /RR	-	-	-
11.P.D.E.Op. /RR	-	-	-
-	8.A.D.E.Op. /RES	8.A.D.E.Op. /RES	4.A.D.E.Op. /RES
CATEGORÍA 3. Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la E.F.			
12.A.I.E.Op. /RES	9.A.I.E.Op. /RES	9.A.I.E.Op. /RES	5.A.I.E.Op. /RES
13.A.I.E.Op. /RES	10.A.I.E.Op. /RES	10.A.I.E.Op. /RES	6.A.I.E.Op. /RES
14.A.I.E.Op. /RES	11.A.I.E.Op. /RES	11.A.I.E.Op. /RES	7.A.I.E.Op. /RES
-	-	12.A.I.E.Op. /RES	8.A.I.E.Op. /RES
-	-	13.A.I.E.Op. /RES	9.A.I.E.Op. /RES
-	-	14.A.I.E.Op. /RES	10.A.I.E.Op. /RES
Categoría 4. La evaluación de la Educación Física.			
15.A.D.E.Ob. /RES	12.A.D.E.Ob. /RES	15.A.D.E.Ob. /RES	11.A.D.E.Ob. /RES
16.A.D.E.Op. /RES	13.A.D.E.Op. /RES	16.A.D.E.Op. /RES	12.A.D.E.Op. /RES
17.A.D.E.Ob. /RES	14.A.D.E.Ob. /RES	17.A.D.E.Ob. /RES	13.A.D.E.Ob. /RES
18.A.I.E.Ob. /RES	15.A.I.E.Ob. /RES	18.A.I.E.Ob. /RES	14.A.I.E.Ob. /RES
19.A.I.E.Op. /RES	16.A.I.E.Op. /RES	19.A.I.E.Op. /RES	15.A.I.E.Op. /RES
20.A.D.E.Ob. /RES	17.A.D.E.Ob. /RES	20.A.D.E.Ob. /RES	16.A.D.E.Ob. /RES
21.A.I.E.Ob. /RES	18.A.I.E.Ob. /RES	21.A.I.E.Ob. /RES	17.A.I.E.Ob. /RES
22.A.I.E.Ob. /RES	19.A.I.E.Ob. /RES	-	-
23.A.I.E.Ob. /RES	20.A.I.E.Ob. /RES	-	-
24.A.D.E.Ob. /RES	-	-	-
-	-	22.A.I.E.Op. /RES	18.A.I.E.Op. /RES
-	21.A.D.E.Ob. /RES	-	19.A.D.E.Ob. /RES

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
(Continuación Categoría 4)			
-	22.A.D.E.Op. /RES	-	-
-	23.A.D.E.Ob. /RES	-	-
-	-	23.A.I.E.Op. /RES	20.A.I.E.Op. /RES
-	-	24.A.I.E.Op. /RES	21.A.I.E.Op. /RES
25.A.D.E.Ob. /RES	24.A.D.E.Ob. /RES	-	-
26.A.D.E.Ob. /RES	25.A.D.E.Ob. /RES	-	-
CATEGORÍA 5. Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.			
27.A.I.E.Op. /RES	26.A.I.E.Op. /RES	25.A.I.E.Op. /RES	22.A.I.E.Op. /RES
28.A.I.E.Op. /RES	27.A.I.E.Op. /RES	26.A.I.E.Op. /RES	23.A.I.E.Op. /RES
29.A.I.E.Op. /RES	28.A.I.E.Op. /RES	27.A.I.E.Op. /RES	24.A.I.E.Op. /RES
30.A.D.E.Op. /RES	29.A.D.E.Op. /RES	28.A.D.E.Op. /RES	25.A.D.E.Op. /RES
31.A.D.E.Ob. /RES	-	-	-
32.A.I.E.Ob. /RES	-	-	-
-	30.A.I.E.Op. /RES	29.A.I.E.Op. /RES	26.A.I.E.Op. /RES
-	31.A.I.E.Op. /RES	30.A.I.E.Op. /RES	27.A.I.E.Op. /RES
-	32.A.I.E.Op. /RES	31.A.I.E.Op. /RES	28.A.I.E.Op. /RES
-	33.A.I.E.Op. /RES	32.A.I.E.Op. /RES	29.A.I.E.Op. /RES
-	-	33.A.I.E.Op. /RES	30.A.I.E.Op. /RES
CATEGORÍA 6. La carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.			
33.A.I.E.Op. /RES	34.A.I.E.Op. /RES	34.A.I.E.Op. /RES	31.A.I.E.Op. /RES
34.A.D.E.Op. /RES	35.A.D.E.Op. /RES	35.A.D.E.Op. /RES	32.A.D.E.Op. /RES
35.A.I.E.Op. /RES	-	36.A.I.E.Op. /RES	33.A.I.E.Op. /RES
-	-	37.A.I.E.Op. /RES	34.A.I.E.Op. /RES

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
CATEGORÍA 7. Conocimiento del contenido de la Educación Física.			
36.A.D.E.Op./RLC	36.A.D.E.Op. /RLC	38.A.D.E.Op. /RLC	35.A.D.E.Op. /RLC
37.A.D.E.Ob. /RES	37.A.D.E.Ob. /RES	39.A.D.E.Ob. /RES	36.A.D.E.Ob. /RES
-		40.A.D.E.Ob. /RES	37.A.D.E.Ob. /RES
38.A.D.E.Ob. /RES	38.A.D.E.Ob. /RES	41.A.D.E.Ob. /RES	38.A.D.E.Ob. /RES
39.A.I.E.Op. /RES	39.A.I.E.Op. /RES	42.A.I.E.Op. /RES	39.A.I.E.Op. /RES
40.A.D.E.Ob. /RES	40.A.D.E.Ob. /RES	43.A.D.E.Ob. /RES	40.A.D.E.Ob. /RES
41.A.D.E.Ob. /RES	41.A.D.E.Ob. /RES	44.A.D.E.Ob. /RES	41.A.D.E.Ob. /RES
42.A.D.E.Ob. /RES	42.A.D.E.Ob. /RES	45.A.D.E.Ob. /RES	-
-	43.A.D.E.Ob. /RES	46.A.D.E.Ob. /RES	42.A.D.E.Ob. /RES
-	-	47.A.I.E.Op. /RES	
CATEGORÍA 8. Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.			
43.A.D.E.Ob. /RES	44.A.D.E.Ob. /RES	48.A.D.E.Ob. /RES	43.A.D.E.Ob. /RES
44.A.D.E.Ob. /RES	45.A.D.E.Ob. /RES	49.A.D.E.Ob. /RES	44.A.D.E.Ob. /RES
45.A.D.E.Ob. /RES	46.A.D.E.Ob. /RES	50.A.D.E.Ob. /RES	45.A.D.E.Ob. /RES
46.A.D.E.Ob. /RES	47.A.D.E.Ob. /RES	51.A.D.E.Ob. /RES	46.A.D.E.Ob. /RES
47.A.D.E.Ob. /RES	48.A.D.E.Ob. /RES	52.A.D.E.Ob. /RES	47.A.D.E.Ob. /RES
48.A.D.E.Ob. /RES	49.A.D.E.Ob. /RES	53.A.D.E.Ob. /RES	48.A.D.E.Ob. /RES
49.A.D.E.Ob. /RES	50.A.D.E.Ob. /RES	54.A.D.E.Ob. /RES	49.A.D.E.Ob. /RES
50.A.D.E.Ob. /RES	51.A.D.E.Ob. /RES	55.A.D.E.Ob. /RES	50.A.D.E.Ob. /RES
51.A.D.E.Ob. /RES	52.A.D.E.Ob. /RES	56.A.D.E.Ob. /RES	51.A.D.E.Ob. /RES
52.A.D.E.Ob. /RES	-	57.A.D.E.Ob. /RES	52.A.D.E.Ob. /RES
53.A.D.E.Ob. /RES	-	58.A.D.E.Ob. /RES	53.A.D.E.Ob. /RES
-	53.A.D.E.Ob. /RES	59.A.D.E.Ob. /RES	54.A.D.E.Ob. /RES
-	-	60.A.I.E.Op.	55.A.I.E.Op. /RES
54.A.D.E.Ob.	-	-	-
55.A.D.E.Ob. /RES	-	-	56.A.D.E.Ob. /RES
56.A.D.E.Ob. /RES	-	-	57.A.D.E.Ob. /RES

Alumnos Número de ítem	Padres Número de ítem	Profesores centro Número de ítem	Profesores de E.F. Número de ítem
(Continuación Categoría 8)			
-	-	61.A.I.E.Op. /RES	58.A.I.E.Op. /RES
-	-	62.A.I.E.Op. /RES	59.A.I.E.Op. /RES
-	-	63.A.I.E.Op. /RES	60.A.I.E.Op. /RES
-	-	64.A.I.E.Op. /RES	61.A.I.E.Op. /RES
-	-		62.A.D.E.Ob. /RES
CATEGORÍA 9. Valoración general de la Educación Física en el sistema educativo.			
-	-	-	63.A.I.E.Op. /RES
-	-	-	64.A.I.E.Op. /RES
-	-	-	65.A.D.E.Ob. /RES
-	-	-	66.A.I.E.Op. /RES
-	-	-	67.A.I.E.Op. /RES
(7)	54.A.D.E. .Op. /RR	65.A.D.E.Op. /RR	68.A.D.E.Op. /RR

La tabla (5.15.), recoge las combinaciones que han aparecido en el diseño de nuestro cuestionario, y que se utilizarán en la tabla (5.16.) para presentar los totales de la tipología de preguntas y los modos de respuesta de cada uno de los cuestionarios.

Tabla 5.15. Combinaciones de tipos de pregunta y respuesta en el diseño del cuestionario.

<i>Claves</i>	<i>Traducción de las claves</i>
A.D.G.Op. /RES	Afirmación, Directa, General, Opinión, /Respuesta de Escala.
A.I.E.Op. /RES	Afirmación, Indirecta, Específica, Opinión, / Respuesta de Escala.
A.D.E.Ob. /RES	Afirmación, Directa, Específica, Objetiva, / Respuesta de Escala.
A.I.E.Ob. /RES	Afirmación, Indirecta, Específica, Objetiva, / Respuesta de Escala.

<i>Claves</i>	<i>Traducción de las claves</i>
A.D.E.Op./RLC	Afirmación, Directa, Específica, Opinión, / Respuesta Lista a cumplimentar.
P.D.E.Op./RR	Pregunta, Directa, Específica, Opinión, / Respuesta de Rango.
A.D.E.Op. /RR	Afirmación, Directa, Específica, Opinión, / Respuesta de Rango.

Tabla 5.16. Tipología de las preguntas y modos de respuesta de los cuestionarios. Totales por población.

Alumnos	Padres	Profesores centro	Profesores de E.F.
CATEGORÍA 1. Interés personal por la Actividad Física y los deportes.			
Total preguntas: 4 Total preguntas por su tipología: A.D.G.Op. /RES: 2 A.D.E.Op. /RES: 1 A.D.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 4 Total preguntas por su tipología: A.D.G.Op. /RES:1 A.D.E.Op. /RES:3	Total preguntas: 4 Total preguntas por su tipología: 1.A.D.G.Op. /RES:1 2.A.D.E.Op. /RES: 3	
CATEGORÍA 2. Valor educativo de la Educación Física.			
Total preguntas: 6 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op. /RES:1 A.I.E.Op. /RES:2 8.P.D.E.Op./RR:3	Total preguntas: 4 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op. /RES:2 A.I.E.Op. /RES:2	Total preguntas: 4 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op. /RES:2 A.I.E.Op. /RES:2	Total preguntas: 2 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op. /RES:1 A.I.E.Op. /RES:1
CATEGORÍA 3. Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la E.F.			
Total preguntas: 3 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES:3	Total preguntas: 3 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES:3	Total preguntas: 6 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES:6	Total preguntas: 6 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES:6

Alumnos	Padres	Profesores centro	Profesores de E.F.
Categoría 4. La evaluación de la Educación Física.			
Total preguntas: 12 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Ob. /RES: 6 A.D.E.Op. /RES: 1 A.I.E.Ob. /RES: 4 A.I.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 14 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Ob. /RES: 7 A.D.E.Op. /RES: 2 A.I.E.Ob. /RES: 4 A.I.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 10 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Ob. /RES: 3 A.D.E.Op. /RES: 1 A.I.E.Ob. /RES: 2 A.I.E.Op. /RES: 4	Total preguntas: 11 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Ob. /RES: 4 A.D.E.Op. /RES: 1 A.I.E.Ob. /RES: 2 A.I.E.Op. /RES: 4
CATEGORÍA 5. Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.			
Total preguntas: 6 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES: 3 A.D.E.Op. /RES: 1 A.D.E.Ob. /RES: 1 A.I.E.Ob. /RES: 1	Total preguntas: 8 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES: 7 A.D.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 9 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES: 8 A.I.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 9 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES: 8 A.D.E.Op. /RES: 1
CATEGORÍA 6. La carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.			
Total preguntas: 3 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES: 2 A.D.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 2 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES: 1 A.D.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 4 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES: 3 A.D.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 4 Total preguntas por su tipología: A.I.E.Op. /RES: 3 A.D.E.Op. /RES: 1
CATEGORÍA 7. Conocimiento del contenido de la Educación Física.			
Total preguntas: 7 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op./RLC: 1 A.D.E.Ob. /RES: 1 A.D.E.Ob. /RES: 4 A.I.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 8 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op. /RLC: 1 A.D.E.Ob. /RES: 6 A.I.E.Op. /RES: 1	Total preguntas: 10 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op. /RLC: 1 A.D.E.Ob. /RES. 7 A.I.E.Op. /RES: 2	Total preguntas: 8 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op. /RLC: 1 A.D.E.Ob. /RES: 6 A.I.E.Op. /RES: 1

Alumnos	Padres	Profesores centro	Profesores de E.F.
CATEGORÍA 8. Tratamiento de la Educación Física en el contexto escolar.			
Total preguntas: 13 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Ob. /RES: 13	Total preguntas: 10 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Ob. /RES: 10	Total preguntas: 17 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Ob. /RES: 12 A.I.E.Op. /RES: 5	Total preguntas: 20 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Ob. /RES: 15 A.I.E.Op. /RES: 5
CATEGORÍA 9. Valoración general de la Educación Física en el sistema educativo.			
	Total preguntas: 7 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op. /RR: 1	Total preguntas: 7 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Op. /RR: 1	Total preguntas: 7 Total preguntas por su tipología: A.D.E.Ob. /RES: 1 A.I.E.Op. /RES: 4 A.D.E.Op. /RR: 1

En el anexo (5), se adjuntan los cuatro cuestionarios correspondientes a la encuesta (Alumnos de 6º de Primaria, Padres de los alumnos de 6º de Primaria, Profesores de centro de Primaria y Profesores de Educación Física de Primaria).

5.4.1.2. VALIDEZ DEL CUESTIONARIO.

Es compromiso obligado de toda investigación, cumplir con el procedimiento de revisión y validación del instrumento de medida con la finalidad de garantizar la credibilidad de los resultados que se obtengan en el estudio. Asumimos esta tarea de tal forma que pudiéramos asegurar los criterios de consistencia interna y precisión en el sentido que apunta Ruiz (1996):

“El criterio de consistencia interna es el que se utiliza para garantizar que los resultados de una parte de la investigación concuerdan (lógica, secuencialmente,...) con los de otra parte de la misma. La precisión o el calibre es el criterio que se utiliza para medir la actitud y el margen de error con la que una investigación afirma o niega alguna cosa”. (Ruiz, 1996, pp. 86 y 87).

Teniendo en cuenta los diferentes sistemas de análisis de la calidad del cuestionario¹⁰, nos hemos centrado en lo que Manzano y González definen como procedimientos subjetivos:

“El autor del cuestionario puede recurrir a personas familiarizadas con las técnicas de investigación por encuesta o con el tema objeto de la investigación para revisar las preguntas”. (Manzano y González, 1998, pp. 138 y 139).

La primera parte del procedimiento de validación de cuestionario se llevó a cabo en dos fases: revisión por el grupo de expertos y prueba piloto en un centro escolar. El objetivo de la revisión del cuestionario era identificar los errores en la formulación de las preguntas, aspecto que, según Manzano y González (1998), podría disminuir su validez.

- *Primera fase. Revisión por el grupo de expertos.*

El grupo estaba integrado por varios especialistas: dos doctores en Educación Física (directores de tesis), un doctor en Sociología, un doctor en Psicología y una licenciada en Educación Física (colaboradora principal de la investigación).

¹⁰ Siguiendo a Manzano y González (1998, p. 138): *“El análisis de la calidad del cuestionario se puede hacer por procedimientos empíricos y por procedimientos subjetivos. La literatura sobre elaboración de cuestionarios no trata con detalle ninguna de las aproximaciones”.*

Con el fin de garantizar un procedimiento homogéneo en la revisión, se proporcionó un documento guía basado en las aportaciones de Padilla, González y Pérez (1998, pp.138-139) y adaptado a las características de nuestra investigación.

Cuadro 5.12. Aspectos a considerar en la revisión del cuestionario. Guía esquemática.

<p>- Contenido:</p> <p>¿Es necesaria esta pregunta?</p> <p>¿Son necesarias más preguntas sobre esta cuestión?</p> <p>¿Es necesario concretar más la pregunta?</p> <p>¿El colectivo de estudio tiene capacidad para responder a la pregunta?</p> <p>- Redacción:</p> <p>¿Se podría expresar de un modo más claro? ¿Cómo?</p> <p>¿Puede tener varias interpretaciones?</p> <p>¿Presenta algún sesgo o prejuicio?</p> <p>¿El redactado se adapta al nivel de comprensión del colectivo al que se dirige la encuesta?</p> <p>- Ubicación:</p> <p>¿Está situada en el lugar adecuado?</p> <p>¿Pueden influir las preguntas precedentes?</p>
--

Tomado de Padilla, González y Pérez (1998, pp.138-139); fuente: Rojas, Fernández y Pérez (1998).

Esta primera fase de validación del cuestionario, supuso la modificación del documento en función de las correcciones y sugerencias aportadas por los especialistas.

▪ *Segunda fase. Prueba piloto en un centro escolar.*

La segunda revisión de la encuesta se efectuó a través de una prueba piloto, realizada en el Centro Público Vicente Ochoa. Con la finalidad de validar los diferentes cuestionarios elaborados (un modelo por población), se administró la

encuesta a 20 alumnos de 6° de Primaria, 10 padres de los mismos alumnos, 8 profesores del claustro de Primaria y 3 profesores de Educación Física. En dicho estudio se incluía una encuesta de valoración del instrumento, considerando los factores que deben contemplarse en la elaboración de un cuestionario de autocumplimentación (Manzano y González, 1998; Padilla, González y Pérez, 1998; Hoinville y Jowell, 1978 citados por Cohen y Manion, 1990; Pérez, 2000).

El objetivo principal de esta segunda fase de validación, era comprobar cuatro aspectos fundamentales: el contenido del instrumento, su estructura, el redactado y terminología empleada en función de cada colectivo y el tiempo destinado a la cumplimentación por parte de las distintas poblaciones de estudio.

Para obtener los datos se ha utilizado la escala de valores de respuesta (1 al 5) a los que se le han atribuido los siguientes significados:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Tras haber efectuado el tratamiento de los datos de la evaluación del cuestionario, concluimos que, por el valor de las medias ($M:4,21$; $\sigma: .50$), la opinión de los cuatro colectivos en cada uno de los aspectos tratados (contenido, estructura, redactado - terminología y tiempo de cumplimentación), fue muy positiva.

A continuación exponemos los resultados estadísticos de la valoración del instrumento de investigación. Aportamos los datos obtenidos en cada una de las poblaciones de estudio.

Tabla 5.17. Resultados de la validación del cuestionario “Alumnos”.

Variables aplicadas a los alumnos de 6º de Primaria.		
<i>Variables referidas al redactado y terminología empleada en el cuestionario</i>	M	s
1. He entendido perfectamente las instrucciones para cumplimentar el cuestionario.	4.21	.43
2. He entendido perfectamente todas las palabras utilizadas en el cuestionario.	4.21	.43
3. He comprendido perfectamente las preguntas del cuestionario.	4.19	.62
<i>Variables referidas al sistema de respuesta</i>	M	s
4. He entendido cómo debía contestar las distintas preguntas.	4.35	.49
5. He sabido utilizar el sistema de respuesta según la escala del 1 al 5.	4.03	.70
<i>Variables referidas al contenido del cuestionario</i>	M	s
6. El tema que trata el cuestionario me ha resultado interesante.	4.19	.62
7. Todas las preguntas me han parecido importantes para el tema que trata el cuestionario.	4.29	.57
<i>Variables referidas a la estructura, formato y presentación del cuestionario</i>	M	s
8. La presentación del cuestionario me ha parecido clara, me ha resultado fácil leer las preguntas del cuestionario.	4.38	.59
9. El cuestionario no me ha resultado lioso, cansado o pesado.	4.34	.58
<i>Variables referidas al tiempo de cumplimentación del cuestionario</i>	M	s
10. Cuanto tiempo (minutos) has tardado en cumplimentar el cuestionario. (*)	47.5	10.82
11. En conjunto el cuestionario no presenta ningún problema.	4.35	.49
M y σ conjuntas	4.25	.56

(*) Este ítem se midió en tiempo real, por tanto no se utilizó la escala de valores anteriormente señalada.

Tabla 5.18. Resultados de la validación del cuestionario “Padres”.

Variables aplicadas a los padres de alumnos de 6º de Primaria.		
<i>Variables referidas al redactado y terminología empleada en el cuestionario</i>	M	s
1. He entendido perfectamente las instrucciones para cumplimentar el cuestionario.	4.28	.48
2. Se entienden perfectamente todas las palabras utilizadas en el cuestionario.	4.41	.66
3. He comprendido perfectamente las preguntas del cuestionario.	4.01	.89
<i>Variables referidas al sistema de respuesta</i>	M	s
4. He entendido cómo debía contestar las distintas preguntas.	3.73	.89
5. He sabido utilizar el sistema de respuesta según la escala del 1 al 5.	3.90	.81
<i>Variables referidas al contenido del cuestionario</i>	M	s
6. El tema que trata el cuestionario me ha resultado interesante.	4.24	.75
7. Todas las preguntas me han parecido importantes para el tema que trata el cuestionario.	4.14	.83
<i>Variables referidas a la estructura, formato y presentación del cuestionario</i>	M	s
8. Me ha resultado fácil leer las preguntas del cuestionario.	4.33	.65
9. El cuestionario no me ha resultado lioso, cansado o pesado.	3.72	.59
<i>Variables referidas al tiempo de cumplimentación del cuestionario</i>	M	s
10. Cuanto tiempo (minutos) has tardado en cumplimentar el cuestionario. (*)	37.49	10.63
11. El cuestionario no presenta ningún tipo de problema.	4.13	.37
M y σ conjuntas	4.09	.72

(*) Este ítem se midió en tiempo real, por tanto no se utilizó las escala de valores anteriormente señalada.

Tabla 5.19. Resultados de la validación del cuestionario “ Profesores”.

Variables aplicadas a los profesores de claustro de Primaria.		
<i>Variables referidas al redactado y terminología empleada en el cuestionario</i>	M	s
1. He entendido perfectamente las instrucciones para cumplimentar el cuestionario.	4.72	.53
2. El lenguaje utilizado en el cuestionario es perfectamente comprensible.	4.59	.51
3. He comprendido perfectamente las preguntas del cuestionario.	3.82	.64
<i>Variables referidas al sistema de respuesta</i>	M	s
4. He entendido cómo debía contestar las distintas preguntas.	3.38	.92
5. He sabido utilizar el sistema de respuesta según la escala del 1 al 5.	3.51	.91
<i>Variables referidas al contenido del cuestionario</i>	M	s
6. El tema que trata el cuestionario me ha resultado interesante.	3.63	.88
7. Todas las preguntas me han parecido importantes para el tema que trata el cuestionario.	3.79	.83
<i>Variables referidas a la estructura, formato y presentación del Cuestionario</i>	M	s
8. Me ha resultado fácil leer las preguntas del cuestionario.	4.47	.53
9. El cuestionario no me ha resultado lioso, cansado o pesado.	3.60	1.03
<i>Variables referidas al tiempo de cumplimentación del cuestionario</i>	M	s
10. Cuanto tiempo (minutos) has tardado en cumplimentar el cuestionario. (*)	34.90	9.91
11. El cuestionario no presenta ningún tipo de problema.	4.11	.35
M y σ conjuntas	3.92	.80

(*) Este ítem se midió en tiempo real, por tanto no se utilizó las escala de valores anteriormente señalada.

Tabla 5.20. Resultados de la validación del cuestionario “Profesores de Educación Física”.

Variables aplicadas a los profesores de Educación Física de Primaria.		
<i>Variables referidas al redactado y terminología empleada en el cuestionario</i>	M	s
1. He entendido perfectamente las instrucciones para cumplimentar el cuestionario.	5	1.02
2. El lenguaje utilizado en el cuestionario es perfectamente comprensible.	4.64	.57
3. He comprendido perfectamente las preguntas del cuestionario.	4.64	.57
<i>Variables referidas al sistema de respuesta</i>	M	s
4. He entendido cómo debía contestar las distintas preguntas.	4.64	.57
5. He sabido utilizar el sistema de respuesta según la escala del 1 al 5.	4.30	.57
<i>Variables referidas al contenido del cuestionario</i>	M	s
6. El tema que trata el cuestionario me ha resultado interesante.	4.30	.57
7. Todas las preguntas me han parecido importantes para el tema que trata el cuestionario.	4.30	.57
<i>Variables referidas a la estructura, formato y presentación del cuestionario</i>	M	s
8. Me ha resultado fácil leer las preguntas del cuestionario.	4.30	.57
9. El cuestionario no me ha resultado lioso, cansado o pesado.	4.64	.57
<i>Variables referidas al tiempo de cumplimentación del cuestionario</i>	M	s
10. Cuanto tiempo (minutos) has tardado en cumplimentar el cuestionario. (*)	32.71	7.63
11. El cuestionario no presenta ningún tipo de problema.	4.30	.57
M y σ conjuntas	4.50	.50

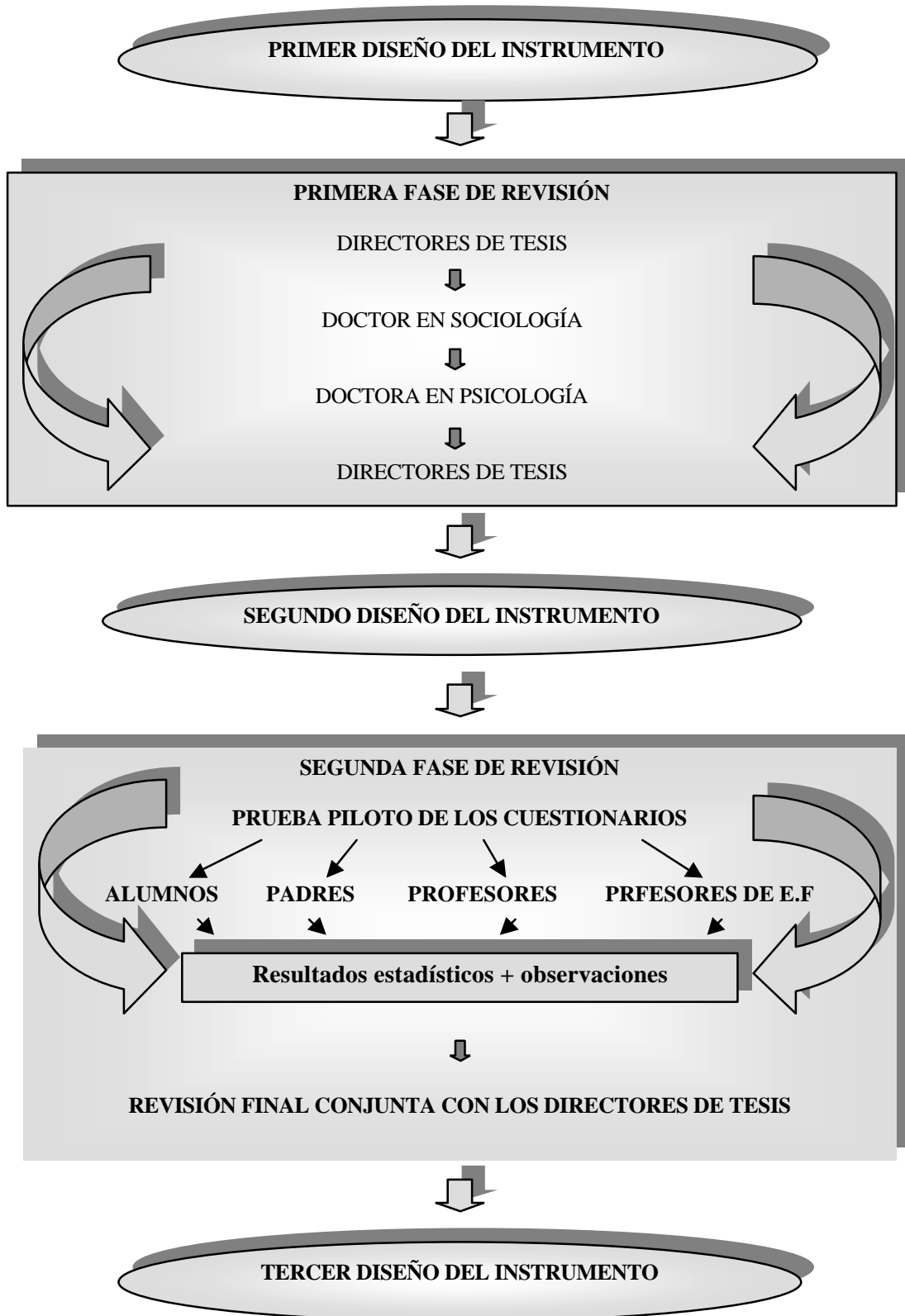
(*) Este ítem se midió en tiempo real, por tanto no se utilizó la escala de valores anteriormente señalada.

Cabe destacar que tomamos nota de todas las observaciones, sugerencias o indicaciones que, de forma espontánea, surgieron en los distintos colectivos durante la prueba piloto. Esta información, complementada con los resultados estadísticos adquiridos, nos sirvió para realizar las últimas correcciones y modificaciones.

La revisión final de los cuatro cuestionarios se hizo conjuntamente con los directores de la tesis, dando por concluido el proceso de revisión y validación del instrumento.

A continuación presentamos un esquema resumen (Figura 5.7.), que intenta sintetizar el proceso de revisión y validación del instrumento de medida.

Figura 5.7. Esquema resumen del proceso de revisión y validación del instrumento de medida (cuestionario).



5.4.2. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.

En nuestra investigación la entrevista en profundidad juega un papel fundamental como instrumento de obtención de datos cualitativos. A través de esta técnica se pretende indagar en las razones y motivos del fenómeno social que estudiamos en referencia a los objetivos de la investigación.

Este instrumento nos permite profundizar en los resultados obtenidos del estudio cuantitativo, se utiliza por tanto como estrategia metodológica para combinar y complementar los dos estudios (cuantitativo-cualitativo), con la expectativa de recoger información orientada a la comprensión de los pensamientos de los entrevistados (alumnos, padres, profesores y profesores de educación Física) y que no se puede obtener mediante los cuestionarios.

Recogemos a continuación las ventajas de la entrevista en profundidad señaladas por Valles (1997, pp. 196-198).

Cuadro 5.13. Ventajas e inconvenientes del uso de la entrevista en profundidad según Valles.

<i>VENTAJAS</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Riqueza informativa: intensiva, holística, contextualizada y personalizada. - Posibilidad de indagación por derroteros no previstos, incluso. - Flexibilidad, diligencia y economía. - Contrapunto cualitativo de resultados cuantitativos. - Accesibilidad a información difícil de observar. - Preferible por su intimidad y comodidad.
<i>INCONVENIENTES</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Factor tiempo (con matices). - Problemas potenciales de reactividad, fiabilidad, validez. - Falta de observación directa o participada. - Carencia de las ventajas de la interacción grupal.

Siguiendo diversas clasificaciones de entrevistas (Valles, 1997; Ruiz, 1996; González y Padilla, 1998; Cohen y Manion, 1990; Festinger y Katz, 1992) seleccionamos, dentro de las entrevistas de investigación¹¹ social, la entrevista en profundidad¹² como la tipología a utilizar en la investigación cualitativa.

A continuación exponemos las distintas modalidades de entrevistas señaladas por Ruiz (1996), y Valles (1997), para concretar, a partir de dicha clasificación, la tipología de entrevista utilizada en nuestra investigación.

Cuadro 5.14. Modalidades de Entrevista.

<i>Tipología de entrevistas. (Ruiz, 1996)</i>	<i>Tipología de entrevistas. (Valles, 1997)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas sostenidas con un solo individuo o con un grupo de personas. - Entrevistas que cumplen un amplio espectro de temas o las monotemáticas. - Entrevistas dirigidas y estructuradas o con un esquema general y flexible (no estructuradas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista focalizada. - Entrevista estandarizada no estructurada y entrevista no estandarizada: (entrevista estandarizada no programada, entrevista estandarizada programada y entrevista no programada). - Entrevista Especializada y a Elites.

Consideramos que nuestro instrumento de recogida de datos cualitativos, se ajusta a la entrevista individual hablada, monotemática y semi-estructurada o guiada (Ruiz, 1996), entrevista que ocupa un escenario donde los dos protagonistas son el entrevistador y el entrevistado, donde el entrevistador enfoca un solo tema, pasando por sus diversos aspectos, de forma que durante el proceso

¹¹ Millar, Crute y Hargie (1992, citados por Valles, 1997, p. 18), describen la entrevista de investigación como una de las cinco categorías dentro de la supracategoría de entrevistas profesionales: “La entrevista de investigación (research interview), entendida como técnica de obtención de información relevante para los objetivos de un estudio. Su campo de utilización se encuentra en las ciencias sociales, especialmente, donde puede adoptar formatos y estilos variables a lo largo de un continuo más o menos estructurado”.

¹² Valles (1997, p.181): “Una vez ubicadas las entrevistas de investigación social en el conjunto de las entrevistas profesionales, se añaden a continuación algunas precisiones terminológicas sobre la variedad de entrevistas orientadas al estudio de la vida social. Lo que se pretende, más concretamente, es ubicar las llamadas entrevistas en profundidad en el conjunto de las entrevistas de investigación”.

de entrevista, se van introduciendo las preguntas de interés dentro de un guión preestablecido.

Volviendo a la clasificación tipológica de la entrevista que hace Valles (1997) nuestro instrumento se identifica con la entrevista focalizada, estandarizada no programada; especializada y a elites. A continuación exponemos el paralelismo existente entre la descripción que hacen diferentes autores de éstas y las connotaciones de la entrevista aplicada en nuestra investigación:

□ *Entrevista focalizada.*

Se adapta a nuestras circunstancias investigadoras con relación a las características que pasamos a sintetizar en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.15. Paralelismos entre la entrevista focalizada y la entrevista aplicada en nuestra investigación.

<i>Características de la entrevista focalizada (Valles, 1998).</i>	<i>Características de la entrevista de nuestra investigación</i>
<i>Los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta.</i>	<i>Expuestos dentro del ámbito del sistema educativo.</i>
<i>Los investigadores han estudiado previamente dicha situación.</i>	<i>La entrevista se elabora a partir del estudio cuantitativo de la investigación.</i>
<i>El guión de entrevista se ha elaborado a partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas.</i>	<i>El guión de la entrevista se elabora a partir del análisis de resultados del estudio cuantitativo y los objetivos planteadas en la investigación.</i>
<i>La entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados.</i>	<i>La entrevista se centra en las experiencias subjetivas de las poblaciones de estudio, expuestas en el ámbito del sistema educativo, para contrastar la información obtenida del estudio cuantitativo y en función de los objetivos de la investigación.</i>

□ *Entrevista estandarizada no programada.*

Atendiendo a la clasificación de las entrevistas en función del grado de estandarización y estructuración; y teniendo en cuenta que el instrumento utilizado en nuestra investigación se dirige a cuatro poblaciones de estudio diferentes, situamos nuestra entrevista de investigación en la tipología de entrevista estandarizada no programada por reunir las siguientes connotaciones:

1. Las preguntas de entrevista han sido formuladas en función de las características particulares de cada colectivo de estudio, de tal forma que los términos utilizados resulten familiares al entrevistado.
2. El orden de preguntas no es necesariamente el mismo para todos los entrevistados. Existe un guión básico constituido por una secuencia inicial de preguntas que se van modificando de acuerdo con la dinámica de la entrevista.
3. Aunque la redacción y el orden de las preguntas se modifica según la población entrevistada, la planificación y preparación del instrumento asegura que el significado del conjunto sea el mismo para todos los entrevistados.

□ *Entrevista Especializada y a elites.*

Clasificamos nuestra entrevista como especializada y a elites por estimar que los entrevistados son “expertos” o personas “bien informadas” en el tema objeto de estudio. De esta forma, en el proceso de entrevista se permite, en la medida de lo considerable, introducir y comentar las cuestiones que el entrevistado expone como relevantes, aunque éstas no hayan sido propuestas por el entrevistador.

5.4.2.1. DISEÑO DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.

El apartado que nos ocupa, tratará el proceso de elaboración del guión de entrevista, así como todos los aspectos que intervienen en su diseño.

Partiendo del principio de que la entrevista en profundidad es la técnica (instrumento) de recogida de datos del estudio cualitativo, exponemos a continuación las fases en las que se estructura el desarrollo global de dicho estudio con el objetivo de situar el diseño de la entrevista en el conjunto del proceso:

- . Diseño (preparación)
- . Campo (realización)
- . Análisis (tratamiento)

En la composición de las pautas de la entrevista, hay que tener en cuenta los objetivos de la investigación así como la formulación del problema objeto de estudio, al igual que lo tuvimos presente en la composición del cuestionario. Esto supondrá el fundamento básico del diseño de entrevista.

“El guión de entrevista es a las entrevistas en profundidad lo que el cuestionario a las entrevistas de encuesta. No hay entrevista de encuesta en la que no se emplee un cuestionario, ni entrevista en profundidad en la que no se cuente con un guión de entrevista”. (Valles, 1997, p. 203).

En la elaboración de la entrevista, seguimos la secuencia propuesta por Cohen y Manion (1990), que sintetizamos en los siguientes puntos:

1. Especificar las variables que pretendemos medir por su nombre.
2. Decidir el formato de las preguntas¹³.

¹³ Cohen y Manion (1990, p. 394): “La elección del formato de las preguntas, por ejemplo, depende de la consideración de uno o más de los factores siguientes: los objetivos de la entrevista, la

3. Decidir el modo de respuesta¹⁴.
4. Construir las cuestiones o aspectos que reflejen la variable de medición.
5. Establecimiento y dirección de la entrevista. (selección de la muestra o agentes informantes).
6. Codificación¹⁵ y puntuación de los datos obtenidos.
7. Registro de la información (transcripciones de las conversaciones grabadas).
8. Análisis de contenido (interpretación de la información obtenida).

Proceso de elaboración del guión y programa de entrevista en profundidad.

El guión de entrevista debe servir como pauta que oriente la entrevista, incluyendo en él los temas básicos relacionados con los objetivos de la investigación pero sin un orden o estructura predeterminada. Esta disposición no cerrada permite reorientar los temas en función de la información que produce el sujeto entrevistado. El guión dará pie al diálogo, actuando como “*estímulo verbal*” (Alonso, 1994, citado por Valles, p. 204), que conduzca la conversación sin utilizar formulaciones textuales de preguntas y sin sugerir o dirigir en las respuestas. Valles (1997), nos expone la utilidad de este guión no cerrado:

naturaleza del tema; si el entrevistador trata con hechos, opiniones o actitudes; si se busca especificidad o profundidad; el nivel de educación del informante; la clase de información que se puede esperar que tenga; si necesita o no estructurarse su pensamiento; cierta evaluación de su nivel de motivación; la extensión de la propia intuición del investigador sobre la situación del informante; y la clase de relación que el entrevistador puede esperar que se desarrolle con el informante. Dada prioridad de pensamiento a esas materias, el investigador está en posición de decidir si usar preguntas abiertas o cerradas o ambas; preguntas directas, indirectas o ambas; preguntas específicas, no específicas o ambas, y así sucesivamente”.

¹⁴ Los mismos autores, Cohen y Manion (1990, p. 394), hacen referencia al modo de respuesta en función del tipo de información que deseamos, y su disposición en el análisis de los datos: “*Como regla general, la clase de información buscada y los medios para su adquisición determinarán la elección del modo de respuesta. Entonces, debe considerarse adecuadamente el análisis de datos al mismo tiempo que la elección del modo de respuesta, de manera que el entrevistador pueda confiar en que los datos servirán a sus propósitos y se pueda preparar debidamente el análisis de ellos.*”

¹⁵ Kerlinger (1969, tomado de Cohen y Manion, 1990, p. 396): “*define la codificación como la traducción de las respuestas a las preguntas y la información de los informantes a categorías específicas para el objetivo del análisis*”.

“(…) interesa, justamente, recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos en el guión (que se incorporarán a éste de considerarse relevantes)”. (Valles, 1997, p. 204).

Nuestro estudio cualitativo, supone la elaboración de cuatro guiones de entrevista *intracolectivos* (alumnos, padres, profesores y profesores de Educación Física), y un quinto guión *intercolectivo* dirigido a una muestra representativa de agentes clave del sistema educativo de La Rioja (Director General de Educación de La Rioja, Inspector jefe de Educación de La Rioja, Director del C.P.R. de Logroño, Coordinadora de las áreas de conocimiento especiales del C.P.R. de Logroño, Presidente de la Federación de la A.P.A de La Rioja, Presidente de la Asociación de Maestros de Educación Física de La Rioja y Director de un Centro de Primaria de Logroño).

Los “temas y subtemas que deben cubrirse en el guión de las entrevistas en profundidad” (Valles, 1997, p. 204), surgen de las categorías y subcategorías utilizadas en los cuestionarios del estudio cuantitativo y de la información obtenida en el análisis de resultados del estudio cuantitativo. El esquema de entrevista mantiene estas categorías y subcategorías, utilizándolas como puntos a tratar en la entrevista. La realización del guión, trata por tanto de cumplir uno de los objetivos metodológicos de nuestro trabajo cualitativo: contrastar, profundizar, ampliar e indagar en los motivos y razones del fenómeno objeto de estudio.

Las directrices generales que determinaron el diseño de la entrevista, se trataron en varias reuniones con los dos directores de tesis y el colaborador directo de la investigación, así mismo se hicieron algunas consultas de asesoramiento con dos expertos en investigación cualitativa a través de entrevistas en profundidad (un doctor en Psicología y un doctor en Sociología), en las cuales se abordaron cuestiones como:

- a) La composición del guión de la entrevista, iniciación de la entrevista, orden y disposición de las preguntas.
- b) El establecimiento del tipo de preguntas, elección de las formas técnicas de las preguntas (abiertas, semiabiertas, directas, indirectas, específicas, generales, de opinión, etc.), así mismo como la fijación de las subpreguntas en función de la respuesta obtenida.
- c) La formulación de las preguntas según la información que deriva del estudio cuantitativo y de la categoría correspondiente.
- d) El lenguaje utilizado en la formulación de las preguntas en función del colectivo entrevistado.
- e) La disposición del guión de la entrevista para el posterior tratamiento, por fases, de las respuestas.
- f) La validación, corrección y modificación del guión definitivo de entrevista (organización y formulación de las preguntas), a partir de los resultados obtenidos de las pruebas piloto a que fueron sometidas.
- g) El adiestramiento del entrevistado, aplicando las técnicas y tácticas de entrevista en profundidad.
- h) La selección de la muestra de entrevista.
- i) Aspectos varios a tener en cuenta en el acceso al campo.

Descripción de las fases de elaboración del guión de entrevista en profundidad.

a) Composición del guión de la entrevista. Inicio de la entrevista, orden y disposición de las preguntas.

La estructura del guión de entrevista, se concretó en cuatro partes bien diferenciadas:

- Una primera parte explicativa que recogía la información previa a la entrevista en profundidad.
- Una segunda parte de registro de las características sociodemográficas o de encuadre biográfico del entrevistado.
- Una tercera parte que constituía el bloque principal, y que estaba compuesto por las preguntas sobre los aspectos propios de las variables de investigación.
- Una cuarta parte de preguntas sobre aspectos de complemento a la investigación.

1ª Parte. Información previa a la entrevista en profundidad.

La introducción a la entrevista¹⁶ aporta información al entrevistado acerca de todos los aspectos necesarios para garantizar una entrevista fiable y un clima óptimo durante todo el proceso. Para tal fin, la información previa tal y como nosotros la hemos diseñado, recoge los siguientes contenidos:

- Justificación del proyecto, finalidades de la investigación, líneas generales de la misma e intenciones de la entrevista.
- Información acerca del interés de la participación del entrevistado en el proyecto, explicándole que la información que él aporta es de gran utilidad para conseguir los objetivos de la investigación.
- Indicaciones en relación al tiempo de duración de la entrevista, dinámica de las preguntas y modo de consignar la conversación para que la información quede registrada y pueda utilizarse posteriormente en la investigación

¹⁶ Cannell y Kahan (1992, pp. 333 y 334), señalan la secuencia de procedimientos que debe seguir el entrevistado en la introducción a la entrevista: “*El paso más difícil para el entrevistador es a menudo el primero, pues en el contacto inicial debe motivarse al sujeto para que permita la realización de la entrevista. Habitualmente el entrevistador seguirá una secuencia de procedimientos que más o menos es la siguiente:*

1. *Explica el propósito y los objetivos de la investigación.*
2. *Describe el método por el cual se seleccionó al sujeto.*
3. *Identifica al patrocinador o a la agencia que efectúa la investigación.*
4. *Comunica la naturaleza anónima o confidencial de la entrevista”.*

(durante la información inicial el entrevistador debe obtener el permiso para grabar la conversación).

- Garantía de la confidencialidad de la información.

El conjunto de los contenidos ofrecidos en las observaciones iniciales, tienen como objetivo disipar las posibles dudas y obtener un clima agradable de entrevista que garantice que el entrevistado se sienta cómodo, facilitando su participación y el flujo de información. En ningún caso se debe forzar al entrevistado a ofrecer declaraciones que le hagan sentirse molesto o presionado.

Señalamos a continuación la comunicación inicial que se ofreció al entrevistado antes de iniciar las preguntas, ésta aparece redactada tal y como se recoge en el guión de entrevista:

Cuadro 5.16. Información previa a la entrevista.

- Antes de poner en marcha la grabadora, explicar la confidencia de la información que nos preste el entrevistado, así como el derecho de no responder a lo que él considere. De esta forma, confiamos que el hecho de registrar (grabar), la conversación, no causará ningún efecto de nerviosismo o falsedad en la información que nos preste el informante.
- Introducir el tema de estudio, así como los objetivos principales que deseamos alcanzar, anticipándole el tema y aspectos que trataremos en la entrevista.
- Explicar los criterios por los cuales se le ha seleccionado para ser entrevistado.
- Situar al entrevistado en el estado actual de la investigación, explicándole el objetivo de la entrevista (contrastar, ampliar, profundizar e indagar sobre la información obtenida de los cuestionarios -estudio cuantitativo-)
- Explicar la dinámica de preguntas y respuestas, así como la dinámica de la entrevista en profundidad (conversar de forma abierta, natural, concreta, sincera, sensata, recordando al entrevistado que el entrevistador reconducirá la conversación si hace falta).

2ª Parte. Registro de las características sociodemográficas o de encuadre biográfico.

Esta información pretende garantizar la identificación del entrevistado con el objetivo de localizar posteriormente el registro correspondiente a cada sujeto entrevistado, clasificando las entrevistas en función de sus características sociodemográficas y profesionales.

A continuación presentamos los ítems utilizados para cada colectivo:

Cuadro 5.17. Características demográficas o de encuadre biográfico de los distintos colectivos de entrevista.

- Alumnos: ¿Nombre?, ¿Edad?, ¿Curso?, ¿Delegado?, ¿Colegio que estudias?
- Padres: ¿Nombre?, ¿Edad?, ¿En qué cursos se encuentran sus hijos?, ¿En qué escuela estudian sus hijos?, ¿Cómo está involucrado en la escuela?, ¿Qué nivel de estudios tiene?, ¿Qué profesión desempeña?
- Profesores: ¿Nombre?, ¿Edad?, ¿En qué escuela trabaja?, ¿En qué cursos imparte clase?, ¿Cuál es su especialidad docente?, ¿Qué experiencia docente tiene?, ¿Desempeña algún cargo administrativo en la escuela?
- Agentes clave del Sistema Educativo: ¿Nombre?, ¿Edad?, ¿Cuál es su trabajo actualmente?, ¿Cuál es el cargo que desempeña o ha desempeñado en relación con el sistema educativo?

3ª Parte. Estudio de las variables de investigación.

Atendiendo a la misma estructura utilizada para el análisis de las variables mediante el cuestionario (estudio cuantitativo), la entrevista en profundidad aparece vertebrada en las 6 categorías de preguntas que conforman la presente investigación:

Cuadro. 5.18. Categorías de preguntas en el diseño de la entrevista en profundidad.

- | |
|--|
| <p>Categoría 1. Interés personal por la actividad física y los deportes.</p> <p>Categoría 2. Valor educativo de la Educación Física.</p> <p>Categoría 3. Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.</p> <p>Categoría 4. La evaluación de la Educación Física.</p> <p>Categoría 5. Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.</p> <p>Categoría 6. Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.</p> <p>Categoría 7. Conocimiento del contenido de la Educación Física.</p> <p>Categoría 8. Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.</p> <p>Categoría 9. Valoración general de la Educación Física en el sistema educativo.</p> |
|--|

Todas estas categorías fueron tratadas en cada una de las entrevistas en profundidad realizadas a los distintos colectivos.

4ª Parte. Preguntas de complemento a la investigación.

La parte final de la entrevista pretende alejarse de las preguntas más específicas de cada variable y recoger una información complementaria, invitando al entrevistado a conversar sobre algún tema que “haya podido quedar en el tintero”, así como sobre el agrado o satisfacción de la entrevista mantenida. Finalizamos el encuentro con una despedida formal, en la que facilitamos al entrevistado un número de contacto al que puede llamar para resolver cualquier duda que pueda generarse tras la conversación (González y Padilla, 1998).

b) Establecimiento del tipo de preguntas y fijación de las subpreguntas en función de la respuesta obtenida.

El siguiente paso se centra en decidir el formato¹⁷ de las preguntas a redactar, y el modo de respuesta que deseamos, así como su organización y disposición:

“Antes de preparar los verdaderos ítems de la entrevista, es deseable prestar alguna atención al formato de las preguntas y al modo de respuesta”. (Cohen y Manion, 1990, p. 394).

Utilizamos la terminología empleada por Tuckman (1972), para catalogar los formatos de preguntas y respuestas que puede elegir un entrevistador:

Cuadro 5.19. Catalogación de los formatos de preguntas y respuestas.

<i>Tipos de preguntas</i>	<i>Tipos de respuesta</i>
<i>Abiertas o cerradas</i>	<i>Respuesta no estructurada</i>
<i>Directas o indirectas</i>	<i>Respuesta para cumplimentar</i>
<i>Generales o específicas</i>	<i>Respuesta tabular</i>
<i>Objetivas o de opinión</i>	<i>Respuesta de escala</i>
<i>En formato pregunta o afirmación</i>	<i>Respuesta de rango</i>
	<i>Respuesta de lista de comprobación</i>
	<i>Respuesta categorizada</i>

(Tuckman, 1972, citado por Cohen y Manion, 1990).

¹⁷ Cohen y Manion (1998, pp. 393 y 394): *“La elección del formato de las preguntas, por ejemplo, depende de la consideración de uno o más de los factores siguientes: los objetivos de la entrevista, la naturaleza del tema; si el entrevistador trata con hechos, opiniones o actitudes; si se busca especificidad o profundidad; el nivel de educación del informante; la clase de información que se puede esperar que tenga; si necesita o no estructurarse su pensamiento; cierta evaluación de su nivel de motivación; la extensión de la propia intuición del investigador sobre la situación del informante; y la clase de relación que el entrevistador puede esperar que se desarrolle con el informante. Dada prioridad de pensamiento a esas materias, el investigador está en posición de decidir si usar preguntas abiertas o cerradas o ambas; preguntas directas, indirectas o ambas; preguntas específicas, no específicas o ambas, y así sucesivamente”.*

La entrevista en profundidad se utilizó para contrastar la opinión del entrevistado indagando en los resultados obtenidos en las encuestas del colectivo al que representa y para profundizar o diagnosticar motivos y razones sobre las opiniones expresadas. Con este objetivo todas las preguntas fueron diseñadas con carácter *abierto* y en *formato pregunta*, comenzando siempre por la pregunta más *directa* y *objetiva* en relación al contenido de la categoría, y continuando con las preguntas *indirectas* y *de opinión*. De esta forma, intentamos acceder inicialmente a la información de carácter general, para pasar posteriormente a la averiguación del conocimiento que los distintos colectivos de estudio tienen acerca de los aspectos relacionados con el reconocimiento de la importancia de la Educación Física, para finalizar con la información más concreta acerca de la actitud personal del entrevistado con relación al tema de estudio.

En relación a la especificidad de las preguntas, el hecho de que los contenidos abordados en nuestra investigación versen sobre cuestiones específicas, justifica, lógicamente, el que todas las preguntas de la entrevista en profundidad (salvo la pregunta relativa a los datos generales de los entrevistados -pregunta n.º 0-) fueran de carácter *específico*.

Por otro lado, en lo relativo a la estructura de las preguntas, contemplamos una pregunta inicial de carácter *objetivo* para cada una de las categorías del estudio y una o varias subpreguntas de *opinión* orientadas a contrastar y profundizar en la respuesta obtenida del entrevistado. El formato utilizado en las subpreguntas varió en función de que la respuesta se asemejara o se diferenciara de la obtenida en el estudio cuantitativo, para esa misma categoría. Si la respuesta se aproximaba, la subpregunta iba orientada a profundizar en los motivos o razones que justificaban dicha opinión. Si la respuesta se alejaba de los resultados que se desprendían del estudio cuantitativo, la subpregunta iba orientada a indagar en las justificaciones que el entrevistado consideraba del por qué los sujetos de la muestra encuestada (estudio cuantitativo) pensaban lo contrario.

Refiriéndonos ahora a la clasificación de las respuestas, hemos de anotar que todos los *modos de réplica* de la entrevista en profundidad se engloban en la categoría de *respuestas para cumplimentar*. Optamos por este tipo de proposiciones, porque permiten que el informante ofrezca libremente su propia contestación, sin otras restricciones o limitaciones que las impuestas por la propia materia de las preguntas sobre el tema de estudio.

En cualquier caso, somos conscientes de que este tipo de respuestas implican que el investigador tenga un control reducido sobre las contestaciones y además, los datos producidos requieren un complejo proceso de codificación y cuantificación si se desea que éstos resulten útiles. A pesar de esto, al hilo de lo expresado, creemos que este tipo de respuestas está plenamente justificado en nuestra investigación si recordamos que la entrevista en profundidad se utilizó conjuntamente con la encuesta administrada mediante cuestionario, y que lo que pretendíamos con la primera era diagnosticar, por un lado, cuáles eran los principales motivos y razones de las opiniones mayoritarias que surgían del estudio cuantitativo, información que nos ofreció una panorámica de la situación actual acerca del estatus de la Educación Física en el sistema educativo; y por otro lado, conocer las propuestas y alternativas que, en la línea de buscar soluciones en relación a la mejora del reconocimiento sobre la importancia educativa de la asignatura, plantearon los diferentes colectivos de estudio vinculados al sistema educativo.

En los cuadros (5.20.) y (5.21.), se describe la relación de los formatos y modos de respuesta propuestos para el guión de entrevista, así como el diseño de la disposición de las preguntas en una categoría tipo del guión de entrevista en profundidad.

Cuadro 5.20. Relación de formatos de preguntas y modos de respuesta utilizadas para la elaboración del guión de entrevista en profundidad.

<i>Tipos de preguntas</i>	<i>Tipos de respuesta</i>
<p><i>Abiertas</i></p> <p><i>Directas e indirectas</i></p> <p><i>Generales y específicas</i></p> <p><i>Objetivas y de opinión</i></p> <p><i>En formato pregunta</i></p>	<p><i>Respuesta para cumplimentar</i></p>

Cuadro. 5.21. Disposición de las preguntas del guión de entrevista en una categoría tipo.

CATEGORÍA 1
<p>RESULTADO 1 (Estudio cuantitativo). <i>Afirmación sobre el resultado general de la categoría.</i></p>
<p>PREGUNTA 1 (Directa y objetiva). Hace referencia a la conclusión 1.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Se acerca al resultado. Subpregunta directa y de opinión (motivos y razones). - Se aleja del resultado. Subpregunta directa y de opinión (motivos y razones de la conclusión 1).
<p>Resultado 1.1 (Estudio cuantitativo). <i>Afirmación sobre resultados con diferencias significativas o de interés para el estudio cualitativo.</i></p>
<p>Pregunta 1.2: Indirecta objetiva o indirecta de opinión.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Se acerca: Subpregunta directa y de opinión (motivos y razones). - Se aleja: Subpregunta directa y de opinión (motivos y razones de la conclusión 1).

a) Formulación de las preguntas en función de la información derivada del estudio cuantitativo.

La redacción de las preguntas definitivas del guión, se apoya en los objetivos formulados¹⁸ en la investigación y en los resultados del estudio cuantitativo.

El análisis de los datos de carácter cuantitativo ofrece unos resultados que se presentan estructuradamente por categorías. El informe se organiza en función de los tres tipos de información:

- a) Información relevante de la *Media* de opinión general de la categoría. Esta nos ofrece la información resultante del conjunto de las preguntas de la categoría, por tanto refleja los resultados de la variable principal.
- b) Información relevante de algún aspecto de complemento a la categoría, describiendo los resultados de una variable de influencia y relacionándola con la variable principal de la categoría.
- c) Información relevante de las variables de análisis a controlar. Ésta se desprende del estudio de análisis de varianza de las variables de análisis de cada población.

En el cuadro (5.22.) se presenta, a modo de ejemplo, la disposición estructurada de la información extraída del estudio cuantitativo. Se muestra, a modo de ejemplo, un extracto del informe de resultados correspondiente a la categoría 1 “Interés por la actividad física y los deportes”, del colectivo “Alumnos”.

¹⁸ Cohen y Manion (1990, p. 393) . Los autores hacen referencia al proceso de elaboración del programa de entrevista: “...*Una cuidadosa formulación de los objetivos en este punto producirá finalmente el tipo preciso de datos necesarios para unas contestaciones satisfactorias al problema de investigación*”.

Señalan los mismos autores: “*Una vez cumplido este paso, sigue la preparación del programa de la entrevista en sí. Esto comprende el traducir los objetivos de investigación en preguntas que formarán el cuerpo principal del programa*”.

Cuadro. 5.22. Ejemplo de informe de resultados del estudio cuantitativo.

COLECTIVO: Alumnos.

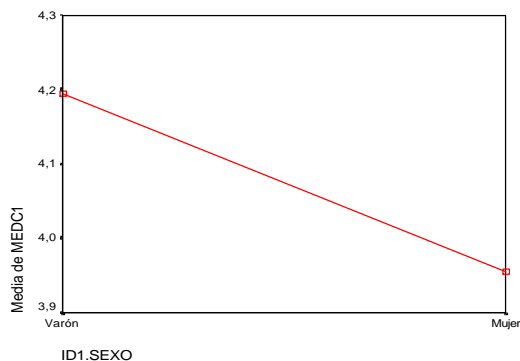
CATEGORÍA 1. Interés personal por la actividad física y los deportes.

La media de opinión general es (4.08) y la moda (4.50). Los resultados de la media y la moda se sitúan entre los valores “altos”, con lo cual nos indica que se manifiesta una opinión “positiva” sobre el interés por la actividad física y el deporte.

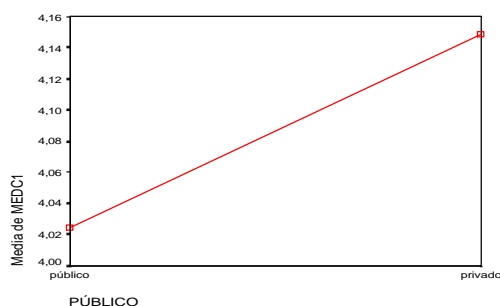
La media de opinión en los ítems, P.1, P.2 y P.3 es (4.37), y la moda (4.50); Los resultados de la media y la moda se sitúan entre los valores de opinión más altos en cuanto al nivel de sensibilidad y gusto por la actividad física y el deporte, ya que el ítem P.4 (3.21), tan solo pretende plantear al niño con que se siente más identificado o atraído, si por la clase de Educación Física, o por las actividades físicas extra-escolares.

El gusto por hacer ejercicio físico o practicar deportes tiene un nivel de respuesta más alto (4.61), que a la hora de plantearse si practican deporte fuera del horario escolar. De igual forma, el nivel de respuesta cuando se les plantea el gusto por la Educación Física es mucho más alto que cuando se les plantea si les gusta más las actividades deportivas extra-escolares que las clases de Educación Física. (4.00).

Considerando el indicativo de nivel de confianza (95%) y teniendo en cuenta el indicativo de significación bilateral de la prueba “t de Student” para detectar diferencias significativas entre las opiniones de las variables independientes (.000), en la variable “sexo” consideramos diferencias significativas en la opinión de los alumnos, de forma que los niños manifiestan un mayor interés por la actividad física que las niñas.



Considerando el indicativo de nivel de confianza (95%) y teniendo en cuenta el indicativo de significación bilateral de la prueba “t de Student” para detectar diferencias significativas entre las opiniones de las variables independientes (.000), en la variable “tipo de centro”, consideramos diferencias significativas en la opinión de los alumnos, de forma que los alumnos de centros privados manifiestan un mayor interés por la actividad física que los alumnos de centros públicos.



RESULTADO 1. Los alumnos manifiestan una opinión mostrando interés por la actividad física y el deporte.

1.1. Se sienten más atraídos por la actividad física que se les ofrece desde las actividades extra-escolares que desde la Educación Física.

1.2. Los niños manifiestan mayor interés por la actividad física y el deporte que las niñas.

1.3. Los alumnos de centros privados manifiestan una opinión más positiva por la actividad física y el deporte que los alumnos de los centros públicos.

En cada categoría, la formulación de la pregunta principal del guión de entrevista, estriba directamente de la información relevante de la media de opinión general de la categoría. En el caso de que se realicen otras preguntas, éstas se originan de las consecuencias extraídas de algún aspecto de complemento a la categoría o de la información relevante de las variables de análisis a controlar de la categoría. En este último caso, se formulan las preguntas exclusivamente cuando se encuentran diferencias significativas entre dichas variables y siempre que el entrevistado tenga información para responder.

Representamos en el cuadro (5.23.) , a modo de ejemplo, la formulación de las preguntas del guión de entrevista refiriéndonos nuevamente a la categoría 1 “Interés por la actividad física y los deportes” y al colectivo “Alumnos”.

Cuadro 5.18. Ejemplo de guión de entrevista.

<p>COLECTIVO: Alumnos.</p> <p>CATEGORÍA 1. Interés personal por la actividad física y los deportes.</p> <p>RESULTADO 1: Los alumnos manifiestan una opinión muy positiva hacia la actividad física y el deporte.</p> <p>PREGUNTA 1: ¿Te gusta la actividad física y el deporte?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se acerca - Se aleja. P.1: Entonces, ¿por qué crees que la mayoría de los niños de 6º curso, opinan que les gusta mucho la actividad física y el deporte? <p>R. 1.1: Se sienten más atraídos por la actividad física que se les ofrece desde las actividades extraescolares que desde la Educación Física.</p> <p>P.1.2: ¿Practicas alguna actividad deportiva después del colegio? (Extra-escolares)</p> <p>P.1.2.1: Te gustan más las actividades extraescolares (después de salir de clase) o las actividades físicas que se practican en la clase de Educación Física.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se acerca. ¿Por qué? (motivos) - Se aleja. Entonces, ¿por qué crees que a los alumnos de 6º de Primaria les gustan más las actividades extra-escolares que las actividades que realizáis en la clase de Educación Física? <p>P. 1.2.1: ¿Crees que tus compañeros prefieren la clase de Educación Física o prefieren las actividades extra-escolares?</p> <p>P. 1.3: ¿Qué diferencias encuentras entre la Educación Física y las actividades extra-escolares?</p> <p>R. 2.2: Los niños manifiestan una opinión más positiva hacia la actividad física y el deporte que las niñas.</p> <p>P.1.4: ¿A quién crees que les gusta más la A.F. y el deporte, a los niños o a las niñas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se acerca. ¿Me podrías dar alguna razón de porqué esto es así? - Se aleja. Entonces, ¿por qué crees que hay más niños que niñas que hagan deporte?
--

d) Lenguaje utilizado en la formulación de las preguntas en función del colectivo entrevistado.

El lenguaje, como medio comunicativo, podía suponer una barrera psicosocial que obstruyese la comunicación fluida entre el entrevistado y el entrevistador. En este sentido, adaptamos el lenguaje o expresión de la entrevista en profundidad al contexto local, social y cultural de cada colectivo de estudio, suponiendo un doble esfuerzo en el caso de aproximarnos a la macrosituación¹⁹ de la población de alumnos de 6º de primaria.

e) Disposición del guión de entrevista para el tratamiento posterior de las respuestas.

El contenido de la entrevista en profundidad se estructuró siguiendo un esquema de organización del contenido de las entrevistas (Weber, 1985; Valles, 1997; Cohen y Manion, 1990; Rojas, 1996), en el que se contemplaban tres secciones:

1. Información de contraste entre la opinión personal del entrevistado, con relación a las variables de cada categoría y al enunciado resultante del análisis de datos cuantitativos.
2. Información de profundización y diagnóstico. Esta se recoge con el objetivo de indagar en los motivos o razones que justifican las opiniones, del entrevistado y, a su juicio, las opiniones recogidas en los enunciados resultantes del análisis de los datos cuantitativos.
3. Información de contraste acerca de las diferencias significativas de las variables a controlar.

¹⁹ Gorden (1975, tomado de Valles, 1997, p. 191). Se refiere a la representación gráfica, con la que trazando un circunferencia, viene a simbolizar la *macrosituación*: “La macrosituación a escala local, social, cultural. Dentro de este gran círculo se halla la *microsituación* de la entrevista, cuya definición por parte del entrevistador y el entrevistado dependerá de una serie de factores psicosociales que afectan, favorable o negativamente, al proceso comunicativo”.

Estas tres secciones, ya predeterminadas anteriormente en el guión de entrevista, garantizaban la organización del contenido de las entrevistas para su posterior tratamiento analítico. Nuestra atención a la hora de interpretar la información recogida en las entrevistas en profundidad, se centrará en determinar cuando el fragmento textual de la transcripción se aproxima a los resultados cuantitativos correspondientes a la categoría tratada, o por el contrario, se aleja de dichos resultados (cuantitativos). De esta forma se cumple el objetivo metodológico de contrastar la información “panorámica” del estudio cuantitativo, con la información cualitativa y de diagnóstico de los resultados cuantitativos.

Una vez concluida la transcripción de las grabaciones, se siguieron cuatro fases para completar el proceso completo de dicho análisis (estas fases fueron tratadas de forma específica en el apartado 5.6.2. *Proceso de análisis de los datos cualitativos*).

Fase 1. Reducción de datos (categorización y clasificación de los datos por colectivos). Los datos se obtuvieron del texto completo de las transcripciones, recogiendo los fragmentos más significativos de contenido de cada respuesta. Al mismo tiempo se categorizó la información según perteneciera a las tres secciones:

1. Información de contraste sobre las variables de estudio.
2. Información de profundización y diagnóstico sobre las variables de estudio.
3. Información de contraste sobre las variables a controlar.

Fase 2. Codificación de los datos. Se realizó atendiendo al acercamiento o alejamiento de las respuestas al enunciado resultante del análisis de los datos cuantitativos.

Fase 3. Integración de los datos. Se realizó mediante el recuento de los datos de cada una de las secciones de la entrevista, obtenidos del cómputo de las cinco entrevistas realizadas a la muestra representativa de cada colectivo. Por tanto,

cada sección obtuvo un valor que nos permitió, tras su análisis e interpretación, obtener información comparada.

Fase 4. Síntesis de los datos. Siguiendo la misma secuencia de las preguntas se redactó la síntesis del análisis del contenido cualitativo.

f) Validación, corrección y modificación del guión de entrevista. Organización y formulación de las preguntas definitivas a partir de los resultados obtenidos de las pruebas piloto.

El punto que nos ocupa presenta el proceso de validación, corrección y modificación de la entrevista, con el fin de garantizar la validez de este instrumento para elaborar y estructurar, de forma definitiva, el guión de entrevista que constituirá el cuestionario definitivo.

En el proceso de revisión al que fueron sometidas las entrevistas, desde su primer borrador hasta el guión de entrevista definitivo, intervino el grupo colaborador en la investigación. Las fases que constituyen el procedimiento completo son las siguientes:

Primera fase: una vez elaborado el primer borrador del cuestionario, el guión inicial de entrevista se presentó a los miembros del equipo colaborador: dos directores de tesis (Doctores en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), una profesora del Departamento de Expresión Artística de La Universidad de La Rioja, un doctor en Sociología y un doctor en Psicología. La revisión se realizó de forma individualizada ya que los miembros colaboradores pertenecen a dos universidades diferentes (Centro de Ciencias Humanas y Jurídicas de la Universidad de La Rioja y Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura).

Una vez recogidos los informes y opiniones del grupo colaborador, se realizaron las modificaciones analizándolas de forma conjunta con los Directores de la tesis. De esta forma se obtuvo lo que suponía el segundo borrador del cuestionario de entrevista.

Segunda fase: se realizó una entrevista piloto a un representante de cada colectivo, sometiendo a ensayo los cinco guiones de entrevista de cada población de estudio (alumnos, padres, profesores de centro, profesores de Educación Física y agentes clave del sistema educativo). El control de la entrevista piloto se realizó a través de una observación directa por parte de uno de los directores de tesis, y la grabación audiovisual de la entrevista. Estos sistemas de control nos permitieron obtener información relativa a la ambigüedad o el sesgo de preguntas, errores frecuentes en el uso de preguntas abiertas:

“El insistir en el uso de preguntas abiertas no debe confundirse con el vicio de formular preguntas confusas o ambiguas (...). Tan peligroso como el vicio de las preguntas confusas y ambiguas, es el de las preguntas sesgadas (...).” (Ruiz, 1996 p. 181).

Los aspectos de control que tuvimos en cuenta en las entrevistas piloto fueron los siguientes:

- Preguntas largas.
- Preguntas confusas.
- Preguntas ambiguas, poco concretas.
- Preguntas sesgadas.
- Preguntas con más de una idea.
- Preguntas innecesarias.
- Preguntas reiterativas.
- Preguntas desordenadas respecto de la categoría tratada.
- Preguntas que desorientan o desvían el tema de entrevista.
- Preguntas incomprensibles o mal redactadas (terminología lingüística adaptada al contexto sociocultural del entrevistado).
- Preguntas de confrontación con el entrevistado²⁰.

²⁰ Ruiz (1996, p. 181). El autor hace referencia a los peligros que entrañan el uso de las preguntas abiertas: *“En tercer lugar, las preguntas abiertas iniciales, deben huir de cualquier apariencia de enfrentamiento o de choque, aunque éste sea sólo de carácter informativo, como quien busca, desde el comienzo, la obtención de una respuesta-noticia/comentario <<bomba>>. La pregunta abierta no tiene por qué ser una pregunta directa que confronte dura y escuetamente al entrevistado con el tema cuyo comentario se espera de él”*.

En función de estos aspectos, se realizaron nuevamente las modificaciones de forma conjunta con los directores de tesis, obteniéndose el tercer borrador del cuestionario de entrevista.

Tercera fase: sometimos una vez más el guión de entrevista a juicio del grupo colaborador, analizando las opiniones de todos los componentes, hasta que lo consideramos ajustado a las necesidades y objetivos del estudio cualitativo. De esta forma quedó precisado el guión de entrevista definitivo.

g) Adiestramiento del entrevistador aplicando las técnicas y tácticas de la entrevista en profundidad.

En nuestra investigación, el entrevistador es el investigador principal (doctorando) de este trabajo. Esto supuso una ventaja inicial en lo que se refiere al entrenamiento específico y al entrenamiento general que requiere la formación de entrevistadores:

“Podemos dividir el entrenamiento en dos tipos: por un lado uno de carácter general que podría ser de utilidad en cualquier entrevista y, por otro uno específico de la investigación que se está desarrollando”.

(González y Padilla, 1998, pp. 142 y 144).

El entrevistador, por su condición de investigador principal, es conocedor del estudio y de sus instrumentos de medida. Consecuentemente, a lo largo del proceso de investigación ha ido adquiriendo una formación, tanto a nivel general como específico, aspectos de las cuales depende la calidad de los datos recogidos en la entrevista. Por tanto, únicamente se requería el adiestramiento para adquirir las técnicas y tácticas del entrevistador.

Para diseñar el marco de adiestramiento nos hemos basado en distintos autores (Ruiz, 1996; González y Padilla, 1998; Weis, 1994 y Gorden, 1975,

citados por Valles, 1997) que determinan los fundamentos sobre el proceso²¹. Las técnicas y tácticas que se han contemplado dentro de esta fase han sido las siguientes:

- Capacidad de empatía.
- Capacidad de persuadir.
- Capacidad de transmitir sentimiento sobre las manifestaciones del entrevistado.
- Capacidad de transmitir comprensión sobre las ideas expresadas por el entrevistado.
- Prudencia a la hora de entrar en materia, evitando la provocación o las preguntas excesivamente directas.
- Capacidad de controlar el fenómeno de invasión o prepotencia ante el entrevistado.
- Actividad gestual natural (la mirada, los gestos, la posición corporal, etc..)
- El tono de voz (natural, amable, distendido, sosegado, etc.).
- Ritmo de conversación (natural, ejercer el arte del silencio, sin interrupciones, respetar los silencios del entrevistado, seguir el ritmo a través de la concordancia de las preguntas, introducir los temas de forma oportuna o al hilo de la conversación).
- Control de la conversación (de lo más superficial, general y abierto, a lo más profundo, específico y cerrado; animar a seguir, a completar, a

²¹ Ruiz (1996, pp. 174). El autor describe y analiza los procesos que debe integrar un entrevistador dentro de su rol: *“La comunicación no verbal exige un talento especial para convencer al entrevistado de que se quiere oír y tomar en serio lo que sólo él tiene que contar y expresar. En este contexto el entrevistador, tiene que prestar atención esmerada a posturas, gestos, tonos de voz, apariencia externa en el vestir, ... cosas todas, a través de las cuales, se intercambian estados de ánimo, nivel de interés, de aburrimiento, de cansancio, de disgusto, de indiferencia, de desprecio, de frialdad,...* Son tres procesos, por consiguiente, lo que se interrelacionan e influyen mutuamente:

- El proceso social de interacción interpersonal,
- El proceso técnico de recogida de información,
- El proceso instrumental de conservar la información, grabando la conversación.

Una entrevista en profundidad se puede considerar adecuada en su fase de recogida de información, cuando desarrolla acertadamente estos tres procesos básicos de los que consta”.

ampliar; reafirmar o repetir expresiones manifestadas por el entrevistado para obtener información adicional; recapitular; estructurar; reflejar lo expresado; resumir; aclarar datos más detallados; insistir sobre la pregunta; improvisar sobre otros temas de enlace; reconducir si se desvía de la pregunta; saber cambiar de tema para cubrir aspectos no tratados o evitar asuntos delicados; evitar enjuiciar; reflejar neutralidad con el tema; evitar el cansancio; distraer o posponer si es necesario la entrevista).

- Registro de la información de entrevista (control de funcionamiento de la grabadora magnetofónica y anotaciones puntuales de aspectos o circunstancias relevantes).

h) Material y procedimientos de adiestramiento.

Los procedimientos de adiestramiento se realizaron en tres fases:

1. Primera fase de instrucción, a través de lecturas de documentos y manuales. De esta forma el entrevistador recibió formación teórica sobre los fundamentos de las entrevistas.
2. Una segunda fase de entrenamiento. En ella el entrevistador, durante el transcurso de una simulación de entrevista, se sometió a observación directa con el fin de recibir la crítica y corrección del director de tesis.
3. La tercera fase, de carácter autocrítico-formativo, consistió en la aplicación del cuestionario de entrevista a cada colectivo de estudio. Este procedimiento se aprovecha como entrenamiento; a través de la grabación audiovisual se analiza la aplicación de las técnicas-tácticas de entrevista, así como el transcurso y control de la misma.

Este proceso de adiestramiento siguió las sugerencias de González y Padilla (1998):

“A caminar se aprende andando y a entrevistar entrevistando. La práctica es, sin duda, el mejor procedimiento de aprendizaje. Esta práctica debe ser

supervisada con el fin de indicar al aprendiz aquellos fallos que pueda estar cometiendo y que él no detecte. De forma añadida puede recurrirse a otros procedimientos como lecturas, presentaciones u observación directa que complemente el aprendizaje obtenido mediante la práctica”. (González y Padilla, 1998, p. 144).

Los recursos materiales que se utilizaron en los procedimientos de entrenamiento fueron:

- Lecturas o manuales sobre técnicas y tácticas de entrevista en profundidad.
- Cámara audiovisual.
- Guías de entrevista.

h) Selección de la muestra de entrevista.

La correcta selección de sujetos, supone un aspecto clave para completar el proceso de preparación de la entrevista en profundidad. Hasta el momento, nos hemos preocupado de concretar el instrumento de medición (guión de entrevista). Ahora, hace falta saber a quién aplicarlo, quién nos puede aportar la mejor información, y con qué criterios seleccionamos a los entrevistados para que la muestra sea representativa, garantizando la rigurosidad científica del estudio.

A partir de los objetivos del estudio, se tomaron una serie de decisiones sobre cuáles deberían ser los criterios muestrales (¿a quiénes?, ¿a cuántos? ¿cuántas veces?) que debían determinar la selección de los entrevistados, apoyándonos en las sugerencias, directrices y criterios propuestos por Valles (1997):

“Aproximación al universo de entrevistados potenciales a través de las fuentes disponibles (estadísticas censales y de encuesta, estudios cualitativos previos, otras fuentes incluida la experiencia e imaginación del investigador)”. (Valles 1997, p. 210).

Nuestro universo se encuentra en la comunidad escolar de Logroño, (alumnos, padres, profesores, profesores de Educación Física y agentes clave dentro del sistema educativo de Logroño). Recurrimos a una serie de fuentes disponibles para el análisis socio-económico y socio-cultural de nuestro universo:

- Un estudio sobre la diferenciación social del espacio urbano de la ciudad, del autor Ortiz (1989).
- Espectros de valores catastrales del Centro de Información Urbanística de Logroño.
- Censos estadísticos del Instituto de Información Estadística de Logroño.
- Censo escolar del Centro Estadístico de Educación de Logroño y Proyectos Educativos de los Centros.

El análisis y la concordancia de las diferentes fuentes de información, nos llevó a determinar la selección de los núcleos de información (centros escolares), en función de dos criterios de representatividad muestral, el “tipo de gestión del centro” (privado concertado o público), y el “nivel sociocultural del centro” (medio-alto, medio y medio-bajo):

- 2 Centros Educativos de nivel sociocultural medio-alto (privado concertado y público).
- 2 Centros Educativos de nivel sociocultural medio (privado concertado y público).
- 1 Centro Educativo de nivel sociocultural medio-bajo (privado concertado).

Una vez seleccionados los centros escolares que reunían los criterios establecidos, nos aproximamos a las poblaciones de estudio para la selección de

la unidad de información (entrevistado), mediante la aplicación de criterios²² que puedan garantizar la representatividad de su población. En este caso seguimos las directrices de Gorden (1975):

“La selección de los entrevistados puede apoyarse también en la clasificación de estos tres `tipos generales’: claves, especiales y representativos²³”. (Gorden, 1975, citado por Valles, 1997, p. 212).

A partir de los criterios generales, representativos de los sectores poblacionales (sexo, nivel sociocultural, etc..), basamos la selección de entrevistados en criterios de excelencia (suministradores de información relevante para los objetivos de nuestra investigación).

Selección de la muestra para la entrevista en profundidad (estudio cualitativo intracolectivo):

- 5 alumnos delegados de clase (2 niñas y 3 niños).
- 5 padres involucrados en la asociación de padres (2 madres y 3 padres).

²² Respecto de la selección de los entrevistados en las entrevistas en profundidad Gorden (1975, citado por Valles, 1997, p. 213) señala que: *“hay al menos cuatro preguntas criterio básicas que deben responderse en la selección de entrevistados, Estas preguntas criterio son:*

- a) *¿Quiénes tienen la información relevante?*
- b) *¿Quiénes son más accesibles físicamente y socialmente? (entre los informados)*
- c) *¿Quiénes están más dispuestos a informar? (entre los informados y accesibles)*
- d) *¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión? (entre los informados, accesibles y dispuestos)”.*

²³ Valles (1997, pp. 212 y 213) con referencia a la selección de entrevistados nos describe los “tipos generales” (Claves, especiales y representativos), citando a varios autores: *“Los primeros los considera este autor `informantes’, más que entrevistados, dado el papel que desempeñan en las investigaciones de campo. Se trata de personas que no aportan información `directamente relacionada con los objetivos de la entrevista’. En cambio, proporcionan información `sobre la situación local’ donde se realiza el estudio, `asistiendo en la obtención de cooperación, localizando o contactando entrevistados’, entre otras actividades de colaboración. Añade Gorden que los `informantes clave son particularmente necesarios en comunidades hostiles y cerradas’. Su necesidad resulta, asimismo, patente en el estudio de organizaciones y, en general, cuando se quiere entrevistar a personas de alto estatus. (...)*

En la categoría de entrevistado especial sitúa Gorden a `cualquier persona que da información directamente relevante para los objetivos del estudio y que es seleccionada porque ocupa una posición única en la comunidad, grupo o institución a estudio”.

- 5 profesores - tutores del claustro de Primaria (dos especialistas y 3 generalistas).
- 5 profesores de Educación Física (1 profesora y 4 profesores).

Selección de la muestra para la entrevista en profundidad (estudio cualitativo intercolectivo):

- Director General de Ordenación Académica, Delegación Provincial de Educación.
- Inspector Jefe de Educación Primaria.
- Director del Centro de Profesores y Recursos de Logroño.
- Coordinadora de las áreas específicas (Música, Plástica y Educación Física) del Centro de Profesores y Recursos de Logroño.
- Presidente de la Federación de la Asociación de Padres de La Rioja.
- Presidente de la Asociación de profesores de Educación Física de Logroño (Lyder).
- Director de un centro de Educación Primaria.

Si el lector desea obtener una perspectiva más amplia y exhaustiva sobre la representación del diseño y establecimiento de la muestra en relativo a los criterios de selección, perfil del contexto sociológico de cada población de estudio y estratos sociales de estudio, se remita al apartado 5.1. (*Definición y establecimiento de la muestra*).

i) Diversos aspectos a tener en cuenta en el acceso a campo.

El último punto que nos ocupa del apartado 5.4.2. (*La entrevista en profundidad*), responde a los preparativos necesarios que tendremos en cuenta en

el acceso a campo. Estos se realizan con la finalidad de anticiparnos a conocer todos los factores y aspectos que puedan afectar, favorablemente o negativamente, al proceso comunicativo de la entrevista en profundidad.

Después de revisar diversa documentación de autores como Ruiz (1996); Valles (1997); Taylor y Bogman (1990); González y Padilla (1998), la reflexión y análisis de sus aportaciones nos llevaron a la decisión de organizar los diversos aspectos y elementos a tener en cuenta en el acceso a campo, en tres fases temporales bien diferenciadas:

1. Antes del acceso a la entrevista en profundidad.
2. Durante la entrevista en profundidad.
3. Después de la entrevista en profundidad.

1. Antes del acceso a la entrevista en profundidad.

Con la finalidad de amortiguar el factor de encuentro directo entre el entrevistado y entrevistador, en el momento y escenario de entrevista, concertamos una visita previa (7 días antes de la fecha de entrevista), pretendiendo disipar cualquier intranquilidad por parte del entrevistado con relación al entrevistador²⁴, el proceso de entrevista y el tema a tratar. Al mismo tiempo aprovechamos para recoger información sobre el perfil y características del entrevistado.

Concretar el lugar, fecha y hora de entrevista nos ayudó a prever las condiciones materiales de entrevista²⁵ (tiempo, lugar y registro). Toda la

²⁴ Valles (1997, pp. 215 y 216): “Sobre el entrevistador. Las características externas (como sexo, la edad, la apariencia física y social), y otras menos aparentes (de actitud o personalidad y de aptitud o conocimiento de la materia), son rasgos a tener en cuenta en la selección de entrevistadores adecuados. Conviene plantearse cómo afectarán a la interacción entrevistador -entrevistado”.

²⁵ Valles (1997, p. 217): “Sobre las condiciones de tiempo, lugar y registro. El lugar y el momento que se elija para realizar la entrevista, así como el medio de registro, constituyen así mismo condiciones de producción que pueden afectar (positiva y negativamente) a la obtención de información. Por tanto, conviene considerarlos como preparativos básicos, en los que la negociación con el entrevistado resulta ineludible. Más aún, es recomendable atender las preferencias del entrevistado, siempre y cuando unas mínimas condiciones de privacidad y tranquilidad se den en cuanto al lugar y momento de la entrevista”.

información que obtuvimos con relación a las condiciones de entrevista y las características del entrevistado, nos fueron útiles a modo de preparación y aplicación de estrategias que optimizaran el proceso comunicativo entre los dos interlocutores, consiguiendo así los objetivos de la entrevista en profundidad, y además, evitamos la posibilidad de suscitar posibles barreras o inhibidores²⁶ que pudieran poner en peligro la disponibilidad de los entrevistados.

Los aspectos que tuvimos en cuenta en relación a las condiciones de la entrevista fueron las siguientes:

- Planificar temporalmente la entrevista en función del tiempo acordado (entre 1 hora mínimo y 2 horas máximo).
- Ofrecer y acondicionar el lugar de entrevista (temperatura, luz, privacidad, comodidad, agua, etc.)
- Informar sobre el sistema de registro (grabadora), así como la confidencia y uso exclusivo de la información (investigación).

Con relación a las características del entrevistado:

- Modo de actuación específica en función de las características psicosociales de entrevistado (someterse al rol del entrevistador, ganarse el respeto, prever las posibles tendencias ideológicas).

2. Durante la entrevista en profundidad.

Con la intención de obtener la máxima claridad y relevancia de las respuestas aportadas por el entrevistado en relación al proceso de obtención de datos, nos remitimos al marco estratégico propuesto por Ruiz (1996).

²⁶ Gorden (1975, citado por Valles, 1997 p.214): “...se distinguen cuatro inhibidores que pueden rebajar la disposición de los entrevistados a dar información o a ser entrevistados incluso. A saber:
1) La falta de tiempo (sobre todo en las personas más ocupadas).
2) La amenaza al ego (o temor a que la información trascienda y se vuelva en su contra).
3) La etiqueta (o autocensura psicosocial)
4) El trauma (o sentimiento desagradable que se revive al retomar algunas experiencias)”.

Concretamos la estrategia de dicho autor en tres elementos a tener en cuenta:

- La captación (“Lanzadera”). Este autor nos sugiere iniciar la entrevista con preguntas de carácter superficial, general y abierto, partiendo:
 - De lo más amplio a lo más pequeño.
 - De lo más superficial a lo más profundo.
 - De lo más impersonal a lo más personalizado.
 - De lo más informativo a lo más interpretativo.
 - De los datos a la interpretación de los mismos.

- La indagación (“Relanzamiento”) intenta resolver mediante diversas alternativas, las situaciones de crisis del proceso de entrevista (cansancio, interrupciones que pueden perder el hilo de la conversación, bloqueos del entrevistado, etc.). Las técnicas de relanzamiento que se tuvieron en cuenta fueron las siguientes: el silencio, el eco, el resumen, el desarrollo, la insistencia, la cita selectiva, la distensión, la distracción, la estimulación y la posposición, y aplicando cada uno de ellos en los momentos oportunos²⁷.

- La fiabilidad (“Control”). El tercer elemento que intervino, como estrategia planteada durante la entrevista en profundidad, fue el control (elemento al que ha de ser sometida la información recibida procedente del entrevistado con el fin de asegurar la fiabilidad de la misma). Los elementos sometidos a control fueron los siguientes: las citas y los datos descriptivos, las inconsistencias y ambigüedades, las idealizaciones y fugas, el desinterés y el cansancio, y el sentido común²⁸.

²⁷ En este sentido, el proceso de indagación o de sondeo por parte del entrevistador se revela como una de las claves para una entrevista cualitativa exitosa. Taylor y Bogdan (1990, p. 123) afirman al respecto: “En la entrevista cualitativa tenemos que sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen”. Y más adelante (p. 124): “Durante la entrevista se debe continuar indagando para obtener clarificación hasta que se esté seguro de lo que el informante quiere decir exactamente: reformular lo que dijo y pedir confirmación; pedir al entrevistado que proporcione ejemplos; señalar lo que no está claro para nosotros”.

²⁸ En la entrevista en profundidad y en otros métodos de investigación cualitativa, el investigador debe mostrar una actitud alerta y vigilante ante las posibles *distorsiones* (contradicciones e incoherencias

Otro de los aspectos que incorporamos dentro de los preparativos durante la entrevista, es el control del proceso de registro, el cual nos debe garantizar la captación más completa y exhaustiva de la información de entrevista. En el contexto que nos desenvolvemos, procuramos que la utilización de los dispositivos de grabación, pasen lo más desapercibidos posible, con la finalidad de no limitar la espontaneidad y la libertad de comunicación del entrevistado. Finalmente incluimos toda aquella información de datación (nombre, fecha, centro escolar, colectivo), contextualización (personaje, situación) y enriquecimiento (notas de campo recogidas a lo largo de la entrevista).

Las notas de campo recogidas durante el transcurso de la entrevista, giran en torno a aspectos y circunstancias que generaba la interacción oral establecida entre entrevistador e informante, comentarios que, en última instancia, ayudarían a la posterior interpretación de los datos, así como toda aquella información adicional que el entrevistado seguía aportando una vez habíamos apagado la grabadora o fuera de la situación de entrevista (post-entrevista), la cual solía referirse a afirmaciones relacionadas con la crítica directa, explicaciones de resumen o incluso manifestaciones que el informador catalogaba como confidenciales.

3. Después de la entrevista en profundidad.

En el contexto final de entrevista, con la intención de culminar el proceso completo de la forma más satisfactoria, tanto para el entrevistado como para el entrevistador, tuvimos en cuenta tres aspectos :

- El compromiso con el entrevistado de garantizarle el acceso a los resultados de la investigación. Suponía, en muchos casos una respuesta a la petición del

internas) contenidas en las informaciones transmitidas por los sujetos entrevistados. Taylor y Bogdan (1990, p. 126) precisan al respecto: “*en la investigación cualitativa el problema de la ‘verdad’ es difícil. El investigador cualitativo no está interesado en la verdad per se, sino en perspectivas. Así, el entrevistador trata de extraer una traducción más o menos honesta del modo en que los informantes se ven realmente a sí mismos y a sus experiencias. De ahí la conveniencia de que el investigador deba establecer` controles cruzados´ sobre las afirmaciones de los entrevistados*”.

mismo entrevistado. De cualquier forma, consideramos que es un deber dar a conocer la realidad del problema objeto de investigación, ya que el entrevistado forma parte del universo de estudio.

- Agradecimiento por su colaboración y posibilidad de contacto personal con el entrevistador. De esta forma se responde a las normas de educación y se establece el procedimiento para subsanar cualquier duda por ambas partes.
- La revisión de la entrevista, suponía tanto una depuración de las notas y abreviaturas escritas durante el transcurso de la entrevista, como una revisión de la grabación. Este control se realizaba con la finalidad de subsanar los fallos de registro (fallos técnicos de grabación, ruidos colaterales, mala vocalización).

5.5. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN. TRABAJO DE CAMPO.

Una vez determinados y concretados los instrumentos de medida (cuestionario y entrevista en profundidad), expondremos el proceso de aplicación de dichos instrumentos con todos sus procedimientos, lo que en el ámbito de la investigación se denomina “trabajo de campo”:

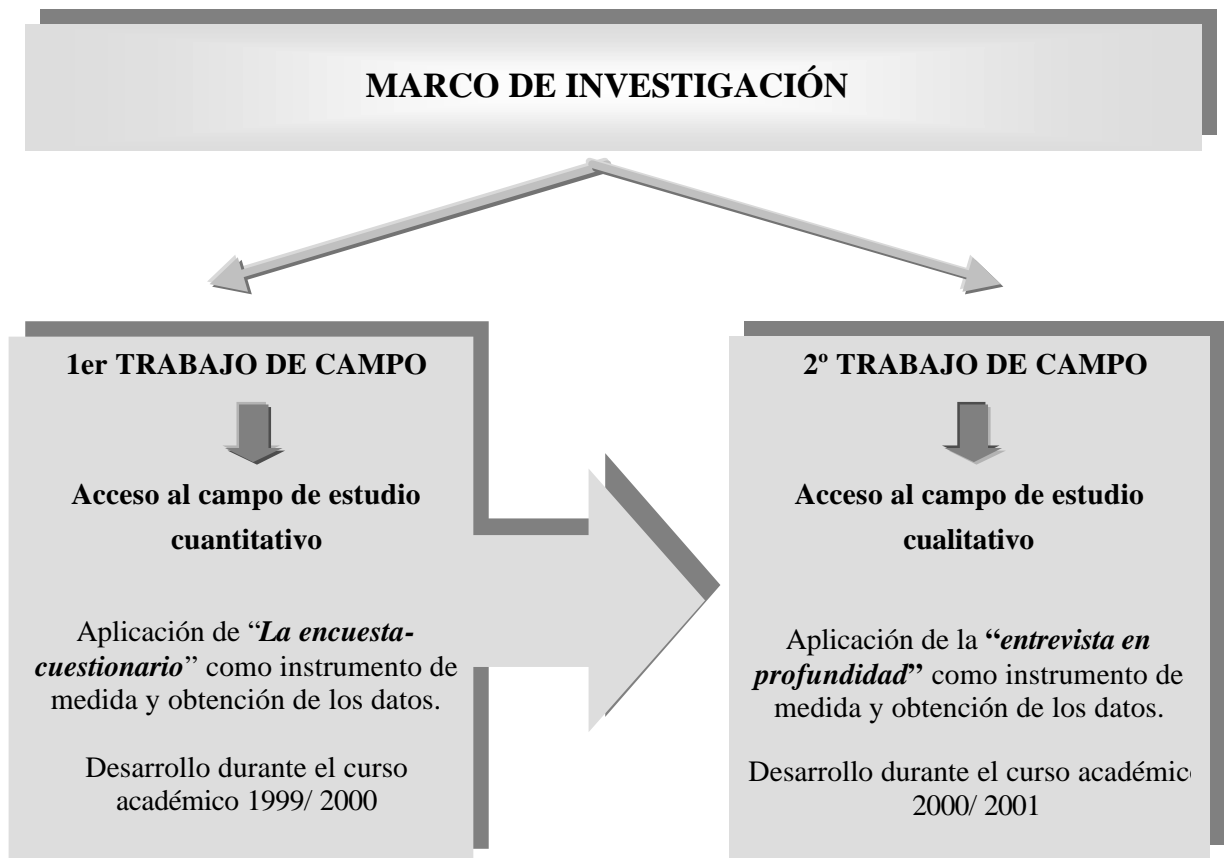
“El trabajo de campo implica poner en práctica toda la teoría desarrollada hasta ahora”. (Fernández y Rojas, 1998, p. 155).

El diseño de nuestra investigación, así como las técnicas y las estrategias marcadas (triangulación, sistema mixto de métodos cuantitativo-cualitativo), determinaron las formas principales de desarrollar el trabajo de campo²⁹. De este

²⁹ Fernández y Rojas (1998, p. 155): *“Existen tres formas principales de desarrollar el trabajo de campo, en función de cómo se ha planificado la investigación mediante encuestas (Hague y Jackson, 1994). Tenemos pues el trabajo de campo centrado en entrevistas personales, el llevado a cabo mediante entrevistas telefónicas, y, por último, el trabajo de campo con encuestas por correo”.*

modo, el marco de investigación de nuestro estudio se desarrolló planificando dos trabajos de campo diferenciados, tanto por su método de investigación como por su transcurso en el tiempo. Representamos el diseño del marco de investigación en la figura (5.8).

Figura 5. 8. Diseño del marco de investigación.



5.5.1. PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.

La importancia de planificar el trabajo de campo se basa en que el éxito o fracaso de la obtención de los datos de la investigación depende de este proceso previo³⁰:

“Idealmente, el estudio de campo debe comenzar con un período de planificación de la investigación en el cual se adoptan algunas decisiones tentativas acerca del alcance del estudio, sus objetivos generales y la distribución en el tiempo de sus etapas”. (Festinger y Katz, 1992, p.75).

La planificación de esta fase de la investigación perseguía los siguientes objetivos:

- . Establecer las etapas del trabajo de campo. Determinar los procedimientos y elementos de cada etapa.
- . Establecer los métodos de control del proceso de obtención de datos.
- . Prever el tiempo estimado en el desarrollo del trabajo de campo.
- . Garantizar la rigurosidad científica del estudio.

Respecto a la constitución y diferenciación de las etapas³¹, determinamos a continuación las fases que constituyen el modelo estructural de trabajo de campo de nuestra investigación:

³⁰ Fernandez y Rojas (1998, p. 155). Haciendo referencia a la necesidad de planificar el trabajo de campo, los autores plantean las siguientes sugerencias: *“Como cualquier otro paso de la investigación, los detalles más pequeños tienen que estar absolutamente organizados y preparados de antemano. Es el momento de las reuniones y de aclarar dudas, es la hora para el conocimiento a fondo por parte de los encuestadores de los objetivos de la encuesta, de su cuestionario y de la forma de administrarlo. Así, existen cuestiones que hay que cuidar mucho, porque de ellas dependerá el éxito de la investigación”.*

³¹ Festinger y Katz (1992, p. 75). Los autores señalan la importancia de establecer una etapas en el desarrollo del trabajo de campo: *“Es importante entonces, establecer las etapas a seguir en la realización de un estudio de campo, aunque el siguiente modelo no podrá utilizarse por completo en cualquier estudio. Además, a menudo los estudios específicos dictan sus propios procedimientos. Pero es conveniente dividir una investigación en sus procesos principales”.*

1. Fase de planificación inicial del trabajo de campo.
2. Fase de exploración del terreno de investigación.
3. Fase de obtención y preparación de recursos.
4. Fase previa de acceso al campo.
5. Fase de acceso al campo.
6. Fase de cierre del acceso a campo.

1. Fase de planificación inicial del trabajo de campo.

La fase del estudio de campo comenzó por una planificación y periodización de cada una de las tareas a desarrollar en las distintas etapas. Se tomaron las decisiones sobre los objetivos a alcanzar y cómo alcanzarlos; así mismo, se delimitó y acotó el proceso en función de nuestros recursos y posibilidades.

2. Fase de exploración del terreno de investigación.

Antes de entrar en el terreno de acción, se realizó una prospección del universo de estudio a través de diversas entrevistas con agentes clave del sistema educativo en la Rioja (Director General de Gestión Académica, Orientador en psicopedagogía en enseñanzas primarias, Directora de un centro religioso, Presidente de la Asociación de Maestros en Educación Física, Presidente de la Federación de Asociaciones de Padres, Miembro del Consejo Escolar, Presidente del Instituto de Estudios Riojanos), con la finalidad de mantener un cambio de impresiones que nos permitiese captar diversos factores que, a priori considerábamos fundamentales para el correcto desarrollo del trabajo de campo; a continuación señalamos alguno de ellos: grado de predisposición para la colaboración en trabajos de investigación, nivel de aceptación e interés por el tema de estudio, barreras institucionales o ideológicas que pudiesen dificultar o el acceso a la información, etc.

3. Fase de obtención y preparación de recursos.

Tal y como se proyecta en el diseño de la investigación, es necesario abastecerse de una serie de recursos humanos, económicos y materiales para desarrollar el trabajo de campo. En este sentido, con relación a los recursos humanos, se realizaron las gestiones oportunas para configurar un equipo colaborador en el trabajo de campo. Dicho grupo fue constituido por alumnos de tercer curso de Magisterio de la Especialidad en Educación Física, aprovechando su periodo de prácticas didácticas en los centros escolares de Logroño. Hasta la configuración del equipo anteriormente mencionado, se realizaron las siguientes diligencias:

1. Solicitud de *créditos de libre elección para los alumnos colaboradores* en la investigación. La gestión de esta solicitud siguió los pasos establecidos en la “Normativa de Créditos de Libre Elección de la Universidad de La Rioja” (Anexo 5), de este modo, el “plan de colaboración del alumno en el proyecto de investigación” fue presentado en el Consejo de Departamento (Departamento de Expresión Artística de La Universidad de La Rioja) y una vez estudiado, obtuvo el visto bueno de los miembros de dicho Consejo. Posteriormente fue enviado a la Junta de Centro donde fue evaluado y aprobado definitivamente.
2. Presentación del *Plan de colaboración en el proyecto de investigación*, a los alumnos de tercero de Magisterio de la Especialidad de Educación Física. En la exposición se dieron a conocer las bases de colaboración, informándoles sobre los objetivos y las implicaciones de su participación en la investigación. Los interesados rellenaron la solicitud formal, asumiendo el rol de “Miembro colaborador del proyecto de investigación: *Análisis del estatus de la Educación Física en el Sistema Educativo de Primaria*” (se adjunta en el Anexo 3).
3. Ejecución del plan de formación para los alumnos colaboradores en la investigación. El *Plan de formación del miembro colaborador* era un

requisito indispensable para integrarse en el equipo colaborador (este punto es tratado ampliamente en el apartado 5.5.2. (*Recursos Humanos y Materiales*)).

4. Elaboración del *Manual operativo de procedimientos*, documento en el que se describen de forma exhaustiva, los métodos y operaciones de actuación con sus objetivos correspondientes. Para los alumnos colaboradores en la investigación, este dossier constituyó el manual básico para su formación, así como la herramienta guía del acceso a campo. El documento se adjunta en el Anexo 4.
5. Realización de la *prueba piloto del acceso a campo*. Esta prueba supone la primera aproximación al proceso completo con el objetivo de valorar los siguientes aspectos: protocolo de actuación del encuestador-entrevistador, validación del guión de entrevista y verificación de los datos de campo.
6. Instancia a la Dirección de Educación y Gestión Académica de Logroño, para la colaboración y apoyo en el trabajo de investigación. Dicha institución expidió una carta a todos los centros escolares de Primaria en Logroño, acreditando la investigación y solicitando la colaboración del centro. El apoyo incondicional de los directores de centro y los profesores de Educación Física, facilitó el acceso a campo, ya que actuaron como coordinadores e intermediarios en el proceso de pasación de cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Con relación a los recursos materiales y económicos se llevaron a cabo las siguientes tramitaciones:

- Solicitud de una ayuda económica para la realización de tesis doctorales, convocada por el Vicerrectorado de Investigación de La Universidad de La Rioja, la cual fue aprobada por la Comisión de Investigación, obteniendo una prórroga posterior de tres años. Esta beca nos permitió disponer de un presupuesto económico para cubrir los gastos que generó

el trabajo de campo, los cuales se tratarán ampliamente en el apartado 5.5.2. (*Recursos Humanos y Materiales*).

4. Fase previa del acceso a campo.

La etapa previa de acceso a campo pretendía amortiguar la entrada en el terreno de investigación. Creímos necesaria esta etapa de aproximación, por considerar que nuestra presencia en el ámbito educativo de Primaria, en busca de información masiva sobre un tema crítico, podría provocar una sensación de intrusismo e invasión y, en consecuencia, una reacción de rechazo a nuestra investigación. El modo de actuación sobre esta fase consistió en los siguientes pasos:

1. Envío de una carta en la que se presentaba el investigador principal, como máximo responsable del proyecto de investigación y del proceso de acceso a campo. Así mismo, se informaba sobre el tema de investigación, reflejando la importancia de su tratamiento y los beneficios que podría comportar en nuestro ámbito profesional. Del mismo modo, se detallaban los procedimientos del trabajo de campo solicitando su colaboración.
2. Comunicación telefónica con el centro escolar en la que se solicitaba una entrevista con el director de centro y el profesor de Educación Física. En dicha conversación se concretaba la fecha y horario de visita.
3. Primera visita a cada uno de los centros educativos. A la reunión asistieron el alumno colaborador asignado al centro escolar, el investigador principal, el director de centro y el profesor de Educación Física. Los objetivos de la reunión se centraron en la presentación personal y del proyecto, así como en la aclaración de las dudas sobre la investigación y sobre el proceso o plan de actuación (contacto con los colectivos de estudio; concreción de las fechas, horarios y lugar de acceso a campo; pasación de cuestionarios y entrevistas en profundidad); En esta reunión se solicitaba también la autorización de acceso al campo.

Consideramos muy positiva esta primera reunión por los satisfactorios resultados en cuanto a la familiarización con el terreno de actuación y por el grado de aceptación, trato y colaboración que nos dispensó la comunidad escolar.

5. Fase del acceso a campo.

Etapa en la que se aplicaron los instrumentos de medida con todas sus particularidades (protocolo de actuación, seguimiento y control de la obtención de datos, etc.). El objetivo se centró en la obtención de los datos de la información de forma rigurosa y científica. Para ello se establecieron las siguientes estrategias (descritas ampliamente en el apartado 5.5.3. (*Acceso a campo*)).

- Control y seguimiento del proceso de obtención de datos.
 - Coordinación del investigador principal con el equipo colaborador.
 - Supervisión del protocolo de actuación en el acceso a campo.
 - Resolución de imprevistos sobre el terreno de acción.

6. Fase de cierre del acceso a campo.

Etapa final destinada a culminar el trabajo de campo, de la forma más satisfactoria para todas las partes involucradas en el proceso (poblaciones de estudio, equipo colaborador, colaboradores externos e investigador principal).

Para alcanzar el objetivo deseado se realizaron las siguientes tareas:

1. El equipo colaborador entrega el material de investigación (cuestionarios, manuales, diario de campo, hoja de seguimiento y control de obtención de datos, disquetes, grabadoras, cintas, transcripciones de entrevista).

2. Clasificación del material de investigación a efectos de tratamiento y análisis de los datos (reagrupación de los cuestionarios por colectivos de estudio y clasificación según el centro escolar de origen).
3. Entrega de los certificados de colaboración en la investigación y agradecimiento personal por su colaboración en la investigación.
4. Entrega de los certificados acreditativos de las 90 horas de colaboración en la investigación a efectos de convalidación de 3 créditos de libre elección.
5. Carta de agradecimiento a los centros escolares participantes en el trabajo de campo.
6. Pago de los costes económicos de material fungible (fotocopias, sobres, etiquetas, cintas magnetofónicas, etc) y de material inventariable (grabadoras, material informático, etc).

En los siguientes cuadros representamos la distribución en el tiempo de las fases que constituyen el primer trabajo de campo (obtención de los datos cuantitativos) y el segundo trabajo de campo (obtención de los datos cualitativos).

Cuadro 5.24. Distribución temporal de las fases que constituyen el primer trabajo de campo: obtención de datos cuantitativos a través del cuestionario.

<p style="text-align: center;">PERIODO: octubre de 1999 a junio del año 2000.</p> <ul style="list-style-type: none">. Fase de planificación inicial del trabajo de campo: octubre de 1999.. Fase de exploración del terreno de investigación: noviembre de 1999.. Fase de obtención y preparación de recursos: diciembre de 1999 a mayo de 2000.<ul style="list-style-type: none">- Plan de colaboración en el proyecto de investigación: diciembre de 1999.- Solicitud de reconocimiento de créditos de libre elección por la participación de los alumnos en el proyecto de investigación: enero de 2000.- Plan operativo de procedimientos (manual operativo del acceso a campo): febrero de 2000.- Solicitud de colaboración y apoyo a la investigación, a la Dirección de Educación y Gestión Académica de Logroño: abril de 2000.- Solicitud de ayuda económica para la realización de tesis doctorales: marzo de 2000.- Plan de formación de los miembros colaboradores en el trabajo de campo: 1ª y 2ª semana de mayo de 2000.- Prueba piloto del acceso a campo: 1ª semana de mayo de 2000.. Fase previa del acceso a campo: abril - mayo de 2000.<ul style="list-style-type: none">- Envío a los centros de la carta de presentación del proyecto de investigación: 3ª semana de abril de 2000.- Establecer contacto telefónico con el centro escolar: 4ª semana de abril de 2000.- Visita preparatoria al centro educativo: 1ª semana de mayo de 2000.. Fase del acceso a campo: del 15 mayo al 14 de junio de 2000.<ul style="list-style-type: none">- Control y seguimiento del proceso de obtención de datos: del 15 de mayo al 14 de junio de 2000.. Fase de cierre al acceso a campo: del 31 de mayo al 30 de Junio de 2000.<ul style="list-style-type: none">- Entrega del material de investigación: 1er plazo (31 de mayo), 2º plazo (7 de junio), 3er plazo (14 de junio).- Clasificación del material de investigación: 15 - 16 de junio de 2000.- Entrega de los certificados acreditativos y de colaboración: 31 de mayo – 14 de junio- Carta de agradecimientos: 16 de junio de 2000.- Pago de los costes económicos: 15 al 30 de junio de 2000.
--

Cuadro 5.25. Distribución temporal de las fases que constituyen el segundo trabajo de campo: obtención de datos cualitativos a través de la entrevista en profundidad.

<p>PERIODO: octubre de 2000 a junio del año 2001.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Fase de planificación inicial del trabajo de campo: octubre de 2000. • Fase de exploración del terreno de investigación: noviembre de 2000. • Fase de obtención y preparación de recursos: diciembre de 1999 a mayo de 2000. <p>Plan de colaboración en el proyecto de investigación: diciembre de 2000.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitud de créditos de libre elección para los alumnos colaboradores en el proyecto de investigación: enero de 2001. - Plan de formación del entrevistador: abril de 2001. - Prueba piloto del acceso a campo (entrevista piloto): 2ª y 3ª semana de marzo. - Plan de formación de los alumnos colaboradores en el trabajo de campo: mayo de 2001. - Solicitud de ayuda económica para la realización del trabajo (programa de ayuda para la realización de tesis doctorales. Vicerrectorado de Investigación. Universidad de La Rioja): marzo de 2001. <ul style="list-style-type: none"> • Fase previa del acceso a campo: marzo - mayo de 2000 <ul style="list-style-type: none"> - Establecer contacto telefónico con los sujetos a entrevistar. - Visita previa de contacto y presentación con los sujetos a entrevistar. • Fase del acceso a campo: abril – julio de 2000. <ul style="list-style-type: none"> - Control y seguimiento del proceso de obtención de datos: abril - junio de 2000. • Fase de cierre del acceso a campo: del 31 de mayo al 30 de Junio de 2000. <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de la documentación recogida en el trabajo de campo: hasta el 30 de julio. - Entrega de los certificados de colaboración: hasta el 30 de julio. - Entrega de los certificados acreditativos para la obtención de los créditos de libre elección: hasta el 30 de julio. - Carta de agradecimientos: julio de 2000. - Pago de los costes económicos generados: hasta el 30 de julio.

5.5.2. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES.

Especificamos de forma diferenciada los medios humanos y materiales empleados en cada uno de los dos trabajos de campo ya que, a pesar de que en la ejecución general del marco de investigación presentan una estructura homogénea con relación a las fases de ejecución, apreciamos grandes diferencias en el desarrollo de sus operaciones y procedimientos generando, en consecuencia, necesidades muy distintas en cuanto a los recursos materiales y humanos.

Expondremos en primer lugar los recursos humanos utilizados en el conjunto de la investigación, detallando posteriormente de forma específica los empleados en cada uno de los trabajos de campo (cuantitativo y cualitativo). A continuación seguiremos el mismo esquema para presentar los recursos materiales.

Recursos humanos.

Durante el transcurso de las diferentes fases de nuestro trabajo de investigación hemos contado con los siguientes recursos humanos:

- Un grupo permanente de asesoramiento en las operaciones y procedimientos utilizados en la investigación. Este grupo, como ya hemos especificado en varias ocasiones, estaba constituido por los dos directores de tesis, una profesora del área de Expresión Corporal de la Universidad de La Rioja, un Doctor en Sociología y un Doctor en Psicología.
- 45 estudiantes de segundo y tercer curso de la titulación de Maestro en Educación Física. Este equipo de alumnos colaboradores ha sido fundamental en las tareas de pasación de encuestas y transcripción de entrevistas. Tres de estos alumnos colaboraron en el proceso de análisis de los datos, formándose específicamente en la introducción de los datos del cuestionario (paquete

estadístico “S.P.S.S. versión 10”) y en la transcripción de las entrevistas (procesador de texto “Word.97”).

- Para las labores de introducción de datos cuantitativos en soporte informático, una alumna contratada y el investigador principal.
- Una profesora de estadística del Departamento de Matemáticas y Computación de la Universidad de la Rioja, participó en el tratamiento de los datos cuantitativos.
- 30 directores de Centro que, conjuntamente con los profesores de Educación Física, asumieron el rol de coordinadores e interlocutores entre el investigador principal y las distintas poblaciones de estudio de sus respectivos centros.
- Una serie de personas de contacto, vinculadas al ámbito del sistema educativo de La Rioja (miembros de la Consejería de Educación, miembros del Consejo Escolar, profesores y maestros de Educación Física, y profesores de La Universidad de La Rioja) que resultaron imprescindibles y decisivos para facilitar el acceso a campo y garantizar la aplicación de las técnicas de recogida de datos utilizadas en el estudio.
- Para la acreditación institucional de la investigación, el Director General de Gestión Académica, el cual envió una carta de apoyo y recomendación a todos los centros educativos de Primaria en Logroño.

A continuación presentamos la distribución de los recursos humanos para los dos trabajos de campo.

Tabla. 5.21. Recursos humanos utilizados en los trabajos de campo.

<i>1er trabajo de campo (cuantitativo)</i>		<i>2º trabajo de campo (cualitativo)</i>	
<i>Recursos Humanos</i>	<i>Funciones</i>	<i>Recursos Humanos</i>	<i>Funciones</i>
42 alumnos	Encuestadores	1 investigador	Entrevistador
1 alumna contratada	Introducción de datos	3 alumnos	Transcripciones
1 profesora	Tratamiento estadístico		
30 directores de centro 30 profesores de E.F.	Coordinación en el acceso a campo.	5 directores de centro 5 profesores de E.F.	Coordinación en el acceso a campo.
Director General de Gestión Académica	Acreditación del acceso a campo	Director General de Gestión Académica	Acreditación del acceso a campo

Teniendo en cuenta que el equipo de alumnos colaboradores ha supuesto un porcentaje muy elevado de los recursos humanos empleados en la investigación, consideramos importante precisar el procedimiento llevado a cabo para realizar la formación de dichos alumnos, ya que estimamos dicho proceso clave para determinar la consolidación del equipo, de tal forma que su capacitación nos permita calificarlos como recursos humanos.

Formación del equipo colaborador para el primer trabajo de campo.

El investigador principal, asumió la responsabilidad de instruir al equipo colaborador en las tareas y en el modo de actuación para la obtención de datos. El objetivo de esta formación fue garantizar el rigor científico, a fin de que los resultados de la investigación fuesen fiables y válidos. En este sentido se siguieron las indicaciones expuestas por Padilla, González y Pérez (1998):

“Otro factor, directamente relacionado con los recursos disponibles, es la elección y formación de los encuestadores. El encuestador ideal es aquel que siempre hace las preguntas de la misma manera a todos los

encuestados. De esta forma, el encuestador no se convertirá en una fuente de error que impida la comparación y generalización de la información”.
(Padilla, González y Pérez, 1998, p.124).

Los objetivos planteados para la fase de formación del equipo colaborador de la investigación fueron los siguientes:

1. Informar a los colaboradores e instruirlos en lo relativo a la temática del trabajo, a los objetivos de la investigación y a los objetivos específicos del trabajo de campo. Dar a conocer el contenido del proyecto de investigación.
2. Presentar el proceso del trabajo de campo en cuanto a las competencias del encuestador:
 - Manual de procedimientos: instrucción sobre los procedimientos y objetivos de cada operación.
 - Asignación de centros escolares: información sobre los datos, referencias, y características del centro.
 - Protocolo de actuación: conocimiento de la disciplina que hay que adoptar en el contexto escolar.
 - Familiarización con el cuestionario-encuesta: autocumplimentación de los cuatro guiones de encuesta, subsanando todas las dudas que puedan haber en cuanto al contenido y la forma.
 - Determinación del proceso de administración y recogida de encuestas (protocolo de actuación a través del manual operativo de campo).

La documentación entregada a los alumnos se adjunta en el Anexo (4) bajo el epígrafe “*Manual de procedimientos para el trabajo de campo*”.

Procedimientos de la fase de formación.

Los procedimientos que se llevaron a cabo para alcanzar los objetivos planteados en esta fase consistieron en:

- . Una entrevista.
- . Reuniones de formación específica
- . Visita de contacto al centro escolar asignado
- . Una tutoría individualizada.

Destacamos como requisito para consolidarse dentro del equipo colaborador de la investigación, la obligatoriedad de efectuar el proceso de formación cumplimentando todos sus procedimientos.

Pasamos a explicar cada uno de los procedimientos anteriormente señalados.

- . *La entrevista.* Formó parte del proceso de selección y constitución del equipo colaborador, en ella se aportó la información general en relación al trabajo (procedimientos generales, horas de dedicación, fechas de compromiso con el trabajo de campo) y se recogieron datos de interés relativos al entrevistado como disponibilidad horaria, conocimientos de informática, contacto con los centros escolares, etc.
- . *Reuniones de formación específica.* Se efectuaron dos sesiones que se realizaron en dos semanas consecutivas; para ello se convocó a todo el grupo colaborador con siete días de antelación.

Los procedimientos de formación se distribuyeron entre las dos sesiones, informando con anterioridad a los alumnos del orden del día de cada reunión. Presentamos a continuación los aspectos tratados en cada una de ellas:

Primera reunión Formativa del equipo colaborador.

- Introducción del proceso de formación y objetivos de la reunión.

- Presentación del proyecto de investigación y explicación de los objetivos del trabajo de campo.
- Distribución y manejo de la documentación del trabajo de campo: manual de procedimientos, diario de campo, hojas de seguimiento y control en la obtención de encuestas, calendario de campo y cartas de recomendación. (Los documentos se adjuntan en el anexo 4).
- Asignación de centros educativos.
- Explicación del manual de procedimientos.
- Dudas y aclaraciones.

Segunda reunión formativa del equipo colaborador:

- Reparto de los cuestionarios-encuestas y del material complementario (sobres y cajas de depósito) entre los alumnos. La distribución se realizó en función del registro final de la población de estudio, de acuerdo con los centros asignados
- Formación sobre el cuestionario.
- Confirmación de contacto con el centro de trabajo de campo.
- Dudas y aclaraciones.

. *Visita de contacto al centro escolar asignado.* Es el primer procedimiento descrito en el manual operativo del trabajo de campo. Los objetivos que se pretendían con esta primera visita fueron los siguientes:

- Toma contacto con el terreno de actuación.
- Presentación como miembro colaborador de la investigación.
- Familiarización con el contexto educativo.
- Ejecución de los primeros procedimientos:

- . Informar y acordar el sistema de proceso del trabajo de campo.
 - . Confirmar el registro de las poblaciones de estudio (número de alumnos, padres, profesores).
 - . Acordar fecha y hora para la pasación de encuestas.
 - . Aclarar cualquier duda o problema.
 - . Establecer un sistema de contacto para posibles imprevistos.
- . *La tutoría individualizada*, representó el último escalón para cumplimentar el proceso de formación. Después de que el miembro colaborador tuvo sus primeras impresiones, a través de la visita al centro, se debatieron las peculiaridades y características del centro asignado, aportando sugerencias o indicaciones específicas con el fin de optimizar al máximo el proceso.

Queremos destacar el resultado satisfactorio que proporcionó el plan de formación del encuestador en esta investigación, obteniendo un porcentaje de mortalidad muy bajo: Alumnos (1,1%), padres (31,7), profesores de centro (23,4%), profesores de Educación Física (6,7%), lo que supone un total de las poblaciones de estudio del (21,4%).

Formación del equipo colaborador para el segundo trabajo de campo.

La formación del equipo colaborador del segundo trabajo de campo, se encaminó exclusivamente al conocimiento procedimental de la transcripción literal de la entrevista en profundidad. Esta formación pretendía evitar la contaminación de los datos cualitativos y obtener un formato común del documento.

Para conseguir los objetivos deseados, se elaboró un manual de procedimientos para la transcripción de las entrevistas (Anexo 4: “*Manual de*

procedimientos para la transcripción de entrevistas”), en él se recogen las bases del formato que debe adoptar la transcripción y la determinación del proceso de entrega de estos documentos.

Teniendo en cuenta que los conocimientos de informática era uno de los requisitos para la selección del equipo colaborador, la instrucción específica necesaria para alcanzar el objetivo de esta fase requería de una formación simple y de corta duración, que se llevó a cabo a través de una única reunión formativa.

Procedimientos de la fase de formación.

El proceso de formación de los tres miembros colaboradores del segundo trabajo de campo, se realizó en una sesión que se desarrollo siguiendo el orden del día que presentamos a continuación:

- Introducción del proceso de formación y objetivos de la reunión.
- Presentación del proyecto de investigación y explicación de los objetivos del trabajo de campo.
- Distribución y manejo del material de campo (grabadora magnetofónica, cintas magnetofónicas, disquetes de soporte informático y ordenador).
- Asignación de los registros de entrevista en profundidad.
- Explicación del manual de procedimientos.
- Dudas y aclaraciones.

Consideramos satisfactorio el resultado conseguido con el proceso de formación, si tenemos en cuenta que el proceso de transcripción de las entrevistas resulta enormemente laborioso, deseando además que la trascipción de las entrevistas garantice la fiabilidad de los datos cualitativos, logrando el objetivo de culminar el total de las treinta y tres transcripciones literales en un plazo de 60 días.

Recursos materiales.

Para el desarrollo del **primer trabajo de campo**, se han requerido los siguientes recursos materiales:

□ **Material Inventariable:**

- . 2 Ordenadores “Pentium II”, para el tratamiento de datos y elaboración de la documentación de campo.
- . 1 Ordenador portátil “Pentium 166. mmx”, para el trabajo en campo.
- . Sistema operativo “Windows 95”, con el paquete Microsoft Office.
- . Paquete estadístico “S.P.S.S. versión 10.0”, para el tratamiento y análisis de los datos.
- . Un retroproyector.

□ **Material Fungible:**

- . Papel del cuestionario, 4.650 copias de encuesta.
- . 3.200 sobres para cumplir el anonimato del encuestado. Se utilizaron sobres de diferentes colores para la diferenciación de las poblaciones de estudio.
- . 30 carpetas de documentación de campo para los colaboradores de la investigación.

La financiación del material precisado en el primer trabajo de campo, se ha cubierto en su totalidad con la cuantía otorgada en la ayuda de realización de tesis de la Universidad de La Rioja, convocatoria 2000.

Para el desarrollo del **segundo trabajo de campo** se han precisado los siguientes recursos materiales:

□ Material Inventariable:

- . 4 Ordenadores “Pentium II”, para las transcripciones de entrevista.
- . 1 Ordenador portátil “Pentium 166. mmx”, para el uso de campo.
- . Sistema operativo “Windows 95”, con el paquete Microsoft Office.
- . 5 grabadoras magnetofónicas para el registro de entrevistas.
- . Una cámara audiovisual, para el registro de entrevistas piloto.

□ Material fungible:

- . 30 cintas magnetofónicas para registrar las 5 entrevistas piloto más las 27 entrevistas de investigación.
- . Soporte magnético (disketes), para transferir los archivos de transcripción de entrevista.

La financiación del coste del material precisado en el trabajo de campo, se ha cubierto en su totalidad con la cuantía otorgada a material inventariable correspondiente a la ayuda de realización de tesis aprobada el año 2001. (Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de La Rioja).

5.5.3. ACCESO AL CAMPO.

Después de la planificación del trabajo de campo, la obtención de los recursos necesarios y el proceso de formación del equipo colaborador; expondremos el proceso de acceso al contexto de investigación para la aplicación de los instrumentos de recogida de datos.

El objetivo prioritario de esta fase se planteó en términos de control y seguimiento en la obtención de los datos de la investigación. En este sentido, considerando la aplicación de un sistema metodológico mixto en la obtención de datos (cuantitativos - cualitativos), detallamos por separado las particularidades del acceso a campo del estudio cuantitativo y el acceso a campo del estudio cualitativo:

- Acceso al campo del **estudio cuantitativo**: aplicación del cuestionario-encuesta.

La fase de primer acceso al campo quedó delimitada desde la entrada y aplicación de los instrumentos, hasta la recuperación y obtención definitiva de la totalidad de éstos.

En el estudio cuantitativo el acceso al campo se realizó a través del equipo colaborador. Consideramos el inicio a partir de la primera visita al centro, (contemplada como procedimiento de formación), en ésta se ejecutaron los siguientes procedimientos (véase, apartado 5.5.2.. *Recursos humanos y materiales*):

- Informar del proceso de trabajo de campo y acordar el sistema a seguir.
- Confirmar el registro de las poblaciones de estudio (número de alumnos, padres y profesores).
- Acordar fecha y hora para pasar las encuestas.
- Aclarar cualquier duda o problema.
- Establecer un sistema de contacto para posibles imprevistos.

Mediante los procedimientos descritos, optimizamos la entrada al campo de la investigación en lo que se refiere a los siguientes aspectos:

- . Previsión de número de cuestionarios a aplicar a cada población de estudio.

- . Concreción de la fecha y hora de aplicación del cuestionario, sincronizando el horario para evitar interferencias en el ritmo escolar que pudieran entorpecer la dinámica del centro.
- . Ofrecer rigurosidad en la organización como reflejo de la seriedad de la investigación. Creemos que este aspecto facilitó la elevada predisposición por parte de la comunidad escolar.

A partir de este momento se puso en marcha el sistema procedimental descrito en el “*Manual operativo de trabajo de campo*”, quedando éste determinado en tres subfases dentro del acceso a campo:

1. Aplicación de las encuestas.
2. El control y seguimiento de la autocumplimentación del cuestionario.
3. La recuperación y entrega ordenada de los cuestionarios y material de campo.

Citamos a continuación las funciones del investigador principal en cada una de las subfases:

- Coordinación del equipo colaborador y seguimiento del proceso.
- Supervisión del protocolo de actuación en el acceso al campo.
- Resolución de imprevistos sobre el terreno de acción.

1ª Subfase. *Entrada y aplicación de encuestas.*

La aplicación de encuestas respondió a la cita prevista para la aplicación del cuestionario. Consistió en la pasación directa del “Cuestionario alumnos”, y la entrega del paquete de “Cuestionario padres”, “Cuestionario profesores de centro” y “Cuestionario profesores de Educación Física”.

Recordamos que atendiendo a la tipología de encuestas (apartado 5.4.1.1. *Diseño del cuestionario*), clasificamos el instrumento como *cuestionario autoadministrado*, de forma que en el caso del “Cuestionario padres”, se entregó en sobre cerrado a través del alumno. En este sobre se incluía también la carta inicial de presentación y las instrucciones de autocumplimiento.

En el caso de los profesores, la encuesta se administró directamente por el colaborador de la investigación, por el director o por el profesor de Educación Física, según el procedimiento acordado en cada centro en la primera visita de contacto. En el anexo se recoge el protocolo de aplicación de los cuestionarios “*Manual operativo de procedimientos*” (Anexo 4), así como la hoja específica de “*Procedimientos principales para la pasación de encuestas*” (Anexo 4: hoja resumen del *Manual operativo de procedimientos* en la cual se recogen un total de 14 operaciones y 5 objetivos).

En el siguiente cuadro, presentamos la periodización de la primera subfase.

Cuadro 5.26. Periodización de la 1ª Subfase: Entrada y aplicación de encuestas.

- 2ª Semana de mayo (lunes 8 y martes 9): visitas de contacto a los centros.
- 3ª Semana de mayo (del lunes 15 al viernes 18): administración de los cuestionarios.

2ª Subfase. Control y seguimiento de la autocumplimentación del cuestionario.

Diferenciamos dos periodos de control y seguimiento:

- Aplicación y autocumplimiento del cuestionario. Con la finalidad de resolver las posibles dudas, además de encontrarse presente el colaborador de la investigación en el momento de cumplimentar la encuesta, se indicó un número telefónico de contacto en la carta de instrucciones.

- Recuperación / recogida de los cuestionarios. Se llevó a cabo mediante una hoja de control de los cuestionarios administrados a cada colectivo, así como de su recuperación. Presentamos en el siguiente cuadro un extracto del documento.

Tabla 5.22. Hoja de seguimiento y control del trabajo de campo.

<i>Nombre, Apellidos</i>	<i>Centro Escolar asignado</i>	<i>Nº de encuestas</i>	<i>1ª Semana</i>	<i>%</i>	<i>2ª Semana</i>	<i>%</i>	<i>3ª Semana</i>	<i>%</i>	<i>4ª Semana</i>	<i>%</i>
	Nombre	Total: 144								
	Dirección	Alumnos: 22 + 21								
	Tel:									
	Dtor:	Padres: 44 + 42								
	J.E :									
	Prof. E.F:	Prof. C: 13								
		Prof. E.F: 2								

La coordinación del seguimiento se realizó conjuntamente con el investigador principal. Se programaron unos porcentajes de recuperación de los cuestionarios que, supuestamente debía alcanzar el miembro colaborador para las fechas de control prefijadas. Este seguimiento se ejecutó a través de tutorías individualizadas en las que, con el fin de resolver los posibles contratiempos, se establecían cambios de impresión sobre el transcurso de la Subfase.

En el siguiente cuadro presentamos la periodización de las fechas control, así como los porcentajes establecidos para la recuperación de las encuestas.

Cuadro 5.27. Periodización de la 2ª Subfase: Control y seguimiento de la autocumplimentación del cuestionario.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">□ 1ª semana: 15 al 19 de mayo, haber recogido el 70% de las encuestas.- Fecha de control: viernes 19 de mayo de 2000□ 2ª semana: 22 al 26 de mayo, haber recogido el 90% de las encuestas.- Fecha de control: viernes 26 de mayo de 2000□ 3ª semana: 29 al 2 de junio, haber recogido el 95% de las encuestas.- Fecha de control: viernes 2 de junio de 2000□ 4ª semana: 5 al 9 de junio, haber recogido el 100% de las encuestas.- Fecha de control: viernes 9 de junio de 2000 |
|---|

3ª Subfase. La recuperación y entrega ordenada de los cuestionarios y material de campo.

Según el modelo estructural de las fases del trabajo de campo descrita en el apartado 5.5.1. *Planificación del trabajo de campo*, nos ocupamos a continuación de la fase posterior al acceso a campo (cierre del acceso a campo), de forma que, justificamos su inclusión en el acceso a campo sólo y exclusivamente en el estudio cuantitativo; a efectos de considerar la entrega definitiva de los cuestionarios, como umbral entre la fase de acceso a campo y el cierre del trabajo de campo.

El sistema de devolución del cuestionario “Padres” se realizó a través del propio hijo (alumno de 6º de Primaria), o se entregó directamente en la secretaría del centro.

Los profesores de centro y los profesores de Educación Física podían hacer la entrega en secretaría, o directamente al colaborador de la investigación. En todos los casos, se estipulaba una semana como plazo para la entrega de las encuestas, excepto en el caso de los alumnos que la entregaban al alumno

colaborador inmediatamente después de cumplimentarla. En todos los casos la entrega se realiza en sobre cerrado, con el fin de garantizar el anonimato del encuestado.

El alumno colaborador realizó la entrega definitiva del material de campo tras haber completado la recuperación total de los cuestionarios administrados. Antes de la entrega final, el colaborador debía realizar las siguientes tareas de organización:

- Clasificación de los cuestionarios por sobres de colores (identificación de la población de estudio).
- Cotejo de los cuestionarios obtenidos, comparándolo con el registro final de la hoja de control.
- Identificación de la caja de depósito de cuestionarios anotando el centro escolar de origen y el nombre del colaborador. Véase instrucciones de entrega en el “Manual operativo de procedimientos” (Anexo 4).

En el siguiente cuadro, presentamos las fechas de entrega y cierre del acceso a campo, éstas se llevaron a cabo a través de la tutoría individualizada.

Cuadro 5.28. Periodización de la 3ª Subfase: Recuperación y entrega ordenada de los cuestionarios y material de campo.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">❑ Primera fecha de cierre del T.C. 31 de mayo 2000.❑ Segunda fecha de cierre del T.C. 7 de Junio de 2000.❑ Tercera fecha de cierre de T.C: 14 de junio de 2000. |
|---|

- ❑ Acceso al campo del **estudio cualitativo**: aplicación de la entrevista en profundidad.

El segundo acceso a campo quedó delimitado desde la fase previa del acceso a campo (entrada y aplicación de la entrevista en profundidad), hasta el registro completo del total de las entrevistas programadas.

En el estudio cualitativo, el acceso a campo se inició a partir de la visita previa de contacto, realizada por el investigador principal que asumió el rol de entrevistador. En ella se ejecutaron los siguientes procedimientos:

- Presentar el proyecto de investigación, así como los objetivos de la investigación y del trabajo de campo.
- Dar a conocer el tema de debate, prestando el guión de entrevista al entrevistado si éste lo considera necesario.
- Informar sobre el sistema de aplicación del instrumento, tiempo asignado y dinámica del proceso.
- Obtener la confirmación de la entrevista, acordando la fecha, la hora y el lugar de realización.

A partir de este primer contacto se ponía en marcha el “*protocolo de campo*” (Anexo 4), diseñado con la finalidad de homogeneizar al máximo el proceso de entrevista para garantizar la fiabilidad de los datos.

A continuación presentamos el calendario de campo en el que se presenta la programación de entrevistas convocadas.

Tabla 5.23. Relación de convocatorias de entrevistas en profundidad de las poblaciones de estudio: alumnos, padres, profesores de centro y profesores de Educación Física.

<i>Centro</i>	<i>Población de estudio</i>	<i>Fecha de visita</i>	<i>Fecha Entrevista</i>
Sagrado Corazón	Alumno	30/4 a las 11h	4/05/01 a las 10h
Rey Pastor	Alumno	21/4 a las 11h	25/04/01 a las 9h
Madre de Diós	Alumno	2/5 a las 11h	8/05/01 a las 12h
Las Gaunas	Alumno	15/05 a las 11h	22/05/01 a las 12h
Bretón de los Herreros	Alumno	8/05 a las 11h	15/05/01 a las 10h
Sagrado Corazón	Padre	20/3 a las 15'45 h	21/05/01 a las 17h
Rey Pastor	Padre	20/3 a las 15'45 h	25/05/01 a las 18h
Bretón de los Herreros	Padre	21/3 a las 16'15 h	22/05/01 a las 9h
Madre de Dios	Padre	22/3 a las 11h	21/05/01 a las 11h
Las Gaunas	Padre	22/3 a las 12h	23/05/01 a las 13h
Sagrado corazón	Profesor de centro	22/3 a las 15'15h	9/05/01 a las 18h
Rey Pastor	Profesor de centro	22/3 a las 11'30h	24/04/01 a las 13h
Bretón de los Herreros	Profesor de centro	24/3 a las 11'30h	16/05/01 a las 18h
Madre de Diós	Profesor de centro	22/3 a las 10h	10/05/01 a las 9h.
Las Gaunas	Profesor de centro	13/3 a las 15h	25/05/01 a las 15h
Sagrado Corazón	Profesor de E.F.	14/3 a las 14h	4/05/01 a las 13h
Rey Pastor	Profesor de E.F.	20/3 a las 10'30h	24/04/01 a las 18h
Bretón de los Herreros	Profesor de E.F.	23/3 a las 10'30h	18/05/01 a las 10h
Madre de Dios	Profesor de E.F.	8/3 a las 12h	11/5/01 a las 9h.
Las Gaunas	Profesor de E.F.	14/3 a las 17h	29/05/01 a las 15h

Tabla 5.24. Relación de convocatorias de entrevistas en profundidad de las poblaciones de estudio: agentes clave del sistema educativo en La Rioja.

<i>Institución</i>	<i>Cargo</i>	<i>Fecha de visita</i>	<i>Fecha Entrevista</i>
C.E. Sagrado Corazón.	Dirección	22/3/01 12h	18/06/01 10h
Consejería de Educación. Servicio de inspección.	Inspector técnico de Educación	13/3/01 12h	28/06/01 18h
Coordinadora de las áreas especiales de Primaria.	Asesora y coordinadora de las áreas especiales del C.P.R. de Logroño.	23/3/01 13h	21/06/01 13h
Consejería de Educación. Dirección de gestión académica.	Director de Gestión Académica	22/5/01 12h	22/07/01 12h
Centro de recursos educativos de Logroño. C.P.R.	Dirección	12/5/01 12h	18/06/01 10h
Federación de la Asociación de Padres de La Rioja.	Presidente	15/05/01 12h	25/05/01 19h
Asociación de Maestros de Educación Física de La Rioja.	Presidente	22/5/01 12h	20/06/01 19h

5.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

En el siguiente apartado nos disponemos a presentar los procedimientos generales para efectuar el tratamiento³² de los datos de la investigación, proceso que abarca el análisis estadístico de los datos cuantitativos y el análisis de contenido de los datos cualitativos.

5.6.1. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.

La tipología de análisis empleada en la investigación corresponde a un *análisis estadístico descriptivo*. A partir de la información estadística descriptiva de la investigación, el análisis se ha basado fundamentalmente en la relación y comparación de medias aritméticas de las variables de investigación.

Se aplicó el programa estadístico “SPSS.10”, como herramienta informática para el tratamiento de los datos obtenidos en los cuestionarios de encuestas.

Se determinó de antemano los niveles de análisis que se debían alcanzar en función del diseño del estudio, de los objetivos planteados en la investigación y del diseño de la muestra establecida. Se realizaron dos niveles de análisis estadístico:

- 1°. Intracolectivo (cada colectivo de forma independiente).
- 2°. Intercolectivos (comparación entre los cuatro colectivos).

³² Rojas y Fernández (1998, p. 169): “Empecemos definiendo la palabra tratamiento como todo el proceso que recorren los datos desde su etapa de recogida hasta el momento en que se obtienen los resultados de los análisis estadísticos, es decir, justo antes de elaborar las conclusiones sobre ellos. Por análisis de datos entendemos la etapa donde los datos ya depurados y codificados se analizan numéricamente y/o gráficamente. El tratamiento de datos, por tanto, es un proceso más amplio que el mero análisis de datos, incluso podríamos considerar este último como una etapa más del primero”.

a) Cada uno de estos niveles de análisis siguieron un proceso de análisis en dos fases:

1ª Fase: análisis descriptivo de las variables de investigación (por ítems y por categorías).

2º Fase: análisis comparativo y de relación de las variables de investigación (por categorías).

La toma de decisiones en cuanto a las pruebas estadísticas a realizar tras la recopilación, codificación y depuración de los datos, dependieron de tres factores (Hernández, Fernández y Baptista, 1994):

1. El grado de exactitud de las variables de la investigación.
2. La forma en que se han planteado los objetivos de la investigación.
3. Las motivaciones del investigador.

En nuestro caso, el nivel de medición ordinal es el correspondiente a una *escala de Likert*, con un intervalo de valores del 1 al 5 correspondientes a las siguientes categorías de respuesta:

1 = Totalmente en desacuerdo

4 = De acuerdo

2 = En desacuerdo

5 = Totalmente de acuerdo.

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Mediante la estadística descriptiva se pretendía, en primer término, describir los resultados de las respuestas del instrumento de medida (*encuesta Likert*), para posteriormente relacionar y comparar sus variables. De este modo, se realizaron las siguientes pruebas de análisis estadístico:

Análisis de medidas de estadística descriptiva:

- Estadística descriptiva para cada variable de estudio.
 - Distribución de frecuencias (Frecuencia, Porcentaje, Porcentaje acumulado y Porcentaje válido).
 - Medidas de tendencia central (Media [M]; Moda [Mo]; Mediana [Me]).
 - Medidas de variabilidad (Desviación estándar [σ]).

- Análisis de varianzas de las variables de investigación (por categorías)
 - Análisis de varianzas de las variables a controlar mediante la prueba *Anova*.
 - Análisis de varianzas entre las variables de estudio y las poblaciones de estudio, mediante la prueba *Anova*.

El proceso de reducción de los datos obtenidos a través de la aplicación de las técnicas de recogida de información (encuesta-cuestionario), se realizó mediante la codificación de las respuestas facilitadas por los encuestados, la introducción de los códigos en el ordenador y el tratamiento estadístico de los datos.

Codificación de los datos. Hay que tener en cuenta que las respuestas a las afirmaciones (ítems), según el formato de *Escala Likert*, ya estaban precodificadas en el mismo instrumento (encuesta-cuestionario), debiendo codificar únicamente las variables a controlar de cada colectivo (sexo, tipo de centro, etc..). Los códigos elaborados se representan en el Cuadro (5.4), “*Codificación de las variables de análisis*”, página, 200 de este mismo capítulo.

Introducción de los datos codificados en el ordenador. Para este proceso se diseñó una matriz que permitió el almacenamiento organizado de los datos. Esta matriz se realizó atendiendo a las variables de estudio y las categorías de respuesta. La introducción de datos sirvió a su vez como proceso de depuración ya que permitió la detección de las incorrecciones presentes en la investigación,

principalmente en la fase de recogida de la información. Al no haber posibilidad de recuperar la información o de modificar los errores, se les imputó un valor, quedando así registrado el porcentaje de observaciones válidas y observaciones perdidas.

Tratamiento de los datos. Una vez que se dispuso de los datos depurados de la investigación, habiéndose corregido las principales deficiencias de los mismos, se trataron las distintas variables mediante la aplicación de las técnicas estadísticas básicas y las gráficas correspondientes. Estas pruebas nos permitieron obtener información de interés sobre los resultados del estudio.

La *primera fase de análisis* se realizó con la finalidad de obtener la información descriptiva de las variables de la investigación, primero por ítems, y a continuación por categorías de cada población de estudio (análisis intracolectivo), describiendo la distribución por frecuencia (N) y porcentaje de respuestas (P), dentro de la codificación de los 5 valores correspondientes a la *Escala de Likert*. En el caso de las variables de medición ordinal (variables de estudio), además de la distribución de porcentajes se utilizaron medidas de centralización o posición, media (M), moda, (Mo) mediana, (Md) y medida de dispersión (s), reflejándose al mismo tiempo la frecuencia de observaciones válidas y perdidas.

Para describir los resultados de esta primera fase de análisis, se elaboraron cuatro informes de análisis intracolectivos (alumnos, padres, profesores de centro y profesores de Educación Física), en los que se aporta la información descriptiva correspondiente a las respuestas de cada ítem y categoría del cuestionario.

La *segunda fase de análisis* se realizó con la finalidad de relacionar y comparar entre sí las variables de estudio y las variables de análisis de cada colectivo por separado (análisis intracolectivo) y posteriormente de forma conjunta entre las cuatro poblaciones de estudio (análisis intercolectivo),

teniendo en cuenta que en este nivel el análisis recaía exclusivamente sobre las variables de estudio, por categorías y por los ítems comunes a los 4 colectivos.

El proceso se basó en la aplicación de test de hipótesis, utilizando el modelo de análisis de la varianza *Anova* de un solo factor, para evaluar las diferencias significativas entre varios grupos. Se puede decir que, a grandes rasgos, este método sirve para contrastar la hipótesis de que todos los niveles del factor son iguales o, dicho de otro modo, sirve para determinar si las medias ofrecidas por los distintos niveles del factor pueden considerarse iguales o, por el contrario, existen diferencias significativas dependiendo del nivel considerado.

En el caso del estudio “Intracolectivo”, el factor se corresponde con cada perfil de la población de estudio (sexo, tipo de centro, nivel de instrucción, estrato profesional, experiencia docente, nivel de especialización).

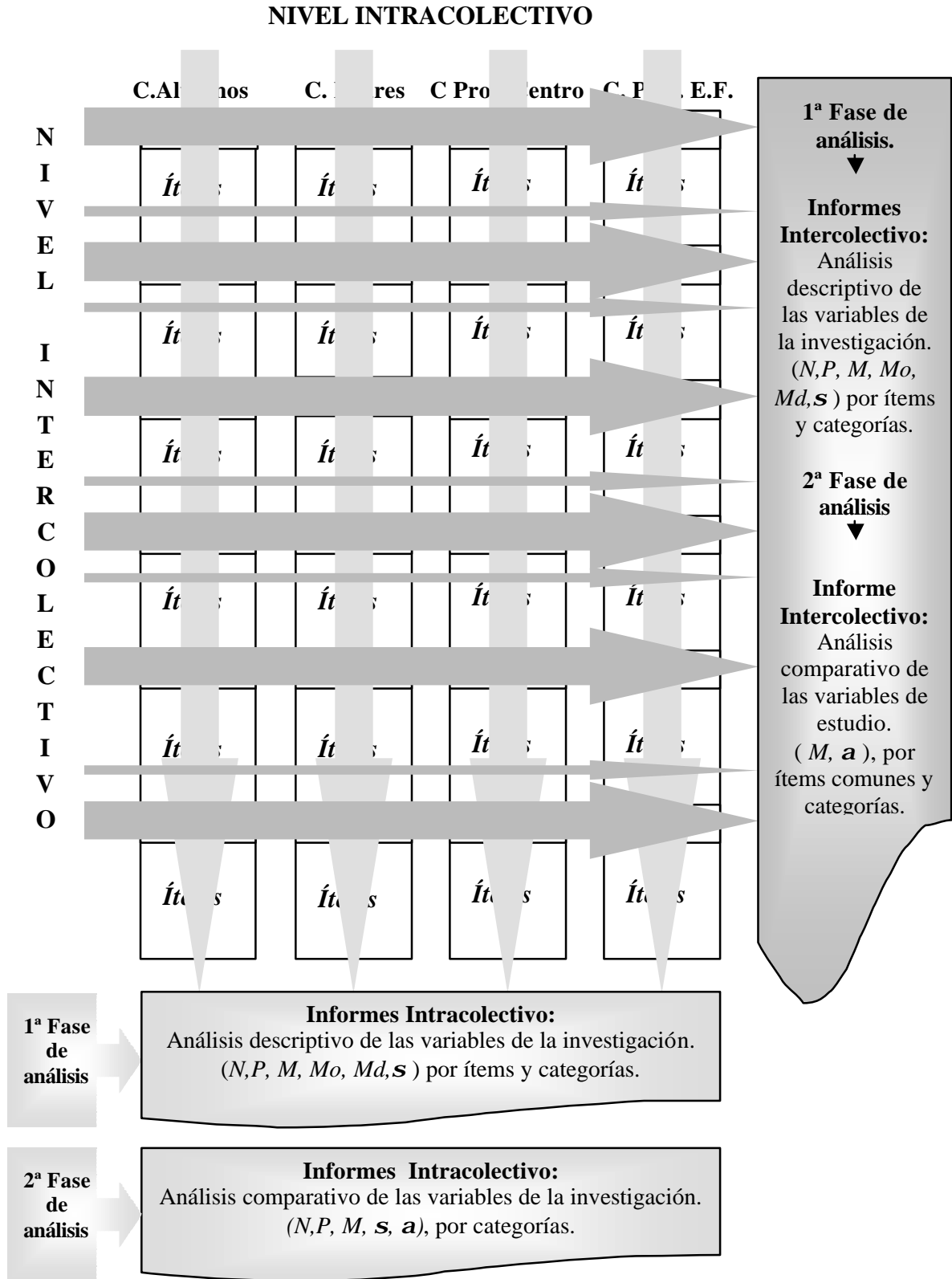
En el caso del estudio “Intercolectivo”, el factor se corresponde al rango de colectivo del universo de estudio (alumnos, padres, profesores y profesores de Educación Física.).

Para describir los resultados de esta segunda fase de análisis, se elaboraron un informe de análisis por categorías a nivel intracolectivo y un segundo informe de análisis por categorías a nivel intercolectivo.

Por último, es importante señalar el nivel de significación que se utilizó para determinar cuándo existían diferencias significativas. Nosotros aplicamos un nivel de significación del 5%, es decir, entendíamos o considerábamos que existían diferencias significativas cuando los valores eran menores que (.05).

A continuación presentamos un esquema resumen del proceso de análisis de los datos cuantitativos.

Cuadro 5.24. Esquema del proceso de análisis de los datos cuantitativos de la investigación.



5.6.2. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.

Las transcripciones³³ de las entrevistas en profundidad que se realizaron a las cuatro muestras representativas de las poblaciones de estudio (alumnos, padres, profesores de centro, profesores de E.F. y agentes clave del sistema educativo de Logroño), representan los documentos de análisis de contenido³⁴ del estudio cualitativo.

Para completar el análisis de los datos se siguieron cuatro fases:

- . La primera fase consistió en la reducción de los datos a través de su clasificación y categorización³⁵. Para ello se localizó en el texto de las transcripciones los fragmentos más relevantes de contenido de cada una de las respuestas. Esta información, se ordenó en secciones de respuesta de acuerdo a la clasificación adoptada para la presentación de las preguntas de la entrevista (preguntas, subpreguntas y preguntas de complemento, pp. 96 y 98).
- . En la segunda fase se codificó la información de acuerdo a dos categorías: “*se acerca*” - “*se aleja*”. El criterio utilizado se basó en la proximidad o lejanía de los contenidos con relación a la información obtenida en el análisis cuantitativo. De esta forma, para cada uno de los enunciados

³³ Cohen y Manion (1990, p. 403). Los autores considerando la *transcripción* como un primer paso del análisis de contenido, lo describen de la siguiente forma: “*Transcripción: una vez transcrita la cinta de la entrevista, observen no sólo las declaraciones literales sino también la comunicación no oral y paralingüística*”.

³⁴ Festinger y Katz (1992, p.391) dan a conocer el significado de Análisis de contenido, citando a Berelson: “*El análisis de contenido es una técnica de investigación cuya finalidad es la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación*”.

Ruiz (1996, p. 192): “*Análisis de contenido no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos*”.

³⁵ Festinger y Katz (1992, pp. 390 y 391), hacen referencia al ejercicio de clasificar y categorizar como parte integrante del análisis de contenido: “*La descripción sistemática de estos fenómenos efectuada por el científico social comprende el registro de estos productos simbólicos en una forma ordenada, su clasificación o categorización y la determinación de su frecuencia cuantitativa e interrelaciones*” – En el siguiente texto, los autores, se centran en la categorización del material cualitativo: “*Cuando el psicólogo social ha obtenido un conjunto de materiales cualitativos, procedentes de registros de fenómenos sociales naturales o productos estimulados por un proyecto de investigación, querrá clasificar el contenido en categorías apropiadas para describirlo en una forma ordenada*”.

resultantes del análisis de las variables del estudio cuantitativo, se obtuvo una categoría de respuesta (“*se acerca*” - “*se aleja*”).

- . En la tercera fase se realizó un recuento cuantitativo de los datos coincidentes entre las cinco entrevistas de la muestra representativa.
- . La cuarta y última fase consistió en la elaboración de una síntesis de los resultados, realizando un informe en el que se reflejó la interpretación del análisis de los datos cualitativos.

Estas cuatro fases que a continuación pasamos a describir, se han determinado en función de los objetivos y necesidades de la investigación, adoptando las aportaciones que hacen distintos autores en relación al análisis de contenido, Cohen y Manion (1990), Valles (1997), Ruiz (1996), Taylor y Bogdan (1990), Cartwright (en Festinger y Katz, 1992), Combs (en Festinger y Katz, 1992).

Fase 1. Reducción de los datos (codificación de la unidad de registro).

Después de haber transcrito el contenido de las entrevistas como texto de campo³⁶, introduciéndolo en los archivos informáticos; se procedió a la reducción³⁷ de los datos³⁸ clasificando las unidades de análisis y específicamente las unidades de registro³⁹ (terminología utilizada por Festinger y Katz, 1992, p.

³⁶ Ruiz (1996, p. 198): “Tras su examen del Campo, el investigador elabora un primer documento o conjunto de documentos que puede ser denominado el Texto de Campo”.

³⁷ Cohen y Manion (1990, p. 153): “La reducción de datos, según se denomina este proceso, consiste generalmente en codificarlos para preparar su análisis...”.

³⁸ Hycner (1985, citado por Cohen y Manion, 1990, p. 403) describe *agrupamiento y reducción fenomenológica*: “Agrupar lo más posible el significado e interpretaciones del investigador y entrar en el mundo del único individuo que se entrevistaba”.

³⁹ Festinger y Katz (1992, p. 403), los autores diferencian los dos términos de la siguiente forma: “En la codificación de entrevistas con respuestas abiertas la respuesta a una sola pregunta se considera a menudo como la unidad de registro y el conjunto total de preguntas relacionadas se emplea como unidad de contexto”.

403), en categorías apropiadas para describir de una forma ordenada el texto de investigación⁴⁰:

“A partir de este Texto de Campo el investigador elabora un segundo texto -el Texto de investigación- a base de sus notas. En él se procede a una primera sistematización en la que la tarea principal es la categorización de las unidades de Registro que componían el Texto de Campo”. (Ruiz, 1996, p. 204).

Esta primera revisión y lectura de la transcripción de cada una de las entrevistas, tenía como finalidad la clasificación de las respuestas (unidades de registro) según los códigos de identificación. A través de la tabulación numérica precodificada⁴¹ de las preguntas del guión de entrevista, se podía identificar si se trataba de una información (pregunta - respuesta) de contraste, de profundización o de complemento, correspondiente a la variable que se estaba midiendo. La información proveniente de la pregunta - respuesta de contraste, se identificó con un número entero (1); la información de profundización, mediante la subdivisión del código anterior (1.1); si existía información de complemento, se codificaba con otra subdivisión más respecto del código anterior (1.1.1).

La selección del fragmento más relevante como unidad de análisis, suponía además un proceso de depuración y reducción de los datos correspondientes al texto completo de la transcripción. En esta fase se resumía lo más importante de cada una de las preguntas de la entrevista, reflejando las diversas opiniones de cada una de las poblaciones en la matriz de clasificación de la información. Destacamos que la selección de las unidades de significado relevante⁴², no se

⁴⁰ Ruiz (1996, p. 198): *“A partir del Texto de Campo el investigador elabora un segundo texto a base de sus notas. En él, se advierte una primera sistematización, se introducen primeras categorizaciones de la información extraída del campo, ...”.*

⁴¹ Cohen y Manion (1990, p. 155): *“La codificación se puede introducir en la construcción del propio cuestionario. En este caso, hablamos de contestaciones precodificadas”.*

⁴² Cohen y Manion (1990, p. 403): *“Una vez anotadas las unidades de significado general, se reducen a unidades de significado relevante para el tema de la investigación”.*

realizó únicamente leyendo el texto de transcripción, sino también escuchando la grabación completa de la entrevista para darle un sentido global⁴³:

“En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender e interpretar los datos en el contexto en que fueron recogidos”. (Taylor y Bogdan, 1990, p. 159).

Cuadro 5.30. Aspectos de consideración en el análisis de los datos de la investigación cualitativa.

1. Datos solicitados o no solicitados.
2. La influencia del observador sobre el escenario. Se constituye en un hecho importante el que el investigador entienda los efectos de su presencia en un escenario.
3. La presencia de otras personas en el escenario y su influencia.
4. Datos directos e indirectos. En el análisis de los datos, el investigador codifica tanto los enunciados directos como los datos indirectos referentes a un tema, interpretación o proposición.
- 5- Fuentes. Se debe prestar atención a las fuentes de los datos en los que se basan las interpretaciones.
6. Los propios supuestos del investigador. Todo investigador se nutre de sus propios supuestos teóricos y de sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos, revelándose la autorreflexión crítica como el mejor instrumento de control de las parcialidades del investigador.

(Taylor y Bogdan, 1990, p. 170)

Antes de finalizar esta fase, no quisimos obviar las indicaciones manifestadas por Cohen y Manion al referirse a la siguiente norma:

“Eliminar redundancias: en este paso, el investigador comprueba la lista de significados relevantes y elimina aquéllos claramente redundantes con

⁴³ Cohen y Manion (1990, p.403): *“Esto implica el escuchar varias veces toda la cinta y leer la transcripción un cierto número de veces, con el fin de proporcionar un contexto para la aparición de unidades específicas de sentido y de temas posteriormente”.*

respecto a otros previamente relacionados". (Cohen y Manion, 1990, p. 405).

En este sentido, se revisó también la información sobrante procedente de las preguntas abiertas que, al no ser relevante en el contexto de la pregunta-respuesta, no se clasificó en las secciones codificadas. Dicha revisión pretendía garantizar la detección de los datos susceptibles de ser clasificados, y la posibilidad de ajustarlos a las secciones existentes.

Fase 2. Codificación de los datos (unidades de contexto).

Esta fase trata una segunda dimensión de codificación de los datos, dado que se pretende codificar la interpretación global de todas las respuestas correspondientes a las variables de estudio.

La codificación de la unidad de contexto⁴⁴ se realizó de acuerdo a dos categorías de la variable de estudio que, como ya hemos comentado anteriormente, respondían a la "proximidad" o "lejanía" de la respuesta con relación al enunciado de los resultados del análisis cuantitativo. De esta forma, quedaron contrastados los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo, diagnosticando los motivos y razones de los resultados cuantitativos a través de las *preguntas de profundización* de la entrevista.

El análisis de las *preguntas de complemento*, nos permitió contrastar las diferencias significativas detectadas en el análisis de varianzas del estudio cuantitativo, profundizando en los motivos que provocaban dichas diferencias.

El código ("se acerca" o "se aleja") de identificación de la unidad de contexto de la variable, se refleja en la matriz del texto de investigación, al inicio de la columna de registro de datos.

Fase 3. Integración de los datos.

Los datos acumulados en cada sección y en cada unidad de contexto, se agruparon de forma que el análisis se centrará en la interpretación del recuento de datos acumulados entre las 5 entrevistas realizadas a la muestra representativa de la población de estudio.

Tal y como se describe en la fase de codificación de los datos, cada uno de los cinco entrevistados del colectivo, obtendrá una codificación de sus respuestas, según la interpretación de sus opiniones se acerquen o alejen de los resultados enunciados del estudio cuantitativo. La integración de los datos correspondientes a los 5 entrevistados del colectivo, nos indicará el nivel de significación y el nivel de coincidencia con los resultados del estudio cuantitativo.

A continuación reflejamos las posibles categorías de resultados que se pueden dar a partir de la integración de los datos.

Cuadro 5.31. Categorización de los resultados a partir de su integración.

5 se acerca – 0 se aleja	Resultado significativo y coincidente por unanimidad.
0 se acerca – 5 se aleja	Resultado significativo y no coincidente por unanimidad.
4 se acerca – 1 se aleja	Resultado significativo y coincidente.
1 se acerca – 4 se aleja	Resultado significativo y no coincidente.
3 se acerca – 2 se aleja	Resultado poco significativo y coincidente.
2 se acerca – 3 se aleja	Resultado poco significativo y no coincidente.
2 se acerca – 2 se aleja- 1 neutro	Resultado no significativo.

⁴⁴ Festinger y Katz (1992, p. 403): “La extensión más amplia de contenido que pueda examinarse al caracterizar una unidad de registro”.

Fase 4. Síntesis de los datos.

Con el objetivo de seguir la línea secuencial de las secciones de información, se realizó un resumen compuesto⁴⁵ del análisis de contenido cualitativo, constituyendo así un texto interpretativo provisional:

“Texto Interpretativo Provisional. El investigador recrea su texto de investigación y lo transforma en un documento provisional de trabajo en el que el contenido central lo constituye su interpretación de lo que ha captado y cree haber aprendido de la realidad. Refleja "su experiencia personal de la experiencia social". Representa su definición de la situación, su interpretación refleja y su versión científica de la realidad social”. (Ruiz, 1996, p.198).

A continuación presentamos un cuadro esquemático del proceso de análisis de los datos cualitativos.

Cuadro 5.32. Esquema del proceso de análisis de los datos cualitativos de la investigación.

ANÁLISIS DE CONTENIDO INTRACOLECTIVO				
ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5
<i>Resultado cualitativo de contraste</i>				
Variables de estudio cualitativo (Guión de entrevista)				
1ª Fase: Reducción de los datos (Extractos de entrevista)	1ª Fase: Reducción de los datos (Extractos de entrevista)	1ª Fase: Reducción de los datos (Extractos de entrevista)	1ª Fase: Reducción de los datos (Extractos de entrevista)	1ª Fase: Reducción de los datos (Extractos de entrevista)
2ª Fase: Codificación de los datos (Se aleja- se acerca al resultado cuantitativo)	2ª Fase: Codificación de los datos (Se aleja- se acerca al resultado cuantitativo)	2ª Fase: Codificación de los datos (Se aleja- se acerca al resultado cuantitativo)	2ª Fase: Codificación de los datos (Se aleja- se acerca al resultado cuantitativo)	2ª Fase: Codificación de los datos (Se aleja- se acerca al resultado cuantitativo)
3ª Fase: Integración de los datos de la variable de estudio (X se aleja – Y se acerca)				
4ª Fase: Síntesis de los datos de la variable de estudio (Informe de los resultados)				

⁴⁵ Cohen y Manion (1990, p. 407), el autor considera que es útil redactar un resumen compuesto de todas las entrevistas que pudieran captar con precisión la esencia del fenómeno investigado.

3ª PARTE

INFORME DE RESULTADOS,
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE
LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6

INFORME DE LOS **RESULTADOS**

CAPÍTULO 6. INFORME DE LOS RESULTADOS.

A lo largo de este capítulo presentaremos los resultados de la investigación, para desembocar finalmente en el análisis y discusión del objeto de estudio.

El capítulo se divide en dos partes, cada una de ellas correspondiente al tipo de análisis efectuado :

En la primera parte, *análisis por sectores poblacionales*, se presentan los resultados de cada uno de los cuatro colectivos de estudio (alumnos, padres, profesores de centro y profesores de Educación Física), desglosando independientemente cada uno de los informes correspondientes a cada población de estudio.

En todos los informes se adopta el mismo procedimiento de presentación para la exposición de los datos cuantitativos (cuestionario). Inicialmente, aproximándonos a las características de la investigación *descriptiva*, se muestra la información panorámica del problema objeto de estudio, con la finalidad de detallar la situación actual de la Educación Física en lo relativo a cada indicador de influencia en el estatus de la materia. Posteriormente, respondiendo a las características de la investigación *explicativa*, se contrastan los resultados cuantitativos con los cualitativos mediante la estrategia metodológica de *Triangulación*, utilizando para ello extractos de las transcripciones de las

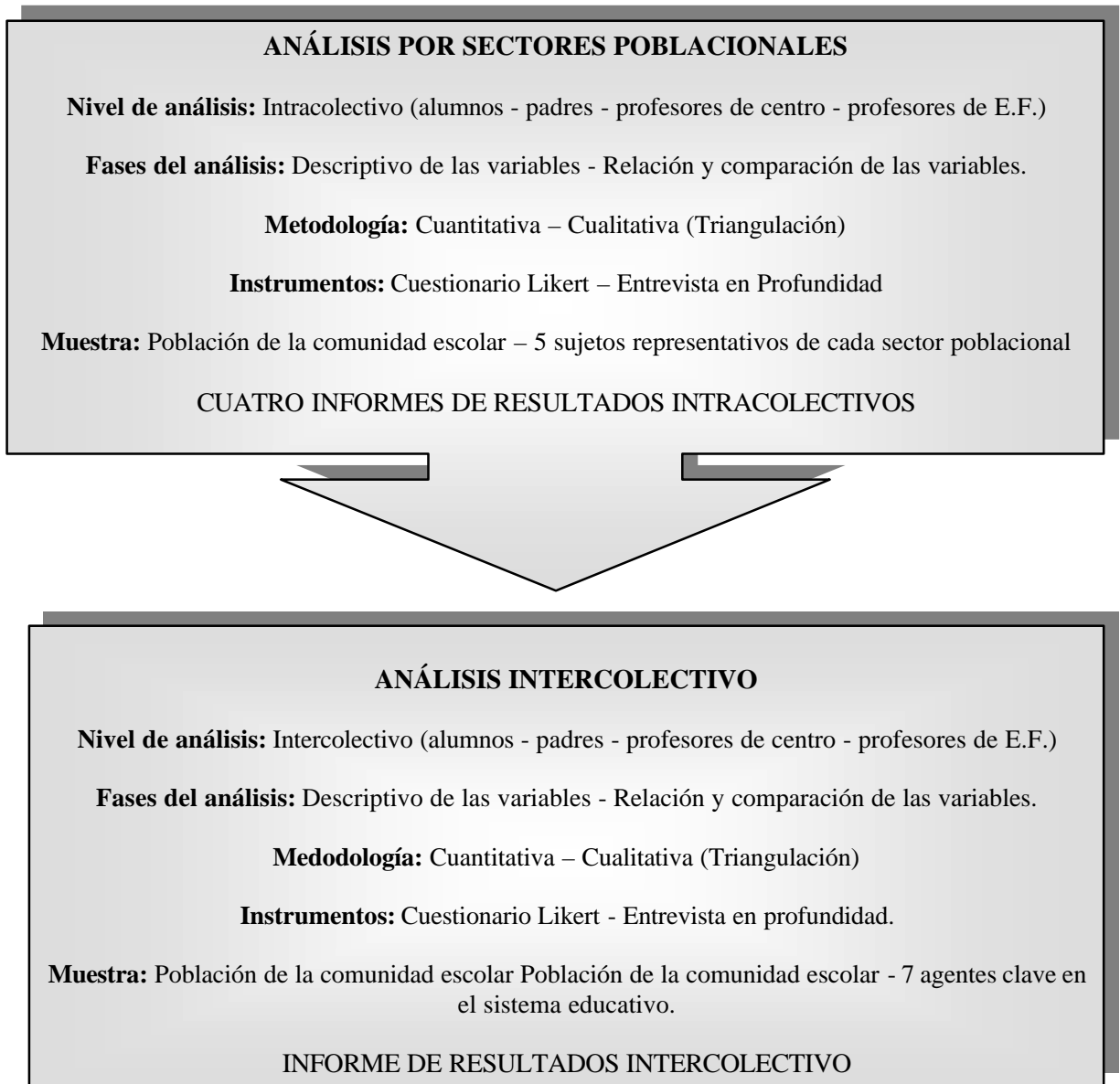
entrevistas con la finalidad de complementar y profundizar el análisis de los resultados.

En la segunda parte, *análisis intercolectivo*, se estudian comparativamente los resultados de los cuatro colectivos de investigación (alumnos, padres, profesores de centro y profesores de Educación Física). Con la finalidad de ofrecer respuestas a algunos aspectos en los que se requiere una visión más global del contexto educativo, los datos cuantitativos del estudio intercolectivo se contrastan con los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas correspondientes a los Agentes clave del sistema educativo en Logroño.

Consideramos la información cuantitativa (*encuestas*) la base fundamental de los dos análisis (intracolectivo e intercolectivo), utilizándose la información cualitativa (*entrevistas*) con la finalidad de enriquecer y potenciar el análisis de la investigación.

En la figura (6.1) se recogen las características del proceso de análisis y presentación de los resultados.

Figura 6.1. Esquema de análisis y presentación de los resultados de la investigación.

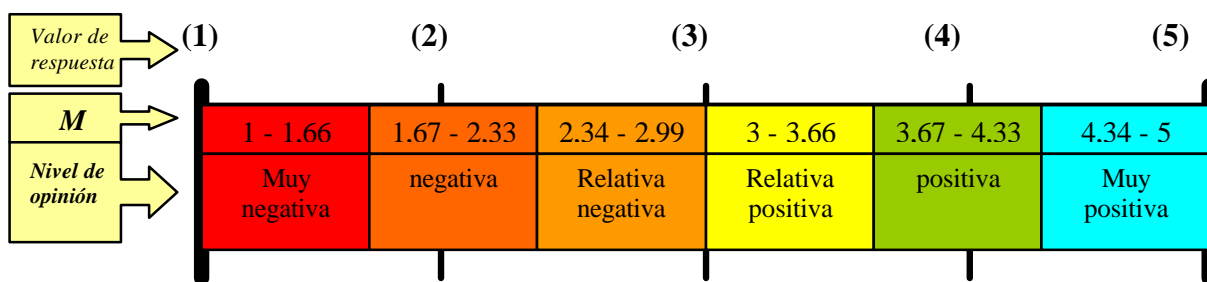


6.1. ANÁLISIS POR SECTORES POBLACIONALES.

Como ya hemos comentado anteriormente, en el análisis intracolectivo, cumplimos con la primera fase del estudio cuantitativo, el análisis de las variables de estudio. La presentación se realiza mediante una tabla en la que se reflejan los resultados globales de la categoría exponiendo la frecuencia de observaciones (N), el porcentaje de observaciones respecto de la muestra total de nuestro colectivo (P), la media aritmética de los valores de respuesta como medida de centralización (M) y la desviación típica como medida de dispersión de los valores de respuesta (s).

La interpretación de los estadísticos, atendiendo principalmente a la media aritmética (M) y desviación típica (s), surge de la categorización de los resultados que presentamos en la siguiente figura:

Figura 6.2. *Categorización de los resultados de la investigación cuantitativa.*



Una vez interpretados los datos del estudio cuantitativo para ofrecer una descripción de los resultados de éste, se contrastan con los datos cualitativos procedentes de las respuestas más significativas de las entrevistas (extractos de la entrevista).

Posteriormente se muestran los resultados del estudio de las variables de análisis (sexo, tipo de centro, etc.) aplicando el test de hipótesis *Anova* (de un solo factor), para analizar las diferencias de opinión entre los diferentes niveles

de dichas variables. Únicamente los resultados que muestran diferencias significativas son cruzados con los datos cualitativos y contrastados con extractos de las entrevistas, de esta forma se obtienen opiniones que intentan argumentar los datos que refleja el estudio cuantitativo.

6.1.1. INFORME DE LOS RESULTADOS DEL COLECTIVO ALUMNOS.

CATEGORÍA 1. INTERÉS PERSONAL POR LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS DEPORTES.

Tabla 6.1. Resultados globales de la categoría 1: Interés personal por la actividad física y los deportes.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
<i>CATEGORÍA 1</i>	<i>1374</i>	<i>99.9</i>	<i>4.08</i>	<i>.62</i>

Con respecto al interés por la actividad física y el deporte, la media (4.08) nos indica que, al referirnos a la actividad física de forma general, los alumnos manifiestan una opinión “positiva”. Por otro lado, los resultados del análisis cualitativo reflejan unánimemente una opinión coincidente con el análisis cuantitativo, confirmándose la opinión positiva hacia la actividad física y el deporte.

Tabla 6.2. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo y tipo de centro.

CATEGORÍA 1	Variables		N	P	M	s	a
<i>Interés personal por la actividad física y los deportes</i>	<i>Sexo</i>	<i>niños</i>	732	53.3	4.19	.60	.000
		<i>niñas</i>	642	46.7	3.95	.63	
	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	735	53.5	4.02	.62	.000
		<i>privado</i>	639	46.5	4.14	.61	

- En el estudio de la variable **sexo**, se han encontrado diferencias significativas entre las respuestas de los alumnos y las alumnas, de forma que tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo, los niños manifiestan un mayor interés por la actividad física (4.19) que las niñas (3.95). El análisis de las entrevistas nos muestra las siguientes causas:

- El carácter sexista que se le otorga al fútbol y a las capacidades físicas:

"(...) porque se practica más el fútbol y les gusta mucho. Yo creo que a las niñas les gustan otros deportes". (Ent. 5).

"(...) las niñas son más lentas, nosotros somos más rápidos y mejores". (Ent. 2).

- La falta de hábitos deportivos e implicación de las niñas en la actividad física:

"(...) nosotros solemos ser más deportistas y a ellas les gusta más estar sentaditas". (Ent. 4).

"(...) en los recreos los chicos juegan al fútbol y las chicas no hacen nada, están ahí hablando". (Ent. 3).

"(...) a algunas niñas les cuesta meterse en el ejercicio". (Ent. 2).

"(...) las niñas son más vagas, más independientes, los niños ponen más empeño". (Ent. 1).

- Al estudiar la variable **tipo de centro**, se observan diferencias significativas ($\alpha < 0.5$) entre los alumnos de centros privados y los alumnos de centros públicos, manifestando los primeros un mayor interés por la actividad física (4.14), que los segundos (4.02).

El análisis cualitativo de esta variable se ha realizado a través del colectivo de agentes clave en el sistema educativo de Logroño, permitiendo obtener una visión más amplia y global de la cuestión dentro del contexto educativo. Los resultados obtenidos son poco significativos, predominando las respuestas coincidentes con la opinión extraída del análisis cuantitativo.

En relación al interés de los alumnos por la actividad física y los deportes, en las entrevistas se constata que la diferencia entre los centros públicos y privados, viene determinada por un factor de tradición histórica. Se considera que la escuela privada ha tenido mayor implicación en el deporte extra-escolar, pero actualmente las diferencias no existen o, si se dan, éstas son mínimas. Este cambio probablemente se ha producido por la mejora de instalaciones y la formación de especialistas en Educación Física:

“(...) se le daba más importancia a la Educación Física o a los deportes en los centros privados que en los públicos, pero ahora la riqueza de medios no favorece a la pública, porque los centros públicos también tienen instalaciones privadas y profesores...”. (Ent. 2).

“(...) probablemente, hace unos años, la escuela privada estuvo más atenta a formar ese aspecto de los alumnos y cuidó un poco más la Educación Física y el deporte, mientras que la escuela pública tenía unas carencias, pero ahora hay suficientes centros y maestros para atender a todos”. (Ent. 6).

Tabla 6.3. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 1, referidas al interés por las actividades físicas derivadas de la Educación Física o el deporte extra-escolar.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.4: Me gustan más las actividades deportivas extra-escolares que las clases de Educación Física.	3.21	1.27
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.1.2: ¿Te gustan más las actividades extra-escolares o las actividades físicas que se practican en la clase de Educación Física?		

En el análisis cuantitativo se observa que los alumnos muestran una opinión “relativamente positiva” (3.21), desprendiéndose de este valor que existe una ligera preferencia de los alumnos por las actividades deportivas extra-escolares. Por otra parte, los resultados del análisis cualitativo reflejan una opinión no coincidente con los resultados del análisis cuantitativo, los alumnos entrevistados manifiestan un mayor interés y gusto por las actividades físicas ofertadas desde la asignatura de Educación Física. Argumentan que en el desarrollo de las clases de Educación Física se encuentran con los verdaderos amigos, las actividades son más variadas y más lúdicas:

“En la Educación Física es todo más variado, hacemos más juegos y estás con los amigos de clase”. (Ent. 4).

CATEGORÍA 2. VALOR EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.4. Resultados globales de la categoría 2: Valor educativo de la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>S</i>
CATEGORÍA 2	1374	99.9	4.18	.74

En relación a la importancia que los alumnos otorgan a la Educación Física, los valores del análisis cuantitativo indican una opinión “positiva” (4.18), confirmándose este resultado en las respuestas de las entrevistas en las que se observa una opinión unánime.

Los alumnos consideran importante la Educación Física porque afirman que a través de esta asignatura se adquieren hábitos de salud, aptitudes psicomotoras y actitudes de cooperación que no se dan en otras asignaturas:

“(...) aprendes juegos, a jugar en equipo y otras cosas que el resto de asignaturas no te pueden enseñar”. (Ent. 1).

“(...) porque entonces los niños no nos acostumbraríamos a hacer deporte y llevaríamos una vida menos sana”. (Ent. 3).

“(...) porque ayuda a desarrollar el cuerpo y a coger habilidad física”. (Ent. 5).

En esta misma categoría, al comparar la importancia de la Educación Física en relación al resto de asignaturas (ítems: 8, 9, 10, 11), el análisis cuantitativo refleja que, para el alumno, la Educación Física es la asignatura que más le gusta, la más divertida, la más fácil y la menos importante.

Esta opinión se confirma en el análisis cualitativo reflejándose de forma significativa, una opinión coincidente con el análisis cuantitativo. Las entrevistas ofrecen distintas razones que justifican esta opinión:

- La utilidad de la Educación Física para el futuro. Los alumnos consideran que no tiene la importancia que tienen las otras asignaturas para el día de mañana:

“(…) las demás parece que te van a servir más para un futuro que puedas trabajar”. (Ent. 1).

“(…) las matemáticas, el lenguaje y el inglés te sirven para todo”. (Ent. 2).

- El grado de dificultad de la asignatura y el carácter lúdico:

“Porque no tienes ni que estudiar, ni hacer deberes y te diviertes jugando”. (Ent. 3).

Tabla 6.5. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo y tipo de centro.

<i>CATEGORÍA 2</i>	<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s.</i>	<i>a</i>	
<i>Valor educativo de la Educación Física</i>	<i>Sexo</i>	<i>niños</i>	<i>732</i>	<i>53.3</i>	<i>4.14</i>	<i>.78</i>	<i>.050</i>
		<i>niñas</i>	<i>642</i>	<i>46.7</i>	<i>4.22</i>	<i>.68</i>	
	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	<i>735</i>	<i>53.5</i>	<i>4.02</i>	<i>.73</i>	<i>.085</i>
		<i>privado</i>	<i>639</i>	<i>46.5</i>	<i>4.14</i>	<i>.75</i>	

En relación a las variables de análisis **sexo** y **tipo de centro**, no se han encontrado diferencias significativas, determinando que dichas variables no influyen en la opinión del alumnado, sin dejar de resaltar que en la variable **sexo**, el nivel de significación se encuentra en el umbral (0.50), considerando la opinión más positiva de las niñas respecto de los niños.

CATEGORÍA 3. PERCEPCIÓN DE LA VALORACIÓN QUE REALIZA LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.6. Resultados globales de la categoría 3: Percepción de valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.

CATEGORÍA 3	N	P	M	S
	1369	99.5	3.47	.90

El alumno refleja una opinión “relativamente positiva” (3.47) cuando se le pregunta, de forma general, sobre la percepción de la importancia de la Educación Física en su entorno. Este valor varía dependiendo del colectivo al que hace referencia. Así, el alumno considera que los profesores tienen una opinión “negativa” (2.71), los alumnos “relativamente positiva” (3.44) y los padres “positiva” (3.68).

Tabla 6.7. Preguntas de contraste y resultados de las variables de estudio de la categoría 3, referidas a la percepción que recibe el alumno de su entorno sobre la importancia de la Educación Física.

Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)	M	σ
P.12: Mis compañeros consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	3.44	1.28
P.13: Mis profesores de la escuela consideran la Educación Física menos importante que el resto de asignaturas.	2.71	1.41
P.14: Mis padres consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	3.68	1.36
Variable de la entrevista (estudio cualitativo)		
P.6: ¿Quién crees que da más importancia a la Educación Física, los padres, los profesores o los propios alumnos?		

En relación al colectivo que presenta una opinión más positiva de la Educación Física, el análisis cualitativo muestra de forma mayoritaria, un resultado no coincidente con la conclusión del análisis cuantitativo:

“(...) los profesores y los alumnos, los padres creo que la dejan ahí un poco atrás”. (Ent. 1).

El alumno, justifica este hecho mostrando un conocimiento sobre las diferencias existentes entre la Educación Física actual y la que recibieron sus padres. También considera que se le da más importancia a las asignaturas de conocimiento que a las instrumentales, como la Educación Física:

“(...) los padres tenían una Educación Física más antigua y los profesores de ahora la han mejorado bastante y nosotros la valoramos más”. (Ent. 2).

“(...) los profesores piensan que no es tan importante, y que tenemos que dedicar mas horas a otras asignaturas, en vez de dedicarnos a la Educación Física”. (Ent. 5).

“(...) porque los padres quieren que sean buenos matemáticos o algo importante”. (Ent. 1).

Tabla 6.8. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo y tipo de centro.

CATEGORÍA 3	Variables	N	M	s.	a	
Valoración que realiza la comunidad escolar sobre la importancia de la Educación Física	Sexo	<i>niños</i>	729	3.47	.91	.751
		<i>niñas</i>	640	3.46	.90	
	Tipo de centro	<i>público</i>	735	3.51	.92	.078
		<i>privado</i>	634	3.42	.88	

En las variables dependientes **sexo y tipo de centro**, no se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$) en la opinión de los alumnos.

CATEGORÍA 4. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.9. Resultados globales de la categoría 4: La evaluación de la Educación Física.

<i>CATEGORÍA 4</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
	<i>1375</i>	<i>100</i>	<i>3.44</i>	<i>.51</i>

Respecto a la importancia de la Educación Física, se obtiene un valor de opinión “relativamente positiva” (3.44), cuando se les plantean aspectos relativos a la evaluación de la asignatura, sin embargo esta opinión no es tan positiva cuando se les plantea la evaluación en relación a otras materias.

Tabla 6.10. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 2.2, referidas al estudio del reconocimiento de la evaluación de la Educación Física en comparación con otras asignaturas.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>
P.17: En un examen prefiero sacar un " Sobresaliente en Matemáticas y un Notable en Educación Física" que un " Notable en Matemáticas y un Sobresaliente en Educación Física".	3.97	1.21
<i>Variable de la entrevistas (estudio cualitativo)</i>		
P. 3.1: ¿Qué opinas de la evaluación de la Educación Física en relación a otras asignaturas?		

Las respuestas del estudio cualitativo confirman por unanimidad el escaso nivel de dificultad de la evaluación de la Educación Física. En las entrevistas, los alumnos argumentan las siguientes razones:

- El carácter de la evaluación requiere un menor esfuerzo por parte del alumno. Éste considera que la evaluación es muy sencilla y no es necesario estudiar:

“Con el simple esfuerzo ya apruebas. Te valoran en global”. (Ent. 1).

“(…) porque los exámenes no son tan difíciles y tienen menos cosas que calificar”. (Ent. 5).

- Por tratarse de contenidos lúdicos y motivantes para el alumno:

“(…) porque nos gusta jugar y practicamos en el recreo”. (Ent. 3).

Tabla 6.11. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 4, referidas a la consideración de la evaluación de Educación Física en comparación con el resto de asignaturas.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.15: Tengo la misma dificultad para sacar una buena nota en Educación Física que en el resto de asignaturas.	2.47	1.42
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.3.1: ¿Qué opinas de la evaluación de la Educación Física en relación a otras asignaturas?		

Se refleja, tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo, que los alumnos consideran más fácil la evaluación de Educación Física que la del resto de asignaturas. A este respecto, las entrevistas del estudio cualitativo argumentan los siguientes motivos:

- El carácter práctico de la evaluación:

“(…) es más fácil aprobar, las demás tengo que preparármelo y en Educación Física no, sin estudiarlo mucho saco un destaca”. (Ent. 2).

- La relación con las aptitudes físicas individuales:
 “(...) *el nivel de exigencia es más fácil porque no somos todos iguales*”.
 (Ent. 1).
- El escaso nivel de dificultad de los exámenes:
 “(...) *es más fácil, porque no tienes que estudiar y esas cosas ya las has hecho muchas veces*”. (Ent. 3).
- La mayor importancia otorgada a otras:
 “(...) *porque igual ven las otras asignaturas más importantes o algo así*”.
 (Ent. 5).

Tabla 6.12. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo y tipo de centro.

CATEGORÍA 4	Variables		N	M	s.	a
La evaluación de la Educación Física	Sexo	<i>niños</i>	732	3.42	.52	.129
		<i>niñas</i>	643	3.46	.49	
	Tipo de centro	<i>público</i>	736	3.45	.52	.210
		<i>privado</i>	639	3.42	.50	

En las variables de análisis **sexo** y **tipo de centro**, no se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$) en la opinión de los alumnos.

CATEGORÍA 5. PERFIL METODOLÓGICO Y CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.13. Resultados globales de la categoría 5: Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 5	<i>1370</i>	<i>99.6</i>	<i>3.51</i>	<i>.68</i>

Respecto a la importancia de la Educación Física en función de su perfil y características, los resultados de la media general de la categoría (3.51), indican una opinión “relativamente positiva”. El análisis refleja que el perfil de la asignatura es un factor de poca influencia en cuanto al reconocimiento de la Educación Física.

El análisis cualitativo ofrece valores no significativos, con un nivel de opinión neutral o con escasas diferencias en sus variables. Estas diferencias, aunque mínimas, presentan un predominio de las respuestas no coincidentes con los resultados de los cuestionarios; por tanto, no podemos concluir que las entrevistas confirmen la opinión obtenida del estudio cuantitativo. Reflejamos algunas opiniones del colectivo “Agentes clave en el sistema educativo”, que señalan la influencia del perfil de la asignatura en el reconocimiento de la Educación Física:

“(…) quizás eso le dé más ese aspecto de ocio que de trabajo, de lo que se entiende por estudios serios, creo que eso le perjudica más que le beneficia”. (Ent. 1).

“(…) puede ser que la ruptura de esa asignatura con las otras, pueda influir negativamente en que eso es más un juego que una asignatura”. (Ent. 5).

“(…) sí, yo estoy convencido de que la Educación Física se interpreta mal. Si la convirtiésemos en una asignatura de aula donde hablásemos sobre teoría de la Educación Física e hiciésemos exámenes concretos, con rigidez, es probable que mucha gente, erróneamente, le diese un valor más positivo a la asignatura” . (Ent. 7).

Tabla 6.14. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 5, referidas al nivel de actualización de los contenidos procedimentales utilizados en la asignatura.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.31: En la clase de Educación Física hacemos prácticas físicas que están de moda en la calle (patines, malabares, aeróbic, monopatín, etc.).	2.33	1.49
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P. 4: ¿Crees que en la clase de Educación Física hacéis actividades físicas que están de moda en la calle (patines, malabares, monopatín, aeróbic, actividades de aventura, etc.)?		

El aspecto peor valorado, en el conjunto de la valoración positiva de la categoría, es el nivel de actualización de los contenidos procedimentales que se utilizan para el desarrollo de las clases (2.33). Este factor podría considerarse influyente en el reconocimiento de la asignatura. El resultado del análisis cualitativo, aunque con valores poco significativos, refleja un predominio de las respuestas coincidentes con la opinión del análisis cuantitativo. Las entrevistas reflejan la falta de innovación de los contenidos procedimentales y la escasa adaptación a la oferta de actividades físicas dirigidas a la sociedad actual. Los alumnos argumentan los siguientes motivos:

- Falta de iniciativa del profesor:

“(…) me sorprendería que la profesora nos dijera que trajéramos los patines para hacer una clase de patines, porque nunca lo hemos hecho” . (Ent. 2).

- La peligrosidad de las actividades o la falta de conocimiento y habilidad práctica para realizar esas actividades:

“(…) los monopatines y eso no hacemos, porque hay gente que no sabe y puede ser peligroso para ellos”. (Ent. 4).

Respecto a la pregunta de complemento:

P.4.1: ¿Qué actividades físicas te gustaría practicar en la clase de Educación Física que no hayas practicado?

Cabe destacar que las respuestas reflejan de forma significativa, que los alumnos demandan nuevas actividades físicas en la clase de Educación Física.

“Waterpolo, patinar sobre hielo, tenis, yo creo que practicaríamos la mayoría”. (Ent.1).

“Béisbol, balonmano, rappel, parapente, rafting, orientación, nos gustó bastante a todos, escalada”. (Ent.2).

Tabla 6.15. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría. 5, referidas a las preferencias del profesorado en función de las características del alumno.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.32: Los profesores valoran menos a un alumno hábil en Educación Física que a un alumno estudioso.	2.77	1.43
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.4.2: ¿A quién crees que prefieren los profesores, a los alumnos estudiosos o a los alumnos hábiles físicamente y buenos deportistas?		

Los datos del análisis cuantitativo, reflejan un interesante tema de estudio al reflejar una opinión neutral. Las entrevistas contrastan con las respuestas de las encuestas, mostrando una ligera preferencia por el alumno estudioso frente al alumno deportista:

“(...) en general, prefieren a los estudiosos”. (Ent. 5).

Los motivos que arrojan las declaraciones de los alumnos reflejan que se valoran más las aptitudes de estudio que las deportivas, considerándose que el profesor asocia la relación buen estudiante igual a buen comportamiento:

“(...) prefieren que seamos estudiosos y tengamos una buena carrera, a que tengamos músculos y eso”. (Ent. 2).

“(...) porque los que estudian mucho no hacen nada malo y los otro sí”.
(Ent. 3).

“(...) porque suelen ser más educados y aprenden las cosas”. (Ent. 4).

Tabla 6.16. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo y tipo de centro.

CATEGORÍA 5	Variables		N	P	M	s.	a
Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física	Sexo	<i>niños</i>	728	53.1	3.48	.71	.042
		<i>niñas</i>	642	46,9	3.55	.63	
	Tipo de centro	<i>público</i>	733	53,5	3.49	.66	.231
		<i>privado</i>	637	46.5	3.53	.69	

- En el estudio de la variable **sexo**, se han encontrado diferencias significativas entre las respuestas de los alumnos y las alumnas, de forma que tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo, los niños aportan una opinión más crítica sobre las características de la asignatura en relación a su tratamiento dentro del sistema educativo.

“Me sorprendería que la profesora nos dijera que trajéramos los patines para hacer una clase de patines, porque nunca lo hemos hecho”. (Ent. 2).

Por otro lado, las niñas tienden a manifestar una opinión menos crítica y más positiva en general.

- En cuanto a la variable **tipo de centro**, no se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$).

CATEGORÍA 6. CARGA LECTIVA Y DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.17. Resultados globales de la categoría 6: Carga lectiva y distribución horaria de la educación física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>S</i>
<i>CATEGORÍA 6</i>	<i>1370</i>	<i>99.6</i>	<i>4.22</i>	<i>.82</i>

La importancia de la Educación Física obtiene un nivel de opinión “positivo” (4.22), cuando se plantean aspectos referentes a la reducción de la carga lectiva de la asignatura.

Tabla 6.18. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 6, referidas a la aceptación de los horarios y carga lectiva de la Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.33: Me parece mal que quiten una clase de Educación Física para hacer una más de Matemáticas u otra asignatura de mi curso.	4.10	1.40
P.34: Tenemos demasiadas horas de Educación Física a la semana.	1.55	.98
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P. 5: ¿Crees que es adecuado el número de horas semanales de Educación Física?		

Aunque con valores poco significativos, resulta interesante descubrir mediante el análisis cualitativo, una opinión conformista con la situación actual, alegando la importancia del resto de asignaturas en cuanto a la correcta distribución de la carga lectiva:

“(...) son suficientes. - Porque las demás asignaturas son más importantes”. (Ent. 1).

“3 horas a la semana son suficientes. - Porque también tienen que dar tiempo a la Educación Física y a las demás asignaturas”. (Ent. 5).

Tabla 6.19. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 6, referidas al tiempo de duración de la clase de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.35: La clase de Educación Física debería tener una duración de una hora y media, teniendo en cuenta el traslado, cambio de ropa, ducha, calentamiento, etc.	4.14	1.24

<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>
P.5.1: ¿Crees que el tiempo de duración de la clase de Educación Física es suficiente?
P.5.1.1: ¿Te gustaría que fueran más largas o más cortas?

Los resultados de los cuestionarios muestran la necesidad de aumentar el tiempo de clase. En las entrevistas se refleja que el tiempo de duración de la clase es suficiente, aunque se manifiesta el deseo de aumentarlo (20-30 min.):

“Me gustaría más largas pero considero que una hora es suficiente”. (Ent. 1).

“20 minutos más”. (Ent. 3 y 4).

“Sí suficiente y 3 horas a la semana es suficiente -por que también tienen que dar tiempo a la Educación Física y a las demás asignaturas”. (Ent. 5).

- Los motivos que exponen los alumnos sobre la falta de tiempo en la clase de Educación Física, van referidos a la puesta en marcha de la clase (preparación y montaje del material) y en la parte final de la clase, con la posibilidad de tener tiempo de cambiarse y asearse, expuesto en las siguientes respuestas:

“Porque si estamos con algún deporte, primero hay que montarlo todo y luego no da tiempo a jugar”. (Ent. 2).

“Tendrían que dar más espacio para la higiene”. (Ent. 5).

Las preguntas de complemento utilizadas para valorar el horario de la asignatura, reflejan que el alumnado está de acuerdo con la distribución de las clases, mostrando preferencias por alternar la clase de Educación Física entre las asignaturas teóricas para romper el ritmo monótono de las clases de aula:

“(…) es mejor entre clases teóricas, porque se hacen más cortas las demás”. (Ent. 1).

“(…) entre las clases, porque todas las clases seguidas, pues no, mejor un descansillo”. (Ent. 4).

Tabla 6.20. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo y tipo de centro.

CATEGORÍA 6	Variables		N	M	s.	a
Carga lectiva y distribución horaria de la educación física	Sexo	<i>niños</i>	728	4.24	.83	.358
		<i>niñas</i>	642	4.20	.81	
	Tipo de centro	<i>público</i>	733	4.21	.82	.733
		<i>privado</i>	637	4.23	.82	

En las variables dependientes **sexo** y **tipo de centro**, no se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$), en la opinión de los alumnos.

CATEGORÍA 7. CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.21. Resultados globales de la categoría 7: Conocimiento del contenido de la Educación Física.

CATEGORÍA 7	N	P	M	s
	1364	99.2	3.31	.69

En relación al conocimiento de la materia de Educación Física, se refleja un valor “relativamente positivo” (3.31), detectándose una confusión importante en relación al conocimiento de las finalidades de la asignatura.

Los resultados del estudio cualitativo, confirman unánimemente que existe una confusión sobre las finalidades de la asignatura; sin embargo los alumnos reflejan un conocimiento sobre la finalidad relacionada con la salud:

“(…) *para tener una vida más sana y estar en forma*”. (Ent. 1).

Tabla 6.22. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo y tipo de centro.

<i>CATEGORÍA 7</i>	<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s.</i>	<i>a</i>	
<i>Conocimiento del contenido de la Educación Física</i>	<i>Sexo</i>	<i>niños</i>	<i>726</i>	<i>53.2</i>	<i>3.30</i>	<i>.69</i>	<i>.599</i>
		<i>niñas</i>	<i>638</i>	<i>46.8</i>	<i>3.32</i>	<i>.70</i>	
	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	<i>735</i>	<i>53.9</i>	<i>3.27</i>	<i>.70</i>	<i>.009</i>
		<i>privado</i>	<i>634</i>	<i>46.5</i>	<i>3.37</i>	<i>.69</i>	

- En las variable dependiente **sexo**, no se encuentran diferencias significativas ($\alpha < 0.5$).
- En lo relativo al **tipo de centro**, se encuentran diferencias significativas ($\alpha < 0.5$), en la opinión de los alumnos. Los resultados reflejan que en los centros privados, los alumnos manifiestan un mayor conocimiento de la asignatura de Educación Física que en los centros públicos.

CATEGORÍA 8. TRATAMIENTO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Tabla 6.23. Resultados globales de la categoría 8: Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 8	1373	99.8	3.48	.45

En cuanto al tratamiento y consideración de la asignatura en el contexto escolar, la opinión del alumno es “relativamente positiva” (3.48). En el cuestionario se analizan diversos aspectos relacionados con esta categoría; algunos de ellos reflejan valores muy bajos, éstos serán los que vamos a contrastar con el análisis cualitativo:

- ❑ Las sustituciones puntuales de la clase de Educación Física.
- ❑ La denominación de la asignatura.
- ❑ La interdisciplinariedad con otras áreas de conocimiento.
- ❑ La higiene en las clases de Educación Física.

Tabla 6.24. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de sustitución del profesor de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>
P.47: Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, utilizamos la hora como estudio o repaso de otras asignaturas.	3.00	1.51
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.8: ¿Cuál es el procedimiento que siguen en este caso?		

El procedimiento de sustitución puntual del profesor de Educación Física se ha contrastado con la entrevista del profesor de Educación Física, ya que el alumno se encontraba muy condicionado por el entrevistador a la hora de responder sobre esta cuestión.

Las respuestas confirman que el procedimiento de sustitución de la clase de Educación Física, consiste en la anulación de la sesión por falta de preparación y capacidad del resto del profesorado:

“(...) estas sustituciones son difíciles de cubrir, entonces lo más práctico y fácil para este profesor es, o bien patio con juegos libres, o aprovecharla para hacer alguna actividad dentro de su clase o de su horario. -Posiblemente por el desconocimiento que puedan tener de la asignatura en sí”. (Ent. 4).

Tabla 6.25. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de denominación de la asignatura.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.50: Siempre llamo gimnasia a la Educación Física.	4.02	1.26
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P. 8: ¿Cómo le llamas a la asignatura?		

Los valores del análisis cuantitativo muestran una clara tendencia en la utilización del término ‘Gimnasia’ para denominar la asignatura. Este hecho se confirma en el estudio cualitativo, aunque el resultado es poco significativo. En las entrevistas también se observa un proceso de cambio tendente a denominarla Educación Física:

“Gimnasia, pero los profesores nos dijeron que estaba mal dicho y ahora le llamamos más Educación Física”. (Ent. 5).

Tabla 6.26. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 8, referidas a la interdisciplinariedad.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.52: Nunca hemos hecho una actividad en Educación Física relacionada con otra asignatura del curso.	4.38	1.49
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P. 8.1.1: Explicame, ¿en qué ocasión recuerdas haber realizado la Educación Física a través de otras materias? ¿algún ejemplo de cómo lo habéis trabajado?		

Las respuestas del estudio cualitativo reflejan unánimemente que el alumno ha trabajado la Educación Física de forma interdisciplinar, siendo una opinión no coincidente con la conclusión del análisis cuantitativo:

“(...) jugando al pañuelo con un balón y hacíamos una multiplicación..., y hacíamos un juego de pases y teníamos que decir los números en Ingles”.
(Ent. 5).

En la entrevista se pide información sobre los hábitos de higiene después de las clases de Educación Física:

P. 8.2.1: ¿Soléis ducharos al finalizar la clase?

Los alumnos afirman que no se duchan después de la clase de Educación Física. Esta variable no se incluye dentro del estudio cuantitativo correspondiente al cuestionario de los alumnos, de forma que la contemplamos como una variable de complemento dentro del estudio cualitativo.

“No, no nos da tiempo”. (Ent. 5).

“No, nos aseamos y nos vamos”. (Ent.3)

Cabe destacar que en la categoría 6 (*Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física*), ya surgen comentarios que hacen mención a la falta de cumplimiento de los hábitos higiénicos después de la clase de Educación Física, en este caso por una cuestión de falta de tiempo. También en la categoría 8 (*Tratamiento de la Educación Física en el contexto escolar*), cuando se les pregunta a los alumnos:

P.9: ¿Qué cosas cambiarías de la clase de Educación Física, y que cosas dejarías igual?

Se observa que la higiene tras la actividad física es un hábito demandado por los propios alumnos:

“Yo creo que el asunto de la higiene, lo único”. (Ent. 5).

Tabla 6.27. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo y tipo de centro.

CATEGORÍA 8	Variables	N	P	M	s.	a	
Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar	Sexo	<i>niños</i>	731	53.2	3.44	.46	.001
		<i>niñas</i>	642	46.8	3.52	.44	
	Tipo de centro	<i>público</i>	734	53.5	3.50	.44	.083
		<i>privado</i>	639	46.5	3.45	.47	

Sobre la importancia de la Educación Física en función de los procedimientos escolares, se han encontrado diferencias significativas en la opinión de los alumnos, de forma que las niñas manifiestan, una vez más, una opinión más positiva que los niños.

En relación a las preguntas de complemento de la entrevista de los alumnos (ítems 9, 10, 11 y 12), se reflejan las siguientes opiniones:

Tabla 6. 28. Análisis de las variables de complemento final a la entrevista.

<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>
P.9: ¿Qué cosas cambiarías de la clase de Educación Física y que cosas dejarías igual?
P.10: ¿Cómo y cuándo te lo pasas mejor y cómo y cuándo te gusta menos la clase de Educación Física?
P.11: ¿Crees que lo que hacéis en la clase de Educación Física puede servirte de algo en tu futuro?
P.12: ¿Cómo es tu profesor de Educación Física y cómo lo tratas respecto al resto de profesores?

En relación a los contenidos y procedimientos que el alumno desearía cambiar en la asignatura de Educación Física, las respuestas no reflejan una sugerencia común ya que contestan en función de las predilecciones personales:

“Nada, a mí me gusta porque como cada día cambiamos, hacemos balonmano, baloncesto, fútbol, béisbol”. (Ent.1).

“Cambiaría el baloncesto y dejaría los juegos que hacemos al principio que son muy divertidos”. (Ent. 4).

“Yo creo que el asunto de la higiene, lo único”. (Ent. 5).

“El deporte libre, fútbol, escalera, balonmano, voleibol”. (Ent. 2).

Del mismo modo, los alumnos manifiestan sus intereses guiándose por los gustos personales. En cualquier caso, se observa cierta preferencia por los deportes de equipo y una menor aceptación de las habilidades gimnásticas.

“El balón quemado me gusta. Pero es que me gustan todos los deportes, me da igual qué es lo que trabajemos”. (Ent. 1).

“Cuando hay algún ejercicio de circuito y tiro. Nos gusta a todos. No me gusta cuando hay danzas y pinos”. (Ent. 2).

“Me gusta cuando hacemos deportes, hacemos equipos. No me gusta cuando hacemos gimnasia, puros y la voltereta”. (Ent. 3).

“Cuando hacemos los juegos que me gustan a mí. No me gusta el baloncesto”. (Ent. 4).

“Depende del deporte que practicamos, voley me gusta, rugby no tanto”. (Ent. 5).

Por otro lado, las respuestas reflejan de forma significativa el valor formativo de la Educación Física para el futuro del alumno:

“(…) sí, porque si ya desde pequeño te empiezan con la Educación Física te acostumbrarás y lo harás siempre”. (Ent. 4).

También se observa que, frente al resto de profesores, el profesor de Educación Física recibe el mismo reconocimiento manifestándose además un trato de mayor confianza y respeto:

“Bueno le tratamos con respeto, pero distinto a los otros, más como si fuera nuestro amigo que nuestro profesor”. (Ent. 5).

6.1.2 INFORME DE LOS RESULTADOS DEL COLECTIVO PADRES.

CATEGORÍA 1. INTERÉS PERSONAL POR LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS DEPORTES.

Tabla 6.29. Resultados globales de la categoría 1: Interés personal por la actividad física y los deportes.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
<i>CATEGORÍA 1</i>	<i>1863</i>	<i>99.5</i>	<i>3.42</i>	<i>.77</i>

En esta categoría diferenciamos dos tipos de respuesta, la primera considerada de opinión general y referida al nivel de interés y atracción por la actividad física y los deportes (ítems 1 y 2), en la que se obtiene una media de opinión “positiva” (3.72). La segunda (ítems 3 y 4), de naturaleza conductual, hace referencia al nivel de práctica de actividad física y al interés por compartir ésta con los hijos, y en ella se obtiene una media más baja (3.12), siendo esta la causa por la que la media de opinión general de la categoría es “relativamente positiva” (3.42).

Tabla 6.30. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 1, referidas al interés por la práctica de actividad física compartida con los hijos.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>
P.4: Cuando hago ejercicio físico o practico deporte, lo hago con mis hijos.	3.06	.96
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.1: ¿Practica actividad física con sus hijos?		
P.1.3: ¿Por qué motivos o razones cree que en general los padres no suelen practicar actividad física o deporte con sus hijos?		

Teniendo en cuenta que las respuestas de la primera pregunta se alejan de los resultados del estudio cuantitativo, se formula la segunda pregunta en la que se esgrimen los motivos de los resultados “relativamente positivos” (3.06). Las principales razones son:

- La falta de tiempo para practicar actividad física con sus hijos:

“Por falta de tiempo, no empleamos tiempo con los hijos, en general no lo tenemos como prioritario”. (Ent. 5).

- La estructura organizativa del deporte en nuestra sociedad, la cual crea barreras entre las diferentes generaciones:

“La sociedad establece que lo tuyo es caminar y el hijo tiene el deporte organizado desde la escuela, el club...”. (Ent. 3).

- El precedente histórico del deporte a lo largo de su evolución y desarrollo:

“(...) el deporte en nuestras generaciones no ha estado tan introducido como lo está ahora, antes la gente no hacía tanto deporte como hoy en día”. (Ent. 1).

Las respuestas de la primera pregunta de entrevista, a diferencia de los resultados de los cuestionarios, muestran la afición de los padres por compartir la práctica de actividad física con sus hijos, manifestando que hacer deporte conjuntamente enriquece la relación entre ellos y, además, fomenta el hábito de actividad física y salud:

“Siempre me ha gustado, es un momento de mucha unión”. (Ent. 4).

“Para que cojan el hábito de hacer actividad física, para su estado físico y de salud”. (Ent. 5).

La pregunta de complemento a la categoría ha sido la siguiente:

P.1.1.3: ¿Considera que el hecho de hacer actividad física con los hijos puede ayudar a un mayor reconocimiento de la Educación Física?

Las respuestas nos ofrecen dos opiniones diferenciadas, por un lado, la del testimonio que considera que realizar deporte con los hijos ayuda a un mayor reconocimiento de la Educación Física; por otro lado, las opiniones que apuntan que no existe relación entre estos aspectos:

“Sí, yo lo ratifico. Los padres que nos involucramos con el deporte de nuestros hijos estamos más preparados, entre nosotros hablamos de los valores del deporte y la Educación Física”. (Ent. 1).

“No, porque a pesar de estar involucradas con el deporte extra-escolar, desconocemos el programa de Educación Física, no sabemos lo que hacen en Educación Física”. (Ent. 4).

Tabla 6.31. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, tipo de centro, nivel de estudios y perfil profesional.

CATEGORÍA 1	Variables	N	P	M	s	a	
<i>Interés personal por la actividad física y los deportes</i>	<i>Sexo</i>	<i>padres</i>	877	47.3	4.26	.68	.000
		<i>madres</i>	977	52.7	4.18	.67	
	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	963	51.6	3.39	.70	.032
		<i>privado</i>	900	48.4	3.46	.65	
	<i>Nivel de estudios</i>	<i>obligat.</i>	635	35.1	3.38	.79	.126
		<i>secund.</i>	766	42.4	3.46	.75	
		<i>univer.</i>	406	22.5	3.41	.77	
	<i>Perfil profesional</i> <i>(perfiles afines a la E.F.)</i>	<i>Liberal.</i>	535	28.7	3.50	.70	.000
		<i>Operar.</i>	638	34.2	3.47	.75	
		<i>Sus lab.</i>	352	18.8	3.24	.82	
		<i>otros</i>	18	0.97	3.79	.65	.124
		<i>sanidad</i>	85	4.56	3.43	.74	
<i>docenc.</i>		96	5.15	3.26	.85		

- En la variable **sexo**, se encuentran diferencias significativas, siendo la opinión de los padres más positiva que la de las madres. Las respuestas de la pregunta de entrevista ratifican esta opinión por unanimidad. Aunque se ofrecen diversas declaraciones sobre los motivos de esta opinión, todas arrojan un sentimiento de machismo en el movimiento deportivo actual:

“Porque a las mujeres de nuestra generación realmente les importaba muy poco”. (Ent.1).

“Sociedad machista. El deporte es algo más propio del hombre, aunque ya no se puede decir, pero permanece esta idea”. (Ent. 2).

“Creo que fundamentalmente, porque los padres están más involucrados en el deporte de una manera lúdica, el fútbol por ejemplo coge a un montón de padres que están sensibilizados con eso y entonces, les viene por rebote trasladarlo a sus hijos y a ellos mismos”. (Ent. 5).

- También se encuentran diferencias significativas en la variable **tipo de centro**, de forma que los padres de los centros privados manifiestan un mayor interés por la actividad física y el deporte que los padres de centros públicos. El contraste cualitativo de esta variable se ha estudiado a través de la entrevista a agentes clave del sistema educativo en Logroño, ya que se requiere un conocimiento general del sistema educativo para poder argumentar este hecho. La diferencia de interés por la actividad física y los deportes, entre la escuela pública y la privada es el resultado de la tradición deportiva, aspecto que determina una mayor implicación en el deporte extra-escolar por parte de la escuela privada. Las opiniones apuntan que, debido a la equiparación en cuanto a la mejora de instalaciones y la formación de especialistas de Educación Física en el sector público, actualmente estas diferencias son mínimas o inexistentes,:

“Se le daba más importancia a la Educación Física o a los deportes en los centros privados que en los públicos, pero ahora la riqueza de medios hace

que no estén a favor de la privada porque los centros públicos también tienen instalaciones propias y profesores y etc.”. (Ent. 3).

“Los padres y los curas están tan unidos a los equipos que es imposible que no haya una tradición que no vaya por detrás empujándolos, entonces creo que los resultados vienen un poco motivados por eso. Las escuelas públicas, al estar formadas por profesores y no por curas, al acabar se van a su casa”. (Ent. 5).

“Yo es que discrepo, no creo que eso sea así. Probablemente hace unos años la escuela privada estuvo más atenta a formar ese aspecto de los alumnos y cuidó un poco más la Educación Física y el deporte, mientras que la escuela pública tenía unas carencias; pero ahora hay suficientes centros y maestros para atender a todos”. (Ent. 6).

- En el conjunto de la variable **nivel de estudios**, no se han encontrado diferencias significativas. Únicamente cabe destacar que en los colectivos de *enseñanza obligatoria* y *enseñanza secundaria* se obtienen diferencias de criterio (.043), ya que el segundo colectivo responde con una opinión más positiva en relación al nivel de interés por la actividad física y el deporte.
- En la variable **perfil profesional**, también se encuentran diferencias significativas. Los grupos que manifiestan un mayor interés por la actividad física y el deporte son *las profesiones liberales* (3.50), *Operarios* (3.47), y en tercer lugar, *Sus labores* (3.24). Entre los perfiles afines a la Educación Física no se encuentran diferencias significativas, aunque en las profesiones derivadas de la *Sanidad* (3.43) se obtiene un nivel de respuesta más alto que en las profesiones derivadas de la *Docencia* (3.26).

CATEGORÍA 2. VALOR EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**Tabla 6.32. Resultados globales de la categoría 2: Valor educativo de la Educación Física.**

<i>CATEGORÍA 2</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>S</i>
	<i>1866</i>	<i>99.6</i>	<i>4.22</i>	<i>.68</i>

Los resultados de la media (4.22), nos indican que los padres manifiestan un nivel de opinión “positivo” sobre la importancia de la Educación Física.

Dentro de los resultados de la categoría, se observan también las frecuencias de respuesta al ítem que plantea la importancia de la Educación Física, en función del resto de materias. Teniendo en cuenta la formulación de la pregunta (en negativo) y que, la media de las respuestas coincide con los resultados de la categoría, se detecta un considerable porcentaje (42%), de frecuencias de respuesta positivas (3: ni en desacuerdo ni de acuerdo; 4: de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo). Esto nos indica que a pesar de la opinión positiva sobre la importancia de la Educación Física, existe un porcentaje menor de padres, aunque bastante considerable, que se cuestionan o consideran menos importante la Educación Física que el resto de materias. Esta observación nos obliga a profundizar en estos resultados a través de la entrevista.

Tabla 6.33. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 2, referidas a la importancia de la Educación Física en comparación con otras asignaturas.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>
P.7: Creo que la Educación Física es menos importante que el resto de asignaturas.	2.37	.99
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.2: ¿Qué nivel de importancia tiene la Educación Física en relación con otras asignaturas?		

Las respuestas de la pregunta de entrevista, confirman por mayoría la opinión que se sospechaba del estudio cuantitativo:

“Se le da más importancia a las demás asignaturas”. (Ent. 1).

“Tendría que ser igual, pero se le da menos importancia”. (Ent. 2).

“Inferior”. (Ent. 3).

“Considero más importantes las otras asignaturas”. (Ent. 4).

“Si lo comparo con las Matemáticas y la Lengua, diría que la Educación Física tiene una importancia inferior”. (Ent. 5).

Los motivos que argumentan esta opinión, se centran básicamente en la relevancia de futuro que para el alumno tienen las asignaturas consideradas troncales o de conocimiento (Matemáticas, Lengua, Idiomas, etc.), respecto a la asignatura de Educación Física.

“Creo que si no adquieren una base mínima de ciertas materias esenciales, el día de mañana van a tener dificultades para su aprendizaje, para el desarrollo de cualquier actividad profesional, cosa que por ejemplo si no hicieran ejercicio físico para la actividad profesional no estarían impedidos”. (Ent. 5).

“Por la relevancia social que se le da. La pauta está marcada. La pauta dice que las matemáticas son más difíciles, hay que meter más horas y tienen que aprobarse con seguridad”. (Ent. 3).

“Cuando les conlleva una pérdida de atención en otras asignaturas, lo primero que se recorta es la actividad física. Cuando hay que encontrar un trabajo, no te miran si estás cachas o no, sino tus conocimientos de informática y otros”. (Ent. 1).

Tabla 6.34. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, tipo de centro, nivel de estudios y perfil profesional.

CATEGORÍA 2	Variables	N	P	M	s.	a	
Valor educativo de la Educación Física	Sexo	<i>varones</i>	876	46.9	4.18	.68	.010
		<i>mujeres</i>	981	52.5	4.26	.67	
	Tipo de centro	<i>público</i>	963	51.6	4.22	.70	.778
		<i>privado</i>	903	48.3	4.23	.65	
	Nivel de estudios	<i>obligat.</i>	635	34.0	4.19	.69	.107
		<i>secund.</i>	769	41.2	4.25	.63	
		<i>univer.</i>	405	21.7	4.27	.70	
	Perfil profesional (perfiles afines a la E.F.)	<i>liberal.</i>	537	28.7	4.27	.66	.000
		<i>operar.</i>	637	34.1	4.23	.67	
		<i>sus lab.</i>	352	18.8	4.17	.69	
		<i>otros</i>	18	0.97	4.16	.84	
		<i>sanidad</i>	84	4.50	4.30	.56	.657
<i>docenc.</i>		96	5.14	4.35	.65		

- Se han encontrado diferencias significativas en la variable **sexo**, siendo la opinión de las mujeres (4.26), más positiva que la de los varones (4.18). En el estudio cualitativo la opinión mayoritaria se manifiesta contradictoria a los resultados del estudio cuantitativo, la razón fundamental que se esgrime desde la entrevista es que la madre suele ser el miembro de la familia que se ocupa del seguimiento educativo de sus hijos, encontrándose más próxima a la realidad educativa de la escuela y por ello, adquiriendo un conocimiento más sólido de la situación en que se encuentra la Educación Física:

“(...) porque las madres están más atentas a la educación de sus hijos y controlan más ese tipo de valores, creo que al padre se le escapa, el interés del padre es más competitivo, puramente de traslado de su afición en general”. (Ent. 5).

“Las madres están más atentas por el cuidado del físico del hijo a nivel de desarrollo. Reconozco que la madre está más en contacto con el centro como factor influyente”. (Ent. 2).

“Porque las madres estamos más encima de los niños, estamos más pendientes de sus estudios en general, los padres quizás vean más lo global”. (Ent. 4).

- Por el contrario, las variables **tipo de centro** y **nivel de estudios**, no influyen en la opinión de los padres sobre esta categoría.
- Dentro de la variable **perfil profesional**, se encuentran diferencias significativas, de forma que las profesiones liberales (4.27) manifiestan una opinión más positiva que *Sus labores* (4.17).

CATEGORÍA 3. PERCEPCIÓN DE LA VALORACIÓN QUE REALIZA LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.35. Resultados globales de la categoría 3: Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 3	<i>1870</i>	<i>99.8</i>	<i>3.27</i>	<i>.82</i>

La percepción que tienen los padres de la consideración de la importancia de la Educación Física en su entorno, refleja una opinión “relativamente positiva” (3.27), principalmente por parte de los hijos (3.60), en comparación con los profesores (2.86) y los propios padres (3.06). Los resultados indican que, desde el punto de vista de los padres, los profesores y padres representan los colectivos con peor consideración sobre la importancia de la Educación Física.

Tabla 6.36. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 3, referidas a la percepción de la importancia de la Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.10: Los profesores del centro consideran la Educación Física menos importante que el resto de asignaturas.	3.60	1.10
P.11: En general, los padres consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	3.06	1.14
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.6: ¿Cree que la opinión de los padres y profesores en relación con la importancia de la Educación Física es positiva o negativa?		

La opinión mayoritaria de las entrevistas, confirma que los padres perciben una opinión “relativamente negativa” de la Educación Física por parte de los profesores y los propios padres. Argumentan esta situación, sugiriendo la falta de reconocimiento e importancia que de forma generalizada, se le atribuye a la Educación Física:

“Creo que es negativa, desde el punto de vista de que le dan poca importancia. Yo percibo que los padres dan muy poca importancia a la Educación Física, aunque luego se lo plantees y digan que es importante; pero desde el punto de vista de prioridades, de preferencias, de motivación, realmente estar pendientes de sus hijos y,... eso en la cabeza creo que no. El claustro de profesores... tampoco, creo que tampoco le dan la importancia. Creo que los profesores están centrados en su materia y se olvidan un poco de lo que es el contexto general, y dentro de una valoración general creo que, el claustro en general, la considera una de las menos importantes”.
(Ent. 5).

Tabla 6.37. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, tipo de centro, nivel de estudios y perfil profesional.

CATEGORÍA 3	Variables	N	P	M	s	a	
<i>Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física</i>	<i>Sexo</i>	<i>padres</i>	876	46.8	3.22	.80	.013
		<i>madres</i>	984	52.6	3.31	.83	
	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	964	48.4	3.35	.82	.000
		<i>privado</i>	906	48.4	3.18	.80	
	<i>Nivel de estudios</i>	<i>obligat.</i>	636	34.0	3.46	.82	.000
		<i>secund.</i>	769	41.1	3.28	.81	
		<i>univer.</i>	407	21.7	2.95	.74	
	<i>Perfil profesional</i> <i>(perfiles afines a la E.F.)</i>	<i>liberal.</i>	539	28.8	3.09	.79	.000
		<i>operar.</i>	636	34.0	3.39	.79	
		<i>sus lab.</i>	352	18.8	3.47	.85	
		<i>otros</i>	18	0.96	3.51	.94	
		<i>sanidad</i>	85	4.55	3.17	.73	.088
<i>docenc.</i>		96	5.13	2.97	.68		

- En relación a la variable **sexo**, las mujeres manifiestan una opinión más positiva que los varones.
- En lo referente al **tipo de centro**, los padres de centros públicos manifiestan una opinión más positiva que los padres de centros privados.
- Respecto a la variable **nivel de estudios**, los tres grupos presentan diferencias significativas, de forma que, cuanto mayor es el nivel de estudios, más negativa es la opinión.
- En cuanto al **perfil profesional**, entre los grupos que reflejan diferencias significativas, los padres de los sectores *Docencia*, *Profesiones liberales* y *Sanidad*, presentan una opinión más negativa que los sectores *Sus labores* y *Operarios*.

CATEGORÍA 4. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**Tabla 6.38. Resultados globales de la categoría 4: La evaluación de la Educación Física.**

<i>CATEGORÍA 4</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>S</i>
	<i>1872</i>	<i>100</i>	<i>3.37</i>	<i>.46</i>

Los resultados de la categoría (3.37), indican que se manifiesta una opinión “relativamente positiva” sobre la importancia de la Educación Física en función de la evaluación.

El nivel de respuesta es “positivo” cuando se les pregunta directamente sobre la evaluación de la Educación Física (ítem.15, M: 3.62), pero se aprecia un ligero descenso de los valores de respuesta cuando se plantea la pregunta comparando la evaluación de la Educación Física con el resto de asignaturas (ítem. 20, M: 3.06). Estos resultados son indicativos de que el nivel de opinión desciende a un nivel “relativamente positivo” respecto a la categoría anterior (*Importancia de la Educación Física*). Principalmente los datos se reflejan cuando se les plantean los aspectos sobre la evaluación de la asignatura y se acentúan cuando se compara con el resto de asignaturas.

Tabla 6.39. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 4, referidas a la importancia de la Educación Física en función de la evaluación y en comparación con otras asignaturas.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.22: Prefiero que mi hijo/a apruebe con un sobresaliente en Matemáticas y notable en Educación Física que no al revés (notable en Matemáticas y sobresaliente en Educación Física).	3.86	1.10
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.3: Ustedes los padres manifiestan preferencias porque sus hijos saquen mejores notas en materias como Matemáticas, Lenguaje, Idiomas, que en materias como la Educación Física ¿Me podría argumentar esta opinión?		

Las opiniones de la entrevista, coinciden mayoritariamente en que se prioriza la importancia de la evaluación de otras materias ante la Educación Física. Se considera que son las asignaturas de conocimiento las que marcan la pauta dentro del sistema educativo, en la selectividad, acceso a la universidad, acceso al mundo laboral etc. También por considerarse la evaluación de Educación Física poco significativa, fácil, etc.:

“Hay que vivir lo que significan las notas a la hora de decidirse por unos estudios superiores. Los padres todavía siguen pensando, mientras no se demuestre lo contrario, que existen ciertas asignaturas, entres las cuales está la Educación Física, que son de relleno”. (Ent. 1).

“Porque se le da más importancia a los conocimientos y la cultura que a lo físico”. (Ent. 2).

“Supongo que en la selectividad no les piden Educación Física -Es el sistema educativo”. (Ent. 3).

Tabla 6.40. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 4, referidas al nivel de dificultad de la asignatura de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.12: Para mi hijo/a la evaluación de la Educación Física tiene el mismo nivel de dificultad que el resto de asignaturas.	2.78	1.21
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.3.2: ¿Qué nivel de dificultad cree que tiene la evaluación de Educación Física para su hijo?		

En la entrevista, los padres manifiestan que el nivel de dificultad de la Educación Física es mínimo:

“Creo que ninguna”. (Ent. 1).

“Pienso que es más fácil”. (Ent. 2).

“Es relativamente fácil. Creo que en general se valora demasiado poco”. (Ent. 3).

“Ningún nivel de dificultad”. (Ent. 4).

Los motivos que se reflejan en la entrevista son los siguientes:

- Por la metodología de evaluación que se emplea:

“(…) me parece que en Primaria no les hacen ningún examen, es una asignatura que no hay evaluaciones”. (Ent. 1).

“(…) Porque no se exige nada. Yo me acuerdo en mi época en el instituto que nos obligaban a saltar el plinto y había niñas que lloraban porque no querían saltar el plinto, y se puntuaba y ahora no se puntúa”. (Ent. 4).

- Por la consideración que se tiene de la asignatura:

“(…) porque siempre se ha tenido la idea de que la Educación Física es una ‘María’ y que siempre se ha aprobado, no pasa como con las matemáticas

que si el niño tiene un problema luego lo va arrastrando, en la Educación Física la idea que tengo, es que casi todo el mundo siempre la ha aprobado”. (Ent. 5).

- Por las características metodológicas de la asignatura:

“Sí, es la fácil; pero es por la manera que se les da la Educación Física a los niños. Es que realmente para los niños es una válvula de escape”. (Ent.1).

“Porque está cumplimentado el estudiar con practicar, entonces, el estudio con la práctica pienso que les entra mejor que sólo estudiándolo”. (Ent. 2).

Tabla 6.41. Resultados de las variables de estudio de la categoría 4, referidas a la importancia de asignatura en función del nivel de exigencia.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.13: Creo que la dificultad para aprobar una asignatura condiciona su importancia educativa.	3.00	1.26
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.3.3: ¿Considera que las asignaturas más difíciles de aprobar son más importantes para la formación de sus hijos?		

Teniendo en cuenta que el valor intermedio de la media (3) y las frecuencias de respuesta, indican que el mayor porcentaje (41.1%), responde que están “de acuerdo” o “absolutamente de acuerdo”, los resultados nos llevan a profundizar en este aspecto a través de la entrevista.

Las respuestas confirman, por mayoría, que los padres consideran que las asignaturas más difíciles de aprobar son más importantes para la formación de sus hijos. En las entrevistas se ofrecen diferentes motivos que justifican los distintos niveles de exigencia de las asignaturas:

- Las perspectivas de futuro que despiertan las asignaturas de conocimiento respecto a la Educación Física:

“Porque los padres creen que ciertas asignaturas les van a hacer encontrar trabajo. (...) Si un niño quiere estudiar medicina, por ejemplo, la Educación Física no está en la carrera, por lo tanto los padres le van a dar importancia a lo que le van a dar”. (Ent. 1).

- El propio sistema educativo determina la importancia de cada asignatura:

“Sí, pero es que igual no es que sean más importantes, socialmente son más obligadas”. (Ent.3).

- Por el criterio que cada profesor tiene en relación a las asignaturas:

“Me parece que tiene que ver más con el profesorado que con los padres. Hay profesores que le dan más importancia a unas asignaturas que a otras, entonces tienes que exigirle más a tu hijo si quieres que la apruebe y pase de curso”. (Ent. 4).

- Por la consideración que se tiene de la asignatura de Educación Física:

“Pues la mayoría de la gente piensa que es una pérdida de tiempo, que es mejor ocupar las horas en otras cosas que en gimnasia”. (Ent. 2).

- Por que el padre se centra en lo que representa mayor dificultad para su hijo:

“Creo que porque los padres se centran en la dificultad, entonces sí, se centran donde falla el niño, no porque se tenga más importancia a nivel educativo creo que se quedan ‘anda pues si ya va mal en matemáticas’ pues se centran en esa”. (Ent. 5).

Tabla 6.42. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, tipo de centro, nivel de estudios y perfil profesional.

<i>CATEGORÍA 4</i>	<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>a</i>	
<i>La evaluación de la Educación Física</i>	<i>Sexo</i>	<i>padres</i>	878	46.9	3.34	.45	.005
		<i>madres</i>	984	52.5	3.40	.47	
	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	965	51.5	3.44	.48	.000
		<i>privado</i>	907	48.4	3.30	.43	
	<i>Nivel de estudios</i>	<i>obligat.</i>	637	34.0	3.40	.47	.149
		<i>secund.</i>	770	41.1	3.37	.44	
		<i>univer.</i>	407	21.7	3.34	.47	
	<i>Perfil profesional</i> <i>(perfiles afines a la E.F.)</i>	<i>liberal.</i>	539	0.29	3.32	.43	.014
		<i>operar.</i>	638	34.0	3.39	.47	
		<i>sus lab.</i>	352	18.8	3.40	.49	
		<i>otros</i>	18	0.96	3.44	.42	
		<i>sanidad</i>	85	4.54	3.42	.44	.739
<i>docenc.</i>		96	5.13	3.44	.48		

En el estudio de las variables a controlar nos encontramos con las siguientes diferencias significativas:

- En cuanto a la variable **sexo**, las mujeres manifiestan una opinión más positiva sobre la evaluación de la Educación Física que los varones.
- En la variable **tipo de centro**, los padres de centros públicos manifiestan una opinión más positiva sobre la evaluación de la Educación Física que los padres de los centros privados.
- La variable **nivel de estudios**, no influye en la opinión de los padres sobre esta categoría.

- Sobre la variable **perfil profesional**, entre los grupos que se consideran diferencias significativas en la opinión de la categoría, hay que destacar la opinión más baja de los padres con *Profesiones liberales*, respecto a las opiniones más positivas de profesiones derivadas de la *Docencia, Operarios y Sus labores*. Entre las profesiones afines a la Educación Física (*Sanidad y Docencia*), no se han encontrado diferencias significativas.

CATEGORÍA 5. PERFIL METODOLÓGICO Y CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.43. Resultados globales de la categoría 5: Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 5	1856	99.1	3.56	.53

Respecto a la importancia de la Educación Física en función de su perfil y características, los resultados indican una opinión “relativamente positiva” (3.56). Las opiniones destacan que la filosofía escolar incide en un mayor desarrollo del intelecto respecto del ámbito psicomotor (ítem.33, M: 3.81).

Tabla 6.44. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 5, referidas a la importancia de la Educación Física en función de su perfil metodológico.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.33: Creo que la filosofía educativa de la escuela tiende fundamentalmente a desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos.	3.81	.92
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.4: ¿Cree que el hecho de que esta asignatura tenga características diferentes a las demás (patio, movimiento...) puede influir en la importancia que los padres otorgan a la Educación Física?		

En el análisis cualitativo, aunque la proporción de respuestas es poco significativa, la mayoría de las opiniones son coincidentes con los resultados de los cuestionarios. Los padres consideran que no existe una relación entre las características de la asignatura y la importancia que se le otorga a ésta, ya que existe una aceptación generalizada de las peculiaridades de la asignatura:

“Porque cada cosa hay que hacerla con los instrumentos oportunos, el deporte hay que hacerlo con lo que hay que hacerlo, no se puede hacer con ropa normal y en un sitio normal”. (Ent. 1).

“Yo creo que es que se tiene asumido. Más importancia le das..., menos no...”. (Ent. 3).

“Para mí realmente eso es lo que le da la importancia a la Educación Física. Entonces, no sé yo no entiendo que sea por eso, para mí si algún valor tiene la Educación Física, uno de ellos es eso, que un niño pueda salir, desfogarse y estar practicando un nivel educativo”. (Ent. 5).

Cabe destacar las declaraciones de algunos padres que opinan de forma contraria. Este grupo minoritario declara como motivos principales el carácter

lúdico de la asignatura y la mínima dificultad comparada con las asignaturas de conocimiento:

“Sí, es por eso, porque las otras son de más constancia de estudio, de hincar codos, es por eso por lo que le puedan dar más importancia, que les cuesta más que lo que pueda ser la Educación Física”. (Ent. 2).

“Sí, lo ven como un juego”. (Ent. 4).

Tabla 6.45. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, tipo de centro, nivel de estudios y perfil profesional.

CATEGORÍA 5	Variables		N	P	M	s	a
Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física	Sexo	<i>padres</i>	870	46.8	3.51	.52	.000
		<i>madres</i>	977	52.6	3.61	.53	
	Tipo de centro	<i>público</i>	957	51.5	3.59	.55	.010
		<i>privado</i>	899	48.4	3.53	.50	
	Nivel de estudios	<i>obligat.</i>	630	33.9	3.55	.52	.410
		<i>secund.</i>	763	41.1	3.59	.53	
		<i>univer.</i>	406	21.8	3.55	.54	
	Perfil profesional <i>(perfiles afines a la E.F.)</i>	<i>liberal.</i>	536	28.8	3.42	.51	.006
		<i>operar.</i>	634	34.1	3.69	.53	
		<i>sus lab.</i>	350	18.8	3.57	.55	
		<i>otros</i>	17	0.92	3.54	.55	
		<i>sanidad</i>	85	4.58	3.56	.49	.464
		<i>docenc.</i>	95	5.12	3.63	.53	

- En el estudio de las variables a controlar, atendiendo a las medias de opinión sobre la importancia de la Educación Física en relación al perfil y características de la asignatura, se encuentran diferencias significativas dentro de la variable **sexo**, de tal forma que las mujeres manifiestan una opinión más positiva que los varones.
- En cuanto a la variable **tipo de centro**, los padres de centros públicos manifiestan una opinión más positiva que los padres de centros privados.
- Al contrario que las variables anteriores, en relación al **Nivel de estudios**, no se han alcanzado diferencias significativas.
- En la variable **perfil profesional**, se encuentran diferencias significativas entre los padres de profesiones derivadas de la *Docencia*, los cuales manifiestan una opinión más positiva que los padres con *Profesiones liberales*, *Operarios* y *Sus labores*. Entre las profesiones afines a la Educación Física (*Sanidad* y *Docencia*), no se han encontrado diferencias significativas.

CATEGORÍA 6. CARGA LECTIVA Y DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.46. Resultados globales de la categoría 6: Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 6	1852	98.9	3.77	.85

La importancia de la Educación Física en función de la carga lectiva, obtiene un nivel de opinión “positivo” (3.77) cuando se plantean aspectos referentes a la reducción de la carga lectiva de la asignatura, reflejándose niveles de respuesta relevantes en lo concerniente a la insuficiencia de la carga lectiva (ítem.34p, M: 3.60), (ítem.35n, M: 2.02).

Tabla 6.47. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 6, referidas a la aceptación de los horarios y carga lectiva de la Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.34: Me parece incorrecto que quiten una hora de clase semanal de Educación Física para sustituirla por otra asignatura.	3.60	1.27
P.35: Mi hijo/a tiene demasiadas horas de Educación Física a la semana.	2.06	.88
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.5: ¿Qué opina de los horarios de la asignatura de Educación Física?		
P.5.1: ¿Qué opina de la carga lectiva de la asignatura?		

Las opiniones confirman mayoritariamente, que los padres consideran que los horarios de la asignatura no son los más adecuados. Se recoge la necesidad de estudiar la situación y se manifiestan diversas alternativas:

“Pues no se respetan, los ponen de cualquier manera, yo sé que hay ciertos horarios como a las tres de la tarde, hacer Educación Física, no puede ser. Para hacer una actividad física, hace falta tener controlado una serie de cosas como la digestión, se ponen hacer el horario con lo que cuadra y ya está”. (Ent. 1).

“Hay veces que sí y hay veces que no, creo que eso habría que valorarlo mucho, cuando se mete una hora de Educación Física para que los niños estén mejor, eso no se valora lo suficiente”. (Ent. 5).

“Entre las matemáticas, de 12h a 13h, el horario... cuando el niño ya está cansado mentalmente”. (Ent. 3).

“Lo más bueno no es después de comer, sino antes o cuando vayan a salir de clase. Entre medio de las clases”. (Ent. 2).

Las respuestas de la entrevista reflejan unánimemente que la carga lectiva de la asignatura es insuficiente. Alegan la importancia del desarrollo psicomotor del alumno, afirmando la necesidad de contrarrestar el nivel de sedentarismo que existe en el alumnado. Por otro lado, lo consideran un recurso vital para conseguir los objetivos de la asignatura:

“No, 2-3 horas a la semana que es lo que tienen, es lo que les exigen, lo que les obligan, lo que toca, pero no es suficiente. Porque la asignatura se llama Educación Física y para ello se necesita más tiempo, se le llama Educación Física para llamarla de alguna forma pero no se hace nada ni se consigue lo que hay que hacer”. (Ent. 1).

“No más teoría, sino incrementar el tiempo de juego y práctica. Porque es necesaria para el desarrollo del alumno”. (Ent. 3).

“Porque a los niños los tenemos muy metidos en el ordenador, en el televisor, es que no hacen ni gota de ejercicio y necesitan la gimnasia, sobre todo para conocer su cuerpo, agilidad, moverse, compañerismo que eso se da mucho en Educación Física”. (Ent. 4).

Tabla 6.48. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, tipo de centro, nivel de estudios y perfil profesional.

CATEGORÍA 6	Variables	N	P	M	s	a	
Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física	Sexo	<i>padres</i>	869	46.9	3.74	.85	.219
		<i>madres</i>	973	52.5	3.79	.86	
	Tipo de centro	<i>público</i>	955	51.5	3.74	.87	.242
		<i>privado</i>	897	48.4	3.79	.84	
	Nivel de estudios	<i>obligat.</i>	627	33.8	3.69	.84	.005
		<i>secund.</i>	762	41.1	3.78	.87	
		<i>univer.</i>	406	21.9	3.87	.80	
	Perfil profesional (perfiles afines a la E.F.)	<i>Liberal.</i>	535	28.8	3.87	.79	.004
		<i>operar.</i>	631	34.1	3.74	.88	
		<i>sus lab.</i>	347	18.8	3.67	.90	
		<i>otros</i>	18	0.92	3.72	.92	
		<i>sanidad</i>	85	4.58	3.92	.67	.353
<i>docenc.</i>		95	5.12	3.81	.86		

- Las variables **sexo** y **tipo de centro**, no influyen en la opinión de los padres sobre la importancia de la Educación Física en función de la carga lectiva.
- Dentro de la variable **nivel de estudios**, entre los grupos que presentan diferencias significativas, los padres de *Enseñanzas universitarias* manifiestan una opinión más positiva que los padres de *Enseñanzas obligatorias*.
- Sobre la variable **perfil profesional**, entre los grupos que reflejan diferencias significativas, los padres de profesiones derivadas de la *Sanidad* y *Profesiones liberales*, presentan una opinión más positiva que los padres con profesiones de *Docencia* y *Sus labores*.

CATEGORÍA 7. CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.49. Resultados globales de la categoría 7: Conocimiento del contenido de la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 7	1856	99.1	3.61	.54

La media de opinión general es (3.61), este dato nos indica que hay un conocimiento “relativamente positivo” de la asignatura. Por tanto, podríamos afirmar que los padres son conocedores de la materia (ítem.42, M: 3.92), pero cuando se les pregunta por los objetivos educativos de la asignatura, las respuestas son bastante confusas. Esto nos lleva a considerar que este conocimiento manifestado es, de alguna forma, impreciso (ítem.36.1, M: 3.43) (ítem.37.1, M: 3.70).

Tabla 6.50. Respuestas y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 7, referidas al nivel de conocimiento de la asignatura.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>
P.36: Creo que la Educación Física tiene la finalidad de que mi hijo/a:		
– Se entrene en algún deporte.	3.43	1.17
– Se forme a través del movimiento y la actividad física.	4.23	.72
– Se relaje de la carga académica del resto de asignaturas.	3.70	1.12
P.42: Conozco perfectamente para qué sirve la asignatura de Educación Física.	3.92	.87
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.7: ¿Qué nivel de conocimiento cree que tienen los padres de los contenidos y objetivos de la Educación Física que reciben sus hijos?		

Las respuestas muestran, por unanimidad, un resultado no coincidente con la conclusión del análisis cuantitativo, ya que los padres entrevistados manifiestan que existe un escaso conocimiento de la asignatura, afirmando que los padres solo tienen las referencias de la Educación Física de su época escolar y no las actuales. Argumentan también que los padres no quieren reconocer la ignorancia sobre la materia y, por último, reflejan que existe una confusión entre los conceptos de Educación Física y Deporte:

“Yo pienso que ninguno, porque no les importa, ellos la consideran como un esparcimiento físico sin más. -La gente es muy reacia a reconocer su ignorancia en según que temas y en este aspecto lo veo”. (Ent. 1).

“Menos, sobretodo en el caso de Primaria. -Porque se piensan que es lo que ellos hacían antes”. (Ent. 2).

“Cero, saben el horario, los días que tienen Educación Física se limitan a ponerse el chándal y vale. Yo creo que no la conocen. -Porque a lo mejor piensan que hacen lo mismo que ellos hacían”. (Ent. 4).

“Creo que no, no la conocen. La inmensa mayoría de los padres no tienen ni idea ni de los objetivos, ni de los contenidos, ni de casi nada. No recibimos ninguna información, no se le da ninguna importancia desde la información hacia los padres sobre la Educación Física, porque ellos creen que la Educación Física es salir al patio y darle cuatro patadas al balón. Creo que no se plantean, la mayoría de los padres, el desarrollo personal y desarrollo psicomotriz, la importancia del hábito dentro de la actividad física, ... creo que eso no se lo plantean en general”. (Ent. 5).

Tabla 6.51. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, tipo de centro, nivel de estudios y perfil profesional.

<i>CATEGORÍA 7</i>	<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>a</i>	
<i>Conocimiento del contenido de la Educación Física</i>	<i>Sexo</i>	<i>padres</i>	870	46.8	3.59	.53	.123
		<i>madres</i>	976	52.5	3.63	.54	
	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	959	51.6	3.62	.55	.589
		<i>privado</i>	897	48.3	3.61	.53	
	<i>Nivel de estudios</i>	<i>obligat.</i>	627	33.7	3.69	.84	.000
		<i>secund.</i>	762	41.0	3.78	.87	
		<i>univer.</i>	406	21.8	3.87	.80	
	<i>Perfil profesional (perfiles afines a la E.F.)</i>	<i>alto-m.</i>	535	28.8	3.70	.52	.000
		<i>operar.</i>	631	34.0	3.53	.52	
		<i>sus lab.</i>	349	18.8	3.58	.55	
		<i>otros</i>	18	0.97	3.56	.59	
		<i>sanidad</i>	85	5.17	3.69	.50	.106
<i>docenc.</i>		96	5.13	3.81	.54		

- Las variables **sexo** y **tipo de centro**, no influyen en la opinión de los padres sobre esta categoría.
- En relación al **nivel de estudios**, los tres grupos presentan diferencias significativas en la opinión de la categoría. Cuanto mayor es el nivel de estudios, mayor es el conocimiento de la asignatura. Esta variable se ha contrastado a nivel cualitativo, obteniéndose en las entrevistas respuestas coincidentes mayoritariamente con la de los resultados de los cuestionarios. Los padres argumentan que un mayor nivel de estudios supone un mayor conocimiento y preocupación por la educación de los hijos, aunque consideran que en muchas ocasiones, depende más del nivel de preocupación por la educación de los hijos, que del nivel de estudios:

“Los que están más formados tienen más ventajas, pero también el conocimiento viene por la preocupación de uno mismo por el desarrollo de sus hijos”. (Ent. 3).

“Yo lo que he observado es que los padres que tienen un nivel alto de estudios se preocupan más. Le dan más importancia, pero no sólo a la Educación Física. Yo creo que sí porque son padres universitarios que siempre han hecho un deporte”. (Ent. 4).

- Respecto al **perfil profesional**, entre los grupos que han mostrado diferencias significativas, los padres de profesiones derivadas de la *Docencia, Liberales y Sanidad* destacan con una opinión más positiva que los sectores *Sus labores, Operarios y Otros*. Del mismo modo, esta variable se ha estudiado cualitativamente a través de la entrevista, resultando las opiniones, por mayoría, coincidentes con las respuestas de los cuestionarios. Así, se confirma que la variable **Perfil profesional** influye en el nivel de conocimiento de la asignatura, ya que existen profesiones más afines (*Sanidad, Docencia, Liberales*):

“Hombre, habrá condiciones externas que harán que unos estén más cercanos a lo que son los deportes y la gimnasia, no sé, por ejemplo un maestro está más metido en lo que a esto se refiere que un albañil, por ejemplo”. (Ent. 2).

“Desde mi punto de vista lo veo claro, veo la importancia de la Educación Física en la salud pero también entiendo que es por mi profesión, entonces también entiendo que una persona que tiene una profesión completamente ajena a la salud pues será más difícil”. (Ent. 5).

P. 7. 4: ¿Cree que el nivel de conocimiento que el padre tiene de la asignatura, puede influir en el nivel de reconocimiento de la Educación Física?
--

Las opiniones de la pregunta de complemento, confirman mayoritariamente que el nivel de conocimiento de la asignatura influye en el reconocimiento de la Educación Física, ya que el conocimiento supone la percepción de la realidad de la asignatura y de su importancia:

“Cuanto más sabes de la asignatura, más te das cuenta de la importancia que tiene”. (Ent. 2).

“Porque verías lo que están realizando, qué actividad, en qué consiste, qué conlleva, qué quieren hacer con los niños, qué les están enseñando. Entonces claro que le das más importancia, pero si lo desconoces...”. (Ent. 4).

“Porque si conocieran realmente lo esencial se darían cuenta que es más importante”. (Ent. 5).

CATEGORÍA 8. TRATAMIENTO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Tabla 6.52. Resultados globales de la categoría 8: Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 8	1868	99.7	3.56	.46

En relación al contexto en que se desarrolla la Educación Física, la opinión de los padres es “relativamente positiva” (3.56), detectándose un valor inferior cuando nos referimos a procedimientos en los cuales se involucran otras asignaturas, como por ejemplo el hecho de recuperar clases a través de las horas de Educación Física (ítem.49, M: 3.38). También destaca la opinión sobre las

instalaciones y equipamiento deportivo en la escuela (ítem.52, M: 3.27) o la denominación que se la da a la asignatura `Gimnasia´ (ítem.51, M: 3.67).

Tabla 6.53. Preguntas de complemento y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 8, referidas a las condiciones de las instalaciones deportivas escolares.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.52: Creo que el centro dispone de las instalaciones suficientes y material deportivo adecuado para el desarrollo de la asignatura de Educación Física.	3.27	1.26
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.8: ¿Qué opina sobre las instalaciones deportivas en las que se imparte la Educación Física?		

Las entrevistas analizadas, reflejan un predominio de la opinión que considera suficientes las instalaciones y el equipamiento deportivo utilizado para la asignatura:

“Debemos aceptar que hay bastantes y buenas instalaciones”. (Ent. 3).

“Han mejorado muchísimo, antes no existía nada. En Logroño la pública ha tenido instalaciones antes que la privada”. (Ent. 4).

“En general creo que hay espacios para desarrollar una buena Educación Física”. (Ent. 5).

Existen opiniones contrastadas entre los padres de los centros públicos y privados. Estos últimos manifiestan que en sus centros son insuficientes las infraestructuras deportivas y materiales y que, en esta cuestión, reciben un trato diferente por parte de la administración respecto a la escuela pública:

“¡A muy mal!, todo lo de este colegio fatal. Este año se ha tenido que hacer la Educación Física en el patio porque se está remodelando...; pero además

es que un colegio concertado tiene auténticos problemas para hacer unas instalaciones deportivas, no se le financia, entonces..., se trata de mucho dinero... A la pública se le hace su polideportivo funcional, yo he visto algunos que me parecen maravillosos para la funcionalidad de lo que se pretende, y nosotros no podemos asumir todo el gasto de lo que esto supone”. (Ent. 1).

“Son insuficientes, tienen pero no son adecuadas para lo que se necesita, campos pequeños, etc.”. (Ent. 2).

Tabla 6.54. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, tipo de centro, nivel de estudios y perfil profesional.

CATEGORÍA 8	Variables	N	P	M	s	a	
<i>Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar</i>	<i>Sexo</i>	<i>padres</i>	876	46.9	3.54	.45	.059
		<i>madres</i>	982	52.5	3.58	.46	
	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	963	51.5	3.58	.47	.079
		<i>privado</i>	905	48.4	3.55	.45	
	<i>Nivel de estudios</i>	<i>obligat.</i>	636	34.0	3.49	.44	.000
		<i>secund.</i>	768	41.1	3.57	.46	
		<i>univer.</i>	407	21.7	3.69	.45	
	<i>Perfil profesional</i> <i>(perfiles afines a la E.F.)</i>	<i>liberal.</i>	538	28.8	3.64	.44	.000
		<i>operar.</i>	637	34.1	3.52	.46	
		<i>sus lab.</i>	351	18.7	3.51	.47	
		<i>otros</i>	18	0.96	3.62	.53	
		<i>sanidad</i>	85	4.55	3.62	.39	.053
<i>docenc.</i>		96	5.14	3.75	.44		

- Las variables **sexo y tipo de centro** no influyen en la opinión de los padres sobre esta categoría.

- En relación a la variable **nivel de estudios**, los tres grupos presentan diferencias significativas, de forma que cuanto mayor es el nivel de estudios, más positiva la opinión sobre esta categoría.
- En la variable **perfil profesional**, encontramos diferencias significativas entre los padres de profesiones derivadas de la *Docencia*, que presentan una opinión más positiva, y los padres de *Profesionales liberales*, *Sus labores* y *Operarios*.

CATEGORÍA 9. VALORACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

La Educación Física es la segunda materia menos valorada (3.97) después de Expresión Artística (3.82). En referencia a su importancia educativa, el nivel de opinión es “positivo”. Las asignaturas más valoradas por los padres son: Matemáticas (4.78) y Lenguaje (4.71), con un nivel de opinión “muy positivo”.

El estudio cualitativo aporta los mismos resultados y nos ofrece algunas explicaciones a estos datos. Los padres consideran que el valor educativo de las asignaturas viene impuesto por el sistema educativo. Además consideran que la Educación Física ofrece escasas perspectivas de futuro en comparación con las asignaturas consideradas de conocimiento:

“Porque son el futuro, el conocimiento, la cultura. Cualquier carrera implica las matemáticas, la lengua, la geografía, el conocimiento del medio. -En la gimnasia no van a suspender, no vas a repetir curso por la gimnasia”. (Ent. 4).

“Sí, porque cuesta más esfuerzo aprobarlo y se valora más el conocimiento de estas asignaturas que lo de Educación Física”. (Ent. 2).

“Es que no es que los padres lo valoran más o menos, es que son los mismos profesores que lo consideran así. Tú vas a la reunión de padres con los profesores o tutores, en la reunión primera que se hace al año en la que el director te tiene que plantear como va a ser la educación global o no se qué, el mensaje actual de estos momentos es que las horas de matemáticas las estamos aumentado porque las han puesto a nivel de lenguaje; y machacan a los padres con estos mensajes, los padres somos como loritos, repetimos lo que nos dicen, desde nuestra ignorancia, claro. Si a los padres se les machaca con este tema, luego los padres machacamos a los hijos con el mismo tema”. (Ent. 1).

Tabla 6.55. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, tipo de centro, nivel de estudios y perfil profesional.

CATEGORÍA 9	Variables	N	P	M	s	a	
<i>Valoración general de la Educación Física en el sistema educativo</i>	<i>Sexo</i>	<i>padres</i>	873	46.7	4.35	.55	.000
		<i>madres</i>	980	52.4	4.45	.51	
	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	961	51.4	4.40	.47	.775
		<i>privado</i>	901	48.2	4.41	.54	
	<i>Nivel de estudios</i>	<i>obligat.</i>	631	34.0	4.35	.54	.001
		<i>secund.</i>	769	41.1	4.41	.52	
		<i>univer.</i>	406	21.7	4.48	.53	
	<i>Perfil profesional</i> <i>(perfiles afines a la E.F.)</i>	<i>liberal.</i>	538	28.8	4.44	.53	.015
		<i>operar.</i>	635	33.9	4.35	.55	
		<i>sus lab.</i>	350	18.7	4.42	.51	
		<i>otros</i>	18	0.96	4.37	.52	.492
		<i>sanidad</i>	85	4.55	4.46	.50	
		<i>docenc.</i>	95	5.09	4.51	.49	

- En referencia a la variable **sexo**, las mujeres manifiestan una opinión más positiva que los varones sobre la valoración de la Educación Física en el conjunto de materias del sistema educativo.
- La variable **tipo de centro**, no influye en la opinión de los padres sobre esta categoría.
- En relación al **nivel de estudios**, los tres grupos presentan diferencias significativas en la opinión de la categoría. Los padres con un mayor nivel de estudios presentan una opinión más positiva.
- En referencia al **perfil profesional**, entre los grupos que reflejan diferencias significativas, destaca el sector *Docencia* por presentar la opinión más positiva y el sector *Operarios* por la más negativa.

Tabla 6.56. Análisis de las preguntas finales de complemento.

<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>
P.10: ¿Cree que al profesor de Educación Física se le reconoce con el mismo estatus profesional que al resto de profesores?
P.11: ¿Cómo ve la Educación Física de sus hijos respecto a la de su infancia escolar?
P.12: ¿Considera que se le otorga el valor educativo que se merece?
P.13: ¿Qué sugerencias propondría para mejorar la Educación Física?
P.14: ¿Qué le ha parecido el tema de conversación?
P.15: ¿Cree que es un tema importante de debate para nuestra asignatura?
P.16: ¿Cree que los aspectos que hemos tratado sobre este tema: <i>el interés por la actividad física y el deporte, la evaluación, las características de la asignatura, la carga lectiva, el nivel de conocimiento, los procedimientos escolares, el sistema educativo o el diseño curricular</i> , son aspectos de incidencia, relación o influencia en el reconocimiento de la asignatura de Educación Física?
P.16.1: ¿Cuál de ellos cree que incide más en nuestro tema de estudio? ¿Cuál considera que se debería abordar con prioridad?

En relación a la pregunta referida al estatus del profesor de Educación Física, las respuestas reflejan un predominio en la opinión que considera que al profesor de Educación Física no se le reconoce con el mismo estatus profesional que al resto de profesores. Ante esta afirmación los padres argumentan que el profesor de Educación Física es el profesor que no suspende, y el estatus de profesor se considera en función de su rigurosidad y la de la asignatura que imparte, siendo las asignaturas más difíciles las más valoradas a nivel educativo y formativo. Por otro lado, en las respuestas de los padres se observa que, en algunos casos, el propio comportamiento de los profesores de Educación Física fomentan la diferencia de estatus:

“(...) porque el auténtico buen profesor es aquel que suspende mucho, realmente no es aquel que sabe, sino aquel que es un hueso”. (Ent. 1).

“No se le valora lo que hacen. Quizás sea porque no sólo trabaja la Educación Física sino que también trabaja otras asignaturas, cosa que en las demás asignaturas no se hace. O también porque ven la Educación Física menos importante que sus asignaturas. Aquí en este centro, la profesora que imparte Educación Física también es especialista en Música y nosotros vemos que ella misma le da más importancia a la Música que a la Educación Física”. (Ent. 2).

“No, porque se le desconoce. La imagen que transmite es como si fuera el conserje de la escuela, existe la misma lejanía, está allí pero... En las reuniones de principio de curso y de final nunca está”. (Ent. 3).

Respecto a la pregunta que va dirigida a la evolución de la asignatura, los padres reconocen la mejora en la calidad docente de la asignatura, principalmente en lo referente al diseño curricular, la formación de profesionales y los recursos e instalaciones deportivas. A su juicio, la consideración de la materia, la dinámica de la asignatura y la edad de los profesores, son los aspectos que reflejan un menor progreso:

“Hombre, mucho mejor, es que yo ni tan solo tuve Educación Física (...)”.
(Ent. 1).

“Muy distinta, porque antes era todo físico, el poder dar la vuelta, el poder hacer el pino, etc. Pero ahora ha cambiado porque hacen más juegos, se divierten más jugando, están aprendiendo a jugar a distintos deportes”.
(Ent. 2).

“No tiene nada que ver. Entonces en mi época no existía la Educación Física, era la clase de gimnasia”. (Ent. 3).

“Lo más parecido, los profesores en la edad. Lo que ha cambiado más, los polideportivos”. (Ent. 4).

“Lo primero, que sigue siendo una asignatura llamada ‘María’. El número de horas, lo mismo. Lo daba gente que no estaba cualificada, esto es lo mismo; la escenografía es distinta, por ejemplo antes no se podía tener un chándal y ahora los niños van todos uniformados, pero siguen haciendo lo mismo, tener dos horas a la semana de evasión”. (Ent. 1).

“Creo que no sabría establecer diferencia, creo que ha cambiado algo en la cuestión de lo que ha evolucionado la sociedad; pues igual, en las prácticas también habrá cambiado pero yo ahí no sé..., de lo que daba a lo que ahora percibo no veo cambio”. (Ent. 5).

Las respuestas a la pregunta nº 12, confirman que los padres consideran que a la asignatura de Educación Física no se le otorga el valor educativo que se merece:

“No se le da la importancia que se merece, pero para mí hay una clave, depende en que objetivo pienses. El problema es que para la mayoría de los padres, incluso para los profesores, el objetivo de la educación de los hijos la centran en que el niño sea ingeniero..., y ese es el error. Entonces cuando el objetivo se despista de ahí y se trata de que el niño sea feliz y que se sepa desenvolver en la vida, que es de lo que se trata, de que esté a gusto, que

para mí es el objetivo de la educación, entonces es donde la Educación Física tendría que subir muchísimos peldaños”. (Ent. 5).

Las entrevistas no reflejan una sugerencia común y concreta para la mejora de la Educación Física. Aparecen distintas propuestas destacando la necesidad de recibir un mayor apoyo del Ministerio de Educación y potenciar el nivel de información sobre la asignatura:

“Bueno, primero considerar la importancia de la Educación Física, después que se le apoye desde el Ministerio, para que dé la asignatura el que la tenga que dar y más medios”. (Ent. 1).

“Fundamentalmente que los tutores transmitieran a los padres, tanto cuando se dirigen de una manera global a toda la clase como cuando se dirigen individualmente, transmitiendo información sobre eso, porque ahí es donde los padres percibiríamos la importancia o no...”. (Ent. 5).

En relación al interés que el tema de la entrevista ha suscitado, la respuesta ha sido totalmente satisfactoria. Los padres han transmitido una sensibilidad especial hacia el problema del reconocimiento de la asignatura de Educación Física y principalmente hacia las consecuencias que comporta esta situación:

“Me parece muy interesante, porque si vosotros no lo lleváis hacia delante, este problema permanecerá siempre, la gente no se lo va a plantear”. (Ent. 1).

“Muy bonito porque muy pocas veces hablamos tanto de un tema como la educación deportiva”. (Ent. 3).

Del mismo modo, se considera un tema de debate para nuestra asignatura debiendo ser abordado para buscar soluciones en beneficio de la Educación Física y del colectivo afectado, los alumnos. En este sentido, los padres son conscientes de que los beneficios educativos de la Educación Física pueden ser

vías de solución a otros problemas sociales que acontecen hoy en día, y que pueden afectar a sus hijos:

“Precisamente el otro día en un debate en la televisión, se hablaba de la agresividad y se decía que los niños pasaban muchas horas en soledad y que tendían a romper por algún sitio. Comentaban que teniendo más y mejor formación en Educación Física, conociendo su cuerpo, socializándose, habría menos agresividad”. (Ent. 3).

Por último, se comprueba que los indicadores utilizados para valorar el estatus de la Educación Física, se adecuan a la investigación y se confirman influyentes, destacándose principalmente la falta de información y conocimiento de la asignatura:

“En general todo lo que hemos hablado ha tenido un compendio. Me parece que todo estaba acertado y todo va hacia esa idea general de cómo está valorada la Educación Física”. (Ent. 3).

“Falta de información, falta de conocimiento”. (Ent. 4).

“Creo que el aspecto más importante es el nivel de conocimiento de los contenidos y los objetivos, por parte de los padres,(...)”. (Ent. 5).

“El sistema educativo, es el primero que no le da la importancia, porque además la gente va a hacer lo que marque la ley de alto grado, la que da mayor rango, el sistema educativo será el que diga: señores a partir de este momento consideramos la importancia de...”. (Ent. 1).

6.1.3 INFORME DE LOS RESULTADOS DEL COLECTIVO PROFESORES DE CENTRO.

CATEGORÍA 1. INTERÉS PERSONAL POR LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS DEPORTES.

Tabla 6. 57. Resultados globales de la categoría 1: Interés personal por la actividad física y los deportes.

<i>CATEGORÍA 1</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
	262	99.6	3.35	.75

Analizando los datos observamos que la media de los resultados cuantitativos (3.35), refleja un nivel de interés “relativamente positivo” por la actividad física y el deporte.

Igual que sucede en el colectivo de padres, diferenciamos dos tipos de preguntas en esta categoría, las correspondientes a cuestiones de opinión personal (ítems 1, 2 y 3), que hacen referencia al nivel de interés por la actividad física y los deportes, bien como practicante o como espectador. En estas cuestiones se obtiene una media de respuesta más elevada (3.56), que la media general (3.35). El cuarto ítem corresponde a una pregunta de conducta relativa a interés por la práctica de actividad física en compañía de los hijos o los propios alumnos, aspecto que obtiene una media de respuesta “relativamente negativa” (2.58), devaluando notablemente la media general.

A pesar de estos resultados, comparando los cuatro colectivos (alumnos, padres, profesores de centro y profesores de Educación Física), constatamos que los profesores de centro presentan la media más baja (3.35).

El estudio cualitativo nos permite indagar sobre este aspecto y estudiar cuáles son las razones de dicho resultado.

Los profesores de centro consideran el precedente histórico sobre los hábitos deportivos, uno de los motivos que justifica que los profesores que se encuentran en una media de edad de 50 años, muestren menos interés por la actividad física:

“Porque quizás les interesa más otros campos. Yo identificaba, cuando era niño, profesor con otras aficiones ‘culturales’, ahora el deporte también es cultura pero antes no y eso se está arrastrando”. (Ent. 1).

También se considera que la propia dinámica de la profesión, contribuye a que el profesor refleje un cierto perfil sedentario que lo aleja del interés por la actividad física:

“En principio porque en nuestra profesión tendemos un poco a ser sedentarios. Después en la gimnasia hay casi un tanto por ciento más de mujeres que de hombres, generalmente el profesor tiene familia y el tiempo libre lo dedica a otras actividades que no son precisamente deportivas”. (Ent. 5).

Otro de los motivos señalados por los profesores de centro es la influencia sexista que, con respecto a la práctica del deporte, sigue existiendo en nuestra sociedad, principalmente provocada por el fútbol:

“(…) porque hay que distinguir entre profesores y profesoras, el sexo con el deporte y su precedente histórico. Existe en la sociedad esta reacción machista de que a los hombres les gusta el deporte y más concretamente el fútbol y a las mujeres no”. (Ent.2).

Este mismo hecho se constata posteriormente en el estudio de la variable **sexo** y queda refrendado, si consideramos que el porcentaje de mujeres encuestadas (68.1%), es muy superior al de varones (31.6%).

Tabla 6.58. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de la variable de estudio de la categoría 1, referidas al interés por la práctica de la actividad física compartida con los hijos.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.4: Cuando hago ejercicio físico o practico deporte, lo hago con mis hijos.	3.06	1.17
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P. 1.2: ¿Practica actividad física con sus hijos? (si tiene)		

Las respuestas de la entrevista reflejan una contradicción significativa con los resultados de los cuestionarios, ya que los profesores entrevistados forman parte de la minoría que afirma practicar actividad física con sus hijos. De esta forma, las opiniones recogidas intentan ofrecer una explicación a los resultados cuantitativos:

- Los profesores de centro consideran que la media de edad del colectivo profesores (50 años), representa una barrera importante para compartir las aficiones deportivas con los hijos:

“Por un tema de edad. Los profesores de 30-40 años se diferencian de los de 50. Sí el padre no practica deporte, mal lo puede hacer con el hijo”.
(Ent. 2).

- Se consideran más interesantes otras aficiones:

“Si ellos no lo han practicado y cada uno queremos lo mejor para nuestros hijos, quizás creen que es mejor leer más”. (Ent. 1).

- Por último, parece ser que existe una barrera importante entre los *jóvenes* y los *adultos* en cuanto a la sistematización del deporte organizado:

“(…) en un principio creo que sí. Intentan aficionarles en algún tipo de deporte o influirles con cierto estímulo hacia actitudes de practicar deporte, pero luego el problema es que los hijos no quieren hacer deporte con los padres. - Creo que son ya ellos los que eligen su propio deporte, su propia

actividad física y en el momento que llegan a cierta edad se desligan”.

(Ent. 5).

Esta categoría se concluye con dos preguntas de complemento:

P.1.3: ¿Participan en algún tipo de actividad o acontecimiento deportivo durante el curso con los alumnos, se involucran en la organización de actividades deportivas escolares?

P.1.4: ¿Usted cree que el interés por la actividad física y el deporte puede influir en el reconocimiento de la Educación Física?

Con respecto a la primera pregunta, se refleja una opinión generalizada según la cual, el profesor no suele involucrarse ni participar en este tipo de actividades (a excepción de los profesores de Educación Física y casos aislados):

“No, fuera del horario escolar, los profesores raramente se involucran, a no ser que tengan que organizarlo por obligación”. (Ent. 2).

Otros motivos de influencia son el sexo y la edad, tal y como se refleja en la siguientes opiniones:

“Solemos ser cuatro o cinco los que animamos en los campeonatos de fiestas, pero sólo cuatro o cinco y sólo profesores, no profesoras”. (Ent.1).

“Creo que no, más bien lo dudo. Si es por ejemplo una marcha o algo que les implica estar todo el día o hacer un esfuerzo al que no están acostumbrados, siempre buscan a la gente joven, a los profesores de Educación Física”. (Ent. 5).

También hay quién opina que es competencia del profesorado de Educación Física:

“No, porque las cosas deportivas las organizan muy bien los profesores de gimnasia”. (Ent. 3).

Con respecto a la segunda pregunta de complemento, las respuestas confirman que los profesores reconocen la existencia de una correlación directa entre el interés por la actividad física y el reconocimiento de la asignatura de Educación Física, de forma que una mayor afición por la actividad física implica un mayor importancia otorgada a la Educación Física escolar:

“Bueno sí que hay una relación. Si le gusta la montaña y hay una actividad, pues esa persona tiende a proponer una actividad de montaña antes que una visita al museo; mientras que una persona sedentaria, con otros gustos o que tiene aparcado lo que es la actividad física, pues siempre propone otras actividades extra-escolares que no estén relacionadas con el deporte. Sí que hay una relación”. (Ent. 5).

Tabla 6.59. Resultados del análisis "Anova" sobre la variable: sexo.

<i>CATEGORÍA 1</i>	<i>Variables</i>		<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>a</i>
<i>Interés personal por la actividad física y los deportes.</i>	<i>Sexo</i>	<i>profesores</i>	83	31.6	3.50	.72	.028
		<i>profesoras</i>	178	67.9	3.27	.76	

El estudio de la variable **sexo** refleja diferencias significativas en la opinión de los profesores ($\alpha < .05$), de forma que los varones manifiestan una opinión más positiva (3.50), que las mujeres (3.27). Estos resultados coinciden con las opiniones presentadas anteriormente sobre la influencia del sexo en el interés por la actividad físico deportiva.

En el estudio de las variables: **tipo de centro, experiencia docente y especialidad docente** no se han encontrado diferencias significativas ($\alpha > .05$).

CATEGORÍA 2. VALOR EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**Tabla 6.60. Resultados globales de la categoría 2: Valor educativo de la Educación Física.**

<i>CATEGORÍA 2</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>S</i>
	<i>263</i>	<i>100</i>	<i>4.22</i>	<i>.68</i>

En relación a la importancia que los profesores de centro otorgan a la Educación Física, los elevados valores del análisis cuantitativo indican una opinión “positiva” (4.22), confirmándose este resultado a través de las respuestas unánimes de las entrevistas.

Cuando se les pregunta a los profesores por los motivos principales que justifican la importancia que se le otorga a la Educación Física, argumentan razones como: la salud, el desarrollo integral del alumno, el descanso intelectual o la compensación del sedentarismo:

“Porque desgraciadamente tenemos un grupo de alumnos que no realizan más actividad física que la que realizan en el colegio”. (Ent. 1).

“Porque yo creo que los niños crecen y se desarrollan moviéndose. Tenemos que educar a través de todas las manifestaciones”. (Ent. 2).

“Es un área totalmente necesaria dentro del desarrollo integral del alumno/a”. (Ent. 4).

“Viene bien porque a parte de relajarte físicamente te relaja mentalmente y el chaval tiene que empezar a entender que puede utilizar el ejercicio físico como un tonificante tanto físico como mental, que en un determinado momento de estrés en los estudios le puede liberar perfectamente”. (Ent. 5).

A pesar de que la opinión generalizada sobre esta categoría es muy satisfactoria, se refleja una opinión contraria de una minoría de profesores que nos lleva a indagar a través de la siguiente pregunta:

P.2.2: ¿Qué factores pueden influir en el hecho de que no todos los profesores contemplan la importancia de la Educación Física por igual?

Las razones que se esgrimen en las respuestas responden a la consideración que se sigue teniendo de la asignatura. Algunos profesores pueden considerar que ocupa un terreno dentro del sistema educativo demasiado valioso:

“El primer factor, la formación en Educación Física que ha recibido. El segundo factor porque el diseño curricular es muy elevado y pensamos que a lo mejor habría que quitar del sistema educativo algunas áreas que pensamos que son complementarias”. (Ent. 2).

En el estudio de las variables: **sexo, tipo de centro, especialidad docente y experiencia docente**, no se han encontrado diferencias significativas, determinando que estas variables no influyen en la opinión de los profesores.

CATEGORÍA 3. PERCEPCIÓN DE LA VALORACIÓN QUE REALIZA LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.61. Resultados globales de la categoría 3: Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 3	263	100	3.30	.62

Los profesores de centro reflejan una opinión “relativamente positiva” (3.30), cuando se les pregunta sobre la percepción de la importancia de la Educación Física en su entorno. Desde su punto de vista, el colectivo que demuestra una mayor consideración de la importancia de la Educación Física son los alumnos (3.49) y los profesores (2,66 -la pregunta de los profesores se formula en negativo), seguidos de los padres los cuales reflejan valores “relativamente positivos” (3.00).

A través de la entrevista, los profesores expresan de forma representativa que perciben una importancia “relativamente positiva” de la Educación Física en su entorno:

“A los padres les gusta, lo aceptan pero consideran que mandan a los hijos al centro para otras cosas más importantes. Y el profesorado pues lo mismo, lo acepta, les gusta y yo creo que considera que hay otras cuestiones más importantes que la Educación Física”. (Ent. 2).

“Creo que la asignatura se percibe bien, a nivel de profesores de padres y los niños más que nadie”. (Ent. 3).

Las causas de esta percepción se argumentan por el trato de diferencia de la Educación Física respecto del resto de asignaturas respecto de las demás, en lo relativo a la importancia que se les atribuye a las distintas áreas de conocimiento:

“¿Hablamos alguna de vez de la Educación Física? ¡no!, sólo cuando algo va mal, pero sí que siempre hablamos de las matemáticas, lengua, etc. La importancia de las asignaturas se la damos nosotros, porque cuando hablamos con los padres no se habla nada de Educación Física, sólo hablamos de Matemáticas o de Lengua”. (Ent. 4).

Los profesores nos confirman por unanimidad que son los alumnos los que valoran más positivamente esta asignatura:

“El alumnado. Los alumnos, si el profesor les transmite la importancia de esta asignatura, porque la asignatura se realiza fuera del aula que para ellos es importante, con unos materiales distintos, para ellos es importante, y son ellos los que la viven realmente”. (Ent. 4).

Tabla 6.62. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo, especialidad docente y experiencia docente.

CATEGORÍA 3	Variables	N	P	M	s.	a	
<i>Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física</i>	<i>Sexo</i>	<i>profesores</i>	83	31.5	3.14	.51	.002
		<i>profesoras</i>	179	68.0	3.39	.65	
	<i>Especialidad docente</i>	<i>generalistas</i>	171	65.0	3.37	.59	.019
		<i>especialistas</i>	92	34.9	3.18	.66	
	<i>Experiencia docente</i>	<i>-5 años</i>	21	7.98	3.06	.56	.040
		<i>+ 20 años</i>	50	19.0	3.36	.59	

Se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < .05$), en el estudio de la variable **sexo**, manifestando las profesoras una opinión más positiva que los profesores en relación a la percepción de la valoración que la comunidad escolar realiza de la Educación Física.

También se registran diferencias significativas ($\alpha < .05$), en la variable **especialidad docente**. Los profesores generalistas manifiestan una opinión más positiva que los especialistas.

Al estudiar la variable **experiencia docente**, se observan diferencias significativas ($\alpha < 0.5$), entre los profesores con una experiencia docente de “más de 20 años” y los profesores con una experiencia docente de “menos de 5 años”, manifestando los primeros una opinión más positiva que los segundos.

CATEGORÍA 4. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**Tabla 6.63. Resultados globales de la categoría 4: La evaluación de la Educación Física.**

<i>CATEGORÍA 4</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>S</i>
	<i>263</i>	<i>100</i>	<i>2.81</i>	<i>.51</i>

En relación a la importancia que se le otorga a la evaluación de la asignatura, el estudio cuantitativo refleja una opinión “relativamente negativa” (2.81).

En el estudio cualitativo nos centramos en la opinión que los profesores tienen sobre la metodología empleada para la evaluación de la Educación Física:

P.3: ¿Qué opina del sistema de evaluación de la Educación Física?

No se encuentra una opinión representativa en relación al sistema metodológico de evaluación:

“Yo creo que los profesores consideran que no es un área demasiado importante. Tampoco considerarán que lo es la evaluación, entonces a mí me parece lógico que consideren que esa evaluación no va a ser indicativa”. (Ent. 1).

“Tenemos un profesorado muy cualificado, formado exclusivamente para la Educación Física”. (Ent. 2).

Las opiniones más negativas se apoyan en la falta de consideración de la asignatura a lo largo de la historia de la educación:

“Como sabemos el claustro de profesores que nadie está suspenso, que todo el mundo ha cumplido los objetivos en Educación Física pues no hay nada más que decir”. (Ent. 1)

“La Educación Física sigue considerándose una `María´”. (Ent. 2).

La pregunta de complemento a la entrevista indaga sobre la necesidad de revisar el sistema metodológico de evaluación de esta asignatura:

P: 3.0.1: ¿Usted cree que se debería revisar el sistema de evaluación de la asignatura?

Una vez más no se obtiene una opinión representativa:

“Si hablamos de Primaria, sí. Creo que valoran más la actitud que el desarrollo”. (Ent. 4).

“No, no hay que revisar nada porque creo que es cuestión de tiempo” . (Ent. 5).

Tabla 6.64. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 4, referidas al nivel de importancia que los padres y los hijos otorgan a la evaluación de la Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.19: Los padres consideran que su hijo debe esforzarse para aprobar Educación Física.	3.04	.94
P.20: El alumno considera que debe esforzarse para aprobar Educación Física.	3.25	.97
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.3.1: Se detecta una opinión menos negativa del profesor sobre los aspectos de la evaluación que hacen referencia a los alumnos en comparación con los padres. ¿Usted que opina?		

Se observan resultados coincidentes en el estudio cuantitativo y cualitativo. Los profesores de centro opinan que la opinión de los alumnos acerca de la evaluación, es más favorable que la de los padres:

“Estoy de acuerdo”. (Ent. 1).

“De acuerdo, generalmente son los hijos quienes otorgan más importancia”. (Ent. 5).

La razón que justifica este hecho es la falta de conocimiento que los adultos tienen de la asignatura, en comparación con las nuevas generaciones:

“Sí, el padre, el adulto, el profesor adulto, no ha visto todavía las posibilidades reales que tiene la Educación Física. Por eso te digo que es cuestión de un par de generaciones más y un poco cuestión de tiempo”. (Ent. 5).

Sobre la pregunta de complemento:

P. 3.1.2: ¿Considera que los tutores fomentan esta situación? (tutorías con padres, comunicación con el profesor de Educación Física)

Existe una opinión representativa según la cual los tutores no fomentan esta situación:

“No, considero que no todo lo que debería. Cuando voy a atender a un padre recaudo información de todos los profesores sobre ese niño. Pero cuando tengo un imprevisto pregunto al de lenguaje o al de matemáticas o al de inglés que es la información que quieren los padres, entonces yo me adapto.- No, no lo fomentamos”. (Ent. 1).

Tabla 6.65. Resultados del análisis "Anova" sobre la variable: Tipo de centro.

CATEGORÍA 4	Variables	N	P	M	s.	a
<i>La evaluación de la Educación Física</i>	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	<i>161</i>	<i>61.2</i>	<i>2.87</i>	<i>.58</i>
		<i>privado</i>	<i>102</i>	<i>38.7</i>	<i>2.71</i>	<i>.45</i>
						<i>.014</i>

En el estudio de la variable **tipo de centro** se han registrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$), de forma que los profesores de centros públicos manifiestan una opinión más positiva que los profesores de centros privados. El motivo argumentado es el mayor reconocimiento de la especialidad de Educación Física en la escuela pública que en la privada:

“Es posible, por el simple hecho de que en las escuelas privadas no todos los profesores de Educación Física son especialistas”. (Ent. 1).

“Todo dependerá del nivel de formación y profesionalidad del profesor de Educación Física. Habría que ver qué nivel hay en la pública y la privada. Es posible que los resultados confirmen la realidad”. (Ent. 3).

“Me lo creo, porque en la escuela pública todos los profesores son Especialistas en Educación Física”. (Ent. 4).

CATEGORÍA 5: PERFIL METODOLÓGICO Y CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.66. Resultados globales de la categoría 5: Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.

CATEGORÍA 5	N	P	M	s
	<i>262</i>	<i>99.6</i>	<i>3.75</i>	<i>.47</i>

En el estudio cuantitativo se obtienen resultados que indican una opinión “positiva” (3.75), de forma que los profesores consideran que el carácter y perfil de la asignatura no influye en el reconocimiento de la Educación Física. A través de las entrevistas se manifiestan opiniones poco representativas:

“No, porque no tiene que influir el ser distinta en el reconocimiento de la asignatura”. (Ent. 3).

“Sí, creo que sí. La verdad, ahora no estoy muy seguro. Yo te diría que sí por lo que hemos dicho, lo del espacio, la indumentaria, el griterío, puede ser que sí influya”. (Ent.1).

La pregunta de complemento, intenta conocer cuáles son los factores relacionados con el perfil de la asignatura que inciden especialmente en el reconocimiento de la misma:

P.4.1.1: ¿Cuáles crees que son los aspectos característicos de la asignatura que pueden infravalorar la importancia de la Educación Física?

Las respuestas indican varios factores como la disciplina que se adopta en el desarrollo de las clases de Educación Física; la metodología práctica utilizada en la asignatura; la prioridad que a nivel educativo se le otorga al desarrollo intelectual frente al desarrollo motor y otros aspectos relacionados con la asignatura como la indumentaria, la higiene o la evaluación:

“Si hubiera mayor número de suspendidos se le daría más importancia”.
(Ent.2).

“Hoy vemos en las escuelas que no se cambian una vez ha finalizado la clase de Educación Física. (...) Yo te diría que sí por lo que hemos dicho, lo del espacio, la indumentaria, el griterío, puede ser que sí influya”. (Ent. 1).

Tabla 6.67. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 5, referidas a la consideración del diseño curricular de la asignatura.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.33: Los contenidos de Educación Física son relevantes en el currículum educativo de Primaria.	3.49	.88
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.4.3: ¿Qué opina sobre el actual diseño curricular de Educación Física?		

En el estudio cualitativo profundizamos sobre el ítem 33 del cuestionario, por ser el único que entra dentro de los valores de respuestas “relativamente positivo” (3.49). Las opiniones que se generan en la entrevista apuntan a una satisfacción generalizada del diseño curricular. Se considera que éste está adaptado a las necesidades educativas actuales y a la formación del profesorado, aunque no tanto a los recursos y medios de que dispone el sistema educativo:

“Creo que está muy bien, yo no podría añadir ni quitar nada, quizás retocar, pero está muy bien. Te ofrece todas las posibilidades que puedas desarrollar”. (Ent. 1).

“Correcto, ha mejorado mucho, pero veo el problema de adaptarlo a las posibilidades que ofrece el Sistema Educativo. Hay muchas actividades que nuestro sistema educativo no permite hacerlas. -Los condicionantes son limitaciones espaciales y temporales. Estos son los grandes problemas que presenta la L.O.G.S.E”. (Ent. 2).

Tabla 6.68. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: sexo y especialidad docente.

<i>CATEGORÍA 5</i>	<i>Variables</i>		<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>a</i>
<i>Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física</i>	<i>Sexo</i>	<i>profesores</i>	<i>83</i>	<i>31.6</i>	<i>3.63</i>	<i>.48</i>	<i>.004</i>
		<i>profesoras</i>	<i>178</i>	<i>67.9</i>	<i>3.81</i>	<i>.44</i>	
	<i>Especialidad docente</i>	<i>generalistas</i>	<i>170</i>	<i>64.8</i>	<i>3.69</i>	<i>.46</i>	<i>.005</i>
		<i>especialistas</i>	<i>92</i>	<i>35.1</i>	<i>3.86</i>	<i>.47</i>	

En relación a la variable **sexo** observamos diferencias significativas entre los profesores ($\alpha < .05$), ya que las mujeres manifiestan una opinión más positiva que los varones sobre la importancia de la Educación Física en función de sus características y perfil.

En cuanto a la variable **especialidad docente** también se encuentran diferencias significativas ($\alpha < .05$), observando que los profesores especialistas manifiestan una opinión más positiva que los profesores generalistas.

Las restantes variables a controlar: **tipo de centro** y **experiencia docente**, no influyen en la opinión de los profesores en esta categoría.

Como pregunta de complemento final a esta categoría, nos interesa saber cuáles han sido los factores que, a lo largo de la evolución del sistema educativo, más se han modificado en relación a la Educación Física.

P. 4.2: En cuanto al perfil de la asignatura, ¿en qué aspectos considera que ha cambiado la Educación Física de hace 20 años y en qué aspectos considera que permanece igual?

La opinión que se muestra al respecto es que la asignatura ha mejorado, principalmente en la dotación de recursos y medios, y en la transformación del carácter militarista por el carácter lúdico actual. Por otro lado, los aspectos que menos han evolucionado son la consideración sobre la importancia que se le

otorga a la asignatura, el significado de la Educación Física, y la escasa exigencia en la evaluación de la asignatura:

“Antes la Educación Física era igual a recreo, ahora es clase. Un aspecto importante que ha cambiado es el juego, no solo en Educación Física sino en todo. Antes no se hacían juegos pre-deportivos, el juego ahora es el punto de partida de cualquier programación. Lo que menos ha cambiado, las notas, antes aprobaban todos y ahora también”. (Ent.1).

“Ha cambiado para mejor en absolutamente todo, instalaciones, profesorado, materiales. Y sigue igual en la consideración que se tiene de la asignatura”. (Ent. 4).

“Yo recuerdo la asignatura en la escuela casi como un régimen militar. Por otra parte, se podía pensar que no había otra forma porque si no había ropa ni calzado y el profesor tenía que dar la asignatura de Educación Física a 60 o 50 niños, pues parece que el régimen militar iba en consonancia, por lo menos para mantener la disciplina o un cierto orden; todas esas cosas han desaparecido. Lo que menos ha cambiado es el dar el significado que tiene esta asignatura, el valorarla en su conjunto, ver que es una cosa necesaria y que tiene que tener su hueco y su espacio, eso es lo que todavía perdura”. (Ent. 5).

CATEGORÍA 6. CARGA LECTIVA Y DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.69. Resultados globales de la categoría 6: Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 6	263	100	3.50	.67

Los profesores de centro manifiestan una opinión “relativamente positiva” (3.50), sobre la importancia de la Educación Física en función de su carga lectiva, principalmente en lo que se refiere a la reducción o aumento del número de horas de Educación Física, así como al tiempo asignado para desarrollar la sesión.

El análisis cualitativo refleja una opinión representativa y coincidente con los resultados del estudio cuantitativo, los profesores consideran adecuada la carga lectiva de la Educación Física, manifestando de forma generalizada un desacuerdo sobre la intención ministerial de reducir media hora la carga lectiva de la asignatura en los primeros ciclos de Primaria:

“La carga lectiva me parece suficiente y no la cambiaría”. (Ent. 1).

“Mal, tampoco se trata de reducir el horario que ya está establecido”. (Ent. 5).

De estas declaraciones se deduce que la carga horaria asignada es fundamental para la Educación Física, teniendo en cuenta su importancia, y además es proporcional al resto de asignaturas:

“Claro que nos gustaría que hubiese más tiempo para la Educación Física, pero no creo que estuviéramos dispuestos a quitar tiempo de las asignaturas que se consideran más básicas, para dárselo a la Educación Física”. (Ent. 2).

“Creo que las tres horas son fundamentales”. (Ent. 4).

Otro aspecto que afecta especialmente a los centros privados concertados, según comentan los profesores, es la falta de profesorado para cubrir la totalidad de las 3 horas de clase semanales:

“Las horas de Educación Física son tres, pero que en este colegio damos dos como en otros muchos colegios, porque no tenemos profesorado suficiente específico para dar las clases. La tercera hora de Educación

Física se da como queremos, haciendo tutorías, un control, pero no bajándolos al patio porque sería como un recreo” . (Ent. 3).

También se proponen alternativas para aumentar la carga lectiva de la asignatura a través de un horario más flexible:

“Se puede hacer perfectamente como una extra-escolar y algunos centros ya lo han planteado, no exclusivamente como una extra-escolar, sino como una extra-escolar complementaria a las horas lectivas de Educación Física” . (Ent. 5).

Tabla 6.70. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables estudio de la categoría 6, referidas a la consideración de los criterios de seguridad para la distribución del horario.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P. 37: En la elaboración de los horarios se desatienden los criterios de seguridad para las clases de Educación Física.	2.48	.98
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.5.2: En cuanto al horario, lo que sería la distribución horaria de las asignaturas, ¿Considera que se contemplan las características de la asignatura a la hora de planificar el horario?		

En la pregunta de entrevista, los profesores muestran de forma generalizada la dificultad para contemplar las características de la Educación Física en la planificación horaria de las materias y en la elaboración del horario general, ya que la necesidad de cuadrar todos los horarios de las asignaturas y la ocupación de espacios deportivos supone una incompatibilidad:

“En un colegio como el nuestro, no se pueden hacer maravillas. Es un puzzle.- No se tienen en cuenta los criterios de seguridad” . (Ent. 1).

“No se puede tener en cuenta porque está en función del gimnasio” . (Ent. 2).

Las alternativas indican la posibilidad de un horario de tardes y la necesidad de aumentar el tiempo de la sesión, aunque se considera que actualmente los condicionantes propios del mismo sistema educativo son insalvables:

“La alternativa debería ser horario de tarde. -Después de una actividad física se necesita un tiempo de vuelta a la calma”. (Ent. 1).

“Lo ideal sería en un futuro tener recursos para dirigir la actividad física después de la carga teórica educativa”. (Ent. 2).

“Mas tiempo, o por lo menos el tiempo dedicado a esta asignatura sin la presión de que a la hora siguiente tienen Lengua y hay que cambiarse. Buscar un horario más flexible, un horario con menos presión por el cambio de clase”. (Ent. 5).

Tabla 6.71. Resultados del análisis "Anova" sobre las variables: tipo de centro y especialidad docente.

CATEGORÍA 6	Variables		N	P	M	s.	a
Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física	Tipo de centro	<i>público</i>	161	61.2	3.57	.69	.019
		<i>privado</i>	102	38.7	3.39	.63	
	Especialidad docente	<i>generalistas</i>	171	65.0	3.43	.69	.041
		<i>especialistas</i>	92	34.9	3.63	.62	

En el estudio de las variables a controlar, observamos diferencias significativas ($\alpha < .05$), en relación al **tipo de centro**, mostrando los profesores de centros públicos una opinión más positiva que los de centros privados.

Del mismo modo, se registran diferencias significativas en la variable **especialidad docente**. Los profesores especialistas manifiestan una opinión más positiva que los generalistas sobre los aspectos relacionados con la carga lectiva de la asignatura.

Las variables **sexo** y **experiencia docente**, no influyen en la opinión de los profesores en esta categoría.

CATEGORÍA 7. CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.72: Resultados globales de la categoría 7: Conocimiento del contenido de la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 7	262	99.6	3.55	.49

Los profesores de centro manifiestan una opinión “relativamente positiva” (3.55), sobre el conocimiento que tienen de la asignatura. Los ítems que preguntan directamente sobre este aspecto (40, 41), presentan un nivel de respuesta muy elevado, mostrando un convencimiento propio de ser conocedores de la asignatura.

Tabla 6.73: Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables estudio de la categoría 7, referidas al nivel de conocimiento de la asignatura.

<i>Variable del cuestionario (Estudio cuantitativo)</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>
P.40: Conozco los contenidos de Educación Física del curso de mis alumnos.	3.57	1.07
P.45: Conozco perfectamente para qué sirve la asignatura de Educación Física.	4.11	.75
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.7: ¿Qué nivel de conocimiento considera que tienen los profesores de centro, los padres y alumnos de la Educación Física?		

Sin embargo, cuando en la entrevista se pregunta acerca del nivel de conocimiento de los profesores, las opiniones se contradicen con los resultados cuantitativos:

“Creo que no tienen conocimiento a nivel de contenidos”. (Ent. 1).

“Bajo”. (Ent. 2).

“Mínimo, no obstante no creo que les interese mucho, se hace algún comentario a nivel de un claustro, o un ciclo, o unas reuniones periódicas, y otra cosa es indagar, extender, o preocuparse por...”. (Ent. 5).

Tabla 6.74: Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables estudio de la categoría 7, referidas al nivel de conocimiento sobre las finalidades de la Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P. 38: La Educación Física tiene la finalidad de que los alumnos:		
– Se entrenen en algún deporte.	2.85	1.12
– Se formen a través del movimiento y la actividad física.	4.37	.56
– Se relajen de la carga académica del resto de asignaturas.	3.03	1.19
P.46: Desconozco los criterios para valorar la profesionalidad del profesor de Educación Física.	2.69	1.08

Las medias de respuesta sobre las tres finalidades que se plantean en el ítem 38, indican que la mayoría de profesores identifican la finalidad más acorde de la Educación Física (educar a través del movimiento y la actividad física), aunque en el estudio de frecuencias se reflejan porcentajes considerablemente altos sobre la opinión de otras finalidades: el 42.5%, responden estar “*de acuerdo, absolutamente de acuerdo*” en que la Educación Física tiene la finalidad de que los alumnos se relajen de la carga académica del resto de asignaturas; El 36.9 %

de los profesores también responden estar “*de acuerdo, absolutamente de acuerdo*” en que la Educación Física tiene la finalidad de que los alumnos se entrenen en algún deporte.

También en el ítem 46, se reflejan dudas sobre el conocimiento de los criterios para valorar a un buen profesor de Educación Física.

Tabla 6.75. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables estudio de la categoría 7; referidas al nivel de conocimiento del programa de contenidos de la Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P. 39: Los padres de los alumnos conocen el programa de contenidos de Educación Física correspondientes al curso de sus hijos.	2.69	1.08
<i>Variable de la entrevista alumnos (estudio cualitativo)</i>		
P. 7: ¿Qué nivel de conocimiento considera que tienen los profesores de centro, los padres y alumnos del programa de contenidos de la Educación Física?		

Se detecta una opinión negativa cuando en los cuestionarios, se les pregunta a los profesores de centro sobre el conocimiento que tienen los padres de la materia. En la entrevista la opinión generalizada es que tanto los profesores como los padres tienen un conocimiento mínimo de la asignatura de Educación Física, provocado por la falta de importancia hacia la asignatura y además por una diferencia de formación entre el sector mayoritario de profesores generalistas respecto de los especialistas, siendo estos últimos, por su condición de especialistas, los más conocedores de estas materias. Por otra parte los alumnos son el colectivo que demuestra un mayor conocimiento a causa del interés que muestran por esta asignatura.

Entre los objetivos, contenidos y procedimientos, las respuestas nos dicen que son los contenidos lo que más se desconoce de la Educación Física.

“Si hay profesores cuyo conocimiento es mínimo, pues los padres nulo o casi nulo. - El alumno por lo menos le da importancia, el alumno sí que se interesa por la asignatura”. (Ent. 5).

“Creo que no tienen conocimiento a nivel de contenidos. Yo creo que se desconocen los contenidos y en algunos casos la metodología. - Sí se asocia deporte con Educación Física”. (Ent. 1).

“El Especialista es más conocedor de la Educación Física que el Generalista”. (Ent. 2).

Tabla 6.76. Resultados del análisis "Anova" sobre la variable: tipo de centro.

<i>CATEGORÍA 7</i>	<i>Variables</i>		<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s.</i>	<i>a</i>
<i>Conocimiento del contenido de la Educación Física</i>	<i>Tipo de centro</i>	<i>público</i>	<i>161</i>	<i>61.4</i>	<i>3.46</i>	<i>.46</i>	<i>.000</i>
		<i>privado</i>	<i>101</i>	<i>38.5</i>	<i>3.70</i>	<i>.49</i>	

En relación a la variable **tipo de centro**, se consideran diferencias significativas en la opinión de los padres ya que los resultados reflejan que en los centros privados, los padres manifiestan un mayor conocimiento de la asignatura de Educación Física que los padres de centros públicos.

Las variables **sexo, especialidad docente y experiencia docente**, no influyen en la opinión de los profesores en esta categoría.

CATEGORÍA 8. TRATAMIENTO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Tabla 6.77. Resultados globales de la categoría 8: Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.

<i>CATEGORÍA 8</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
	<i>263</i>	<i>100</i>	<i>3.74</i>	<i>.38</i>

En relación a los procedimientos de la asignatura utilizados en la escuela, la opinión del padres es “positiva” (3.74). En general, se refleja una buena opinión sobre el modo de contemplar los procedimientos de la Educación Física en la escuela. Quizás los puntos débiles aparecen cuando se plantea la situación de comparecencia del profesor de Educación Física en la clase (ítem. 51, 52). La forma de nombrar la materia, “Gimnasia” (ítem. 55) y la respuesta en cuanto a la inspección educativa de la Educación Física (ítem. 62).

Tabla 6.78. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de sustitución del profesor de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>
P.51: Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, considero que los alumnos deberían trabajar contenidos específicos de Educación Física con el profesor de guardia.	3.09	1.20
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P. 8: ¿Cómo se procede en la situación de sustitución del profesor de Educación Física en cuanto al desarrollo de la clase de Educación Física?		

Consideramos que la media de respuesta (3.09), se acerca mucho a una opinión intermedia, por lo tanto, se profundiza sobre esta cuestión mediante la entrevista obteniéndose una opinión representativa de que los procedimientos de sustitución puntual de la clase de Educación Física se resuelven a través de una alternativa paralela a ésta:

“Generalmente se les baja al patio y se deja que los niños practiquen, algún juego, o no se les baja y se les da otra asignatura, o continúan lo que estaban haciendo y, en raras ocasiones, el sustituto les da algo teórico”.
(Ent. 5).

Hay otras opiniones de los profesores de centro, aunque minoritarias, que se acercan más a la opinión que nos da el profesor de Educación Física respecto a esta cuestión, respondiendo que el procedimiento de sustitución de la clase de Educación Física, consiste en la anulación de la sesión por falta de preparación y capacidad del resto del profesorado:

“Si en esa hora el profesor de guardia está libre es el que cogerá a los niños y los subirá a la clase. -Es difícil, la Educación Física es algo muy peligroso para que una persona sin conocimientos la imparta”. (Ent. 4).

Tabla 6.79. Preguntas de contraste y resultados de las variable cuantitativa de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de denominación de la asignatura.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.55: Para denominar la asignatura de Educación Física siempre utilizó el término "gimnasia".	2.42	1.12
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P. 8.2: ¿Cómo le suelen denominar a la asignatura en el ámbito de claustro de profesores?		

Los valores del análisis cuantitativo, muestran una clara tendencia en la denominación de la asignatura como “Educación Física”. En el estudio cualitativo no existe una opinión representativa, aunque las respuestas indican que el profesorado especializado de Educación Física, ha condicionado y condiciona el uso correcto del nombramiento de la asignatura, aunque en otros ámbitos se le sigue llamando gimnasia:

“En el claustro de profesores, al estar el profesor de Educación Física y de tanto decirlo, le llamamos Educación Física, pero si vas hablando por el pasillo, gimnasia”. (Ent. 1).

Tabla 6.80. Preguntas de contraste y resultados de la variable de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de inspección de la asignatura de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.62: La Educación Física está olvidada por parte de la inspección educativa.	2.89	.94
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
Pregunta. 8.3: ¿Cómo cree que procede la inspección educativa con relación a la asignatura de Educación Física?		

Teniendo en cuenta que la media de respuesta (2.89), se corresponde con los valores “relativamente negativos” y que la frecuencia de respuesta más elevada (51.4%), concierne a la que opinan “*ni están de acuerdo ni en desacuerdo*”, contemplamos el estudio de este ítem a nivel cualitativo.

La opinión que surge de las entrevistas es que se desconoce la actuación de la inspección educativa del área de Educación Física:

“No tengo ni idea”. (Ent.1).

“No existe la inspección educativa”. (Ent. 2).

“No tengo ni idea”. (Ent.3).

“Yo creo que nada”. (Ent. 4).

“Pues lo desconozco”. (Ent. 5).

Las variables **sexo, tipo de centro, especialidad docente y experiencia docente**, no influyen en la opinión de los profesores en esta categoría.

CATEGORÍA 9. VALORACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

La Educación Física es la segunda materia menos valorada (4.20), después de Expresión Artística (4.17). Las más valoradas son la Lengua y Literatura (4.78), y Matemáticas (4.66), con un nivel de opinión “muy positivo”. La valoración general de la importancia educativa de la Educación Física es “muy positiva”.

El estudio cualitativo nos confirma, a través de la entrevista, la opinión representativa de que la asignatura de Educación Física es una de las menos valoradas del diseño curricular de Primaria. El motivo principal de esta afirmación es la prioridad formativa de áreas de conocimiento (Matemáticas y Lenguaje; nuevas tendencias -Inglés- y nuevas tecnologías -Informática-), necesarias para el futuro laboral:

“Los conceptos de Lenguaje o de Matemáticas, priman sobre las actividades de Educación Física”. (Ent 1).

“Está en función de la sociedad y el sistema educativo. - Interesa potenciar cuanto más las habilidades, o los contenidos intelectuales del alumno. Los padres nos mandan a los alumnos para que tengan conocimientos”. (Ent. 2).

Las variables **sexo, tipo de centro, especialidad docente y experiencia docente**, no influyen en la opinión de los profesores en esta categoría.

6.1.4 INFORME DE LOS RESULTADOS DEL COLECTIVO PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

CATEGORÍA 2. VALOR EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.81. Resultados globales de la categoría: Valor educativo de la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
<i>CATEGORÍA 2</i>	<i>42</i>	<i>100</i>	<i>4.77</i>	<i>.44</i>

Como es lógico, los profesores de Educación Física son el colectivo que presenta un nivel de opinión más positivo (4.77) sobre la importancia de su asignatura dentro del sistema educativo. A través del estudio cualitativo, se ratifica esta opinión unánime, de forma que hemos planteado la cuestión para que los profesores de la materia argumenten la importancia de la Educación Física en relación a la formación del alumno y dentro del sistema educativo. El resultado de la entrevista ofrece distintas finalidades que justifican la importancia global de esta asignatura: la salud, la educación en valores, el desarrollo psicomotor, la utilidad como complemento a otras materias potenciando el resto de aprendizajes y por último, el hecho de que se diferencia de las demás como materia formativa del cuerpo y no de conocimiento:

“Complementario a lo que se hace en las otras asignaturas, aquí los alumnos se manifiestan como son y como sienten, entonces en la Educación Física se detecta el que es solidario, egoísta, competitivo, etc. Se educa a través de los valores como complemento a la acción tutorial”. (Ent. 1).

“La justificación es vital en cuanto que es un comportamiento, una motivación para el cuerpo, para la salud, una asignatura muy concreta muy reglada y complementaria de las otras. -No se considera como una

asignatura académica, representa una asignatura formativa del cuerpo”.
(Ent. 4).

“Es importante para sentar bases de otros aprendizajes pues estamos empezando a ver que la E. F. es importante y además, te permite conocer a los niños, en otras situaciones que no es la estructura cerrada de las clases, en la que el niño se sienta y tiene que estar quieto; las relaciones que se establecen en las clases de Educación Física son totalmente distintas”.
(Ent.5).

En el estudio de las variables **sexo, tipo de centro, especialidad docente y experiencia docente**, no se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$) determinando que estas variables no influyen en la opinión de los profesores de Educación Física.

CATEGORÍA 3. PERCEPCIÓN DE LA VALORACIÓN QUE REALIZA LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.82. Resultados globales de la categoría 3: Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 3	42	100	3.13	.81

La percepción del profesor de Educación Física respecto a la importancia de la Educación Física en su entorno es “relativamente positiva” (3.13). Además los profesores manifiestan que los padres son los que otorgan menos importancia a la asignatura (2.71), en comparación con los alumnos (3.33) y los profesores de centro (3.03).

En el estudio cualitativo, los profesores de Educación Física opinan representativamente y por unanimidad que existe una percepción “relativamente positiva” de su asignatura:

“Sí que observo que en los últimos años sí se le está dando importancia. No sé si es que se está cambiando la forma de trabajo de la Educación Física, lo que estaba diciendo antes, se pasa a una Educación física más activa, lúdica, de juego y sí que se comenta la forma de hacer las cosas y las repercusiones que eso está teniendo en un sentido más positivo”. (Ent.1).

“Hay actitudes de todos los tipos, pero en general yo creo que existe una buena actitud, se valora a la Educación Física”. (Ent. 2).

Cuando se les ha preguntado por qué consideran que los **padres** otorgan menos importancia a la Educación Física que los alumnos y profesores, esgrimen que los padres reflejan por tratarse del colectivo más alejado de la realidad escolar, del conocimiento de la asignatura y también por la desvalorización que la materia sufre debido a la importancia que se les otorga al resto de asignaturas:

“Creo que a los padres hay que darles una buena información diciendo qué es y para qué sirve. A partir de ahí, aunque no le den importancia de cara a las notas de sus hijos, en las observaciones y en los juegos de sus hijos sí que observan su comportamiento de un curso a otro”. (Ent. 1).

“Los padres de los chicos, lo pasan bien pues estupendo, además tienen una percepción que no es negativa. Los padres, si esto contribuye a que los chicos se relajen un poco, pues estupendo”. (Ent. 2).

Los **profesores** actúan como compañeros de trabajo y de alguna forma reflejan una actitud de respeto por el trabajo del profesor de Educación Física:

“Los profesores ven que eres un compañero más, que trabajas. Ellos conocen tu forma de trabajar, en reuniones de ciclo y en muchos aspectos, no más que ellos, pero si eres un pionero en cosas que ahora se piden en la

reforma y que antes ya se trabajaban en la E.F., dicen: anda si este chico del chándal también trabaja y lo hace tan bien como nosotros”. (Ent. 5).

“Bueno, porque te consideran como un compañero más y como una asignatura más dentro del claustro”. (Ent. 4).

Los profesores de Educación Física también nos confirman por unanimidad, que son los alumnos los que valoran más positivamente la materia:

“Yo creo que los alumnos. -Porque yo sí que creo que le dan mucha importancia a la Educación Física. No sé si le dan la misma importancia que otras asignaturas, pero sí que le dan más importancia que el resto de colectivos”. (Ent. 2).

Los alumnos, al ser los que vivencian la asignatura desde dentro, se convierten en el colectivo que valora con mayor criterio y conocimiento la importancia de la Educación Física:

“Los alumnos porque es una asignatura más liberadora, la esperan, ellos se dan cuenta de que cuando estamos haciendo un trabajo, notan como han empezado el año y como lo están terminando en cuanto al manejo de su cuerpo”. (Ent. 1).

En esta categoría tampoco se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$), en relación a las variables a controlar: **sexo, tipo de centro y experiencia docente**.

CATEGORÍA 4. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**Tabla 6.83. Resultados globales de la categoría 4: La evaluación de la Educación Física.**

<i>CATEGORÍA 4</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>S</i>
	42	100	3.23	.50

Los Profesores de Educación Física manifiestan una opinión “relativamente positiva” (3.23), sobre la importancia de la asignatura en función de la evaluación. La media se devalúa cuando se plantean aspectos que hacen referencia directamente a los padres y alumnos, los cuales suelen mostrar preferencias por otras materias en relación a la evaluación.

Tabla 6.84. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de la categoría 4, referentes a la importancia que los distintos colectivos otorgan a la evaluación de la Educación Física en comparación con el resto de asignaturas.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>
P.11: Para el alumno la evaluación de la Educación Física tiene el mismo nivel de dificultad que el resto de asignaturas.	2.55	.94
P.14: A los padres les importa tanto que su hijo saque buenas notas en Educación Física como en el resto de asignaturas.	2.79	1.00
P.17: Los padres se interesan por la Educación Física en las tutorías escolares, solamente cuando sus hijos suspenden esta asignatura.	3.69	.92
<i>Variable del cuestionario (estudio cualitativo)</i>		
P. 3: ¿Qué opina sobre la importancia que se le otorga a la Educación Física en función de la evaluación?		

En el estudio cualitativo, cuando preguntamos a los profesores de Educación Física, *¿qué opinión tienen sobre el reconocimiento de la evaluación en su asignatura?* se dan los mismos resultados que en el estudio cuantitativo:

“Esto está en función del pensamiento que tenemos de que son más importantes la Lengua, las Matemáticas y el resto de materias. A la Educación Física se le da mínima importancia”. (Ent. 1).

“Se le da menos importancia a la evaluación de nuestra asignatura”. (Ent. 3).

Se argumentan diversas causas como la falta de conocimiento sobre la asignatura, el bajo nivel de exigencia o dificultad por conseguir el aprobado y la falta de criterios de evaluación:

“Yo diría que tampoco se les ha dicho a los padres desde pequeños la importancia de la Educación Física en el desarrollo de la coordinación”. (Ent. 1).

“De manera global se piensa, ‘Gimnasia’ la habréis aprobado todos. Suele causar sorpresa cuando a un alumno se le pone -necesita mejorar- y te pregunta el tutor si se porta mal o qué...- (...) en las sesiones de evaluación que sería otro apartado, damos nuestras opiniones y siempre da una sensación de que es una María”. (Ent. 3).

“¿Hasta qué punto no hay una norma más pautada, como pueda haber en otras áreas? Cada uno funcionamos a nuestro aire, entonces te planteas: ¿y mi sistema de evaluación es correcto o no?”. (Ent. 5).

En esta categoría no se han registrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$) en las variables a controlar: **sexo, tipo de centro y experiencia docente**.

CATEGORÍA 5. PERFIL METODOLÓGICO Y CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.85. Resultados globales de la categoría 5: Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.

CATEGORÍA 5	N	P	M	s
	42	100	3.65	.54

Los profesores de Educación Física manifiestan una opinión “relativamente positiva” (3.65), que contrasta con los datos recogidos en el estudio cualitativo, en el que se afirma que el perfil y características de la Educación Física no influyen en el reconocimiento de la asignatura:

“Por el cambio de sistema de trabajo no creo que le den más o menos importancia, muchas veces le dan más o menos importancia en función de si les gusta o no”. (Ent. 3).

Las principales razones argumentadas son que las metodologías que utilizan el juego están cada vez más aceptadas y empiezan a percibirse sus beneficios, como el trabajo de psicomotricidad en la etapa de Infantil.

“Todos sabemos la importancia que tiene el juego para nuestros hijos, incluso los profesores de infantil, de Primaria, saben de la importancia del juego en el sistema de enseñanza aprendizaje muy estructurado..., no ahora te sientas y te callas, sino que mientras pintas haces puzzles etc. aprenden jugando”. (Ent. 3).

En esta categoría el aspecto más interesante de estudio, lo muestra el ítem 29, el cual nos indica a través de la media (3.40), que la mentalidad generalizada

del colectivo escolar es que el objetivo educativo de la escuela debe ser el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos.

En el estudio cualitativo, nos ha interesado conocer *¿cuáles han sido los aspectos que más han evolucionado en el perfil de la asignatura, y cuáles han cambiado menos respecto a la Educación Física que los entrevistados recuerdan de su etapa escolar?*

En relación a la primera pregunta, las respuestas indican diversas opiniones, indicándonos que son varios los aspectos que han evolucionado a lo largo de la historia de la Educación Física:

“Lo que se hacía cuando era ‘Gimnasia’..., te limitabas a hacer sólo ejercicios gimnásticos y sin saber cómo, porqué, para qué o hasta dónde y sin ningún sentido. Hoy en la Educación Física, además de esto haces muchas más cosas y te explican para qué, porqué y qué sentido tienen”. (Ent. 2).

“La ‘Gimnasia’, cuando se hacía, era como una instrucción militar. Yo recuerdo de un profesor que teníamos, el hombre lo más que hacía era llevar el ‘Marca’ debajo del brazo, sacaba el balón y a jugar a lo que te daba la gana. Ahora la Educación Física está estructurada por unos objetivos, de los que hay que cumplir unos contenidos, y que hay que impartir a los niños”. (Ent. 5).

Otro aspecto destacable a nivel metodológico, es el cambio del carácter militarista de antes a lo lúdico de ahora:

“Hombre, la Educación Física de hoy no se parece en nada a la de hace 20 años. Antes prácticamente no se daba, o el que tenía un poco más de voluntad hacía algo de aparatos pero poco más; y antes había un estilo autoritario y militarista que no hay ahora”. (Ent. 4).

También se hace referencia a la evolución de los materiales, las instalaciones deportivas y la formación del profesorado:

“Ha cambiado completamente. En todos los aspectos, primero en cuanto a los espacios deportivos; segundo en los materiales, antes se limitaban a dos colchonetas y un balón, ahora tenemos todo tipo de materiales, muy atractivos para los alumnos. Tercero, el perfil del profesor, antes era el profesor tutor y como se decía por parte del ministerio que tenían una hora de gimnasia, pues con un balón y al patio, ahora el perfil del profesor sabe que tiene unos contenidos que desarrollar, una programación y que los lleva a la práctica y lleva un seguimiento de los alumnos. Cuarto ha cambiado en cuanto a los horarios, el ministerio antes marcaba una hora a la semana, ahora son tres horas para Primaria”. (Ent. 3).

Por último, se manifiesta un cambio en cuanto al concepto y significado de la asignatura:

“Creo que lo fundamental en que antes era o se llamaba ‘Gimnasia’ y ahora se llama Educación Física”. (Ent. 2).

“Ha cambiado el concepto, el concepto de la ‘Gimnasia’ de antes”. (Ent. 5).

Por otra parte, en relación a la segunda pregunta, se observa una opinión más definida afirmando que el aspecto que menos ha evolucionado, ha sido el estatus educativo:

“(…) pues desde el punto de vista que, desgraciadamente, aún hay mucha gente que piensa que la Educación Física sigue siendo ‘Gimnasia’”. (Ent. 2).

“La valoración de la comunidad educativa es que la Educación Física sigue siendo la misma María de siempre”. (Ent. 3).

“Pues que aunque los niños están cambiando, su percepción sigue siendo una especie de recreo, de juego..., en lo que se convertía antes”. (Ent. 5).

En esta categoría tampoco se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$), en relación a las variables: **sexo, tipo de centro y experiencia docente.**

CATEGORÍA 6. CARGA LECTIVA Y DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.86. Resultados globales de la categoría 6: Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 6	42	100	4.09	.54

Los profesores de Educación Física manifiestan una opinión “positiva” (4.09), sobre la importancia de la asignatura en función de su carga lectiva. Se muestran especialmente interesados al afirmar la necesidad de aumentar la carga lectiva de la asignatura. Estos resultados se repiten en el mismo sentido cuando se les pregunta de forma directa, en la entrevista, *¿qué opinan sobre la carga académica de la asignatura?* De forma mayoritaria se refleja que la carga lectiva de la asignatura debe aumentar o mantenerse en 3 horas para su óptimo desarrollo.

Al mismo tiempo, se observa en los profesores un temor que refleja la dificultad por mantener esta carga lectiva, con más perspectivas de reducción que de aumento, principalmente provocado por la falta de profesorado y la

competencia con otras asignaturas a las que se les otorga un mayor valor educativo, como son el idioma o la informática:

“Sí, la carga lectiva era importante teníamos 3 sesiones a la semana. Igual que lo que puede tener el Inglés sucede con la Educación Física. Actualmente está en retroceso, desde la Dirección General están empeñados en implantar el Inglés desde infantil y eso supone ampliar horario o recortar horas y eso nos ha llevado a impartir 2 horas; eso no es bueno, 3 horas es lo correcto para sacar adelante el contenido del currículo. En la pública existía interés por mantener las 3 horas, aunque no se ha podido por falta de profesionales”. (Ent. 3).

Por otra parte, también hay una opinión de desacuerdo con la intención ministerial de reducir media hora de la carga lectiva de Educación Física:

“Mal, me parece mal aquí y peor en los cursos de bachillerato”. (Ent. 4).

“Yo creo que como está ahora, 3 horas... está bien. Si quitan, bueno... es poco pero nos adaptaríamos”. (Ent. 1).

En las entrevistas se ha discutido acerca de la adaptación del horario en función de las características de la sesión de Educación Física y los distintos factores que pueden influir en este aspecto: traslado de los alumnos, vestuario, higiene, criterios de seguridad y salud en relación a la optimización de la práctica de actividad física, digestión, climatología, etc.

En relación al horario de la asignatura y ante las distintas propuestas planteadas: horario intercalado entre materias teóricas; horario intensivo de tarde; horario lectivo dentro de las actividades extra-escolares...; los profesores de la asignatura no muestran una opinión unánime, pero sí coinciden en señalar que es el mismo sistema educativo el que impide acomodar el horario de la asignatura.

“Depende de los centros, aquí por las líneas que tenemos el horario se tiene que adaptar, normalmente no se puede tener horas de por la mañana, tenemos que encajar las horas entre todos” .(Ent. 1).

“Depende del ajuste de los demás profesores, pero es que por cuestiones burocráticas es imposible, a veces me ha tocado decirles que se me cargan media hora, con media hora no te da tiempo ni a cogerlos”. (Ent. 4).

“La realidad escolar no te permite eso, hay que trabajar 25 horas semanales y son 25 horas lo que se está”. (Ent. 3).

Tabla 6.87. Resultados del análisis "Anova" sobre la variable sexo.

CATEGORÍA 6	Variables		N	P	M	s.	a
Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física	Sexo	varón	32	76.1	4	.55	.040
		mujer	10	23.8	4.40	.35	

En el estudio de las variables a controlar, observamos diferencias significativas ($\alpha < .05$), en la variable **sexo**, siendo las profesoras las que manifiestan una opinión más positiva sobre la importancia de la asignatura en función de la carga lectiva.

CATEGORÍA 7. CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.88. Resultados globales de la categoría 7: Conocimiento del contenido de la Educación Física.

CATEGORÍA 7	N	P	M	s
	42	100	3.31	.35

La Media de opinión general de los ítems de esta categoría es (3.31). Estos valores nos indican que el profesor de Educación Física manifiesta una opinión “relativamente positiva” de la percepción que tienen los especialistas de Educación Física, sobre el nivel de conocimiento de la asignatura por parte de los profesores, padres y alumnos. A pesar de estos valores, se refleja un mayor desconocimiento sobre los contenidos de la asignatura y los criterios de profesionalidad, sobre todo por parte de los padres (2.60) y de los profesores (2.83).

Tabla 6.89. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 7, referentes al conocimiento de la asignatura de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.36: Los padres de los alumnos conocen los contenidos de Educación Física correspondientes al curso de sus hijos.	2.60	1.11
P.37: En general, los profesores de otras materias conocen los contenidos de Educación Física del curso de sus alumnos.	2.83	1.03
P.41: En el centro se interesan por conocer cómo se aplican los contenidos de Educación Física y qué resultados se obtienen.	2.93	.95
P.42: En general, el colectivo escolar desconoce los criterios para valorar mi profesionalidad.	2.95	.71
<i>Variable del cuestionario (estudio cualitativo)</i>		
P.7: ¿Qué nivel de conocimiento consideras que tienen los profesores de centro, los padres y alumnos de la E.F.?		

Las respuestas del estudio cualitativo coinciden con los resultados del estudio cuantitativo. La pregunta de la entrevista aporta una opinión significativa según la cual existe un mínimo conocimiento de la asignatura de Educación Física, de forma que los profesores y padres, por falta de interés y de

información, reflejan un mayor desconocimiento de los contenidos y finalidades de la asignatura que los alumnos:

“Los profesores, muy poquito. En cuanto a padres se da una información a los padres y lo que queda es que los chicos tienen que venir con unas zapatillas, chándal y una toalla, eso ya es importante, pero no tienen demasiados conocimientos. Los alumnos creo que cada vez lo tienen más claro, cada vez es menor el desconocimiento”. (Ent. 3).

“Se desconocen los contenidos de lo que se trabaja y qué se pretende con esta asignatura”. (Ent. 5).

Tabla 6.90. Resultados del análisis "Anova" sobre las variable: experiencia docente.

CATEGORÍA 7	Variables	N	P	M	s.	a
Conocimiento del lcontenido de la Educación Física	Experiencia docente	-5años	4	9.52	2.89	.21
		+6 años	19	45.2	3.43	.34
		+20 añ.	19	45.2	3.28	.33
						0.17

En el estudio de variables, se encuentran diferencias significativas ($\alpha < .05$) en la variable **experiencia docente**, de manera que los profesores de Educación Física con una experiencia docente menor de 5 años, manifiestan una opinión más negativa respecto a los profesores con una experiencia entre 6 y 20 años (M: 3.43, $\alpha: 0.05$) y los profesores con más de 20 años de experiencia (M: 3.28, $\alpha: 0.37$).

CATEGORÍA 8. TRATAMIENTO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Tabla 6.91. Resultados globales de la categoría 8: Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.

	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s</i>
CATEGORÍA 8	<i>42</i>	<i>100</i>	<i>3.80</i>	<i>.32</i>

En relación al tratamiento de la asignatura en el contexto escolar, los profesores de Educación Física manifiestan una “opinión positiva” (3.80), aunque se detecta una falta de atención hacia su consideración en la situación de ausencia del profesor de esta materia (ítem 46, 47). La opinión general empeora cuando se pregunta sobre el interés por el seguimiento de la programación por parte de la dirección del centro y, sobre todo, por parte de la inspección ministerial (ítem 58, 59,60). El ítem que refleja una opinión más negativa dentro de esta categoría, sigue siendo el referido a la denominación de la asignatura por parte de la comunidad escolar (ítem 50). En cuanto a la consideración del estatus del profesor de Educación Física, se reflejan diversas opiniones (ítem 61).

Tabla 6.92. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de sustitución del profesor de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.46: Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, los alumnos trabajan contenidos específicos de Educación Física con el profesor de guardia.	2.66	1.28
P.47: Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, los alumnos utilizan la hora como estudio o repaso de otras asignaturas.	2.90	1.25
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.8: ¿Cuál es el procedimiento que siguen en este caso?		

En el estudio cualitativo, se refleja de forma generalizada que cuando el profesor de Educación Física se ausenta, la clase se anula. Parece ser que la sustitución es difícil por la especificidad de la materia y por la falta de preparación de los profesores de guardia:

“Sí es cierto que no hay un procedimiento adecuado, se les da un balón y que jueguen”. (Ent.1).

“Estas sustituciones son difíciles de cubrir, entonces lo más práctico y fácil para este profesor es, o bien patio con juegos libres, o aprovecharla para hacer alguna actividad dentro de su clase o de su horario”. (Ent. 4).

“Pasa con la Educación Física lo mismo que con el Inglés o la Música, un profesor que no es especialista del área tendría muchos problemas para dar una sesión de esa área (...)”. (Ent. 5).

Tabla 6.93. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al seguimiento de la programación por el Centro y por la inspección ministerial.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.58: Por parte del centro existe un interés y atención en el desarrollo y seguimiento de la programación de Educación Física.	3.45	1.04
P.59: La Educación Física está olvidada por parte de la inspección educativa.	3.05	.95
P.60: Considero importante que el inspector/a revise el desarrollo de la asignatura así como las instalaciones deportivas del centro escolar.	3.31	.95
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.8.2: ¿Qué opina sobre el seguimiento de la Educación Física por parte de la dirección de centro o la inspección ministerial?		

Los comentarios recogidos en la entrevista, confirman los datos del estudio cuantitativo, de forma que se manifiesta una tendencia de mayor seguimiento por parte de la dirección de centro que de la inspección educativa, alegándose como motivos principales la falta de conocimiento sobre esta materia y la falta de consideración sobre la misma:

“Si el inspector viene a ver los resultados académicos, ve Matemáticas, Lenguaje, Inglés, pero la Educación Física sigue siendo ‘María’, entonces la administración a la hora de ver los resultados académicos mira las fundamentales, el inspector nunca hace un control de la Educación Física. - Porque la desconoce. -Yo creo que la Educación Física globalmente, a nivel de Logroño, sigue siendo un poco la ‘María’. Sucede que mucho de los de E.F. estamos en los cargos directivos, entonces nos preocupamos de que las clases salgan bien, llevar un seguimiento, pero en general sigue siendo esa ‘María’ ”. (Ent. 3).

“(…) pasó el inspector a recoger las programaciones y lo busqué para darle la mía, pero me dijo: da igual, yo de esto no entiendo. -No, no hay

interés por parte de la inspección, por parte de la dirección de los centros al menos comprueban que van acordes con el resto de las asignaturas”.
(Ent. 5).

Tabla 6.94. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al tratamiento del estatus profesional del profesor de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.61: En el ámbito profesional se infravalora el estatus del profesor/a de Educación Física en relación al resto de profesores.	2.83	1.31
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.8.3: ¿Cómo cree que se considera el estatus del profesor de Educación Física?		

Teniendo en cuenta que los resultados de los cuestionarios indican una respuesta más favorable hacia la consideración del estatus profesional del profesor de Educación Física (3.83), hemos considerado oportuno profundizar sobre este aspecto en el estudio cualitativo, ya que los resultados de frecuencias nos indican una diversidad de opiniones entre las diferentes categorías de respuesta. Las respuestas de la entrevista reflejan una opinión representativa, coincidente con los resultados anteriores, según la cual se reconoce el estatus del profesor de Educación Física:

“Yo creo que en general estamos bien considerados. -Porque es el resultado del trabajo de 10 años, de unas programaciones rigurosas, un trabajo bien hecho, de estar al día, aportación de nuevos materiales, aportar nuestras inquietudes en los centros, dinamizar un poco la vida de los centros, las fiestas con diferentes actividades, salidas. Creo que estamos reconocidos y se nos valora” . (Ent. 3).

Tabla 6.95. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de denominación de la asignatura.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P. 50: Para denominar la asignatura de Educación Física, el término `Gimnasia' suele ser el más utilizado por padres, profesores y alumnos.	3.81	.97
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.8.4: ¿Cómo se le denomina a la asignatura de Educación Física?		

Las respuestas de la pregunta de entrevista, reflejan una opinión representativa según la cual se sigue llamando `Gimnasia' a la Educación Física. Se considera que todavía estamos en un período de transición y mentalización en la denominación de la asignatura:

“Los padres sobre todo hablan de gimnasia, los alumnos sí que hablan de Educación Física, algunos profesores también hablan todavía de gimnasia”. (Ent. 1).

“Bueno porque como siempre se le ha denominado `Gimnasia' se le sigue llamando así, pero se va cambiando el concepto de Educación Física”. (Ent. 4).

Tabla 6.96. Resultados del análisis "Anova" sobre la variable: sexo.

<i>CATEGORÍA 8</i>	<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>s.</i>	<i>a</i>
<i>Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar</i>	<i>varones</i>	32	76.1	3.73	.26	.008
	<i>mujeres</i>	10	23.8	4.04	.40	

Atendiendo a la importancia de la asignatura de Educación Física en relación con los procedimientos escolares, y en comparación con otras materias,

se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < .05$) en la variable **sexo**, manifestándose por parte de las mujeres una opinión más positiva (4.04) que la de los varones (3.73).

En esta categoría, las variables **tipo de centro y experiencia docente** no inciden en la opinión de los profesores.

CATEGORÍA 9. VALORACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Tabla 6.97. Resultados globales de la categoría 9: Valoración general de la Educación Física en el sistema educativo.

	N	P	M	s
CATEGORÍA 9	42	100	3.52	.51

Los profesores de Educación Física manifiestan una opinión “relativamente positiva” (3.60), sobre las perspectivas futuras de la asignatura en el sistema educativo; por este motivo hemos formulado la siguiente pregunta en el estudio cualitativo: *¿Qué opina acerca de las perspectivas de la Educación Física en nuestro actual sistema educativo?* Se perciben perspectivas de mejora del reconocimiento y potencialidad de la asignatura, ya que el interés por la actividad física, la salud y los beneficios que aporta la materia, cada vez se hacen más patentes a nivel social y dentro del mismo colectivo escolar. Al mismo tiempo, se manifiesta una preocupación por la implantación de nuevas áreas (2º Idioma, Informática), que se están introduciendo en el sistema educativo, y se prevé que ocuparán lugar y terreno de áreas de conocimiento como la Educación Física:

“Yo creo que por buen camino, otra cosa es que falte mucho por recorrer (...)”. (Ent. 2).

“Va avanzando a pasos agigantados, lo que pasa es que al mismo tiempo se abre el abanico de posibilidades a la hora de encaminar la educación (...)”. (Ent. 4).

En el estudio cuantitativo se ha estimado el estudio del ítem 67, el cual plantea la necesidad de revisar el diseño curricular de Educación Física en Primaria. Nos interesa profundizar sobre el indicativo de mayor frecuencia de respuesta (40.5%), correspondiente a la escala de respuestas “de acuerdo” y “absolutamente de acuerdo”.

Tabla 6.98. Preguntas de contraste y resultados cuantitativos de las variables de estudio de la categoría 9, referidas al diseño curricular de la asignatura de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	M	σ
P.67: Considero que se debería revisar el currículum de Educación Física en Primaria.	3.17	.96
<i>Variable de la entrevista (estudio cualitativo)</i>		
P.9.2: ¿Qué opina sobre el Diseño Curricular que se está impartiendo actualmente?		

A nivel cualitativo existe pluralidad de respuestas. No existe una opinión significativa sobre el nivel de actualización de los contenidos procedimentales de la Educación Física, sino una diversidad de opiniones, con una tendencia a manifestar que este aspecto está en función del interés del profesor, su formación, capacidad de recursos materiales, adaptación de ciertas actividades a la sesión de Educación Física y, sobre todo, a los condicionantes de seguridad y responsabilidad civil.

“Yo creo que es el adecuado. Es en la practica cuando lo adaptamos al centro y a nuestros alumnos, es donde nos podemos encontrar con problemas y donde podemos ir mejorando”. (Ent. 2).

“En cuanto al diseño curricular, en general, todo lo que se elabora y no se revisa se queda estancado, al final acaba deteriorándose (...)”. (Ent. 4).

En cuanto al análisis que se realiza en el estudio cuantitativo (ítem 68), sobre la valoración de la importancia de las áreas de conocimiento, el profesor de Educación Física sitúa su asignatura en tercer lugar (4.52), en orden de importancia después de Lenguaje (4.67) y Matemáticas (4.62). Cabe destacar que la valoración conjunta de todas las materias del diseño curricular de Primaria es muy alta.

En esta categoría tampoco se han encontrado diferencias significativas ($\alpha < 0.5$), en relación a las variables a controlar: **sexo, tipo de centro y experiencia docente.**

6.2. ANÁLISIS ENTRE SECTORES POBLACIONALES.

En el segundo nivel, correspondiente al análisis intercolectivo, mostramos los datos globales de las distintas categorías presentando las medias (M) correspondientes a los cuatro colectivos de estudio, así como la media aritmética (M) extraída de éstas. En la tabla se refleja también el valor de significación (\mathbf{a}) correspondiente al análisis de varianzas de los resultados.

Una vez expuestos los resultados en función de la categorización de los datos cuantitativos (Figura. 6.41.), contrastamos la información con las opiniones cualitativas de los agentes clave del sistema educativo en Logroño.

Continuamos el análisis comparando aquellas variables de estudio, comunes a los cuatro colectivos, cuyos resultados despiertan un mayor interés por la discrepancia de respuestas, cotejándolas una vez más con las opiniones del estudio cualitativo (*extractos de entrevista*).

Por último, presentamos los resultados del estudio de varianzas (\mathbf{a}) de las variables de análisis (sexo, tipo de centro, etc.), contrastando la opinión de estos resultados con los extractos más significativos de las entrevistas (Agentes clave del sistema educativo en Logroño).

6.2.1. INFORME DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS INTERCOLECTIVO.

Observando los resultados del estudio cuantitativo (Figura, 6.42.), basados en la Categorización de los resultados de la investigación cuantitativa (Figura 6. 41.), podemos comprobar los niveles de valoración de cada uno de los indicativos de influencia en el estatus de la Educación Física, en función de los cuales damos paso al informe de resultados intercolectivo.

Figura 6.41. Categorización de los resultados de la investigación cuantitativa.

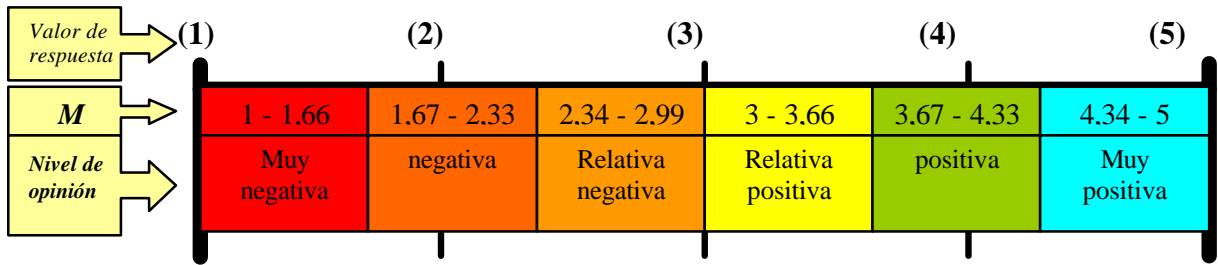
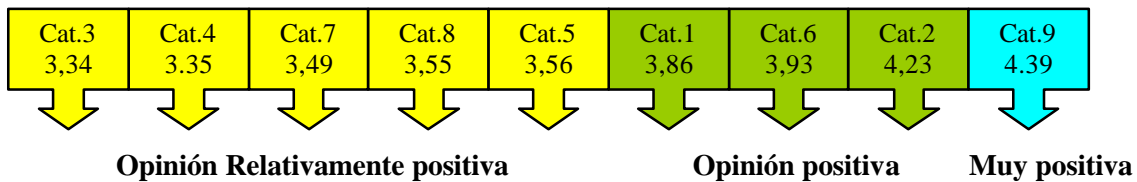


Figura 6.42. Resultados globales por categorías del estudio cuantitativo.



CATEGORÍA 1. INTERÉS PERSONAL POR LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS DEPORTES.

Tabla 6.99. Resultados globales de la categoría 1: Interés personal por la actividad física y los deportes.

CATEGORÍA 1	M	M	M	M	M	a
		Alumnos	Padres	Prof. C.	Prof. E.F.	
	3.86	4.37	3.54	3.53	-	.000

En lo que al interés por la actividad física y el deporte se refiere, los resultados del análisis cualitativo reflejan diferencias significativas ($\alpha > .05$) en las opiniones manifestadas por los tres colectivos entrevistados en esta categoría.

Como puede observarse en la tabla, los valores de la media indican que son los alumnos los que muestran una opinión más positiva hacia la actividad física y el deporte. Los resultados del análisis cualitativo reflejan unánimemente una opinión coincidente con el análisis cuantitativo.

La entrevista de Agentes clave del sistema educativo en Logroño corrobora la opinión positiva de los alumnos, y el interés relativo de los padres y profesores por la actividad física y el deporte. En las entrevistas se constata que estos resultados son fruto de la escasa importancia que las generaciones anteriores han concedido a la Educación Física, en comparación con la influencia que en sus hijos ejerce actualmente el deporte y la actividad física:

“Creo que probablemente los padres y los profesores, la mayoría pertenecemos a una generación en la que la Educación Física no tenía la importancia que tiene en estos momentos o que debería tener o haber tenido en su momento. Por otro lado, el alumno es una persona que está en un momento de mayor contacto con todo lo que es el deporte; es evidente, yo pienso que España a partir de la Olimpiada del ‘92 dio un giro en el tema del deporte, ...”. (Ent. 7).

En el estudio intercolectivo se han abordado varios temas de interés que se desprenden de los datos obtenidos en el análisis de resultados cuantitativos:

- El interés de padres e hijos por compartir la afición y práctica de la actividad física.
- El menor interés de las mujeres por la actividad física y los deportes, en comparación con los hombres.
- El mayor interés de la escuela privada respecto de la pública, en relación a la actividad física y los deportes.

Tabla 6.100. Resultados de las variables de estudio de la categoría 1, referidas al interés por la práctica de actividad física compartida los hijos.

<i>Variable de los cuestionarios (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Cuando hago ejercicio físico o practico deporte, lo hago con mis hijos.	-	3.06	2.58	-
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>				
P.1.3: Los padres y profesores manifiestan un nivel de opinión no tan positivo cuando se les pregunta si practican actividad física o deporte con sus hijos o alumnos. ¿Qué opina al respecto?				

Con respecto a la escasa afición de práctica de actividad física y deporte compartida entre padres e hijos, o entre profesores y alumnos, puede comentarse que los entrevistados aseguran que los padres más jóvenes muestran una mayor predisposición a la práctica de actividad física compartida:

“Los padres más jóvenes si que comparten la afición por la actividad física con sus hijos”. (Ent. 7).

Tabla 6.101. Resultados del análisis "Anova" sobre la variable: sexo.

<i>CATEGORÍA 1</i>	<i>Variable</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>Prof. C.</i>	<i>Prof. E.F.</i>
<i>Interés por la actividad física y el deporte.</i>	<i>Sexo</i>	.000	.000	.028	-
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>					
P. 1.4: Dentro de la variable "sexo", los varones manifiestan una opinión más positiva que las mujeres en cuanto al interés por la actividad física y los deportes. ¿Qué opina al respecto?					

La diferencia entre varones y mujeres en relación al interés mostrado por la práctica de actividad física, se debe a la influencia deportiva que a nivel socio-cultural han generado y generan los deportes mayoritarios (fútbol, baloncesto):

“Depende de qué actividad física, el deporte tiene connotaciones machistas”. (Ent. 4).

“El fútbol y el baloncesto, un modelo de deporte para los niños”. (Ent. 5).

“Todavía siguen esos roles impuestos en la familia, o si no impuestos, cuando menos aconsejados en la familia..., eso de que la niña es una persona de menos actividad física”. (Ent. 7).

Tabla 6.102. Resultados del análisis "Anova" sobre la variable: tipo de centro.

<i>CATEGORÍA 1</i>	<i>Variable</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>Prof. C.</i>	<i>Prof. E.F.</i>
<i>Interés por la actividad física y el deporte.</i>	<i>Tipo de centro</i>	<i>.000</i>	<i>.032</i>	<i>.545</i>	<i>-</i>
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>					
<i>P.1.5: Los alumnos y los padres de centros privados manifiestan un mayor interés por la actividad física y el deporte que los alumnos y padres de los centros públicos. ¿Qué opina al respecto?</i>					

La diferencia que se aprecia entre la escuela pública y la privada en relación al interés por la actividad física y los deportes, se debe a una mayor tradición en la participación de la escuela privada en el deporte extraescolar. Sin embargo, las opiniones apuntan que actualmente estas diferencias son mínimas o inexistentes, ya que se ha producido una notable mejora de las instalaciones y de la formación de especialistas de la Educación Física en el sector público:

“Los padres y los curas (o cualquier religioso) están tan unidos a los equipos que es imposible que no haya una tradición que no vaya por detrás empujándolos, entonces creo que los resultados vienen un poco motivados por eso. Las escuelas públicas, al estar formadas por profesores y no por curas, al acabar se van a su casa”. (Ent. 5).

“Yo es que discrepo, no creo que eso sea así. Probablemente hace unos años la escuela privada estuvo más atenta a formar ese aspecto de los

alumnos y cuidó un poco más la Educación Física y el deporte, mientras que la escuela pública tenía unas carencias pero ahora hay suficientes centros y maestros para atender a todos”. (Ent. 6).

Por último, se confirma una relación directa entre el interés por la actividad física y el reconocimiento de la importancia de la Educación Física, siendo esta última considerada un área fundamental por su influencia en el desarrollo psicomotor, y por sus beneficios a nivel de hábitos relacionados con la salud y la práctica deportiva:

“Porque está en la propia conciencia que hay en estos momentos, que está muy sensibilizada con los temas de la salud, que está relacionado con la cultura física, con la Educación física, la actividad física y el deporte”.
(Ent. 1).

CATEGORÍA 2. VALOR EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.103. Resultados globales de la categoría 2: Valor educativo de la Educación Física.

CATEGORÍA 2	M	M	M	M	M	a
		Alumnos	Padres	Prof.C.	Prof. E.F.	
	4.23	4.18	4.22	4.42	4.77	.000

Se trata de la categoría que obtiene niveles de respuesta más positivos en los cuatro colectivos (4.23). Podemos interpretar que estos datos reflejan la consideración general del valor educativo de la Educación Física, pese a que se observan diferencias significativas ($\alpha > .05$) entre las respuestas de los cuatro colectivos, ya que los profesores de Educación Física muestran la opinión más

positiva (4.77), seguidos de los profesores de centro (4.42), los padres (4.22), y los alumnos (4.18).

En el estudio cualitativo encontramos dos opiniones diferenciadas en cuanto a la importancia real otorgada a la Educación Física en el contexto escolar. Por una parte, la opinión mayoritaria de los entrevistados que manifiestan que la realidad no se asemeja a los resultados de los cuestionarios:

“Responden a una pregunta contestada pero si a esas personas les afecta en algo probablemente no moverían ni un dedo, ...”. (Ent. 4).

“Si tu le preguntas a un profesor de claustro -¿le parece interesante la Educación Física? -Sí, como no va a ser interesante -¿Te importa que tenga una hora más, y quitarte ½ hora? -No,no,no...”. (Ent. 6).

“Yo creo que de lo que se dice a lo que se hace hay un trecho”. (Ent. 7).

Por otra parte, la opinión minoritaria de los entrevistados que considera que gracias al aumento de medios, recursos, instalaciones, etc., se ha potenciado el área y consecuentemente ha aumentado la importancia que se le otorga actualmente.

“Se le está dotando de unos medios y de un personal que yo creo que le da mucha relevancia a la asignatura”. (Ent. 1).

“Por la carga académica, (2 horas) buenos profesionales y medios. No es como antes ”. (Ent. 3).

A continuación presentamos otros aspectos de interés en relación al valor educativo de la Educación Física, que han sido abordados en la entrevista a partir del análisis intra-colectivo.

Tabla 6.104. Resultados de las variables de estudio de la categoría 2, referidas al nivel de importancia de la Educación Física en comparación con el resto de asignaturas.

<i>Variable de los cuestionarios (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Creo que la Educación Física es menos importante que el resto de asignaturas.	2.29	2.37	1.92	1.12
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>				
P. 2.2: El nivel de respuesta disminuye cuando se les plantea la importancia de la Educación Física respecto el resto de asignaturas. ¿Qué opina al respecto?				

Las opiniones de los expertos entrevistados coinciden con los resultados del análisis intra-colectivo, argumentando que estos resultados se producen porque se compara una asignatura educativamente complementaria (Educación Física), con otras asignaturas de conocimiento (Matemáticas, Lenguaje, Idioma) que tienen una importancia representativa para el futuro del alumno, aspecto del que carece la Educación Física:

“Porque socialmente están más valorados los conocimientos matemáticos, pues todavía creo que es una realidad”. (Ent. 1).

“No le podemos dar tanta importancia a una Educación Física como a unas Matemáticas, un Lenguaje,..., que es lo básico para que una persona se pueda desarrollar”. (Ent. 2).

La opinión cualitativa de los alumnos en relación a los resultados cuantitativos de los ítems que hacen referencia a la comparación de la Educación Física con el resto de asignaturas (ítems 8, 9, 10, 11), muestra que los discentes consideran la Educación Física la asignatura más fácil, divertida y atractiva pero no tan importante. Por su parte, la opinión cualitativa de los expertos refleja que estas conclusiones vienen motivadas por el carácter específico de la materia que la hace diferente de las demás, ya que es una asignatura para la que no es necesario estudiar, en la que se trabajan contenidos que los alumnos ya conocen y dominan, características que a la vez provocan una mayor atracción y motivación

por la asignatura. No obstante se considera que a pesar de todo lo expuesto, el alumno concede importancia a la Educación Física:

“Yo creo que les gusta más, y algo que te gusta más le das más importancia. La importancia que le dan no lo sé, esto va en función del interés“. (Ent. 2).

Tabla 6.105. Resultados del análisis "Anova" sobre la variable: sexo.

<i>CATEGORÍA 2.1</i>	<i>Variable</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres</i>	<i>Prof. C.</i>	<i>Prof. E.F.</i>
<i>Importancia de la Educación Física</i>	<i>Sexo</i>	<i>.050</i>	<i>.010</i>	<i>.292</i>	<i>-</i>
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>					
P. 2.4: Las madres están más sensibilizadas hacia la importancia de la Educación Física que los padres. ¿Qué opina al respecto?					

En esta categoría se han observado diferencias significativas ($\alpha < .05$) entre la opinión de los padres (4.18) y las madres (4.26), tal como se aprecia en los datos del estudio cuantitativo. Esta diferencia apunta a que la opinión de las madres es más favorable que la de los padres.

Las opiniones al respecto extraídas del estudio cualitativo, indican que esta diferencia puede considerarse lógica dado que precisamente es la madre la que está más próxima al sistema educativo, al desarrollo educativo del hijo, al conocimiento de la actividad docente de la escuela, etc.:

“La madre es la que está al cargo de la educación de sus hijos, en contacto con el colegio, asiste a las reuniones, en relación con el profesor etc.”. (Ent. 1).

CATEGORÍA 3. PERCEPCIÓN DE LA VALORACIÓN QUE REALIZA LA COMUNIDAD ESCOLAR SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.106. Resultados globales de la categoría 3: Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.

CATEGORÍA 3	M	M	M	M	M	a
		Alumnos	Padres	Prof. C.	Prof. E.F.	
	3.34	3.47	3.27	3.30	3.13	.000

La opinión general mostrada por parte de los cuatro colectivos es “relativamente positiva”, tratándose de la categoría con una media de opinión más baja (3.34).

El colectivo alumnos presenta diferencias significativas ($\alpha < .05$) con respecto al colectivo de profesores de centro y de padres (3.27). Por su parte, los profesores de Educación Física presentan la media más baja (3.13), interpretándose de estos resultados que son éstos quienes responden a una peor percepción de la valoración que la comunidad escolar realiza de la Educación Física.

De nuevo en esta categoría, los datos cualitativos aportados en las entrevistas coinciden con los datos cuantitativos. Los expertos creen de forma unánime que en la comunidad escolar se percibe la consideración de que la Educación Física cada día juega un papel más importante dentro del sistema educativo, aunque todavía se siguen arrastrando precedentes de asignatura secundaria:

“Creo que todavía hay asignaturas que se les sigue reconociendo la seriedad, ¡y la Educación Física!..., aunque yo creo que a mi juicio eso está cambiando afortunadamente bastante y ya la Educación Física tiene su propio peso específico, pero yo creo que todavía se sigue considerando como una asignatura menor”. (Ent. 1).

“Yo creo que está mejor considerada a nivel de profesores que de padres, a nivel de padres, cuando se pregunta ¿cuántas has suspendido? nunca se pregunta por la Educación Física, esa siempre se entiende que está aprobada. Sin embargo en muchos sitios la Educación Física deja mucho que desear. El sentimiento general es que sigue siendo una María, es para que el chaval se lo pase bien y sea un poco la distracción”. (Ent. 3).

“Creo que en estos momentos se está haciendo cada vez más positiva, pero lógicamente todavía falta mucho para llegar a entender la Educación Física como elemento específico y diferenciado del resto de las asignaturas”. (Ent.7).

A pesar de la mejora en el reconocimiento de la Educación Física, los hechos demuestran que aún no ha adquirido la importancia debida reflejándose este hecho en la actitud de los padres hacia la asignatura y en la actitud de los profesores en el claustro.

“Porque eso se percibe en el ambiente de los claustros, de las juntas de evaluación, o sea que eso es una cosa que se percibe a nivel de lo que es el propio ambiente escolar”. (Ent.1).

“Los profesores muchos de ellos están ya muy “quemados” porque los padres no hemos sabido hacer ver en los niños la importancia de la Educación Física y ellos no se han esforzado”. (Ent.5).

También hay que destacar una mayor aceptación de la asignatura en las etapas más tempranas:

“En Infantil, todo se acepta mejor, aceptan colaboración, esperan colaboración”. (Ent. 6).

Los profesores de Educación Física son los que tienen una percepción más negativa de la consideración de la materia, probablemente por ser la parte directamente implicada y, por lo tanto, sensible al tratamiento de la asignatura:

“Quizá por que ven la actitud del resto que la consideran una María”. (Ent. 3).

“Porque ellos son los principales implicados”. (Ent. 4).

“Porque son los más afectados y sensibilizados con su tema”. (Ent. 5).

“Lógicamente porque son la parte implicada, si eres profesor de Educación Física eres muy consciente de qué va esa asignatura, del esfuerzo que conlleva, de los valores que tiene, entonces claro, lógicamente si ve que alrededor la gente no está valorando no está apoyando eso, pues lógico que sienta eso de esa manera”.(Ent. 7).

Tanto en el estudio cualitativo intracolectivo, como en el intercolectivo, se han investigado aspectos que puedan responder a causas o síntomas, correspondientes a una percepción “relativamente positiva”, de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la educación física.

En cuanto al estatus profesional del maestro especialista en Educación Física, la opinión generalizada coincide en que actualmente no se constatan diferencias respecto al resto de profesores:

“A nivel profesional igual que los demás profesores”. (Ent. 1).

“Es un profesor especialista que cumple su función y que está ahí y que no estorba a nadie. Ahora están muy bien preparados, y ya no son aficionadillos”. (Ent. 2).

“El estatus del profesor de Educación Física es igual en la pública que cualquier otro profesor”. (Ent. 3).

Sin embargo, existe la opinión de que el profesor de Educación Física es un profesor desconocido para los padres. La entrevista con agentes clave en el sistema educativo apunta que este hecho puede ser consecuencia de la escasa consideración hacia la asignatura, ya que los padres acuden al profesor o tutor en función de dos aspectos: el valor educativo de la asignatura y el nivel de preocupación en relación a la dificultad que presenta el niño con la materia de que se trate:

“El padre va a ver al profesor con el cual el hijo puede tener problemas, no con él sino con la materia porque no aprueba o porque tiene dificultades de entendimiento; la Educación Física ya hemos dicho varias veces que tiene pocos suspensos, que tiene buenas notas, entonces, sea Educación Física o sea otra asignatura en la cual no plantee para el alumno problemas al padre no le preocupa”. (Ent. 1).

“Al profesor de Matemáticas va ir el padre a preguntar, pero a Educación Física como la considera una asignatura marginal casi, vamos a decir, no van a preguntarle, salvo que sea tutor y van a preguntarle por el resto de asignaturas”. (Ent. 3).

“Habrá que contrastar la diferencia de la importancia que tienen unas asignaturas entre unas y otras. Si suspenden Matemáticas van a buscar al profesor para ver que tiene que hacer, si suspende Educación Física se preocupa menos y no va a buscarlo”. (Ent. 5).

“Hay que reiterar la importancia que se le da a la asignatura, el profesor de Matemáticas posiblemente no sea el tutor del niño, pero si suspende Matemáticas automáticamente el padre va a hablar con este profesor y lo conoce, en el caso de Educación Física esto no existe, nadie viene al centro a hablar con el profesor de Educación Física a no ser que haya un problema de salud...”. (Ent. 7).

También se hace referencia a las tutorías, en las cuales la Educación Física no recibe el mismo tratamiento que el resto de asignaturas ya que apenas se

contempla, circunstancia motivada también por la menor consideración de la esta asignatura.

Los expertos constatan sin embargo la importancia de tutorizar la Educación Física y su utilidad entre las finalidades de la tutoría:

“Creo que la tutoría tiene que ser una orientación hacia todas las áreas, incluyendo Educación Física, creo que ahí no debía tener esa discriminación, la tutoría está concebida para una orientación, pero de todo el sistema no de una asignatura en concreto”. (Ent. 1).

“Pero no solo pasa en Educación Física, pasa en todas aquellas asignaturas que no sean las fundamentales, pasa en Música, Plástica”. (Ent. 3).

“Yo creo que en las edades más tempranas es donde vislumbra los problemas que va a tener este alumno y comentárselo a la tutora le va a servir de mucho en problemas de dislexia, lateralidad, de actitud, es en la clase de Educación Física”. (Ent.6).

Para finalizar, destacamos el hecho de que en las reuniones de padres la información referente a la Educación Física no se ofrezca en la misma medida que para el resto de asignaturas; en algunos casos incluso se prescinde de la asistencia o intervención de los profesores de Educación Física. Este aspecto muestra la valoración educativa que la escuela y los padres hacen de esta asignatura. Los expertos entrevistados atribuyen diferentes responsabilidades a este hecho: el escaso interés de los padres por la asignatura, el criterio de los centros de que el tutor de cada curso sea el portavoz en las reuniones de padres, aspecto que, en muchas ocasiones, provoca la omisión de información referente a la asignatura de Educación Física y, por último, los propios profesores de Educación Física:

“Si en la presentación no se habla de Educación Física, eso será problema del profesor de Educación Física, que reivindicuen en sus claustros que cuando se presenten las asignaturas lo hagan todas por igual, y luego por

otra parte quien quiera conocerlo pues sí que lo tiene que saber el padre lo que es la programación de cada una de las áreas está a disposición de ellos en la secretaría de los centros...”. (Ent. 1).

“Normalmente esta reunión se hace únicamente con el tutor, la presencia de especialistas puede dificultar el correcto transcurso de la reunión”. (Ent. 2).

“Es normal porque muchas veces no puedes estar en las reuniones de todos los grupos, yo creo que poquito a poco se va estandarizando más la información y se va conociendo más el área”. (Ent. 6).

CATEGORÍA 4. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.107. Resultados globales de la categoría 4: La evaluación de la Educación Física.

	<i>M</i>	<i>M</i> <i>Alumnos</i>	<i>M</i> <i>Padres</i>	<i>M</i> <i>Prof. C.</i>	<i>M</i> <i>Prof. E.F.</i>	<i>a</i>
CATEGORÍA 4	3.35	3.44	3.37	2.81	3.23	.000

Esta categoría obtiene los niveles de respuesta más bajos en los cuatro colectivos, aspecto que nos aproxima a la idea de que la consideración de la importancia de la Educación Física disminuye en relación con la evaluación.

La media global (3.35) se encuentra entre los valores “medio-altos”, mostrando una opinión general “relativamente positiva”. Las medias independientes del colectivo alumnos (3.44), padres (3.37) y profesores de Educación Física (3.23) se sitúan entre los valores “medio-altos” y la media del colectivo profesores de centro (2.81) entre los valores “medio-bajos”, registrándose diferencias significativas ($\alpha < .05$) en los resultados, salvo entre la opinión de padres y profesores de Educación Física.

Por lo tanto, concluimos que la opinión general sobre esta categoría es “relativamente positiva” y “relativamente negativa” por parte de los profesores de centro.

Veamos ahora alguna de las opiniones de la entrevista que nos confirman los resultados de los cuestionarios:

“Es muy difícil que un crío suspenda Educación Física por eso se la tiene como una María”. (Ent. 2).

Queda claro que existe una problemática que se refleja en las opiniones sobre la aplicación del sistema de evaluación señalado por el Ministerio. Parece ser que no siempre se siguen los criterios de evaluación que marca el Diseño Curricular (existen dudas, no existe una aplicación de criterios unificados, cada profesor evalúa como le parece), los argumentos se dirigen en la línea de que la evaluación de esta asignatura es compleja y diferente al resto de las materias. También podemos apreciar que existe diversidad de criterios en relación a la objetividad o subjetividad de la evaluación de la Educación Física :

“Es posible que haya que hacer una revisión de esa evaluación. - Más autonomía individual en cómo aplicar los criterios de evaluación. - Sí hay que tender a la objetividad”. (Ent. 1).

“Es que es muy difícil, el sistema de evaluación de una asignatura como Educación Física es completamente distinto al resto. - En cuanto a los criterios, hay que evaluar actitudes y quizás también procedimientos”. (Ent. 3).

“Hay mucha polémica en Educación Física sobre el tema de evaluación, porque no está predefinido, se debería unificar. El sistema de evaluación no está establecido es muy abierto”. (Ent. 4).

“Más que la revisión sería la homogeneización, es una asignatura muy difícil de evaluar y hay una diferencia de colectivos y sería conveniente una homogeneización de criterios de evaluación”. (Ent. 5).

“En los Decretos de Enseñanzas Mínimas viene muy claro lo que hay que evaluar. Lo que pasa es que no hay la suficiente gente valiente porque no es fácil. No se evalúa la progresión del alumno desde el principio del trimestre al final de curso, lo que se hace es una prueba objetiva donde se compara con el resto de la clase y por tanto se evalúa el nivel mental. En la capacidad física estamos cometiendo el mismo error y por otra parte está claro que no puedes mejorar deportivamente, pero es que los decretos en Primaria no te dicen eso, hay que avanzar y hay mucha gente que se tiene que reciclar, no queda más remedio. En realidad toda la evaluación del Sistema Educativo tiene que ser cualitativa y no cuantitativa, y tendría que ser subjetiva”. (Ent. 6).

Tabla 6.108. Resultados de las variables de estudio de la categoría 4, referidas al nivel de importancia de la evaluación de la Educación Física en comparación con el resto de asignaturas.

<i>Variable de los cuestionarios (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Creo que la dificultad para aprobar una asignatura condiciona su importancia educativa.	3.35	3	2.72	2.29
El profesor/a de EF. se ve condicionado en la evaluación de su asignatura por parte del centro, padres o alumnos.	-	-	2.12	1.60
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>				
P.3.2.3: Sobre el nivel de exigencia en la evaluación de la Educación Física respecto al resto de asignaturas. ¿Qué opina?				
P.3.2.4: Sobre la importancia o peso específico que desempeña la Educación Física en un claustro de evaluación respecto al resto de asignaturas. ¿Qué opina?				

En cuanto al reconocimiento de la evaluación de Educación Física, se observa una clara devaluación en su rigor y nivel de dificultad en comparación con el resto de materias:

“A uno se le dejan las matemáticas y a nadie se le plantea el decir si están bien suspendidas o no, aunque suponga para el alumno el quedarse..., pero claro suspender Educación Física todavía no se entiende, no se le da la importancia que se le puede dar a otras asignaturas”. (Ent. 1).

“Es que la Educación Física no es apta para los suspensos, aunque estadísticamente tendría que haberlos”. (Ent. 2).

“Es una asignatura fácil, que tampoco vas a suspender una Educación Física”. (Ent. 3).

“Normalmente a nadie le dejan sin pasar de curso o sin terminar 6º de Primaria por la Educación Física”. (Ent. 4).

“En una junta de evaluación cuesta decirle mucho más al de Matemáticas - oye fulanito de tal tiene suspendidas solamente Matemáticas por qué no se las apruebas para que el chico quede limpio-, sin embargo con el profesor de Educación Física no hay ni que decírselo”. (Ent. 7).

CATEGORÍA 5. PERFIL METODOLÓGICO Y CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.109. Resultados globales de la categoría 5: Perfil metodológico y características específicas de la Educación Física.

	<i>M</i>	<i>M</i> <i>Alumnos</i>	<i>M</i> <i>Padres</i>	<i>M</i> <i>Prof. C.</i>	<i>M</i> <i>Prof. E.F.</i>	<i>a</i>
CATEGORÍA 5	3.56	3.51	3.56	3.75	3.65	.000

La media global de los cuatro colectivos (3.56) nos indica un nivel de opinión “relativamente positivo”, siendo la cuarta categoría mejor valorada.

La opinión de los alumnos (3.51) se manifiesta “relativamente positiva”, conjuntamente con la de los padres (3.56) y profesores de Educación Física (3.65). Los profesores de centro (3.75), a diferencia del resto, responden con una opinión “positiva”, registrándose diferencias significativas ($\alpha < .05$) con los resultados de los alumnos y padres.

En el estudio cualitativo, la opinión mayoritaria manifiesta que el perfil de la asignatura influye en la falta de reconocimiento de la importancia y el valor educativo de la materia aunque encontramos dos opiniones diferenciadas:

“Quizás eso le dé más ese aspecto de ocio que de trabajo, de lo que se entiende por estudios serios, creo que eso le perjudica más a la asignatura como tal, que le beneficia”. (Ent. 1).

“Puede ser que la ruptura de esa asignatura con las otras pueda influir negativamente en que eso es más un juego que una asignatura más”. (Ent. 4).

“Sí, yo estoy convencido de que si la Educación Física la interpretamos mal. Si la convirtiésemos en una asignatura de aula donde hablásemos sobre teoría de la Educación Física hiciéramos exámenes concretos con una rigidez, es probable que mucha gente erróneamente le diese un valor más positivo a la asignatura”. (Ent. 7).

Por otra parte, la opinión minoritaria, considera que las características de la asignatura no tienen por qué influir en la importancia que se le otorga a la asignatura:

“Yo pienso que no tiene por qué influir ni negativa ni positivamente, creo que es distinto. Tiene distinta metodología”. (Ent. 2).

Tabla 6.110. Resultados de las variables de estudio de la categoría 5, referidas a la importancia de la metodología teórica o práctica de la Educación Física.

<i>Variable de los cuestionarios (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Los contenidos prácticos de la EF. tienen mucha importancia en la formación global de mi hijo/a	-	3.85	4.09	4.10
La Educación Física, por su carácter práctico, tiene menos valor educativo.	-	2.20	1.76	1.50
Los contenidos teóricos de la EF. tienen mucha importancia en la formación global de mi hijo/a	-	3.60	3.48	3.73
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>				
P.4.1.1: ¿Cree que debería ser una asignatura más teórica o más práctica?				

Respecto al perfil metodológico de la asignatura (práctica o teórica), aunque los resultados cuantitativos ofrecen una importancia similar a los contenidos prácticos y a los teóricos, a nivel cualitativo observamos una opinión mayoritaria según la cual la Educación Física tiene que ser básicamente práctica:

“Creo que a nivel de Primaria debe ser muy práctica”. (Ent. 1).

“No, yo personalmente, estoy en desacuerdo con que la Educación Física sea algo teórico”. (Ent. 7).

En cuanto a los aspectos de la asignatura que han cambiado notablemente a lo largo de los últimos 30 años, se mencionan la formación del profesional, el nivel de instalaciones y equipamiento, y la metodología militarista y rígida que se ha sustituido por el aspecto lúdico y deportivo.

Tabla 6.111. Resultados de las variables de estudio de la categoría 5, referidas al nivel de aceptación del diseño curricular de Educación Física.

<i>Variable de los cuestionarios (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Los contenidos de Educación Física son relevantes en el currículum educativo de Primaria.	-	-	3.49	4.76
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>				
P. 4.2: El actual diseño curricular de Educación Física. ¿Qué opinión le merece?				

El diseño curricular de la Educación Física ha sido abordado en las entrevistas ofreciéndose las siguientes opiniones:

“Creo que se va adaptando muy bien a las condiciones que se requieren”.

(Ent. 1).

“El programa oficial de Educación Física es bueno, esta hecho por expertos”. (Ent. 2).

“En cuanto a los objetivos lo veo correcto”. (Ent. 6).

En consonancia con el diseño curricular y con la opinión sobre el nivel de actualización de las actividades físicas que se integran y desarrollan en la clase de Educación Física, se obtienen diferentes respuestas, aunque se aprecia una opinión generalizada que considera que se acometen actividades innovadoras dependiendo del grado de formación, especialización y edad del profesor:

“Creo que es muy difícil en un centro educativo el pretender integrar todas esas nuevas tendencias y todas esas nuevas actividades, tampoco estoy muy de acuerdo”. (Ent. 1).

“Sí que está actualizada, ahora se utilizan los juegos, deportes, antes no”.

(Ent. 2)

“Creo que se hace lo tradicional”. (Ent. 3).

“Yo veo que un colectivo muy pequeño lo hace siempre y cuando sus instalaciones lo permitan, pero sí que hay un colectivo pequeño que trata de innovar”. (Ent. 4).

“Yo creo que sí están actualizados, pero sobre todo en los profesores más jóvenes y a un nivel reducido”. (Ent. 5).

“Yo por la experiencia de nuestro centro lo que sí te puedo decir es que realmente cuanto más preparado y especialista es el profesor, más está integrando todas estas nuevas actividades”. (Ent. 7).

Por otro lado, se destaca el elevado nivel formativo del profesor de Educación Física, así como el interés por su educación permanente:

“Sí, sin duda están bien formados para lo que deben llevar a cabo”. (Ent. 1).

“En el ámbito de la Educación Física es alucinante la capacidad del profesorado para reciclarse constantemente”. (Ent. 6).

Los recursos materiales y las infraestructuras deportivas no suponen ningún obstáculo, únicamente se detectan algunas diferencias entre los centros públicos y privados, siendo estos últimos los que parecen estar más desatendidos por la administración:

“En el ámbito rural menos, en Logroño está muy bien”. (Ent. 6).

El aspecto todavía no resuelto se refiere a la seguridad y responsabilidad civil, hecho que condiciona el desarrollo de una Educación Física actualizada. A este respecto las opiniones de las entrevistas indican que la administración cubre el tema de la seguridad, tanto a nivel de responsabilidad civil como en lo referente al ejercicio de actividades del profesor de Educación Física:

“Creo que sí, la responsabilidad del profesorado en el ejercicio de sus actividades creo que esta perfectamente cubierta, otra cosa es que después los padres quieran ir por la vía penal”. (Ent. 1).

“No hay mucho problema con eso, aunque se dan casos más o menos dolorosos,... -Este es un tema que ha preocupado mucho pero que únicamente consiste en hacer responsable al centro y no al profesor”. (Ent. 2).

Sin embargo el colectivo docente, en contraposición a las respuestas anteriores, no ofrece la misma opinión:

“Sí, es muy comprometido y ahí hay una clara responsabilidad de la administración que debería tener resuelto de una manera clara la responsabilidad civil de los profesores en general, y de los profesores de Educación Física en particular, porque corren unos riesgos”. (Ent. 5).

“Es un tema arisco del que creo que estamos totalmente abandonados”. (Ent. 6).

“Donde yo veo más problemas es en el tema de responsabilidad civil”. (Ent. 7).

CATEGORÍA 6. CARGA LECTIVA Y DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.112. Resultados globales de la categoría 6: Carga lectiva y distribución horaria de la Educación Física.

	<i>M</i>	<i>M</i> <i>Alumnos</i>	<i>M</i> <i>Padres</i>	<i>M</i> <i>Prof. C.</i>	<i>M</i> <i>Prof. E.F.</i>	<i>a</i>
CATEGORÍA 6	3.93	4.22	3.77	3.50	4.09	.000

Es la segunda categoría con el nivel de respuesta global más positivo (3.93), y la mejor considerada según las frecuencias de respuesta que se reflejan en cada uno de sus ítems. Se constata la demanda de una ampliación de la carga lectiva de la asignatura que difiere de la opinión de contraste obtenida en las entrevistas, ya que en éstas, la respuesta mayoritaria sugiere que la carga lectiva de la asignatura es suficiente, equilibrada y compensada respecto el resto de materias.

“Sí, porque viéndolo desde mi perspectiva hay que ver la carga horaria que tienen todas las materias que integran el curriculum”. (Ent. 1).

“Hay 25 horas semanales que hay que repartir, y todos querrán más, pero no puede ser, así que tiene que ser equilibrado”. (Ent. 2).

“A mi modo de ver, es compensada respecto a otras”. (Ent. 3).

Respecto a la carga lectiva existe alguna opinión relativa a la optimización de la asignatura y a la consecución de los objetivos de la misma, que se contraponen a las anteriores:

“No se puede trabajar lo que en principio se ha planteado, no se pueden llegar a los objetivos planificados”. (Ent. 4).

Cuando planteamos la intención del Ministerio de reducir en los primeros ciclos de Primaria 30 minutos de la carga lectiva de Educación Física, con la finalidad de introducir un segundo idioma, la respuesta generalizada y totalmente representativa es de rechazo:

“Si introducimos una nueva área hay que darle tiempo y si hay que darle tiempo tenemos que restárselo a otra, entonces esa es la explicación que puede tener”. (Ent. 1).

“No me parece bien. Depende a quien afecte le va a afectar eso”. (Ent. 4).

“Todo lo que sea reducir estoy en contra”. (Ent. 5).

“Yo estoy en desacuerdo, me parece que sería un error”. (Ent. 7).

Los alumnos, conjuntamente con los profesores de Educación Física y los padres, son los que manifiestan un nivel de respuesta “positivo, mientras que los profesores de centro manifiestan una opinión “relativamente positiva”. Las medias de respuesta registran diferencias significativas ($\alpha < .05$) exceptuando los alumnos y los padres con los profesores de Educación Física.

A nivel cualitativo, la opinión más representativa refleja que el motivo por el que los profesores de centro se alejan de la opinión general, se encuentra en la consideración de la importancia de su asignatura y en sus propios intereses profesionales:

“Pues eso es sencillo de explicar: los profesores, como he dicho antes, creemos que nuestra asignatura es muy importante y que debiera tener más horas; eso por una parte, y luego por otra parte están los intereses personales de cara a que cuantas más horas se dediquen a una asignatura, pues claro, más puestos de trabajo de esa especialidad se crean”. (Ent. 1)

Tabla 6.113. Resultados de las variables de estudio de la categoría 6, referidas a la consideración de los criterios de seguridad para la distribución del horario.

<i>Variable de los cuestionarios (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
En la elaboración de los horarios se desatienden los criterios de seguridad para las clases de EF.	-	-	2.48	2.34
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>				
P. 5.3: ¿Considera que el sistema educativo contempla el horario atendiendo a los criterios de seguridad y optimización de la práctica de actividad física?				

Aunque la respuesta general del estudio cuantitativo se encuentra en desacuerdo con esta afirmación, las frecuencias de respuesta de profesores de centro (31.7% *-no están ni de acuerdo ni en desacuerdo* y 12.2% *-están de acuerdo*) y de profesores de Educación Física (37.5% *-no están ni de acuerdo ni en desacuerdo* y 13.3% *-de acuerdo*) sugieren la necesidad de investigar de

forma cualitativa lo referente a los criterios de seguridad, principalmente en lo que hace referencia a la elaboración de los horarios.

A pesar de existir disposiciones ministeriales que contemplan los criterios de seguridad en relación a este aspecto, en las entrevistas se afirma que el sistema de organización de los centros escolares no tiene en cuenta dichas medidas:

“Hay disposiciones que regulan pues que la Educación Física no se puede hacer después de la comida, los centros tienen su capacidad de organización, son autónomos y ahí sí que se ven distribuciones de los horarios que no concuerdan mucho con las orientaciones que se dan, eso es una realidad, pero...”. (Ent. 1).

“El problema es que los horarios están condicionados con el horario de permanencia de los chavales en el centro, entonces desde luego que no se distribuye adecuadamente en el horario escolar”. (Ent. 3).

Al margen de los condicionantes del propio sistema educativo, existe la opinión de que el profesorado tiene la pretensión de impartir sus asignaturas en las mejores horas del día, prescindiendo de la importancia que puedan tener los criterios de optimización de la práctica de actividad física en la asignatura de Educación Física:

“El equipo directivo lo intenta pero siempre hay clases que tienen horario a las mejores horas y otros que las horas están en las peores horas”. (Ent. 4).

“Considero que no, porque todavía hay pocos profesores de Educación Física en los equipos directivos,...”. (Ent.5).

“Ciertamente se concretan las cuestiones específicas que giran alrededor de la Educación Física al igual que otras áreas, pero vamos tampoco creo que se le de esa importancia que pueda determinar”. (Ent. 7).

A la hora de plantearse alternativas y soluciones que puedan dar respuesta a los condicionantes del horario y la carga lectiva de la Educación Física, las opiniones de los entrevistados insinúan la necesidad de un horario más flexible, aunque reconocen que, una vez más, el condicionante principal es el propio sistema educativo:

“Sí que es una de las cosas que hemos hablado en la Consejería sobre todo con Juventud y Deportes, porque a veces igual parte de esas horas que se meten dentro del horario escolar, pues a lo mejor se aprovecharían mejor en otros horarios fuera del horario escolar,...”. (Ent. 1).

“Sí, alguna vez nos lo hemos planteado, lo que pasa es que chocas contra el sistema. Desde luego si no fueran los horarios tan rígidos sí claro que se podría, habría que ir a flexibilizar el horario”. (Ent. 3).

“Para mí sería una buena alternativa conseguir tres cuartos de hora al día, todos los días”. (Ent. 6).

“No, porque es que realmente las posibilidades de movimiento que tenemos son nulas, es decir, partimos de unos horarios rígidos, partimos de unos espacios, de una combinación de espacios y sobretodo en un centro grande como este, que en un momento determinado tiene que haber tres profesores dando Educación Física”. (Ent. 7).

La interdisciplinariedad, como estrategia metodológica que permite superar las limitaciones temporales de la asignatura, no se considera una alternativa viable ya que requiere un esfuerzo organizativo dificultoso en el sistema educativo actual:

“Es bastante complicado, yo creo que a nivel más de conjugar intereses que no de la propia organización entre las distintas áreas para seguir una interdisciplinariedad”. (Ent. 1).

“Me temo que no, porque se tienen que poner de acuerdo el especialista y el tutor y me parece que cada una va a ir por su lado”. (Ent. 2).

“Yo creo que para todas las materias, pero actualmente la interdisciplinariedad es inviable”. (Ent. 4).

“La interdisciplinariedad ha sido un fracaso y hacer eso con Educación Física puede ser una locura”. (Ent. 5).

“Se debería trabajar más pero no solo entre la Educación Física y las otras áreas, sino entre las otras áreas en si. En general cada profesor está tan preocupado en su aula, en su área, en su grupo que normalmente se trabaja poco la interdisciplinariedad”. (Ent. 6).

CATEGORÍA 7. CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla 6.114. Resultados globales de la categoría 7: Conocimiento del contenido de la Educación Física.

CATEGORÍA 7	M	M Alumnos	M Padres	M Prof. C.	M Prof. E.F.	a
	3.49	3.31	3.61	3.55	3.31	.000

Sobre el nivel de conocimiento que los diferentes colectivos de la comunidad escolar poseen de la Educación Física, se manifiesta una respuesta general “relativamente positiva” (3.49). Se trata de la tercera categoría con valores de respuesta más bajos y con las media intracolectivo más próxima al valor intermedio (3).

La media de respuesta general se corresponde con los valores de respuesta del colectivo profesores de Educación Física, los cuales opinan sobre el nivel de conocimiento mostrado por padres, profesores de centro y alumnos. Los padres manifiestan ser más conocedores de la materia que los profesores de centro, y los alumnos reconocen un mayor desconocimiento de los diversos aspectos de la

Educación Física, registrando diferencias significativas ($\alpha < .05$) con la media de respuesta de padres y profesores de centro.

En las entrevistas, los expertos corroboran los resultados del análisis cuantitativo afirmando que la comunidad escolar posee en escaso conocimiento de la Educación Física:

“Creo que muy limitado...”. (Ent. 1).

“Quizás es ahí donde pueda haber más diferencia, en que no se conoce”. (Ent.5).

“Ninguno, no tienen ningún nivel de conocimiento”. (Ent. 7).

Los motivos básicamente se centran en las siguientes cuestiones:

- La falta de preocupación motivada por el carácter de la asignatura (fácil, no problemática, atractiva):

“Porque no les preocupa, porque no tienen suspensos, sacan buenos resultados, los chiquillos disfrutan, no plantean problemas de que no quieran ir allí, creo que el padre se preocupa poco por cual es la programación de la asignatura, creo que el nivel de conocimiento es bajo pero justificado por esas razones que digo...”. (Ent. 2).

- La falta de interés por su contenido (Objetivos, contenidos, procedimientos):

“Porque si la gente leyera los objetivos descritos de la asignatura, tendrían que volver a reciclarse”. (Ent. 6).

- La falta de recursos documentales (libro de texto, cuaderno, etc.):

“Precisamente como no hay libros de texto, al no llevar el alumno nada de Educación Física, por que de otras asignaturas llevan, puedes ver el libro de texto y saber lo que hay, como de Educación Física no llevan, no saben y tampoco suelen preguntar”. (Ent. 3).

- La actitud individualista de los profesores que tienden a interesarse exclusivamente por su asignatura:

“Por el escaso interés que tiene la comunidad escolar en saber de qué va y por el esfuerzo que hace cada profesor por vender su materia”. (Ent. 4).

Consideramos importante señalar que existe una opinión generalizada, que considera que el nivel de conocimiento de la asignatura influye positivamente en la importancia que se le otorga a la Educación Física:

“Claro, por supuesto, como es lógico, cuanto más conoces los porqué de algo el interés crece, entonces al ser la gran desconocida pasa esto que se le da poca importancia”. (Ent. 7).

Con la misma representatividad, se considera que el colectivo que tiene más conocimiento de la asignatura es el alumnado:

“Los padres los últimos, los profesores en segundo lugar, y los alumnos, si llevas trabajando un par o tres años con ellos, son los que saben más cuáles son las finalidades de la asignatura”. (Ent. 6).

CATEGORÍA 8. TRATAMIENTO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Tabla 6.115. Resultados globales de la categoría 8: Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.

	<i>M</i>	<i>M</i> <i>Alumnos</i>	<i>M</i> <i>Padres</i>	<i>M</i> <i>Prof. C.</i>	<i>M</i> <i>Prof. E.F.</i>	<i>a</i>
CATEGORÍA 8	3.55	3.48	3.56	3.74	3.80	.000

La media de respuesta global en relación al tratamiento y consideración de la Educación Física en el contexto escolar es, una vez más, “relativamente positiva” (3.55).

Se observan diferencias significativas ($\alpha < .05$) entre las respuestas de los diferentes colectivos, exceptuando entre profesores de Educación Física (3.80) y profesores de centro (3.74) cuyas medias de respuesta se sitúan entre los valores “positivos”. Los padres (3.56) y alumnos (3.48) reflejan un nivel de respuesta más bajo y sus medias se sitúan en una opinión “relativamente positiva”.

A continuación, presentamos los resultados de algunas variables de estudio cuya finalidad es indagar sobre la calidad de los procedimientos escolares, y la influencia que estos aspectos tienen sobre la consideración de la asignatura.

Tabla 6.116. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas a la titulación del profesor que imparte la Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
La clase de Educación Física la da cualquier profesor, aunque no sea el de Educación Física.	1.91	1.79	2.07	1.98

En relación a los aspectos procedimentales, el que cuenta con una opinión más satisfactoria es el referido a la titulación del profesor de Educación Física, existiendo la garantía de que la asignatura no es impartida por ningún otro profesor que no posea la especialidad de la materia. A pesar de ello, los datos de frecuencias indican que, los reducidos casos en que un profesor no titulado en Educación Física es el responsable de la asignatura, son más frecuentes en la escuela privada.

Tabla 6.117. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas a la indumentaria utilizada para el desarrollo de la clase de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Considero innecesario que los alumnos lleven atuendo deportivo.	1.97	2.11	1.83	1.52
El profesor/a de Educación Física debe impartir la clase con atuendo deportivo.	4.29	4.27	4.11	4.62

Los resultados de esta variable indican que existe cumplimiento, tanto por parte del profesor de Educación Física como de los alumnos, en lo relativo a la utilización del atuendo deportivo adecuado para el desarrollo de la sesión, obteniéndose valores una respuesta muy satisfactoria por parte de los cuatro colectivos.

Tabla 6.118. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas a la privación de la clase de Educación Física utilizada como castigo.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Nunca me han castigado sin hacer la clase de Educación Física.	3.55	3.72	3.92	4.14
Considero inadecuado castigar a un alumno sin asistir a la clase de Educación Física.				

Tan solo el 58% del alumnado responde estar de acuerdo con la afirmación, este desacertado método de castigo parece utilizarse todavía en algunos casos en la escuela.

Tabla 6.119. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas a los hábitos propios del recreo adoptados en la clase de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Los alumnos aprovechan la clase de Educación Física para comerse el bocadillo.	1.37	-	-	1.24

Los resultados muestran que esta práctica impropia no se produce en las clases de Educación Física.

Tabla 6.120. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas a las condiciones de las instalaciones deportivas escolares.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
El centro dispone de las instalaciones y el material deportivo necesario para realizar las clases de Educación Física.	4.38	3.27	3.81	3.79

La consideración del material y las instalaciones deportivas para impartir la Educación Física es bastante satisfactorio. Los padres responden con un índice de frecuencia inferior (49.5%); se observa también que el sector privado es mucho más crítico en este aspecto.

Tabla 6.121. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de distribución de recursos entre las asignaturas.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
La escuela proporciona los mismos recursos para la Educación Física que para el resto de asignaturas.	-	-	3.86	4.02

Con respecto a la dotación de recursos se considera que existe un reparto equitativo entre la Educación Física y el resto de asignaturas.

Tabla 6.122. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas a las interferencias producidas durante el desarrollo de las clases de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Las clases de Educación Física suelen verse interrumpidas por motivos ajenos a la misma clase.	2.23	-	-	1.52

Aunque los alumnos responden con un nivel de frecuencia más bajo (60.9%) que los profesores de Educación Física (88.1%), los dos colectivos manifiestan que las clases no se suelen interrumpir por motivos ajenos a la organización de la asignatura.

Tabla 6.123. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al seguimiento de la programación de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Por parte del centro existe un interés y atención en el desarrollo y seguimiento de la programación de Educación Física.	-	-	3.74	3.45

En principio, la opinión general de los profesores de centro es que el centro demuestra interés por el desarrollo de la Educación Física y realiza un seguimiento de la programación de la asignatura. Sin embargo, hay que destacar que la frecuencia de respuesta de los profesores de Educación Física, implicados directamente en esta cuestión, no es muy elevada (47.7%).

Existe otra variable, en estrecha relación con la anterior, la cual nos indica que el profesor de Educación Física (95.2%) no se siente condicionado por parte de la dirección a la hora de programar o aplicar el programa de Educación Física.

Tabla 6.124. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de inspección de la asignatura de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
La Educación Física está olvidada por parte de la inspección educativa.	-	-	2.89	3.05
Considero importante que el inspector/a revise el desarrollo de la asignatura de Educación Física así como las instalaciones deportivas del centro escolar.	-	-	3.67	3.31

Tanto los profesores de centro (51.4%), como los profesores de Educación Física (48.8%) se posicionan en una opinión intermedia respecto a que la Educación Física esté olvidada por parte de la inspección educativa.

Por otro lado, de forma general, los profesores se muestran de acuerdo con la necesidad y la importancia de que se inspeccione la asignatura, tanto en su desarrollo como en las instalaciones en las que se desarrolla.

Tabla 6.125. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al estatus profesional del profesor de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
En el ámbito profesional se infravalora el estatus del profesor/a de Educación Física en relación con el resto de profesores.	-	-	2.19	2.83

En general los profesores opinan que no se infravalora el estatus del profesor de Educación Física, aunque se detecta una frecuencia inferior en los profesores de Educación Física (42.9%) que en los profesores de centro (70.3%).

En relación a los procedimientos de la Educación Física, existen algunos resultados del estudio cuantitativo que reflejan un menor reconocimiento de la asignatura. Por este motivo, dichas variables han sido contrastadas mediante el estudio cualitativo, con la finalidad de profundizar en estos aspectos a través de la opinión aportada por los expertos en las entrevistas.

Tabla 6.126. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de sustitución del profesor de Educación Física.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, el profesor de guardia sustituye la clase a todos los efectos, (trabaja contenidos específicos de Educación Física)	3.02	3.58	3.09	2.66
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>				
P. 8.2: ¿Cree que se debería revisar algún procedimiento? (sustituciones en caso de ausencia puntual del profesor de Educación Física).				

Se refleja una desigualdad de respuestas entre los profesores de Educación Física (2.66) y el resto de colectivos, la frecuencia de respuesta de los citados profesores es de 46.3%, no obstante los resultados de frecuencia de respuesta de los demás colectivos son muy bajos, lo cual nos indica que existen discrepancias de opinión en este aspecto.

Los datos cualitativos aportan una opinión muy representativa según la cual la sustitución puntual de Educación Física no se soluciona por el procedimiento

más adecuado, aunque se considera un problema generalizado imputable al propio sistema educativo:

“Las sustituciones de Educación Física, enseguida se les da un balón a los críos y se van a jugar al patio, y un profesor de matemáticas tiene que estar en el aula con ellos”. (Ent. 1).

“El problema de la Educación Física es que al ser una especialidad, por ejemplo yo soy generalista, y si falta el profesor de Matemáticas yo puedo ir a darle la clase, pero claro si yo no soy especialista en Educación Física, como puede pasar con el idioma, no le podría dar la clase, es más difícil sustituir a un especialista que a un generalista”. (Ent. 3).

“Sí. Es difícil pero creo que sí que se pueden buscar soluciones para mejorarlo”. (Ent. 4).

“Yo creo que el profesor de apoyo debe tener preparado siempre lo que tiene que hacer, sea la hora que sea lógicamente no siempre sabe seguir, pero debe haber un documento preparado que diga qué hay que hacer o cómo”. (Ent. 5).

“Sí, no se reconoce la sustitución real de Educación Física”. (Ent. 6).

“Yo diría que el problema que acarrea la Educación Física en este sentido es el mismo que cualquier otra asignatura, el tema de sustituciones es un tema que nunca o casi nunca es adecuado”. (Ent. 7).

Tabla 6.127. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de denominación de la asignatura.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Para denominar la asignatura de Educación Física, el término “gimnasia” suele ser el más utilizado por padres, profesores y alumnos.	4.02	3.67	2.42	3.81
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>				
P. 8.2.1: Otro de los procedimientos, quizás el más tópicos, es la denominación de la asignatura: Educación Física o gimnasia. ¿Qué opina al respecto?				

Generalizadamente, se reconoce que el término “gimnasia” es el más utilizado por la comunidad escolar para referirse a la asignatura de Educación Física, exceptuando los profesores de centro que manifiestan no utilizar esta denominación.

Las opiniones de los expertos entrevistados corroboran los resultados anteriores, aunque que consideran que progresivamente se va abandonando la denominación tradicional y adoptando el término adecuado:

“Es un cambio de mentalidad y los cambios de mentalidad cuestan mucho y costará unos años que se hable de Educación Física, pero creo que poco a poco se va consiguiendo”. (Ent. 1).

“Yo creo que dentro del ámbito escolar, todavía sigue habiendo una inmensa mayoría de gente que habla de gimnasia, sin entender que la gimnasia es una parte de la Educación Física, yo creo que las personas que estamos más cercanas a la asignatura sí que hablamos siempre de Educación Física; a nivel de padres, a nivel de muchos profesores e incluso de alumnos se sigue hablando de gimnasia”. (Ent. 7).

Tabla 6.128. Resultados de las variables de estudio de la categoría 8, referidas al procedimiento de refuerzo académico del alumno.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Considero inadecuado que el alumno pierda una clase de Educación Física para recuperar alguna clase de otra asignatura.	3.21	3.38	3.89	4.5
<i>Variable de la Entrevista Agentes Clave del sistema educativo en Logroño (estudio cualitativo)</i>				
P. 8.2.2: La descarga puntual de un alumno por refuerzo, a veces se opta por restarla de Educación Física. ¿Qué opina al respecto?				

Los profesores de centro (74.9%) y los profesores de Educación Física (90.4%), manifiestan su disconformidad con la utilización de la clase de

Educación Física para recuperar clases de otras asignaturas. Los padres (51.2%) y alumnos (47.4%) también responden mayoritariamente estar de acuerdo con que nunca se utiliza la clase de Educación Física para recuperar clases de otras asignaturas, pero con un porcentaje de frecuencia de respuesta más bajo.

Las opiniones del estudio cualitativo respecto a dicho procedimiento, coinciden con los resultados del estudio cuantitativo, manifestando una actitud de rechazo ante este procedimiento:

“Bueno, los refuerzos crean un problema, y es que queremos un área determinada, si el alumno va mal hay que reforzarle ese área, lógicamente si hay que reforzarle ese área a costa de otras, pero también puede ocurrir que un alumno tenga problemas en Educación Física”. (Ent. 1).

“Yo creo que no, que en cada asignatura se puede ofrecer un refuerzo, y mucho menos quitarle de la Música, la E.F. o la Plástica”. (Ent. 2).

“Mal, no sé si se da mucho porque tampoco estoy yo muy en el centro. Pero creo que no se da”. (Ent. 3).

“Sí, sí que sucede”. (Ent. 4).

“No, no suele suceder, sólo en casos puntuales”. (Ent. 6).

“Sí, nuestra opinión es tajante, nunca en este centro educativo, nunca realiza un refuerzo educativo a costa de la Educación Física”. (Ent. 7).

Cuando nos planteamos el tratamiento de la Educación Física en el contexto escolar, nos remitimos a los procedimientos escolares contemplados en el Proyecto Educativo Curricular (P.E.C), de forma que la pregunta que se formuló en la entrevista se refería a este documento: *¿Considera que los procedimientos que recoge el PEC, contemplan la asignatura de Educación Física como las demás?* Nos encontramos con una opinión poco representativa o muy heterogénea, pero se destaca mayoritariamente que, aunque los procedimientos están contemplados a nivel teórico, se desconfianza de su aplicación real:

“Creo que sí, a nivel teórico por lo menos creo que sí, luego en la práctica no se si se desarrolla, si se lleva a cabo, pero a nivel teórico creo que sí”. (Ent. 1).

“Quizá en el P.E.C. sí que esté recogido, el problema está en que se aplique”. (Ent. 3).

“Yo creo que el problema no está en la teoría sino en la práctica, porque muchas veces en los documentos se recogen cosas que luego no se van a hacer”. (Ent. 5).

CATEGORÍA 9. VALORACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Tabla 6.129. Resultados globales de la categoría 9: Valoración general de la Educación Física en el sistema educativo.

	<i>M</i>	<i>M</i> <i>Alumnos</i>	<i>M</i> <i>Padres</i>	<i>M</i> <i>Prof. C.</i>	<i>M</i> <i>Prof. E.F.</i>	<i>a</i>
CATEGORÍA 9	4.39	-	4.40	4.43	3.52	.000

Según los valores de los cuatro colectivos, se obtiene una opinión general muy positiva (4.39) en relación a la valoración de la Educación Física en el sistema educativo, siendo los profesores de centro (4.43) los que reflejan resultado más altos, y los profesores de Educación Física (3.52) los más bajos.

Tabla 6.130. Resultados de las variables de estudio de la categoría 9, referidas a la valoración de la importancia educativa de las materias.

<i>Variable del cuestionario (estudio cuantitativo)</i>	<i>M Alumnos</i>	<i>M Padres</i>	<i>M P. C.</i>	<i>M P. E.F.</i>
Para finalizar, le pido que valore cada una de las asignaturas que aquí aparecen, según su criterio:				
<i>Educación Física:</i>	-	3.97	4.20	4.52
<i>Matemáticas:</i>	-	4.58	4.35	4.45
<i>Lenguaje:</i>	-	4.71	4.78	4.67

A pesar de que en el cuestionario se valoraron un total de seis asignaturas, únicamente presentamos los resultados de la Educación Física, y de las dos asignaturas que obtienen mayor puntuación: matemáticas y lenguaje.

Los resultados de la valoración de las distintas asignaturas, reflejan que la Educación Física es una de las asignaturas menos valoradas junto con Plástica y Música.

Entre las opiniones de los diferentes colectivos se encuentran diferencias significativas ($\alpha < .05$), los profesores de Educación Física (4.52) representan el colectivo con el nivel de respuesta más alto valorándola como la tercera asignatura más importante, seguidos de los profesores de centro (4.20) y los padres (3.97), respecto al orden de importancia de las materias estos últimos sitúan la Educación Física en penúltima posición. Las asignaturas mejor valoradas por los cuatro colectivos son Matemáticas, y Lenguaje y Literatura.

Las entrevistas corroboran los resultados cuantitativos, las opiniones al respecto confirman que se otorga mayor valor educativo a las materias de conocimiento (Matemáticas, Lengua) que a la Educación Física:

“Creo que es lo que hemos estado hablando a lo largo de toda la entrevista, que siempre se le da más importancia a las asignaturas troncales que a las fundamentales, y se le da menos importancia a las que se consideran como marías y que aprueba todo el mundo”. (Ent. 3)

Las razones de estas diferencias se basan en la prioridad concedida a los aprendizajes cognitivos, propios de materias como Matemáticas y Lenguaje, frente otros aprendizajes propios de la Educación Física:

“Desde el punto de vista educativo la Educación Física tiene unos valores muy importantes, desde el punto de vista de lo que es conocimiento la enseñanza..., entiendo esa valoración que se hace de que valoren más esas asignaturas, (Matemáticas, Lenguaje...)”. (Ent. 1).

“Opino que se confunden, los valores educativos son muy amplios, entonces cuando hablamos de que Matemáticas, Lenguaje, Inglés son asignaturas que tienen mayor nivel educativo, son asignaturas que tienen un mayor peso específico dentro de la formación académica de un alumno, lo cual no quiere decir que tengan mayor nivel educativo, son asignaturas que son instrumentales y son un poco la base y fundamento para próximos aprendizajes. Sin embargo la Educación Física, la plástica, etc., son asignaturas que están cargadas de unos valores que seguro que no poseen estas áreas, valores de comunicación, de solidaridad, de ayuda, etc.”. (Ent. 7).

Junto a las manifestaciones presentadas hasta el momento, aparece la argumentación histórica utilizada prioritariamente en las entrevistas realizadas a lo largo de todo el estudio:

“Por cultura, por tradición, ... “. (Ent. 6).

Según la opinión de los expertos, existe otro factor importante relacionado con la trascendencia o importancia de las distintas asignaturas para el de futuro laboral del alumno, que condiciona el reconocimiento de la Educación Física:

“Sin duda, por eso lo que digo de confundir lo que son valores educativos con lo que son valores formativos, y está claro que las Matemáticas son fundamentales pues para muchas de las actividades futuras de trabajo como comentabas, la Ingeniería sería impensable si no se conociesen las

Matemáticas y hoy lo que socialmente está valorado son esas profesiones, por eso lo que digo es que el aspecto formativo es lo que se valora no el aspecto educativo”. (Ent. 1).

“Creo que sí, se supone que todo el mundo, para vivir, tiene que tener unos conocimientos mínimos de Lenguaje y mínimos de Matemáticas, sin embargo el no saber, el no haber practicado algún deporte quizá no tenga tanta importancia, la misma sociedad lo impone así”. (Ent. 3).

“Sí por supuesto, todo lo que te he comentado antes lo volvemos a confirmar, efectivamente, la gente habla de la importancia de las asignaturas en función de cual es el valor del futuro que va a tener con esa asignatura”. (Ent. 7).

Los expertos consideran también que el sistema educativo, tal y como está estructurado, condiciona el valor formativo de la Educación Física:

“La nueva ley de educación a partir de la L.O.G.S.E., plantea que no hay que valorar simplemente conocimientos, hay que valorar también actitudes y procedimientos, por tanto en teoría ya no tienen tanto interés los conocimientos que tiene el alumno, sino también las actitudes que tiene el alumno, los procedimientos que ha seguido el alumno para llegar a adquirir esos conocimientos; pero efectivamente, luego vas a nivel práctico y te encuentras en la selectividad con que si el alumno no saca 5 en conocimientos, que es lo único que se valora, no puede ir a la universidad, y en cualquier oposición que tenemos hoy, incluidas las docentes, lo que se valora son conocimientos, por lo tanto a pesar de la legalidad de que hay que evaluar otros aspectos tanto en la Primaria como en la Secundaria, luego la realidad social es eso, que lo que se valora en cualquier sitio son los conocimientos que tienes”. (Ent. 1).

En contrapartida, cuando preguntamos la opinión sobre el sistema educativo americano, el cual contempla mucho más la importancia de la Educación Física, la actividad física y los deportes, la respuesta generalizada es de rechazo:

“No estoy de acuerdo con eso, por que ahí se prima al deportista de elite, no prima al que no es de elite que es la gran mayoría, uno puede conseguir una beca en la universidad por ser un buen deportista de baloncesto, es igual, no priman al que deberían primar para hacer esos estudios, yo no estoy de acuerdo con el sistema americano por que creo que es mucho más elitista y no favorecen la igualdad de oportunidades a todo el mundo”. (Ent. 3).

La última pregunta efectuada para esta categoría resume la valoración general de la Educación Física en el sistema educativo concluyendo el estado de la cuestión. La respuesta mayoritaria afirma que no se le otorga el reconocimiento ni la importancia que se merece, aunque existe una mejora progresiva en este aspecto:

“Creo que todavía no, pero estamos en el camino, cada vez se le está reconociendo más como tal asignatura, por tanto creo que estamos en el buen camino, pero creo que le va a costar”. (Ent. 1).

“Yo creo que la Educación Física tiene un gran valor educativo pero posiblemente no sea reconocido”. (Ent. 2).

“No lo suficiente, se la reconoce pero no lo suficiente”. (Ent. 5).

“No, pero creo que progresivamente cada vez más se le va imputando valor educativo”. (Ent. 6).

“En estos momentos no, no se le otorga ese valor”. (Ent. 7).

Los datos cualitativos que se aportan a continuación, intentan complementar el análisis de este trabajo a través del testimonio de los expertos.

La primera pregunta hace referencia a las posibilidades de intervención desde cada uno de los organismos que regentan nuestros entrevistados, *¿Cree que desde el organismo, cargo, que usted regenta se puede marcar directrices dirigidas al tratamiento del reconocimiento educativo de la asignatura de Educación Física?* Los entrevistados afirman que desde estas instituciones ya se están marcando directrices para la mejora del reconocimiento de la Educación Física, y en el caso de no estar haciéndolo, aseveran que se podrían llevar a cabo distintas medidas:

“Yo creo que se está haciendo, potenciando realmente a través de juegos escolares, a través de actividades deportivas, se están haciendo labores que van a contribuir a ese reconocimiento”. (Ent. 1).

“Sí, lo que realmente se hace desde el C.P.R.¹ ya contribuye a ello”. (Ent. 3).

“Se plantean al año diversas actividades y dentro de esas actividades se tratan temas de educación, desde aquí se han tratado temas como el proyecto educativo, la educación por la paz, educar por la salud, en las que se ha hablado de Educación Física, se ha hablado de rendimiento escolar, cualquier de estos temas, en cualquier momento...”. (Ent. 5).

“Nosotros hemos perdido media hora en el ciclo inicial de primaria, ahora se dan dos horas y media en vez de tres, - Ahora mismo no hay ninguna reivindicación que se pueda hacer porque no hay nadie que la pueda recoger, en este sentido sí que estamos un poco abandonados”. (Ent. 6).

Las sugerencias que se proponen para mejorar la Educación Física son diversas y variadas, las respuestas no reflejan ninguna opinión representativa al respecto:

“Pues no sé, es muy difícil, si yo es que creo que la Educación Física no esta mal en este momento, se puede mejorar como todo...”. (Ent. 1).

¹ C.P.R.: Centro de Profesores y Recursos.

“Una labor de seguimiento, si tuviera medios, haría una valoración de cómo está la Educación Física”. (Ent. 2).

“Lo primero, lo más importante que haya instalaciones en condiciones, para poder dar la asignatura, que haya gimnasios, que no vayas allí a pasar frío”. (Ent. 3).

“Por las mismas aulas y desde cada centro, por la motivación de la asignatura desde el profesor...”. (Ent. 4).

“En primer lugar por la administración, que ellos consigan situar cuales son las necesidades,...”. (Ent. 5).

“Empezaríamos por decirles a todos los profesores que se quiten todas las capas que se han puesto a lo largo de los años y se lean otra vez por que estamos en la escuela”. (Ent. 6).

“Creo que la mejora de la Educación Física viene por el tema de la especialización, esto por un lado, especialización del profesorado”. (Ent. 7).

La siguiente pregunta intenta determinar si, atendiendo al objeto de estudio, los factores de influencia abordados en la investigación son adecuados, y cuál de ellos consideran puede ser determinante para la mejora del estatus de la Educación Física.

Los datos cualitativos confirman que los aspectos tratados intervienen en el reconocimiento de la Educación Física, siendo el **conocimiento de la asignatura** el que puede tener mayor influencia sobre la importancia que se le otorga a la materia:

“Creo que el conocimiento, como he dicho antes, es muy positivo para el reconocimiento de una cosa”. (Ent. 1).

“La sensibilización por parte de los padres sobre la asignatura y el conocimiento sobre la asignatura”. (Ent. 4).

“El nivel de conocimiento es mejorable y aquí es donde hay que incidir”.

(Ent. 5).

Las entrevistas finalizaron evaluando el interés que el tema de estudio había despertado en el entrevistado, obteniéndose respuestas que sugerían la posibilidad de abrir el debate sobre el reconocimiento de la Educación Física entre la comunidad escolar con la finalidad de continuar mejorando la asignatura:

“Abrir debates en los claustros para conocer qué se está haciendo, qué importancia se tiene“. (Ent. 1).

“Sí claro, la Educación Física ha mejorado horrores desde los años 50, que yo tengo referencias, pero puede y debe mejorar mucho más”. (Ent. 2).

“Creo que allí queda el debate, hay que seguir dándole vueltas al chocolate que ya sabemos que sabe bueno, y seguir replanteándonos las cosas”. (Ent.

6)

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

7.1. DISCUSIÓN.

Una vez presentados los resultados de la investigación, pasaremos a exponer la interpretación de dichos resultados intentando dar repuesta al cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación y basándonos para ello en la relación que pueda extraerse de los fundamentos teóricos de las variables de estudio.

◆ *Relación entre el interés social por la actividad físico deportiva y el reconocimiento de la importancia de la Educación Física.*

Si bien se ha fundamentado en el marco teórico las repercusiones negativas que ha sufrido la Educación Física frente al fenómeno social del deporte (Cagigal, 1971; García, 1990; Lagardera, 1996; Puig, 1997; Pastor, 2000; Ruíz, 2001; etc.), desde nuestro trabajo de investigación podemos considerar que, a pesar de que permanecen resquicios de los precedentes históricos responsables de tales consecuencias, actualmente dicha repercusión beneficia a nuestra Área de

Conocimiento, ya que existe una relación positiva entre el interés por la actividad físico deportiva y el reconocimiento de la importancia de la Educación Física. Este vínculo paulatinamente favorable se ha producido a medida que se ha reconocido la influencia de los hábitos físico deportivos sobre la salud, hecho que favorece la opinión positiva de los padres respecto a la importancia de la Educación Física en el sistema educativo (García Ferrando, 1986). El aumento progresivo y generalizado de la práctica de actividad físico deportiva con fines de salud, ocio, tiempo libre, etc., fruto de la repercusión social que en los años 70-80 tuvieron las campañas de “deporte para todos” (García Ferrando, 1990), corrobora los enormes beneficios de una asignatura en la que el soporte básico es la actividad física.

A pesar de ello, existen ciertos aspectos que reflejan la huella histórica de la relación entre la Educación Física y el fenómeno deportivo en nuestro país:

- La opinión personal en relación al interés por el deporte y la actividad física, es más elevada que la verdadera actitud de práctica física o deportiva, de tal forma que los padres y profesores todavía muestran un escaso interés por compartir un tiempo de práctica con los hijos y/o alumnos. Queremos matizar que los datos cualitativos permiten vislumbrar un proceso de cambio en este sentido, de forma que las generaciones más jóvenes muestran una mayor relación entre padres e hijos a través de la afición y práctica deportiva.
- A causa de la tradición histórica ligada al sexismo deportivo, las mujeres están menos interesadas por la práctica físico deportiva. Este hecho se refleja también en la oferta deportiva extraescolar que sigue mostrando rasgos sexistas, y que determina un menor nivel de hábito de práctica de actividad física deportiva entre las niñas.
- A pesar de que los datos empíricos de la investigación reflejan una tendencia de equilibrio respecto a la participación de deporte escolar entre la escuela privada y pública, sigue existiendo mayor tradición deportiva

extraescolar en la primera que en la segunda, esto se ve motivado por un interés de promoción institucional y por una mayor implicación del profesorado.

Queremos matizar que las afirmaciones hechas hasta el momento, fundamentadas desde los resultados de nuestra investigación, se deben concebir con prudencia, ya que los aspectos propios del desarrollo deportivo en la sociedad actual (García, 1986; Fernández, 1999; Gómez, 2000) están expuestos a cambios que, a nuestro parecer, deben contribuir y contribuirán positivamente en el reconocimiento de la Educación Física, siempre que sigamos persistiendo en su mejora y potenciación.

● *Valor educativo que el colectivo escolar otorga a la Educación Física.*

Las opiniones analizadas aportan indicios de un crecimiento paulatino de la conciencia sobre el valor educativo de la asignatura. A pesar de ello sigue existiendo una barrera diferenciadora entre la consideración del valor educativo de las materias de conocimiento, intelectuales o de desarrollo cognitivo y las materias instrumentales, especiales, ocupacionales o “no intelectuales” (Peters, 1966, citado por Kirk, 1990), actuando éstas de complemento educativo dentro del ciclo formativo del alumno.

Pese a que los resultados denotan la elevada consideración de la importancia educativa de la Educación Física, nos parece importante destacar ciertos matices en relación con los motivos de dicha consideración dentro del contexto escolar.

La opinión mayoritaria, y más crítica, apunta que la realidad no se asemeja a los resultados de las investigaciones, ya que cuando nos referimos exclusivamente a la Educación Física, existe un nivel de opinión muy favorable

sobre su valor educativo, pero la opinión varía sustancialmente cuando esta misma pregunta se plantea en comparación con el resto de asignaturas. Todo ello pone de manifiesto la permanencia de una jerarquización de las áreas de conocimiento que sitúa a la Educación Física en un rango inferior. Esta escala responde a la prioridad de las asignaturas que asentarán para el futuro una mejor situación social y económica (Devís, 1990), máxime si tenemos en cuenta que el mismo sistema educativo presenta connotaciones que demuestran la adecuación de estas circunstancias (Pastor, 2001). En este mismo sentido, la concepción que el alumno tiene de la asignatura: materia fácil, divertida, atractiva y poco importante en su formación, dificulta aún más el reconocimiento de la Educación Física en un contexto escolar, en el que subsiste un perfil educativo basado en el intelecto y en el que se priorizan las áreas de conocimiento preocupadas por el desarrollo cognitivo del alumno (Sáez-López, 1997).

La opinión minoritaria, y más favorable, atribuye importancia a la Educación Física, circunstancia que se ha visto propiciada por enriquecimiento y potenciación de medios destinados al desarrollo y extensión de la Educación Física a raíz de su integración definitiva en el sistema educativo (Ley de Ordenación General de Sistema Educativo de 1990) (Martínez y Bores, 1980; Cecchini, 1992^a; Canto y Barrera, 1995; Bravo y Romero, 1995; Díaz Trillo, 1997; Sáez-López, 1997; Lleixà, 1998; Fernández, 1999; Devís, 1999).

En cualquier caso, los conceptos y matices que totalizan las actuales corrientes educativas como “Educación Integral”, la “educación a través de la motricidad” (Contreras, 1998), el “valor cultural y social de las actividades físico deportivas” (Thompson, 1980) o la “educación en valores” a través de la Educación Física (Gutierrez, 1997), no dejan de ser pretextos que intentan favorecer la consideración de la materia y que le conceden un mayor valor educativo, a pesar de encontrarnos en una fase de asimilación de dichos conceptos y superación de los tabúes que siguen situando nuestra Área de Conocimiento al margen de una educación integral (Planas, 1992).

◆ *Percepción de la valoración que realiza la comunidad escolar sobre la Educación Física.*

El diagnóstico de la opinión individualizada de los padres, profesores y alumnos, arroja datos esperanzadores en relación al estatus de la Educación Física en el sistema educativo de Primaria, circunstancia que responde a las expectativas de mejora y consolidación definitiva de la asignatura a raíz de la L.O.G.S.E. (Díaz Trillo, 1997; Sáez-López; 1997; Bores, 1998). Sin embargo, la valoración que los entrevistados realizan sobre la importancia que los distintos colectivos otorgan a la Educación Física, según lo que ellos observan en el entorno escolar, no es muy alentadora ya que se sigue apreciando un tratamiento de área de conocimiento de segundo orden (Vázquez, 1989; Fernández, 1999; Romero, 1993; Devís, 1990; Kirk, 1990; Lleixà, 1998; Nargares, 1999). Esta situación refrenda las teorías de Planas (1992), al referirse al carácter “especial” y “discriminatorio” de la Educación Física, que la diferencia de las materias de contenido cognitivo y, en consecuencia, la aleja del interés educativo escolar.

Los profesores de Educación Física son el colectivo que más nota o percibe el escaso interés e importancia de la Educación Física en el contexto escolar; lógicamente, por ser parte implicada, pero principalmente, por la indiferencia observada en los padres y profesores en relación al área y a su influencia en la dinámica escolar. En compensación, los alumnos son los que advierten una actitud más positiva en su entorno y manifiestan un mayor reconocimiento de la importancia de la asignatura, coincidiendo con los profesores de Educación Física en que la actitud más negativa hacia la materia se percibe en los padres y profesores de centro. Estos resultados no parecen estar en concordancia con las teorías de Kirk (1995), el cual afirma que la apreciación que cada uno tiene de la importancia educativa de esta materia es el producto de la percepción de la actitud de nuestro entorno hacia la asignatura; pero sin embargo, pueden confirmar que la imagen que cada sujeto posee de la Educación Física está en función del recuerdo de su propia experiencia (Blázquez, 2001).

En relación a la imagen del Especialista en Educación Física, destacamos como aspecto favorable el pleno reconocimiento de la titulación que acredita la profesionalidad del docente en esta materia, diluyéndose la situación marginal del profesor de Educación Física, o la falta de conciencia sobre la titulación que precisa el docente (Pila Teleña, 2001). En contrapartida, se detectan algunas actitudes que no favorecen la apariencia del profesor de Educación Física, así, en muchos casos, sigue siendo el profesional desconocido para los padres, poco reclamado para la transmisión de información educativa del alumno, ocasionalmente participativo en el ámbito de reuniones de padres, y muy poco implicado en el ámbito tutorial. La justificación de tales opiniones puede atribuirse al lastre histórico de la Educación Física procedente de la época franquista, en la que se desvinculaba esta asignatura de la educación general, (Vázquez, 1989); o la falta, por no decir ausencia, de trabajo en equipo e integración de los profesores de las diferentes áreas, circunstancia que provoca el aislamiento curricular y profesional del Especialista en Educación Física (Narganes,1999).

Como factor favorable dentro de esta variable, destacamos la conciencia de la necesidad del desarrollo de la Educación Física en la etapa Infantil y el convencimiento de sus beneficios, tal y como se refleja en el interés que demuestran los maestros buscando recursos, formación o asesoramiento en este campo.

◆ *Influencia del sistema de evaluación sobre el estatus de la Educación Física.*

Como hemos podido comprobar, el sistema de evaluación de la Educación Física es uno de los factores más desfavorable en lo concerniente al estatus de la Educación Física. Destaca la actitud de los profesores de centro o el tratamiento que se hace de la evaluación de la Educación Física en el claustro escolar,

reflejada en el escaso peso específico de la calificación de nuestra materia y en la ausencia de atención tutorial en relación a este aspecto.

En este sentido, la consideración del sistema de evaluación de la Educación Física como uno de los motivos de la desvalorización y desprestigio educativo de esta Área de Conocimiento, no deja de ser un claro reflejo de la falta de tradición educativa de la evaluación de la Educación Física en el sistema educativo (Lucio y Bores, 1998).

En consecuencia, persiste la concepción de asignatura fácil de aprobar que refleja una vez más la jerarquía existente entre las asignaturas, en este caso relacionada con la importancia académica de las asignaturas y su grado de dificultad, y con argumentos que sitúan a la Educación Física entre las materias instrumentales en las cuales predominan las actividades procedimentales, susceptibles de una calificación diferente centrada en la evaluación de destrezas motoras y no de capacidades de comprensión o memoria, de mayor consideración entre la comunidad educativa, situándose la Educación Física entre las materias que presentan un formato de evaluación no convencional que lo aleja de la consideración de conocimiento relevante (Pastor, 1997; Fernández, 1999).

Los cambios metodológicos producidos en el sistema educativo a raíz de la L.O.G.S.E., principalmente en su dinámica procesual (Lozano, Viciano y Zabala, 2001), no han subsanado la falta de rigor metodológico de los sistemas de evaluación. Las propuestas de dicha ley en relación a los criterios de evaluación y las orientaciones metodológicas para llevarlos a cabo, no han provocado la unificación de criterios entre el profesorado de Educación Física que, ante la confusión y la falta de recursos, ha optado por una actuación independiente y anárquica en el proceso de evaluación, utilizando modelos personales no contrastados empíricamente. De esta forma, podemos encontrar algún caso de evaluación basado en los métodos tradicionales relacionados con pruebas de condición física o en criterios de valoración de la asistencia a clase (Romero, 1993; Fernández, 1999; López, Rueda, Pérez y Archilla, 2001).

◆ *Influencia del perfil metodológico y las características específicas de la Educación Física sobre su estatus educativo.*

A pesar de la creencia relativa en que el perfil específico de la asignatura ejerce una influencia desfavorable sobre el valor educativo de la materia, en nuestro estudio se constata, por el contrario, un reconocimiento de las virtudes educativas que ofrece la especificidad de la Educación Física (Blázquez, 2001).

La tradicional división entre asignaturas de carácter teórico o práctico y su jerarquización (Ordóñez, 1996; Sáenz-López, 1997; Mazón y Uriel, 2001), no parece intervenir en la consideración de la Educación Física, existiendo una relevante aceptación del valor educativo de los contenidos prácticos de la asignatura y una admisión de estos como base metodológica para el desarrollo de la Educación Física, hasta el punto de producirse una reivindicación de las clases prácticas a raíz de la impartición de clases teóricas para el desarrollo de contenidos conceptuales (Ordóñez, 1996).

En relación al perfil metodológico, el factor más desfavorable para el estatus de la Educación Física es el componente lúdico de la materia (Kirk, 1990). La relación de la Educación Física con el juego, y de éste con el divertimento o la recreación, se presentan como factores que perjudican la imagen de la materia y la consideración de su valor académico (Fernández, 1990).

El Diseño Curricular de la Educación Física presenta un nivel de aceptación muy elevado, a pesar de que las actividades físico deportivas que se plantean en los programas de la asignatura, no coinciden con las que el alumno desearía practicar (Pierón, 1999; Blázquez, 2001). Parece existir una permanencia de actividades ancestrales que se repiten como rutinas en las clases de Educación Física (Mazón y Uriel, 2001). Sería por tanto necesario, proporcionar respuesta a las demandas sociales y adecuar el currículum a la evolución social y cultural,

dando paso a las actividades que actualmente surgen del contexto sociodeportivo de nuestro entorno (Romero, 1998).

La dotación de infraestructuras, equipamiento, especialistas, etc., ha supuesto un cambio significativo en la concepción histórica de la materia, desatendida en el sistema educativo, pobre y escasa en recursos para su desarrollo, y marginada en el contexto escolar (Devís, 1990). A pesar de que el grado de satisfacción del colectivo escolar en este sentido es elevado, se detectan demandas significativas que hacen referencia a la necesidad de actualizar las infraestructuras de los centros privados y a la necesidad de cubrir los riesgos de responsabilidad civil de los Maestros Especialistas en Educación Física.

◆ ***Carga lectiva y distribución horaria: indicadores del estatus de la Educación Física.***

En relación a la carga lectiva de la Educación Física, el colectivo escolar da muestras de aceptación y conformidad, rechazando contundentemente su reducción a costa de potenciar otras áreas de conocimiento que a priori se justifican de mayor interés educativo.

En este sentido, la Educación Física se sigue utilizando, por la administración, como pieza de quita y pon (Vizueté, 1996; Pastor, 2000), persistiendo la actitud institucional de aumentar su carga lectiva o disminuirla en función de los intereses y concepciones educativas predominantes en el sistema escolar. Esta circunstancia provoca una división de opiniones entre el colectivo escolar ya que, cuando la administración propone la reducción de carga lectiva de la Educación Física para la implantación de nuevas áreas de conocimiento (Lenguas extranjeras) en los primeros ciclos de Primaria, lo justifican a través del interés educativo y la futura utilidad de estos aprendizajes (Narganes, 1999), hecho que recibe el amparo social y familiar, pero choca con las opiniones de los

profesionales de la Educación Física, que atribuyen este argumento a la falta de reconocimiento de la importancia de la Educación Física y reclaman la calidad docente de la materia, defendiendo su espacio lectivo y la necesidad de estos aprendizajes en las etapas más decisivas para el desarrollo psicomotor del alumno.

En cuanto a los aspectos que hacen referencia a la distribución horaria de las materias, no se observa la adaptación del horario de la Educación Física en función de su especificidad. A pesar de la consolidación de la Educación Física en el sistema educativo, la administración no responde a las alternativas para la mejora y optimización del horario, la carga lectiva o la ocupación de espacios deportivos (Narganes,1999; López, 1999). De esta forma, en los centros no se atiende a criterios relacionados con la seguridad, la salud o la climatología, aspectos sumamente relevantes para alumnos de edades tempranas, tendiendo a seleccionar las franjas horarias de mayor rendimiento del alumno para las materias consideradas de mayor exigencia intelectual.

● ***Grado de conocimiento del contenido de la Educación Física existente en el entorno escolar, y repercusión sobre su estatus.***

Los resultados del estudio de esta variable, confirman totalmente los fundamentos de nuestro marco teórico, en cuanto que sigue perdurando un desconocimiento notable de los contenidos de la Educación Física, producto de su tortuosa trayectoria a lo largo de la historia y su reciente incorporación al sistema educativo (Piernavieja, 1969; Martínez, 1986; Vázquez, 1989; Chinchilla, 1991; Lagardera, 1991; Romero, 1992; Contreras, 1992 y 1993; Fernández Nares, 1993; Zagalaz, 1995; Bravo, 1995; Pajarón, 1996; Martínez, 1996; Vizquete, 1996; Cambeiro, 1997; López, 1998; Fernández, 1999; Pastor, 1997 y 2000).

De entre todos los motivos que pueden determinar esta falta de conocimiento de la Educación Física, destacamos la diversidad de significados que se le han otorgado a la materia, fruto de las diferentes manifestaciones e interpretaciones de las actividades físicas corporales (Blázquez, 2001), conjuntamente con la corta tradición histórica de la materia en el sistema educativo (Narganes, 1999).

Desde nuestra investigación, señalamos los principales factores que contribuyen a esta causa. El primero hace referencia al perfil específico de la Educación Física, percibido al margen de las intenciones de formación educativa relativas al conocimiento y al desarrollo del intelecto del alumno, provoca la falta de interés por el contenido científico, pedagógico, didáctico y académico de la Educación Física (López, 1999; Devís, 1990), de tal forma que se olvida la presencia de objetivos, contenidos y procedimientos educativos que dan cohesión al programa, percibiéndose únicamente como una materia cuya utilidad se relaciona con finalidades catárticas, recreativas o compensatorias del esfuerzo académico del resto de áreas de conocimiento.

En segundo lugar, la falta de conocimiento también se imputa a la carencia de recursos documentales como libros de texto, videos u otros formatos como medios de acceso al conocimiento de la materia. La falta de cooperación por parte del profesorado de Educación Física en transmitir los programas de la asignatura, más la actitud individualista de los docentes, en cuanto a que cada uno se interesa exclusivamente por el conocimiento de su propia materia, suponen más obstáculos en el conocimiento de la Educación Física.

Por último, sigue reinando la confusión entre el concepto de Deporte y el de Educación Física, empañando su personalidad más pedagógica, bien sea provocado por una falta de definición de nuestra área de conocimiento, tal y como expone Ordóñez (1996), como por las erróneas orientaciones metodológicas utilizadas por los docentes menos formados, según apunta (Kirk, 1990).

En cualquier caso, consideramos que en esta variable se encuentra la clave para potenciar el estatus educativo de la Educación Física; de hecho, la correlación positiva obtenida en la investigación en relación al grado de conocimiento de la materia por los alumnos y la opinión favorable de su importancia educativa, así lo manifiestan.

◆ *Tratamiento académico de la Educación Física en el contexto escolar.*

La opinión de la comunidad escolar en relación al tratamiento de la Educación Física en el contexto escolar es favorable, sin embargo el estudio de esta variable nos aporta indicadores que reflejan los hábitos relacionados con precedentes históricos, que muestran la existencia de comportamientos tradicionales en relación a la Educación Física que han condicionado y condicionan su prestigio educativo.

La actitud institucional de los centros hacia nuestra materia, había recibido duras críticas (Devís, 1990; Romero, 1993), en aspectos sumamente serios, que parecen haberse corregido lenta y progresivamente. Así lo confirman los resultados del estudio de esta variable que concretan una mejora y avance de la situación de la Educación Física en Primaria.

En cuanto a los aspectos que perfilan un tratamiento más favorable podemos apuntar que: las clases se imparten por maestros titulados en la Especialidad de Educación Física; tanto los alumnos como el profesor participan en la clase con atuendo deportivo; las clases se imparten dentro de su propio horario lectivo y sin que éstas se vean interrumpidas por interferencias propias de la dinámica escolar.

De igual manera verificamos la rectificación de procedimientos propios de la actuación organizativa de los centros, que reflejaban la escasa importancia que en el contexto educativo se le daba a la Educación Física (Fernández, 1999), y así

nos encontramos con que actualmente no se suceden las modificaciones o supresiones de las clases de Educación Física en sustitución o beneficio de otras asignaturas o actividades; tampoco se utilizan como refuerzo de otras materias, ni se procede con castigos que priven a los alumnos de la clase de Educación Física.

En cuanto al tratamiento académico de la Educación Física, destacamos una opinión satisfactoria en la dotación de recursos para el buen desarrollo de los programas de la asignatura, y la confirmación de un sistema de seguimiento y atención de su programa educativo, circunstancias que desmienten cualquier tipo de actuación institucional que pudiera condicionar la libre programación y actuación del profesor de Educación Física. Así mismo, se manifiesta un trato del Maestro Especialista en Educación Física acorde a su reconocimiento como docente integrado en la comunidad escolar, hecho que ratifica el progreso del estatus profesional y que aparta las dudas existentes a este respecto (Devís, 1990).

La consolidación de la Educación Física en el sistema educativo, se refleja en la mejora progresiva del tratamiento del área en el contexto escolar. A pesar de esta afirmación, consideramos que todavía se mantienen huellas de la historia como la utilización del término “Gimnasia” para denominar a la asignatura. Este aspecto, desde nuestro punto de vista, tiene poca importancia si nos remitimos a los datos de la investigación, ya que estos demuestran claramente que las nuevas generaciones reemplazarán por completo esta errónea denominación.

Sin embargo, nos parece mucho más preocupante los datos que arrojan los resultados en relación a la desatención de la Educación Física en las tutorías, a la ausencia de un seguimiento del alumno en esta materia (Fernández, 1999) o a los procedimientos utilizados para las sustituciones puntuales del profesor.

Por último, se detecta una falta de atención hacia la seguridad y rigurosidad educativa de nuestra disciplina manifestada en la ausencia generalizada de la Inspección Educativa en nuestra Área de Conocimiento.

◆ ***Análisis de la influencia de los cambios producidos por la L.O.G.S.E. sobre el estatus de la Educación Física.***

El pensamiento de la comunidad escolar en relación a la situación de la Educación Física, confirma los pronósticos de autores que aventuraban la mejora del estatus de nuestra materia a partir de la L.O.G.S.E. (Díaz Trillo, 1997; Sáenz-López, 1997).

Los distintos colectivos manifiestan la total integración y consolidación de la Educación Física en el sistema educativo aunque, en contrapartida, se continúe observando la prioridad de las materias de conocimiento, manifestando la verdadera consideración del valor educativo de las distintas materias en actuaciones como la omisión de la Educación Física para el acceso a la universidad. Razonamos por tanto que, a pesar del evidenciado avance, todavía no existe un verdadero reconocimiento del potencial educativo de nuestra Área de Conocimiento.

Remitiéndonos a las aportaciones de la L.O.G.S.E. a la Educación Física (cuadro 2.1. *Marco legal del desarrollo de la Educación Física en Primaria*, página, 79), los resultados de nuestra investigación nos permiten realizar una última valoración sobre la influencia de dicha ley tras una década de desarrollo en el sistema educativo.

Se ratifica el reconocimiento de la Educación Física como área de conocimiento, aunque no se le otorga el reconocimiento educativo en comparación con el resto de materias. De igual forma, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación contemplados en su día para la Etapa Primaria, se siguen aceptando aunque con argumentos relacionados con el tradicionalismo persistente de la Educación Física, que sugieren una revisión tanto de los criterios de evaluación como de las actividades físicas propuestas en clase.

También se confirma el reconocimiento de la especialización del profesorado de Educación Física después de su inclusión en los estudios de

Magisterio, a pesar de que el programa de estudios sigue siendo susceptible de revisión y existe un debate abierto sobre el perfil de los Maestros Especialistas en Educación Física y sus competencias profesionales en el marco escolar (Prat, 2000).

En relación a las orientaciones formuladas para la Educación Física, expresadas como objetivos y contenidos acordes a las necesidades y exigencias sociales, efectivamente, tal y como nos apunta Fernández (1999), se ha venido observando una excesiva tendencia a la utilización de metodologías teóricas para alcanzar objetivos referentes a comprender, conocer, valorar, etc., desvirtuando el componente motor característico de nuestra asignatura. Por otro lado, las opiniones apuntan a un consenso bastante más claro sobre los contenidos del Diseño Curricular Base que se deben impartir, rectificando la crítica efectuada por Canto y Barrera (1995) en relación a la diversidad de contenidos y la falta de acuerdo entre los profesores de Educación Física sobre los contenidos mínimos que se deben impartir en las clases. Se considera también la dificultad de aplicación de algunos contenidos del D.C.B., bien por la falta de recursos en algunos centros o por las condiciones necesarias para su práctica (Canto y Barrera, 1995), así como los problemas relativos a la seguridad y responsabilidad civil de los docentes de la Educación Física.

Las aportaciones de la L.O.G.S.E. en relación a la evaluación, parecen haber creado una situación de impotencia, incertidumbre y desacuerdo en la aplicación de dichos criterios entre los profesores de Educación Física, por lo que se palpa una anarquía generalizada en la aplicación de los métodos de evaluación de los alumnos de Educación Física.

En relación a las orientaciones didácticas destinadas al cumplimiento del modelo de educación integral, que a priori situaron a la Educación Física en un lugar privilegiado para el desarrollo de ciertos contenidos de forma interdisciplinar (Castañer y Trigo, 1995), no se han producido los efectos esperados emplazando la Educación Física a un plano más independiente aunque se preste a metodologías globalizadoras dentro del marco educativo escolar.

Dentro del preámbulo de la Ley, donde se reclama la lucha contra las desigualdades incluyendo entre ellas las relacionadas con el sexo, consideramos que supone una de las batallas ganadas a lo largo de estos 10 años, pero tampoco debemos olvidar que sigue persistiendo una desigualdad en la oferta deportiva escolar entre las niñas y los niños. Como factor de influencia en nuestra asignatura, se reclama la necesidad de involucrar la Educación Física en el sentido más educativo dentro del ámbito deportivo escolar.

En cuanto a la atribución de tres horas semanales a la Educación Física, cabe destacar que por parte de la administración, existe una intencionalidad de reducir dicha atribución horaria a costa de la implantación de otras áreas de conocimiento justificadas por su interés social. Por parte del colectivo escolar, existe una opinión conformista sobre las tres horas y un rechazo unánime ante las intenciones ministeriales y, en definitiva, la aplicación real de dicha carga lectiva, resulta que de forma generalizada, una de las tres horas se aplica de forma relativa en cuanto nos referimos al desarrollo específico del programa de Educación Física.

Atendiendo a la normativa sobre las necesidades concretas del Área en cuanto a instalaciones y equipamiento, se manifiesta un nivel de satisfacción elevado en lo relativo al cumplimiento del Plan de Extensión de la Educación Física en cuanto a la adecuación y mejora de las instalaciones, reclamándose por otro lado el mismo nivel de respuesta para los centros privados concertados que actualmente conforman prácticamente una tercera parte del Sistema Educativo.

7.2. CONCLUSIONES.

Con el objeto de concluir la investigación, presentamos a continuación las conclusiones del estudio que resumen de manera concreta los aspectos tratados anteriormente en la discusión.

1. El grado de interés de los miembros de la comunidad educativa por la actividad física y los deportes influye favorablemente en el reconocimiento de la importancia de la Educación Física. En este sentido, se puede potenciar progresivamente el reconocimiento de nuestra Área de Conocimiento fomentando la práctica deportiva compartida entre padres-hijos y profesores-alumnos, incidiendo en el desarrollo de una oferta deportiva extraescolar no sexista, e involucrando a la institución pública en el deporte extraescolar a través de los padres y profesores.

2. El reconocimiento del valor educativo de la Educación Física aumenta progresivamente a medida que se consolida dentro del sistema educativo, a pesar de que sigue existiendo una jerarquización de las materias a favor de las áreas de conocimiento de desarrollo cognitivo.

3. Los distintos colectivos escolares consideran que la Educación Física se percibe como área de segundo orden en el entorno escolar y que esta situación desfavorable, repercute en su estatus educativo.

4. El sistema de evaluación de la Educación Física ejerce una influencia desfavorable sobre el estatus de la asignatura, motivada por la falta de rigor metodológico en su proceso de aplicación y por los factores propios de la tradición educativa que provocan una jerarquía académica de las áreas de conocimiento.

5. Existe una aceptación generalizada del perfil propio de la Educación Física, especialmente en el carácter motriz de las sesiones y los contenidos del Diseño Curricular Base, que le confiere un carácter especial al área pero que no repercute negativamente en el reconocimiento de la importancia de la Educación Física.

6. La comunidad escolar se muestra partidaria de mantener las condiciones actuales en lo relativo a la carga lectiva, lo cual refuerza su equiparación con

el resto de materias. Por otro lado y con relación a la distribución horaria, ni la administración ni la organización del centro permiten una adaptación de las condiciones específicas de la asignatura.

7. El escaso conocimiento de la Educación Física en el entorno escolar influye desfavorablemente en su estatus educativo, sin embargo es uno de los aspectos sobre los que más se puede incidir al objeto de mejorar la consideración de la Educación Física en el sistema escolar.

8. Como prueba de la consolidación de la Educación Física en el sistema educativo, se refleja la progresiva mejora del tratamiento académico del área en el contexto escolar aunque permanecen algunas huellas históricas que siguen demostrando un trato diferenciado hacia la Educación Física.

9. Se ratifica la consolidación e integración de la Educación Física en el Sistema Educativo, a pesar de que se responsabiliza al mismo Sistema de seguir condicionando y discriminando el valor educativo de la materia.

Como punto final de nuestra investigación y tras comprobar que existe una buena predisposición por parte de los Agentes Clave del Sistema Educativo, en seguir trabajando por mejorar el estatus de la Educación Física desde cada una de las instituciones y organismos que configuran éste, consideramos a partir de los resultados formulados ya en conclusiones de este trabajo, que se deberían contemplar tres líneas de actuación pertinentes a la hora de buscar soluciones que palien las carencias reconocidas en relación al estatus de la Educación Física. La primera línea iría dirigida dentro del ámbito profesional, con la finalidad de potenciar los aspectos propios y específicos de nuestra Área de Conocimiento, como la evaluación de la asignatura, estudio y revisión del Diseño Curricular Base, competencias profesionales, etc.

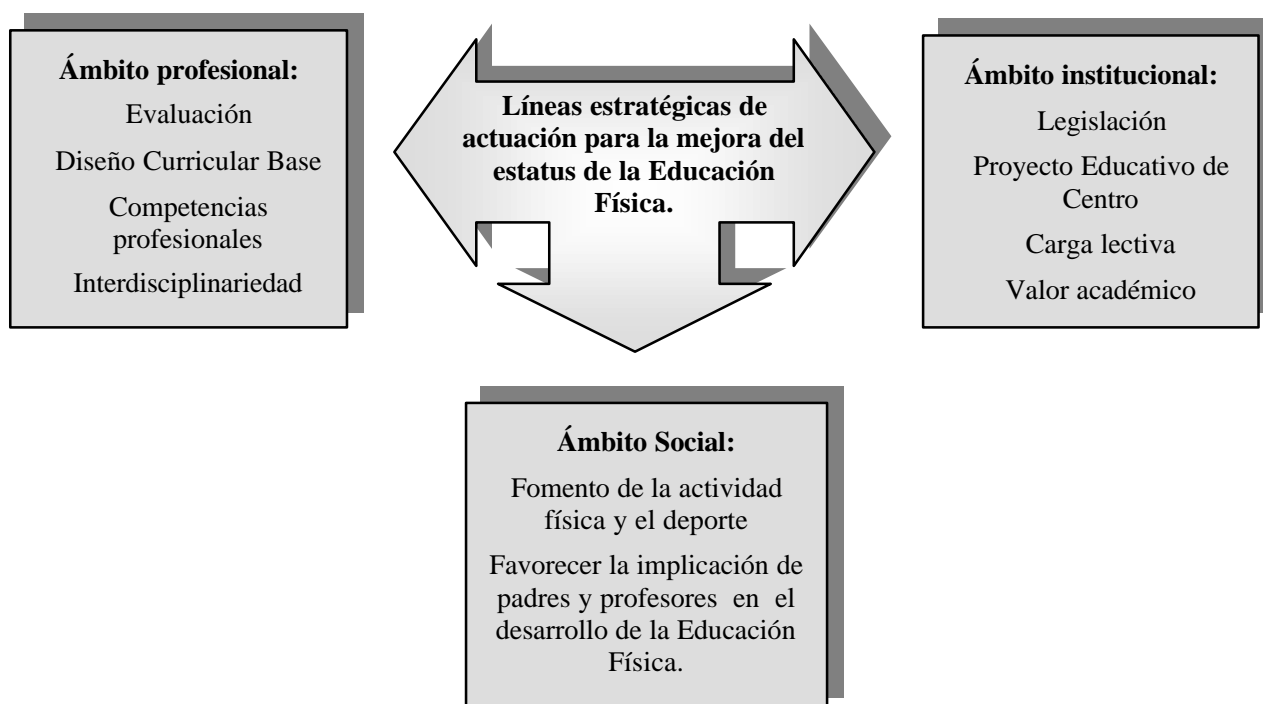
La segunda línea de actuación, iría orientada hacia el ámbito institucional, con vías de mejora sobre los factores competentes a la administración, tanto a

nivel de centro escolar como a nivel ministerial. Dentro de esta línea se pueden contemplar todos aquellos aspectos de regulación legislativa que siguen influyendo en nuestro campo de trabajo, como la problemática sobre la responsabilidad civil de nuestros profesionales, la carga lectiva y organización horaria de nuestra materia así como una mejor adaptación de nuestra asignatura dentro del Proyecto Educativo de Centro.

Y por último, la tercera línea abarcaría el ámbito social, dentro de nuestro contexto de comunidad escolar, con propuestas encaminadas a influir en los factores que inciden directamente en el reconocimiento de la Educación Física, como el fomento de la actividad física y el deporte entre los diferentes colectivos, potenciar el nivel de conocimiento del contenido propio de la Educación Física o hacer partícipes tanto a los padres como al resto de profesores de las virtudes educativas de nuestra materia.

A continuación representamos un mapa conceptual de las líneas estratégicas de actuación para la mejora del estatus de la Educación Física.

Figura 7.1. *Líneas estratégicas de actuación para la mejora del estatus de la Educación Física.*



CAPÍTULO 8

PROSPECTIVA DE LA ***INVESTIGACIÓN***

CAPÍTULO 8. PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Concluida la exposición de nuestra investigación, creemos oportuno proponer las líneas de investigación que nos han sugerido los resultados y conclusiones de este trabajo. Estos interrogantes surgidos en torno al tema de estudio pueden obtener respuesta en futuros proyectos de investigación concretándose en las siguientes reflexiones:

- A pesar de que el interés por el deporte y la actividad física mejora con el paso del tiempo, desde nuestra investigación se muestra la posibilidad de seguir potenciando el reconocimiento de la Educación Física incidiendo en los siguientes aspectos:
 - Fomento de la práctica deportiva compartida entre padres-hijos, profesores-alumnos.
 - Fomento de la oferta deportiva extraescolar en igualdad de posibilidades para ambos sexos.
 - Implicación del profesorado o de la institución pública en el deporte extraescolar.

Por lo que proponemos:

- El estudio de vías de optimización de la práctica deportiva dentro de la comunidad escolar.
 - El estudio de la interrelación y coordinación del área de Educación Física y el deporte extraescolar.
-
- Las opiniones analizadas, dan indicios de que paulatinamente aumenta la conciencia sobre el potencial educativo de la Educación Física, pero por otra parte sigue existiendo una barrera diferenciadora entre la consideración del valor educativo de las materias troncales o de conocimiento y las materias especiales o instrumentales como la Educación Física, por lo que proponemos:
 - Estudio sobre el valor científico, académico y educativo de la Educación Física en comparación con las asignaturas denominadas de conocimiento.

 - El estudio sobre la percepción de la importancia de la Educación Física, nos da muestras de la preocupación por la actitud docente y protagonismo del profesor de este Área de Conocimiento, por lo que consideramos necesario la siguiente investigación:
 - Estudio sobre la actitud y competencias profesionales del profesor de Educación Física dentro del sistema educativo escolar.

 - A causa de la carencia de rigor científico y metodológico se considera el sistema de evaluación como uno de los factores de incidencia negativa en el estatus de la Educación Física, proponemos por tanto la siguiente línea de investigación:

- Estudio de las aplicaciones del sistema de evaluación en la Educación Física de Primaria.

- En relación a la problemática que suscitan las características propias de la Educación Física, sugerimos la necesidad de los siguientes estudios:
 - Estudio de la transferencia de la metodología específica de la Educación Física sobre otras áreas del currículo educativo.
 - Estudio de las adaptaciones curriculares de la Educación Física en relación a las actividades físicas propias del entorno sociodeportivo del siglo XXI.
 - Estudio del marco legislativo regulador de la actividad profesional de Educación Física (alternativas sobre la responsabilidad civil en el ejercicio profesional de la Educación Física).

- La carga lectiva y el sistema de aplicación del horario de la Educación Física, sugiere síntomas de inadaptación a la organización escolar, por lo que creemos se hace necesario investigar sobre alternativas que den respuesta a cargas horarias más flexibles y adaptadas a las características de la Educación Física. Así proponemos:
 - Estudio sobre las vías de adaptación de la carga académica de la Educación Física en el sistema educativo escolar.

- Partiendo de la falta de conocimiento de los contenidos de la Educación Física, y considerando este factor clave para la potenciación del estatus de la educación física, creemos indispensable el siguiente estudio:
 - Estudio de las estrategias de promoción y divulgación de la Educación Física en el entorno escolar por parte del profesorado del Área de Conocimiento.

- A partir de los procedimientos escolares que siguen condicionando el desarrollo de la Educación Física y su prestigio educativo, se hace conveniente las siguientes líneas de investigación:
 - ❑ Estudio de la influencia del proyecto educativo de centro sobre el desarrollo de la Educación Física escolar.
 - ❑ Estudio de la normativa de Inspección Educativa Escolar en relación a la Educación Física.

- El sistema educativo representa el universo de la situación actual de la Educación Física; por lo que, si hasta el momento ha otorgado la consolidación de la disciplina, a partir de ahora debe permitir su adaptación en función del valor educativo que representa para los alumnos. Por ello, la administración debe contemplar las reformas educativas como un proceso de adaptación a las nuevas necesidades formativas, siendo la investigación la encargada de demostrar las exigencias educativas de esta disciplina; por lo tanto hacemos eco de la eterna necesidad de seguir investigando en el siguiente campo:
 - ❑ Estudio de la Educación Física en relación a las reformas educativas.

Las conclusiones extraídas del presente estudio, nos han permitido establecer una panorámica acerca de las consecuencias de la implantación de la L.O.G.S.E. sobre la Educación Física. El análisis prospectivo de la situación de la Materia durante los próximos años estará condicionado por la entrada en vigor de la Ley de Calidad de Educación, es por ello que se hace necesario un estudio posterior que nos permita evaluar la influencia de dicha Ley sobre el estatus de la Educación Física, por lo que sugerimos una réplica de este estudio en la próxima década.

Referencias Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

El listado de referencias bibliográficas que presentamos ordenadas alfabéticamente por autores, contiene el conjunto de documentos citados en el estudio y consultados para la realización del trabajo.

La redacción de las referencias bibliográficas, se ha elaborado según la normativa “American Psychological Association” (1992), contenidas en la *Publication manual of the American Psychological Association (3.ª ed.)*.

Acuña, A. (1994). *Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte*. Granada: Universidad de Granada.

Agosti, L. (1963). *Gimnasia Educativa*. Madrid: José Manuel Sánchez López.

Águila, C.; Bueso, E.; Sicilia, A. (1999). Nuevas tendencias físico-deportivas: La programación de actividades físicas en la naturaleza y su evaluación en la universidad de Almería. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. (pp.130-141). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

Aguilera, A. (1996). La E.F. en Platón y Aristóteles. En *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol. III, nº 1, enero, pp.17-22.

Aguirre, L. y Garrote, N. (1993). *La Educación Física en Primaria*, Zaragoza: Edelvives.

Aisenstein, A. (1995). *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Algar, J. (2000). Dos horas de actividad física a la semana son insuficientes. (Entrevista). En *La Revistilla*. nº 5, pp.8-11.

Alonso, P. y otros (1993). *La Educación Física y su Didáctica*. Madrid: I.C.C.E.

- Anónimo (1944). *Cartilla escolar de educación Física (Manual de Educación Física para 1945)*, nº de publicación 285, Madrid: Departamento Nacional de Propaganda del F.J.
- Aquino, I. y otros (1997). *De la gimnasia a la Educación Física*. Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Arias, A., y Fernández, B. (1998). La encuesta como técnica de investigación social. En Rojas A.J. Fernández, J.S. y Pérez, C. (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp.31-49). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Arnold, P. J. (1992). Fundamentos para una ciencia del movimiento como campo de estudio y como materia curricular en las escuelas. En Contreras, O. R. y Sánchez, L. J., *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.* (pp. 67-84). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Arráez, J. M. y otros. (1995). *Aspectos básicos de la Educación Física en Primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Barbero, J. I. (1989). La Educación Física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 2, 1989, pp. 30-34.
- Barbero, J. I. (1992). La difícil búsqueda de alternativas a la Educación Física dominante. En *Perspectivas de la actividad Física y el Deporte*, nº 11, 1982, pp. 46-48.
- Barbero, M. (2000). La evaluación de la Educación Física. (Reflexiones). En *La Revistilla*, nº 6, pp. 11-12.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal/Universitaria.

- Barquero, V. (1982). *Los programas renovados y la organización escolar*. Madrid: Escuela española.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación de la Educación Física y deporte. En *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 31, pp.5-16.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Bores, N.J. y Díaz, B. (1999). De la anunciada e inevitable deportivización del currículum real de la Educación Física. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*, (pp.172-189). Málaga. Instituto Andaluz del Deporte.
- Bravo, R. (1995). *La Educación Física en la legislación española (1900-1980)*. Málaga: Ágora.
- Bravo, R. (1999). *Contexto histórico-referencial sistema educativo español*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Bravo, R. y Romero, S. (1998). Formación permanente en Educación Física: un pebliscito cotidiano. En *Tendencias Pedagógicas, 25 años de Magisterio en la Universidad. Actas del Congreso Internacional: La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Nº extraordinario, volumen II, (pp. 143-151). Madrid: Universidad Autónoma.
- Cagigal, J. M. (1957). *Hombres y Deporte*. Madrid: Taurus.
- Cagigal, J. M. (1966). *Deporte, pedagogía y Humanismo*. Madrid: Ramos Artes Gráficas.
- Cagigal, J. M. (1968). *La Educación Física, ¿ciencia?*. En “*Citius, Altius, Fortius*”. Tomo I, Fas. 2, pp. 5-26. Madrid.

- Cagigal, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Nacional.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cagigal, J. M. (2000). *Diez años de conferencias académicas José María Cagigal*. Ciudad. Editorial.
- Cambeiro, J. A.(1997). *El proceso de institucionalización de la Educación Física en la España contemporánea*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Camps, A. (1989). “La Educación Física. Ese camino tortuoso que por fin ve su final”. En *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 16-17, pp.138-145.
- Cannell, C. F. y Kahn, R. L. (1992). La reunión de datos mediante entrevistas. En *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Cap.8, pp. 310-385. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Canto, A. y Barrera, J. (1995). La Educación Física como punto de discusión entre fundamentaciones pedagógicas y legales. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*, (pp. 113-117). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Capitán, A. (1994). *Historia de la educación en España*. T-II. Madrid: Dykinson.
- Carbajosa, C. (2000). *Manuales de Educación Física en el franquismo*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Carrero, L. (1995). *La actividad físico-deportiva de la mujer en España (1938-1978)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Politécnica.
- Casamort, J. y otros (1987). Aspectos formativos de la Educación Física y el deporte en la edad escolar. En *Revista de Educación Física*, nº 13, pp. 5-11.
- Castañer, M. y Trigo, E. (1995). Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza Primaria, propuestas teórico-prácticas. En *Actas del II Congreso*

- Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*, (pp.139-142). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Castejón, F. J. (1995). Un modelo de profesor de Educación Física en Educación Primaria. Características para investigarle. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*, (pp.143-151). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Castejón, F. J. (1996a). *Evaluación de Educación Física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J. (1996b). *Evaluación de programas de Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Castejón, F. J. (1997). *Manual del Maestro especialista en Educación Física*. Madrid: Pila Teleña.
- Castejón, F. J. (2001). La evaluación de la programación del profesor y la influencia de su pensamiento en el diseño de la misma. En *Revista de educación física : Renovar la teoría y practica*; nº 81, pp. 5-12.
- Castejón, F. J. (1998). La evaluación de la Educación Física en la educación primaria: reflexión y alternativas sobre los datos del I.N.C.E. En *Revista de educación*; nº 317, pp. 345-359.
- Cecchini, J. A. (1992a). *Reflexión Histórica, Antropofilosófica y Epistemológica como base para una Teoría Sistémico-Cibernética de la Educación Física*. Tesis doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.
- Cecchini, J. A. (1992b). Bases para una educación física funcional. En *Magister. Revista miscelánea de investigación*, nº 10, pp. 67-81.
- Cecchini, J. A. (1993a). *Antropología y epistemología de la Educación Física*. Asturias. Ediciones Ferrería.

- Cecchini, J. A. (1993b). Educación Física y desarrollo intelectual. En *Magister. Revista miscelánea de investigación*, nº 11, pp. 56-70.
- Cecchini, J. A. (1996). Epistemología de la Educación Física. En García Hoz, V. (Director). *Personalización en la Educación Física*. (p. 107). Madrid: Rialp.
- Cecchini, J. A. (1997). *Investigación epistemológica: El campo disciplinar en Educación Física*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Cerbelló, E. y Jimenez, R. (2001). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física. *Actas del IV Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*, (pp.203-209). Cantabria. A.D.E.F.
- Chaves, R. (1966). *La educación física en la escuela*. Madrid: Doncel.
- Chamorro, M. F. A la caza del prestigio de la Educación Física. En *La Revistilla*, nº 13, pp. 8-10.
- Chinchilla, J. L. (1991). *La Escuela Central de Educación Física de Toledo (1919-1981)*. Tesis doctoral publicada en microfichas, Universidad de Málaga.
- Chinchilla, J. L. Y Zagalaz, M.L. (1997). *Educación Física y su Didáctica en Primaria*. Torredonjimeno (Jaen): Jabalcuz.
- Clark, C.M. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Whintrock, M.C. (Coord.). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona. M.E.C. y Paidós.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colado, J. C y Cortell, J. M. (2001). Educación Física en los alumnos con incompetencia emocional. En *Actas del IV Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*, (pp.58-61). Cantabria. ADEF.

- Contreras, O. R. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Contreras, O. R. (1992). Intervención Pública en la cultura física española: antecedentes. En *Actas del IX Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado: Olimpismo y deporte. Intervención Pedagógica en Educación Física: Tarragona*. (pp.60-67). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Contreras, O. R. (1993). Perspectivas y Modelos de formación inicial del Profesorado de Educación Física en la Educación Primaria Española. En Hernández, J. L. y López, C. (Coords). *Actas del XI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado*, (pp.43-54) Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio.
- Contreras, O. R. (1994). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. Especial consideración de la Formación del profesorado. En Romero, S. (Coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria. Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp. 73-77. Wanceulen. Sevilla.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O. R. (2000). El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Volumen I. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*, (pp. 21-35). Cuenca. Universidad de Castilla - La Mancha.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- C.O.P.L.E.F. (1972). Las Escuelas de Educación Física: Escuela Nacional de E.F. Femenina. En *Revista Española de Educación*, nº 265, año XXIII, pp.11-14.

- De Landázuri, M. O. (2002). Accidentes y responsabilidad civil. En *La Revistilla*. nº 12. p.27.
- Del Moral, A. (1993). La Escuela natural Austriaca. En Alonso, P. (Coord.). *La Educación Física y su Didáctica*, pp. 193-203. Madrid: I.C.C.E.
- Del Villar, F. (1993): *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de caso en formación inicial*. Tesis doctoral inédita, Granada: Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. En *Apunts, Educació Física y Esports*, nº 37, pp. 26-33.
- Del Villar, F. (Coord.) (1996). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Delegación Nacional de Educación Física y Deportes (1971). *Guía Didáctica del área de Expresión Dinámica: Educación Físico-Deportiva. Primera etapa y segunda etapa*. Madrid: Junta Nacional de E.F. y Deportes y Doncel.
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*, Granada: ICE de la Universidad.
- Delgado, M. A. (1993). La formación del profesorado en Educación Física. En *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Octubre, Madrid: Gymnos-COPLEF, pp. 4-11.
- Delgado, M. A. (1994). La actividad física en el ámbito educativo. En Gil Roales-Nieto, J. y Delgado Noguera, M.A. (Comps), *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte*. Madrid: Siglo XXI, pp.116-148.
- Delgado, M. A. (1997). *Formación y actualización del profesorado de Educación y del entrenador deportivo*. Sevilla. Wanceulen.

- Delgado, J. M Y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.l
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology: A Theoretic Introduction to Sociological Method*. Londres: The Butterworth Group.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona: Inde.
- Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. (1999). Emoción, Educación Física escolar e innovación: la revisión de un estudio de casos. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. (pp. 207-245). Jerez: FEDE.
- Díaz, J. (1944). *El currículo de Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: Inde.
- Díaz, A. (1993). *Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas*. Madrid: Gymnos.
- Díaz, M. (1997). Prólogo a Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.

Diccionarios:

- ✓ *Diccionario de sinónimos y contrarios*. (1973). Barcelona. Teide.
 - ✓ Moliner, M. (1999). *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Gredos, S. A.
 - ✓ VOX: (1989) *Diccionario manual. Lengua Española. Sinónimos y Antónimos*. Barcelona: Bibliograf.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*, Vols. I-II, Barcelona: Luis Carl Editor.

- Diem, L. (1978). *Deporte desde la infancia*. Valladolid: Miñón. Colección Kiné.
- Domínguez, J. M. (1995). *Reflexiones acerca de la evolución del hecho deportivo*. San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Durán, J. (1995). Análisis evolutivo del deporte en la sociedad española (1975-1990). En *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol.2 nº1, pp. 15-24.
- Durán, J. (1996). Deporte, violencia y educación. En *Revista de Psicología del deporte*, nº 9-10, pp. 103-109.
- Eco, U. (1994). *Como hacer una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Escudero, T. (1995). La enseñanza de la educación física: potenciales ámbitos de investigación. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. (pp.21-26). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Espinosa, A. (1991). *La ordenación de la Educación Primaria*. Madrid, Escuela Española.
- Estebanz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla.
- Fasting, K. (1990). Nuevas estrategias para una coeducación en la Educación Física. En *Actas del I Seminario Nacional sobre "Mujer y Deporte"*, (pp. 46-52). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Fernández, G. y Navarro, V. (1989). *Diseño curricular en educación física*. Barcelona: Inde.

- Fernández, E. (1998). *La Educación Física en la enseñanza obligatoria. Currículo oficial y realidad educativa en Asturias (1970-1990)*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fernández, E. (Coord.) (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis. (Enseñanza y bases educativas).
- Fernández, J. S., y Rojas, A. J. (1998). Trabajo de campo. En Rojas, A.J.
- Fernández, J. S. y Pérez, C. (Eds.). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp.31-49). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Fernández, E. (1999). *La imagen de la Educación Física en la escuela Asturiana*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fernandez, J. M. (1993). Aspectos crítico y cívico del rol de los/as profesionales de la E.F. y el Deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. En *Perspectivas de la Educación Física y el Deporte* nº 14. pp.7-13.
- Fernandez, J. M. (1997). La investigación en la Educación Física española: Un índice para el futuro. En *Apunts. Educación Física y Deportes*, nº 50. pp. 100-106.
- Fernández, S. (1990). *La Educación Física en el sistema educativo español: currículum y formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Redinet (microfichas).
- Fernández, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: La formación del profesorado*. Granada: Consejo General de Colegio Oficial de Profesores de Educación Física (C.O.P.L.E.F.) de España y Universidad de Granada (Servicio de Publicaciones).
- Fernández, J. S. y Rojas. (1998). Trabajo de campo. En *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. (pp.155.168). Madrid: Síntesis. (Psicología).
- Festinger, L. y Katz, D. (1992). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Finley, M. I. (1966). *Los griegos de la antigüedad*. Barcelona: Labor.
- Fisher. R. J. (1996). A comparative study of teachers 'and pupils' interpretations of physical education, *Journal of Comparative Physical Education and Sport*, XVIII, (2), pp. 50-56.
- Fisher. R.J. (1998). Physical Education in Europe: status and quality. En *Actas al XVI Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de la Educación y Escuelas de Magisterio*. (pp.9-16). Badajoz. Facultad de Educación, Universidad de Extremadura.
- Fögnehr, N. (2001). Los profesores suecos exigen una hora diaria de Educación Física. En *La Revistilla*, nº 9, pp. 7-8.
- Fornier, A. (1993). Los maestros que vienen. En *Cuadernos de Pedagogía* 220. Monográfico *El Profesorado, ¿Cómo se forman*, p. 56.
- Fox, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- García, A., Migel, A., Abadía, F. (1992). Sobre los llamados “deportes alternativos”. En *perspectivas de la actividad física y el deporte*, nº 10, pp.13-15.
- García, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, M. (1993). La Entrevista. En M. García Ferrando; J. Ibáñez y F. Alvira (Comps). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.

- García, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Madrid y Valencia: Consejo Superior de Deportes y Tirant lo Blanch.
- García, M., Lagardera, F. y Puig, N. (1998). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, M. , Ibáñez, J. y Alvira, F. (2000). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, V. y otros. (1996). *Personalización de la Educación Física*. Madrid: Rialp.
- García, A. (2001). Los contenidos motrices en la etapa de educación primaria. En *Actas del IV Congreso Internacional. La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*, (pp.178-188). Cantabria. A.D.E.F.
- García, H. (1993). *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basado en la reflexión en la acción*. Santiago: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago.
- García, H. (1994). Consideraciones acerca de un modelo de reflexión-acción aplicable a la formación de profesorado de Educación Física. En Romero, S. (Coord). *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria. Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. (pp. 89-97). Sevilla: Wanceulen.
- García, H. (1994). Diferentes perspectivas acerca de la teoría curricular en el campo de la Educación Física. En Romero, S. (Coord). *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*, pp123-135. Sevilla: Wanceulen.
- García, M. (1997). *La formación del profesorado de la Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.

- Garner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garner, H. (2000). *Inteligencia: múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Generelo, E. y Lapetra, S. (1993). El desarrollo de la Condición Física Infantil. En VV.AA. *Fundamentos de Educación Física I y II*, pp. 571-611. Barcelona: Inde.
- Generelo, E. y Lapetra, S. (1993). Las cualidades físicas: análisis y evolución. En VV.AA. *Fundamentos de Educación Física*. Vol I, pp. 535-567. Barcelona: Inde.
- Gillet, B. (1971). *Historia del Deporte*. Barcelona: Oikos-tau.
- Giménez, F.J. y Díaz Trillo, M. (eds) (2001). *Diccionario de Educación Física en Primaria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Gómez, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. En *cuadernos de pedagogía*, nº 221, Enero, pp.8-10.
- Gómez, J. (2000). Algunas tendencias que se observan en el sistema deportivo europeo. En *Adoz. Boletín del Centro de Documentación en Ocio*, nº 19. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto.
- Gómez, L. (1996). *Manual de Español Correcto I*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- Gómez, L. (1997). *Manual de Español Correcto II*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- González, M. (1993). La Educación Física: Fundamentación Teórica y Pedagógica. En VV.AA.. *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Vol I, pp.31-79. Barcelona: Inde.
- González, E. y López, P. (1994). La función de la educación del cuerpo en la escuela primaria. En *Aula de innovación educativa*. pp.14-19. Barcelona: Graó.
- González, M. (1987). Reflexiones sobre el valor educativo del ejercicio físico. En *Escuela en acción*, VI, pp. 6-12.

- Goode, W. J. y Hatt, P. K. (1986). *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- Granda, J. y otros (1997). *Elaboración y valoración de instrumentos de evaluación de Educación Física en la Educación Primaria*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Guillen, E. (1998). *Concepción de la Educación Física Escolar: Actividad vivencial y tiempo libre*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Gutiérrez, S. (1998). El deporte como medio educativo. En *Actas al XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de la Educación y Escuelas de Magisterio*. (pp. 211-215). Badajoz: Facultad de Educación, Universidad de Extremadura.
- Gutiérrez, M. (1997). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. En *Apunts, Educación Física y Deportes*, nº 51, pp. 100-108.
- Harman, K. y Marshall, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. En *European Physical Education Review*. Volume 6 (3), pp 203-229.
- Hébert, G. (1953). *La educación física, viril y moral por el método natural*. París: Vuibert.
- Hernández, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículum de la L.O.G.S.E., ¿una nueva definición de la Educación escolar?. En *Revista de educación*, nº 311, pp. 51-76.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, L. (1994). *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, J. L. y Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: M.E.C.
- Imbernon, F. (1992). Reflexiones sobre la Educación Física y la Reforma Educativa. En *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 30, pp. 64-68.

- James, P.W. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Janzen, H. (1995). The status of physical education in Canadian public schools. In *Cahperd Journal*, 61, (3), Autumn, pp. 5-9.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de València.
- Lagardera, F. (1989). Educación Física Sistémica, hacia una enseñanza contextualizada. En *Apunts, Educació Física i Esports*. nº. 16-17, pp. 29-36.
- Lagardera, F. (1992a). Introducción de la Gimnástica en el Sistema Educativo Español. En *Actas del 14 Congreso Internacional de Historia de la Educación*. (pp. 82-93). Barcelona.
- Lagardera, F. (1992b). El deporte moderno visto desde la sociología histórica. En *I Encuentro UNISPORT sobre sociología del deporte. "El hecho deportivo: aspectos sociológicos, culturales y económicos"*. Apuntes nº256. Málaga: Unisport Andalucía.
- Lagardera, F. (1996). Notas para una historia social del deporte en España. En *Revista Interuniversitari: Historia de la Educación*, nº 14-15, pp.151-172.
- Lapièrre, A. (1985). El concepto de Psicomotricidad y su evolución. En *Revista de Educación Física*, nº6, pp. 47-52.
- Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1979). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1987). *La Educación psicomotriz en la Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.

- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Inde.
- López, J.M. (1999). Educación Física, pedagogía crítica y modelo social hegemónico. En *La Educación Física en el siglo XXI*. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física. (pp. 779-787). Jerez: F.E.D.E.
- López, V. Coord. (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma. (La urgente necesidad de alternativas, y la credibilidad de los instrumentos seleccionados y desarrollados)*. Segovia: Diagonal.
- López, E. M., Lopez, V. M., Rueda, M., Pérez, D. y Archilla, M. T. (2001). La evaluación compartida en Educación Física: Resumen de un estudio en diferentes niveles educativos. En *Actas del IV Congreso Internacional. La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp.135-141) Cantabria: A.D.E.F. Cantabria.
- López, I. (2002). *La Educación Física en España: proceso de incorporación de los estudios de Educación Física en la Universidad (1961-1992)*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga.
- López, V. M. (2001). La complejidad de la evaluación en Educación Física. Perdidos entre la duda y la tradición. En *La Revistilla*, nº 7, p. 12.
- Loza Olave, E. (1997). *La Especialidad de Educación Física en las Escuelas Universitarias de Magisterio y/o Facultades de Educación: análisis y alternativas*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Lleixà, T. (1989) La Educación Física en la escuela: hacia un proyecto curricular. En *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 16 y 17. pp. 48-51.
- Lleixà, T y otros (1993). *La Educación Física en primaria reforma*, vols. 1 y 2. Barcelona: Paidotribo.
- Lleixà, T. (1995). *Desarrollo curricular para Primer Ciclo de Educación Física en Primaria*. Barcelona: Paidotribo.

- Lleixà, T. (1999). *El currículum de Educación Física en la Enseñanza Primaria. Estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea*. Tesis doctoral. Departamento de "Teoria i Història de L' Educació" I.N.E.F.C. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Manzano, V., y González, A. (1998). Selección del encuestado. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Eds.), En *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp.31-49). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Marcelo, C. (1992) *La investigación sobre formación del profesorado, métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Cincel.
- Martín, M. L. (1999). La Educación Física en el siglo XXI. *Prólogo de las Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: F.E.D.E.
- Martínez, A. (1983). Anotaciones a la historia de la educación física española en el siglo XIX. En *historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* nº 2, p.154.
- Martínez, A. (1985). El esculatismo en el marco de la educación física: su implantación en España. En Sociedad Española de Pedagogía: *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid, S.M, (1985), p.156.
- Martínez, L. y Vaca, M. (1996). La Educación Física en la escuela comprensiva: Introducción. En *Revista de educación*; nº 311, pp. 7-12.
- Martínez, L. y Bores, N. (1998). La Condicionada y condicionante mirada del evaluador: El caso de la Educación Física. En *Revista de Educación*, nº 317, pp. 319-343.
- Martínez, L. (2000). A vueltas con la historia: Una mirada a la Educación Física Escolar del S.XX. En *Revista de Educación*, nº. Extraordinario (2000), pp. 83-112.

- Martínez, M. y Buxarris, M.R. (2000). Los valores de la Educación Física y el deporte en la edad escolar. En *Aula de innovación educativa*, nº 19, pp. 6-9.
- Mazón, V. y otros (2001). Introducción. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la E.F. y el deporte escolar en el nuevo milenio*. (pp. 7-8). Santander: Asociación de Docentes de Educación Física. Cantabria.
- Mazón, V. y Uriel, J. R. (2001). Momento actual de la Educación Física. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la E.F. y el deporte escolar en el nuevo milenio*. (pp. 20-43). Santander: Asociación de Docentes de Educación Física. Cantabria.
- M.E.C. (1989). Libro blanco de la reforma, Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1989). Diseños curriculares base educación infantil, primaria y secundaria, Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1992). *D.C.B. Primaria. Área de Educación Física*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1992). *DCB. Área de Educación Física en Primaria*. (Cajas Rojas), Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE CULTURA (1981). *Las instalaciones deportivas en los centros escolares*. Madrid: C.S.D.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1981). *Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo Inicial*. Madrid: Escuela Española.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1970). Ley General de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
- Miranda, J. (1993). La postmodernidad y la actividad física. En *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 13, pp.36-41.

- Morán, O. (2002). ¿Sigue siendo la Educación Física una “asignatura María” o de segunda? En *La Revistilla*, nº 11, p.15.
- Morrish, I. (1979). *Introducción a la sociología de la educación*. Madrid: Anaya/2.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona. Hispano Europea.
- Narganes, J. C. (1999). Introducción en *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. (pp.17-20). Jerez: F.E.D.E.
- Narganes, J. C. (1999). El profesor ante la Educación Física. Una disciplina en crisis desde el vanguardismo social y el inmovilismo académico administrativo. *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. (pp. 291-298). Jerez: F.E.D.E.
- Navarro, V. (1993). La Educación Física Escolar en la Reforma. Antecedentes y momento actual. Ventajas e inconvenientes. *Actas del I Simposio Internacional sobre E.F.E. y Deporte de Alto Rendimiento*, (pp.55-73). Las Palmas de Gran Canaria: U.L.P.G.C.
- Navarro, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo. (1936-1975)*. Barcelona: PPU.
- Ordóñez, L. E. (1996). *Evaluación de un programa de Educación Física en el contexto educativo escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Olivera, J. y Olivera, A. (1994). De las escuelas gimnásticas a la Educación Física moderna (finales del S.XVIII a finales del S.XX). En *Actas del primer congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física del INEFC-Lleida*. (pp. 239-251). Lérida: INEFC-Lleida.
- Ortega, E. (1989). La Educación Física y su dimensión científica. En *Apunts, Educació Física i Esports*. nº.16-17, pp.24-28.

- Padilla, J. L., González, A., Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En Rojas, A. J., Fernández, J. S., y Pérez, C. (Eds.), En *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. (pp.31-49). Madrid: Síntesis (Psicología).
- Pajarón, R. (1995-96). La Educación Física en la legislación escolar franquista, 1938-1970. En *revista Interuniversitaria. Historia de la educación*. Vol. XIV-XV. pp. 469-480.
- Parlebas, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport Andalucía. Junta de Andalucía.
- Pascual, C. (1999). La desmoralización del profesorado y la ética profesional en Educación Física. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Vol. II. (pp. 1415-1423). Málaga. Instituto Andaluz del Deporte.
- Pastor, J. L. (1995). *La Educación Física en España: Fuentes bibliográficas básicas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Pastor, J. L. (1997). *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Pastor, J. L. (1999). El libro de texto como referente en la evolución histórica del contenido curricular de la Educación Física en España. En *Actas del XVII congreso nacional de educación física*. (pp.1197-1213). Málaga. Instituto Andaluz del Deporte,
- Pastor, J. L. (2000). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Pastor, J. L. (2001). El análisis como proceso eficaz para la definición de las actividades y de la intención educativa en Educación Física de Base. En *Actas*

- del IV Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar.* (pp. 76-86). Cantabria: A.D.E.F. Cantabria.
- Peire, T. (1998). La formación reglada de los técnicos del deporte en el ámbito universitario y no universitario. Legislación y reglamentación. En *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio.* (pp. 113-124). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Pérez, C. (1993). Evolución histórica de la Educación Física. En *Apunts, Educación Física y Deportes*, nº 33, pp. 24-38.
- Piernavieja, M. (1959). *La Educación Física en España. Antecedentes históricos-legales.* Madrid: C. Bermejo Impresor.
- Piernavieja, M. (1962). La Educación Física en España: Antecedentes históricos-legales. *Citius, Altius, Fortius*, t. IV, fasc.1. Madrid. I.N.E.F.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades Físicas y deportivas.* Madrid: Gymnos.
- Pieron, M. (1988). *Pedagogía de la actividad Física y el deporte.* Málaga: Unisport.
- Pieron, M. (2001). Participación de jóvenes europeos en actividades físicas y deportivas. Actitudes hacia la escuela y la Educación Física. Consecuencias pedagógicas. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la E.F. y el deporte escolar en el nuevo milenio.* (pp. 112-132). Santander: A.D.E.F. Cantabria.
- Pila Teleña, A. (2001). Bases de un programa de Educación Física desarrollado en fichas. *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la E.F. y el deporte escolar en el nuevo milenio.* (pp. 212-226). Santander: A.D.E.F. Cantabria.
- Plana, C. (1992). El rol del profesor de educación física. En *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 30, pp. 58-63.

- Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Prat, M. (2000). El perfil del maestro especialista de Educación Física. Un estudio de competencias profesionales. En *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 61, pp. 48-55.
- Prat, M. (2001). Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela. En *Tándem: didáctica de la educación física*, nº 2, pp. 7-20.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- Puig, N., Martínez del Castillo, J. y Grupo Apunt. (1985). Evolución de las campañas de deporte para todos en España (1968-1983). Ensayo para poder valorar su influencia en la práctica deportiva de los españoles. En *Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de la educación física y el deporte*, nº 1-3. pp. 59-105.
- Puig, N. y Heinemann, K. (1992). El deporte en la perspectiva del año 2000. En *I Encuentro UNISPORT sobre sociología del deporte. "El hecho deportivo: aspectos sociológicos, culturales y económicos"*. Apuntes nº 256. Málaga: Unisport Andalucía.
- R.A.E. (1992): *Diccionario de la Lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (B.O.E. nº 152, de 26 de junio). Corregidas erratas advertidas en B.O.E. nº 183 de 1 de agosto de 1991.
- Rivera, E. (1999). Enseñanza y aprendizaje de conceptos en Educación Física. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. (pp. 247- 262). Jerez: F.E.D.E.
- Rodríguez, J. (1991). *Métodos de Muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Rodríguez, T. (1999). Prólogo en Fernández Bustillo, E. (1999). En *La imagen de la Educación Física en la escuela Asturiana*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rodríguez de Miguel, E. (1970). La escuela Central de Educación Física en su cincuentenario. En *Revista Guión*, nº 332, p.26, (Archivo de la Escuela Central de Toledo).
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: E. Algibe.
- Romero, S. (1993). *Contenidos de Educación Física en la escuela. Programas renovados/propuesta actual*. Sevilla: Wanceulen.
- Romero, S. (1994). *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Romero, S. (1995) (Coord.). *Diseño Curricular del Área de Educación Física en Primaria*. Wanceulen y Grupo de investigación Educación Física, Salud y Deporte. Sevilla.
- Romero, S. (1995). La Formación Inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y facultades de Ciencias de la Educación. En *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. (pp.41-65). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Romero, S. (1998). *Fundamentación de los contenidos en Educación Física Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rojas, A. J., Fernández, J. S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Ros, C. (1998). *Los valores de la infancia en España: Análisis y bases para un programa de mejora a través del currículum de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Ruíz, F. (2001). *Hacia una mejora de la calidad de vida a través de la práctica de actividades físico-deportivo-recreativas. Nuevos retos para la escuela del siglo*

- XXI. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la E.F. y el deporte escolar en el nuevo milenio*. (pp. 86-110) Santander: A.D.E.F. Cantabria.
- Ruiz, L. (1986). *Métodos estadísticos de investigación: Introducción al análisis de varianza*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáenz, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- Salking, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Santamaría, G. y Rojo, I. (1991). *Lo que hay que saber sobre la L.O.G.S.E.* Madrid: La Muralla.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación en Educación Primaria*. Madrid: Subdirección General de Formación del profesorado, M.E.C.
- Seirul.lo, F (1992). Los valores educativos del deporte. En *Revista de Educación Física*, pp. 44.
- Seurín, P. (1950). *Hacia una Educación Física metódica*. Burdeos: Editorial Biére.
- Shilling, C. (1993). Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de enseñanza de la educación física. En *II Encuentro sobre Investigación Alternativa en Educación Física*. (pp.93-109). Málaga: Unisport.
- Sierra, R. (1979). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

- Soto, J. (2002). Más respeto por favor. En *La Revistilla*, nº 10, p.18.
- Tabernero, B., Llanos, C. (2001). Las actividades físicas de aventura y el medio natural, ¿Contenido educativo del área de educación física? Problemática para su desarrollo. En *Actas del IV Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp. 162-168). Santander: A.D.E.F. Cantabria.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tello, J. (1999). La didáctica de la Educación Física y la competitividad en la práctica deportiva. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. (pp.379-388). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servei de publicacions Universitat de València.
- Toledo, M. I. (1993). *Estadística*. Madrid: Alhambra Longman.
- Torralba, R. y otros. (2001). Una visión pedagógica de la Educación Física. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la E.F. y el deporte escolar en el nuevo milenio*. (pp. 17-19). Santander: Asociación de Docentes de Educación Física. Cantabria.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Uriel, J.R. (2001). Introducción: F.E.A.D.E.F., una constante entre nosotros. En *Actas del IV Congreso Internacional La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (pp. 13-17). Santander. A.D.E.F. Cantabria.
- V.V.A.A. (2001). Introducción. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la E.F. y el deporte escolar en el nuevo*

- milenio*. (pp. 9-11). Santander: Asociación de Docentes de Educación Física. Cantabria.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis (Sociología).
- Vázquez, B. (1985). *La Educación Física en la perspectiva de las ciencias de la educación*. Bilbao: Arratia.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: MEC.
- Vázquez, B. (Coord.). (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Síntesis. (Enseñanza y bases educativas).
- Vázquez, B. (2002). Los valores corporales y la educación física. En *Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte. Asociación Española de Ciencias del Deporte*. (pp. 205-216). Madrid: I.N.E.F.
- Velázquez, R. (1996). Actividad físico-deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa. En *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol.3, nº 2, pp. 4-13.
- Viciana, J. (1994): La investigación en Educación Física. Paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación. La investigación-acción en la Educación Física. En *Temario a las oposiciones para el cuerpo de profesores de Educación Secundaria Obligatoria. Área de Educación Física*. Barcelona. Inde.
- Viciana, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral. Microfichas. Universidad de Granada.
- Viciana, J. y Delgado, M. A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar II. Aportaciones de los estilos de enseñanza. *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 56, pp. 17-24.

- Viciano, J. (1999b). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar I. La técnica de enseñanza. *Apunts, Educació Física i Esports*, nº 56, pp. 10-17.
- Viciano, J. (2003). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Vicente, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- Vizuete, M. (1996). *La Educación Física y el Deporte escolar durante el franquismo*. Tesis doctoral. Madrid: U.N.E.D.
- Vizuete, M. (1999). La educación física, el deporte y el poder político en el diálogo Norte-Sur. En *La Educación Física en el siglo XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física*. (pp. 75-93). Jerez: F.E.D.E.
- Weber, R. (1985). *Basic Content Análisis*. London: Sage.
- Yáñez, J. (2003). Qué aprenden los alumnos de Educación Física. En *La Revistilla*, nº 13, pp. 15-16.
- Zagalaz, M^a. L. (1998). *La Educación Física Femenina en España*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Zagalaz, M^a. L. (1999). *Fundamentos legales de la actividad física en España*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Zagalaz, M^a. L. (1999). Sobre el concepto de Educación Física y Deporte: Teorías, aspectos y definiciones. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. (pp. 1253-1267). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Zagalaz, M^a. L. (2001). *Bases teóricas de la educación física y el deporte*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionarios pasados a la Comunidad Escolar:

- . Encuesta a los alumnos.*
- . Encuesta a los padres.*
- . Encuesta a los profesores de centro.*
- . Encuesta a los profesores de Educación Física.*

CUESTIONARIO ALUMNOS

Querido amigo:

Soy José M^a Dalmau Torres, Profesor de Educación Física en la Universidad de La Rioja.

Estoy realizando una investigación sobre la Educación Física, para la que necesito tu ayuda. Quiero saber que piensas de esta asignatura, por este motivo te agradecería que dedicaras unos minutos a rellenar este cuestionario con el fin de conocer tu opinión desde tu experiencia como alumno de esta asignatura.

Probablemente muchas de las cuestiones que se te plantean en el cuestionario las habrás vivido personalmente, de ahí que tu participación sea indispensable para acercarnos a la realidad de la Educación Física. Por todo esto quiero que sepas que tu aportación a esta investigación tiene un valor fundamental.

Agradeciéndote una vez más tu colaboración y el tiempo dedicado, recibe un cordial saludo.

José M^a Dalmau Torres.

Dto. Expresión Artística. U.R.

Tfno. 941-299326

E-mail: jose-maria.dalmau@dea.unirioja.es

CUESTIONARIO SOBRE EL ANÁLISIS DEL ESTATUS ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

ORIENTACIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- Este cuestionario ha sido diseñado para conocer tu opinión sobre la Educación Física.
- Las preguntas están formuladas como afirmaciones ante las cuales debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo.
- No existen contestaciones acertadas o desacertadas, por tanto debes ser sincero/a en tus respuestas.
- Si tienes algún problema no dudes en consultar con tu profesor.
- Muchas gracias por tu valiosa colaboración

JOSÉ M^a DALMAU TORRES.

CUESTIONARIO: (Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria)**Datos de identidad General.**

1.1. Niño: <input type="checkbox"/>	Niña: <input type="checkbox"/>	1.2. Edad: <input type="text"/>	años
--	---------------------------------------	--	-------------

Responde a cada una de las frases en función de tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que consideres más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Acerca de la actividad física.

1. Me gusta hacer ejercicio físico o practicar deportes	1 2 3 4 5
2. Participo en actividades deportivas fuera del horario escolar.	1 2 3 4 5
3. Me gusta la asignatura de Educación Física.	1 2 3 4 5
4. Me gustan más las actividades deportivas extraescolares que las clases de Educación Física.	1 2 3 4 5

La Educación Física desde la perspectiva personal.

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

5. La Educación Física tiene una gran importancia para mi formación.	1 2 3 4 5
6. La Educación Física es una pérdida de tiempo en el horario escolar.	1 2 3 4 5
7. Creo que la Educación Física es menos importante que el resto de asignaturas.	1 2 3 4 5

8. De estas áreas, ¿cuál te gusta más? (Puntúa del 1 al 5)	
- Conocimiento del Medio	1 2 3 4 5
- Matemáticas	1 2 3 4 5
- Educación Física	1 2 3 4 5
- Educación Artística (Expresión Plástica y Música)	1 2 3 4 5
- Idioma	1 2 3 4 5
- Lengua	1 2 3 4 5
9. De estas áreas, ¿en cuál te lo pasas mejor? (Puntúa del 1 al 5)	
- Conocimiento del Medio	1 2 3 4 5
- Matemáticas	1 2 3 4 5
- Educación Física	1 2 3 4 5
- Educación Artística (Expresión Plástica y Música)	1 2 3 4 5
- Idioma	1 2 3 4 5
- Lengua	1 2 3 4 5
10. De estas áreas, ¿cuál es más importante para ti? (Puntúa del 1 al 5)	
- Conocimiento del Medio	1 2 3 4 5
- Matemáticas	1 2 3 4 5
- Educación Física	1 2 3 4 5
- Educación Artística (Expresión Plástica y Música)	1 2 3 4 5
- Idioma	1 2 3 4 5
- Lengua	1 2 3 4 5
11. De estas áreas ¿cuál es la más difícil? (Puntúa del 1 al 5)	
- Conocimiento del Medio	1 2 3 4 5
- Matemáticas	1 2 3 4 5
- Educación Física	1 2 3 4 5
- Educación Artística (Expresión Plástica y Música)	1 2 3 4 5
- Idioma	1 2 3 4 5
- Lengua	1 2 3 4 5

Percepción de la Educación Física.

12. Mis compañeros consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	1 2 3 4 5
13. Mis profesores de la escuela consideran la Educación Física menos importante que el resto de asignaturas.	1 2 3 4 5
14. Mis padres consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	1 2 3 4 5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Métodos de evaluación.

15. Tengo la misma dificultad para sacar una buena nota en Educación Física que en el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
16. Creo que las asignaturas que son más difíciles de aprobar, son más importantes para mi formación que las que son más fáciles de aprobar.	1	2	3	4	5
17. En un examen prefiero sacar un " Sobresaliente en Matemáticas y un Notable en Educación Física " que un " Notable en Matemáticas y un Sobresaliente en Educación Física ".	1	2	3	4	5
18. A mis padres les importa tanto que saque buenas notas en Educación Física como en las demás asignaturas.	1	2	3	4	5
19. Mis padres consideran que debo esforzarme para aprobar Educación Física.	1	2	3	4	5
20. Este año me estoy esforzando para sacar buena nota en Educación Física.	1	2	3	4	5
21. Mis padres se interesan por la Educación Física en las reuniones con el tutor solamente cuando suspendo esta asignatura.	1	2	3	4	5
22. A mis padres les desagradaría que suspendiera Educación Física.	1	2	3	4	5
23. En el caso de que suspenda una asignatura, mis padres prefieren que sea Educación Física a cualquier otra materia.	1	2	3	4	5
24. Hemos hecho un examen de evaluación para obtener la nota de Educación Física.	1	2	3	4	5
25. Siempre he tenido facilidad para la actividad física.	1	2	3	4	5
26. Nunca he sacado "Necesita mejorar" en Educación Física.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Perfil de la asignatura.

27. La Educación Física es igual de importante que el resto de asignaturas aunque sea más práctica (ejercicio físico, movimiento) que teórica.	1	2	3	4	5
28. La Educación Física es menos importante que el resto de asignaturas por realizarse en el patio o gimnasio y no en el aula.	1	2	3	4	5
29. Creo que el profe de Educación Física no tiene porque que estar "cachas".	1	2	3	4	5
30. Lo que hacemos en la clase de Educación Física es de poca utilidad para nuestro futuro.	1	2	3	4	5
31. En la clase de Educación Física hacemos prácticas físicas que están de moda en la calle (patines, malabares, aerobic, monopatín, etc.).	1	2	3	4	5
32. Los profesores valoran menos a un alumno hábil en Educación Física que a un alumno estudioso.	1	2	3	4	5

Carga lectiva de la asignatura.

33. Me parece mal que quiten una clase de Educación Física para hacer una más de Matemáticas u otra asignatura de mi curso.	1	2	3	4	5
34. Tenemos demasiadas horas de Educación Física a la semana.	1	2	3	4	5
35. La clase de Educación Física debería tener una duración de una hora y media, teniendo en cuenta el traslado, cambio de ropa, ducha, calentamiento, etc.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Sobre la asignatura de Educación Física.

36. Creo que la Educación Física sirve para:	
– Entrenarnos en algún deporte.	1 2 3 4 5
– Educarnos a través del movimiento y la actividad física.	1 2 3 4 5
– Relajarnos de la carga académica del resto de asignaturas.	1 2 3 4 5
37. El profesor de Educación Física nos explica el programa de Educación Física a principio de curso dando a conocer lo que se va a practicar, cómo vamos hacerlo y cómo nos pondrán las notas de esta asignatura.	1 2 3 4 5
38. Yo conozco qué carrera se debe estudiar para ser profesor/a de Educación Física.	1 2 3 4 5
39. El profesor de Educación Física cuanto más deportista y más campeón haya sido, mejor profesor será.	1 2 3 4 5
40. Los profesores de las demás asignaturas nos explican el programa de lo que se va a estudiar durante el curso.	1 2 3 4 5
41. Yo desconozco si he mejorado este año en Educación Física.	1 2 3 4 5
42. El profesor de Educación Física nos ha explicado para qué sirve esta asignatura.	1 2 3 4 5

La Educación Física en la escuela.

43. En mi escuela, la clase de Educación Física la da cualquier profesor, aunque no sea el de Educación Física.	1 2 3 4 5
44. Mi profesor da la clase de Educación Física con ropa deportiva.	1 2 3 4 5
45. Mi profesor no me obliga a ponerme la ropa deportiva para hacer la clase de Educación Física.	1 2 3 4 5

46. Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente, viene otro profesor a darnos la clase de Educación Física.	1 2 3 4 5
47. Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, utilizamos la hora como estudio o repaso de otras asignaturas.	1 2 3 4 5
48. Nunca utilizamos la clase de Educación Física para recuperar clases de otras asignaturas.	1 2 3 4 5
49. Nunca me han castigado sin hacer la clase de Educación Física.	1 2 3 4 5
50. Siempre llamo "gimnasia" a la Educación Física.	1 2 3 4 5
51. En mi colegio tenemos las instalaciones y el material deportivo necesario para realizar las clases de Educación Física.	1 2 3 4 5
52. Nunca hemos hecho ninguna actividad en Educación Física relacionada con otra asignatura del curso.	1 2 3 4 5
53. Recuerdo haber trabajado en alguna asignatura de mi curso algún tema que está relacionado directamente con el deporte o la actividad física.	1 2 3 4 5
54. Algunos profesores que no son de Educación Física han utilizado alguna vez el gimnasio o campo deportivo para dar una clase de su asignatura.	1 2 3 4 5
55. Suelo aprovechar la clase de Educación Física para comerme el bocadillo.	1 2 3 4 5
56. La clase de Educación Física se interrumpe amenudo por motivos que no tienen nada que ver con la asignatura (por el paso de alumnos, de profesores, padres, el camión de la comida etc.).	1 2 3 4 5

CUESTIONARIO PADRES

Estimados padres:

Soy José M^a Dalmau Torres, Profesor del Departamento de Expresión Artística de la Universidad de La Rioja, Área de Educación Física.

Actualmente estoy realizando una investigación sobre el análisis del estado actual de la Educación Física en la etapa de Primaria en la ciudad de Logroño y que, en su día, espero poder presentar como Tesis Doctoral.

Creo que conocer el reconocimiento que la Educación Física ha experimentado a lo largo de su existencia como materia educativa, después de un periodo de asentamiento de la reforma educativa y tomando como referencia las opiniones que al respecto manifiesten los principales agentes del hecho educativo -alumnado, entorno familiar y profesorado- me parece un tema extraordinariamente interesante para poder mejorar nuestra profesionalidad y la calidad de la enseñanza que recibirán sus hijos. Por este motivo le agradecería que dedicara unos minutos a rellenar este cuestionario con el fin de conocer su opinión desde su punto de vista como padres de los alumnos que reciben nuestra enseñanza.

Presentamos un cuestionario que nos plantea afirmaciones favorables o desfavorables en relación al estado de la Educación Física en el sistema educativo. Probablemente muchas de estas cuestiones las habrá vivido personalmente, de ahí que su participación sea indispensable para acercarnos a la realidad de la Educación Física en los centros educativos. Por tanto quiero que sepa que valoro extraordinariamente y agradezco de antemano su aportación y el apoyo que me presta en esta investigación.

Con el objeto de ser operativos, le propongo que una vez cumplimentado el cuestionario (a ser posible, por favor, antes del 31 de mayo) lo deposite dentro del sobre cerrado que se le proporciona, y a través de su hijo o usted mismo lo deje en la Secretaría de su centro.

Cuando se concluya la investigación, remitiré al Centro un informe con los resultados y conclusiones obtenidas. Espero que el tema sea de su interés.

Agradeciéndole una vez más su colaboración y el tiempo dedicado, reciba un cordial saludo.

José M^a Dalmau Torres.

Dto. Expresión Artística. U.R.

Tfno. 941-29932 E-mail: jose-maria.dalmau@dea.unirioja.es

CUESTIONARIO SOBRE EL ANÁLISIS DEL ESTATUS ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

ORIENTACIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- Este cuestionario ha sido diseñado básicamente para conocer el estado actual de la Educación Física en los centros educativos de Primaria de Logroño.
- Las preguntas están formuladas como afirmaciones ante las cuales debe mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo.
- En general, no existen contestaciones acertadas o desacertadas, porque cada situación presenta circunstancias personales y características distintas a otros contextos.
- El cuestionario dirigido a los padres es individual, por eso les ruego que a ser posible rellenen un cuestionario para la madre y otro para el padre.
- La información recogida será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas. Tal vez algunas cuestiones le parezcan muy personales, no se preocupe y recuerde que se trata de un cuestionario anónimo con el único propósito de generar propuestas para mejorar la calidad de nuestra enseñanza.
- Para contestar al cuestionario no hemos puesto un límite de tiempo pero calculamos que no le costará más de 15 minutos.
- Si tiene algún problema no dude en consultar al encuestador. (Telf: 654660455)
- Muchas gracias por su valiosa colaboración.

JOSÉ M^a DALMAU TORRES.

CUESTIONARIO: (Padres de Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria)

Datos de identidad general:

<p>1.1. Sexo: V <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/></p> <p>1.2. Edad: <input type="text"/> años</p>	<p>1.3. Profesión: _____</p> <p>1.4. Estudios realizados:</p> <p>Enseñanza obligatoria <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios de grado medio <input type="checkbox"/></p> <p>Estudios universitarios <input type="checkbox"/></p>
---	--

Responda a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Acerca de la actividad física.

1. Me gusta hacer ejercicio físico o practicar deportes	1 2 3 4 5
2. Soy aficionado/a al deporte como espectador/a	1 2 3 4 5
3. Practico ejercicio físico o deporte habitualmente.	1 2 3 4 5
4. Cuando hago ejercicio físico o practico deporte, lo hago con mis hijos.	1 2 3 4 5

La Educación Física desde la perspectiva personal.

5. Considero que la Educación Física tiene una gran importancia en la formación de mi hijo/a.	1 2 3 4 5
6. Pienso que la Educación Física es una pérdida de tiempo en el horario escolar.	1 2 3 4 5
7. Creo que la Educación Física es menos importante que el resto de asignaturas.	1 2 3 4 5
8. Creo que la Educación Física colabora en la formación integral de mi hijo/a.	1 2 3 4 5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Percepción de la Educación Física.

9. Mi hijo/a considera la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
10. Los profesores del centro consideran la Educación Física menos importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
11. En general, los padres consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5

Métodos de evaluación.

12. Para mi hijo/a la evaluación de la Educación Física tiene el mismo nivel de dificultad que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
13. Creo que la dificultad para aprobar una asignatura condiciona su importancia educativa.	1	2	3	4	5
14. Mis hijo/a da menos importancia a las notas de Educación Física que a las del resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
15. Me importa tanto que mi hijo/a saque buenas notas en Educación Física como en el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
16. Considero que mi hijo/a debe esforzarse para aprobar Educación Física.	1	2	3	4	5
17. Mi hijo/a considera que debe esforzarse para aprobar Educación Física.	1	2	3	4	5
18. Me intereso por la Educación Física en las tutorías escolares solamente cuando mi hijo/a suspende esta asignatura.	1	2	3	4	5
19. Me desagradaría que mi hijo/a suspendiera Educación Física.	1	2	3	4	5
20. En el caso de que mi hijo/a suspenda una asignatura, prefiero que sea Educación Física a cualquier otra materia.	1	2	3	4	5
21. Los tutores me comentan cómo evoluciona mi hijo/a en la asignatura de Educación Física.	1	2	3	4	5

22. Prefiero que mi hijo/a apruebe con un sobresaliente en Matemáticas y notable en Educación Física que no al revés (notable en Matemáticas y sobresaliente en Educación Física).	1	2	3	4	5
23. Apoyo a mi hijo/a y lo/a estimo para mejorar en Educación Física.	1	2	3	4	5
24. Mi hijo/a siempre ha tenido facilidad para la actividad física.	1	2	3	4	5
25. Mi hijo/a nunca ha suspendido Educación Física.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Perfil de la asignatura.

26. Creo que la Educación Física es igual de importante que el resto de asignaturas aunque sea una asignatura más práctica que teórica.	1	2	3	4	5
27. Creo que la Educación Física es menos importante que el resto de asignaturas por el hecho de realizarse en el patio o gimnasio y no en el aula.	1	2	3	4	5
28. Creo que el profesor de Educación Física no debe necesariamente reflejar la imagen de un cuerpo atlético y musculoso.	1	2	3	4	5
29. Considero que la Educación Física es poco significativa para el futuro profesional de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
30. Los contenidos <u>prácticos</u> de la Educación Física tienen mucha importancia en la formación global de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
31. La Educación Física, por su carácter práctico, tiene menos valor educativo.	1	2	3	4	5
32. Los contenidos <u>teóricos</u> de la Educación Física tienen mucha importancia en la formación global de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
33. Creo que la filosofía educativa de la escuela tiende fundamentalmente a desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Carga lectiva de la asignatura.

34. Me parece incorrecto que quiten una hora de clase semanal de Educación Física para sustituirla por otra asignatura.	1	2	3	4	5
35. Mi hijo/a tiene demasiadas horas de Educación Física a la semana.	1	2	3	4	5

Sobre la asignatura de Educación Física.

36. Creo que la Educación Física tiene la finalidad de que mi hijo/a:					
– Se entrene en algún deporte.	1	2	3	4	5
– Se forme a través del movimiento y la actividad física.	1	2	3	4	5
– Se relaje de la carga académica del resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
37. Conozco lo que trabaja mi hijo/a en Educación Física.	1	2	3	4	5
38. Conozco qué carrera se debe estudiar para ser profesor/a de Educación Física.	1	2	3	4	5
39. Valoro la calidad del profesor/a de Educación Física por su historial deportivo.	1	2	3	4	5
40. Conozco lo que trabaja mi hijo/a en otras asignaturas.	1	2	3	4	5
41. Nunca pregunto a mi hijo/a qué hace en Educación Física y cómo mejora.	1	2	3	4	5
42. Conozco perfectamente para qué sirve la asignatura de Educación Física.	1	2	3	4	5
43. No sé cómo puedo valorar si un profesor de Educación Física es bueno o malo.	1	2	3	4	5

La Educación Física en la escuela.

44. Creo que cualquier profesor/a de Primaria puede impartir Educación Física a mi hijo/a.	1	2	3	4	5
45. El profesor/a de Educación Física debe impartir la clase con ropa deportiva.	1	2	3	4	5

46. Considero innecesario que mi hijo/a lleve atuendo deportivo completo para hacer la clase de Educación Física.	1 2 3 4 5
47. Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase considero que mi hijo/a debe trabajar contenidos específicos de Educación Física con el profesor de guardia.	1 2 3 4 5
48. Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase prefiero que mi hijo/a aproveche la hora como estudio o repaso de otras asignaturas.	1 2 3 4 5
49. Considero inadecuado que mi hijo/a pierda una clase de Educación Física para recuperar alguna clase de otra asignatura.	1 2 3 4 5
50. Considero inadecuado que castiguen a mi hijo/a sin hacer Educación Física.	1 2 3 4 5
51. Suelo utilizar el término "gimnasia" para denominar la asignatura de Educación Física.	1 2 3 4 5
52. Creo que el centro dispone de las instalaciones suficientes y material deportivo adecuado para el desarrollo de la asignatura de Educación Física.	1 2 3 4 5
53. Me desagrade que mi hijo/a realice salidas externas en la asignatura de Educación Física como por ejemplo, una excursión, esquiar, campamentos, etc.	1 2 3 4 5

54. Para finalizar, le pido que valore cada una de las asignaturas que aquí aparecen, según el criterio:

Nada importante	Poco importante	Importante	Bastante importante	Muy importante
1	2	3	4	5

(Ponga un círculo en la numeración que considere más adecuada)

Conocimiento del medio Natural, Social y Cultural	1 2 3 4 5
Educación Artística (Plástica y Música)	1 2 3 4 5
Lenguaje y Literatura	1 2 3 4 5
Educación Física	1 2 3 4 5
Idiomas	1 2 3 4 5
Matemáticas	1 2 3 4 5

CUESTIONARIO PROFESORES DE CENTRO

Estimado/a compañero/a:

Soy José M^a Dalmau Torres, Profesor del Departamento de Expresión Artística de la Universidad de La Rioja, Área de Educación Física.

Actualmente estoy realizando una investigación sobre el análisis del estatus actual de la Educación Física en la etapa de Primaria en la ciudad de Logroño y que, en su día, espero poder presentar como Tesis Doctoral.

Creo que conocer el reconocimiento que la Educación Física ha experimentado a lo largo de su existencia como materia educativa, después de un periodo de asentamiento de la reforma educativa y tomando como referencia las opiniones que al respecto manifiesten los principales agentes del hecho educativo -profesorado, alumnado y entorno familiar- me parece un tema extraordinariamente interesante para poder mejorar nuestra profesionalidad y la calidad de nuestra enseñanza. Por este motivo le agradecería que dedicara unos minutos a rellenar este cuestionario con el fin de conocer su opinión desde su experiencia docente.

Presentamos un cuestionario que nos plantea afirmaciones favorables o desfavorables en relación al estatus de la Educación Física en nuestro sistema educativo. Probablemente muchas de estas cuestiones las habrá vivido personalmente, de ahí que su participación sea indispensable para acercarnos a la realidad de la Educación Física en los centros educativos. Por tanto, quiero que sepa que valoro extraordinariamente y agradezco de antemano su aportación y el apoyo que me presta en esta investigación.

Con el objeto de ser operativos, le propongo que una vez cumplimentado el cuestionario (a ser posible, por favor, antes del 31 de mayo) lo deje en la Secretaría de su centro, dentro del sobre cerrado que le proporciono.

Cuando se concluya la investigación, remitiré al Centro un informe con los resultados y conclusiones obtenidas. Espero que el tema sea de su interés.

Agradeciéndole una vez más su colaboración y el tiempo dedicado, reciba un cordial saludo.

José M^a Dalmau Torres. Dto. Expresión Artística. U.R.
Tfno. 941-299326 E-mail: jose-maria.dalmau@dea.unirioja.es

**CUESTIONARIO SOBRE EL ANÁLISIS DEL ESTATUS ACTUAL DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA**

ORIENTACIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- Este cuestionario ha sido diseñado básicamente para conocer el estado actual de la Educación Física en los centros de Primaria de Logroño.
 - Los ítems están formuladas como afirmaciones ante las cuales debe mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo.
 - En general, no existen contestaciones más o menos acertadas, porque cada situación presenta unas circunstancias personales y unas características distintas a otros contextos.
 - La información recogida será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas. Tal vez algunas cuestiones le parezcan muy personales, no se preocupe y recuerde que se trata de un cuestionario anónimo con el único propósito de generar propuestas para mejorar la calidad de nuestra enseñanza.
 - Para contestar al cuestionario no hemos puesto un límite de tiempo pero calculamos que no le costará más de 15 minutos.
 - Si tiene algún problema no dude en consultar al encuestador. (Telf: 645660455)
 - Muchas gracias por su valiosa colaboración.
-

JOSÉ M^º DALMAU TORRES.

CUESTIONARIO: (Profesores del centro de Primaria)

Datos de identidad general:

1.1. Sexo: <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> M		1.2. Edad: <input type="text"/> años	
1.3. Ciclo/s en los que imparte docencia: 1er ciclo: <input type="checkbox"/> 2º ciclo: <input type="checkbox"/> 3er ciclo: <input type="checkbox"/>			
1.4. FORMACIÓN (Títulos académicos)			
Diplomado/a <input type="checkbox"/> Licenciado/a <input type="checkbox"/> Doctor/a <input type="checkbox"/> Otros: _____			
1.5. Especialidad:		.Especialidad en la que imparte	
docencia		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Educación Musical		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Lengua Extranjera		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Educación Física		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ P. Terapéutica y Audición		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ Educación Lenguaje			<input type="checkbox"/>
▪ Generalista			
1.6. EXPERIENCIA DOCENTE			
Menos de 3 años <input type="checkbox"/> Entre 3 y 5 años <input type="checkbox"/> Entre 6 y 20 años <input type="checkbox"/> Más de 20 años <input type="checkbox"/>			
1.7. MOVILIDAD			
Marque con una X la situación administrativa-laboral en la que se encuentra:			
Permanente <input type="checkbox"/>	Interinaje <input type="checkbox"/>	Sustitución <input type="checkbox"/>	

Responde a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que considere más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Acerca de la actividad física.

1. Me gusta hacer ejercicio físico o practicar deportes.	1	2	3	4	5
2. Soy aficionado/a al deporte como espectador/a.	1	2	3	4	5
3. Practico ejercicio físico o deporte habitualmente.	1	2	3	4	5
4. Cuando hago ejercicio físico o practico deporte, lo hago con mis hijos.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

La Educación Física desde la perspectiva personal.

5. La Educación Física tiene una gran importancia en la formación de los alumnos.	1	2	3	4	5
6. La Educación Física es una pérdida de tiempo en el horario escolar.	1	2	3	4	5
7. La Educación Física es menos importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
8. La Educación Física colabora en la formación integral de los alumnos.	1	2	3	4	5

Percepción de la Educación Física.

9. Mis alumnos consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
10. Los profesores del centro consideran la Educación Física menos importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
11. Los padres de mis alumnos consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
12. Los padres de mis alumnos desconocen cómo contribuye la Educación Física en la formación de sus hijos.	1	2	3	4	5

13. Los profesores del centro saben cómo contribuye la Educación Física en la formación de los alumnos.	1	2	3	4	5
14. Los alumnos desconocen para qué sirve la Educación Física en su formación.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Métodos de evaluación.

15. Para el alumno la evaluación de la Educación Física tiene el mismo nivel de dificultad que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
16. La dificultad para aprobar una asignatura condiciona su importancia educativa.	1	2	3	4	5
17. Los alumnos dan menos importancia a las notas de Educación Física que a las del resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
18. A los padres les importa tanto que su hijo saque buenas notas en Educación Física como en el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
19. Los padres consideran que su hijo debe esforzarse para aprobar Educación Física.	1	2	3	4	5
20. El alumno considera que debe esforzarse para aprobar Educación Física.	1	2	3	4	5
21. Los padres se interesan por la Educación Física en las tutorías escolares solamente cuando sus hijos suspenden esta asignatura.	1	2	3	4	5
22. El alumno da por hecho que aprobará la Educación Física.	1	2	3	4	5
23. El profesor/a de Educación Física se ve condicionado en la evaluación de su asignatura por parte del centro, padres o alumnos.	1	2	3	4	5
24. Los niños motrízmente hábiles siempre sacan buenas notas en Educación Física.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Perfil de la asignatura.

25. La Educación Física es igual de importante que el resto de asignaturas aunque sea una asignatura más práctica que teórica.	1	2	3	4	5
26. La Educación Física es menos importante que el resto de asignaturas por el hecho de realizarse en el patio o gimnasio y no en el aula.	1	2	3	4	5
27. El profesor de Educación Física no debe necesariamente reflejar la imagen de un cuerpo atlético y musculoso.	1	2	3	4	5
28. Los contenidos de Educación Física son poco significativos para el futuro de los alumnos.	1	2	3	4	5
29. Los contenidos <u>prácticos</u> de la Educación Física tienen mucha importancia en la formación global de los alumnos.	1	2	3	4	5
30. La Educación Física, por su carácter práctico, tiene menos valor educativo.	1	2	3	4	5
31. Los contenidos <u>teóricos</u> de la Educación Física tienen mucha importancia en la formación global de los alumnos.	1	2	3	4	5
32. La filosofía educativa de la escuela tiende fundamentalmente a desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos.	1	2	3	4	5
33. Los contenidos de Educación Física son relevantes en el currículum educativo de Primaria.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Carga lectiva de la asignatura.

34. Me parece incorrecto disminuir la carga lectiva de la Educación Física.	1	2	3	4	5
35. Los alumnos tienen demasiadas horas de Educación Física a la semana.	1	2	3	4	5
36. Teniendo en cuenta las características de la clase de Educación Física, una hora para su desarrollo es insuficiente.	1	2	3	4	5
37. En la elaboración de los horarios se desatienden los criterios de seguridad para las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5

Sobre la asignatura de Educación Física.

38. La Educación Física tiene la finalidad de que los alumnos:	1	2	3	4	5
– Se entrenen en algún deporte.	1	2	3	4	5
– Se formen a través del movimiento y la actividad física.	1	2	3	4	5
– Se relajen de la carga académica del resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
39. Los padres de los alumnos conocen los contenidos de Educación Física correspondientes al curso de sus hijos.	1	2	3	4	5
40. Conozco los contenidos de Educación Física del curso de mis alumnos.	1	2	3	4	5
41. Conozco perfectamente cuál es la formación y titulación para dar clases de Educación Física.	1	2	3	4	5
42. Se valora el nivel de profesionalidad del especialista en Educación Física, fundamentalmente por su historial deportivo.	1	2	3	4	5
43. Conozco los contenidos de las asignaturas que cursan mis alumnos.	1	2	3	4	5
44. Desconozco cómo se ponen en práctica los contenidos de Educación Física y qué resultados se obtienen.	1	2	3	4	5
45. Conozco perfectamente para qué sirve la asignatura de Educación Física.	1	2	3	4	5

46. Desconozco los criterios para valorar la profesionalidad del profesor de Educación Física.	1	2	3	4	5
47. El currículum de Educación Física se ajusta a las necesidades educativas de la sociedad actual.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

La Educación Física en la escuela.

48. Cualquier profesor/a de Primaria puede impartir Educación Física a los alumnos.	1	2	3	4	5
49. El profesor/a de Educación Física debe impartir la clase con atuendo deportivo.	1	2	3	4	5
50. Considero innecesario que los alumnos lleven atuendo deportivo completo para hacer la clase de Educación Física.	1	2	3	4	5
51. Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, considero que los alumnos deberían trabajar contenidos específicos de Educación Física con el profesor de guardia.	1	2	3	4	5
52. Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, los alumnos deberían utilizar la hora como estudio o repaso de otras asignaturas.	1	2	3	4	5
53. Considero inadecuado que se pierda una clase de Educación Física para recuperar alguna clase de otra asignatura.	1	2	3	4	5
54. Considero inadecuado castigar a un alumno/a sin hacer Educación Física.	1	2	3	4	5
55. Para denominar la asignatura de Educación Física siempre utilizó el término "gimnasia".	1	2	3	4	5
56. El centro dispone de las instalaciones suficientes y material deportivo adecuado para el desarrollo de la asignatura de Educación Física.	1	2	3	4	5

57. Considero poco interesante que se trabajen contenidos de otras materias a través de la Educación Física.	
58. Considero interesante que se trabajen contenidos de Educación Física a través de otras materias.	1 2 3 4 5
59. Cuando se ha propuesto una actividad externa en Educación Física ha existido poca predisposición por parte del centro.	1 2 3 4 5
60. La escuela proporciona los mismos recursos para Educación Física que para el resto de asignaturas.	1 2 3 4 5
61. Por parte del centro existe un interés y atención en el desarrollo y seguimiento de la programación de Educación Física.	1 2 3 4 5
62. La Educación Física está olvidada por parte de la inspección educativa.	1 2 3 4 5
63. Considero importante que el inspector/a revise el desarrollo de la asignatura de Educación Física así como las instalaciones deportivas del centro escolar.	1 2 3 4 5
64. En el ámbito profesional se infravalora el estatus del profesor/a de Educación Física en relación al resto de profesores.	1 2 3 4 5

65. Para finalizar, le pido que valore cada una de las asignaturas que aquí aparecen, según el criterio:

Nada importante	Poco importante	Importante	Bastante importante	Muy importante
1	2	3	4	5

(Ponga un círculo en la numeración que considere más adecuada)

Conocimiento del medio Natural, Social y Cultural	1 2 3 4 5
Educación Artística (Plástica y Música)	1 2 3 4 5
Lenguaje y Literatura	1 2 3 4 5
Educación Física	1 2 3 4 5
Idiomas	1 2 3 4 5
Matemáticas	1 2 3 4 5

CUESTIONARIO PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Estimado/a compañero/a:

Soy José M^a Dalmau Torres, Profesor del Departamento de Expresión Artística de la Universidad de La Rioja, Área de Educación Física.

Actualmente estoy realizando una investigación sobre el análisis del estatus actual de la Educación Física en la etapa de Primaria en la ciudad de Logroño y que, en su día, espero poder presentar como Tesis Doctoral.

Creo que conocer el reconocimiento que la Educación Física ha experimentado a lo largo de su existencia como materia educativa, después de un periodo de asentamiento de la reforma educativa y tomando como referencia las opiniones que al respecto manifiesten los principales agentes del hecho educativo -profesorado, alumnado y entorno familiar- me parece un tema extraordinariamente interesante para poder mejorar nuestra profesionalidad y la calidad de nuestra enseñanza. Por este motivo te agradecería que dedicaras unos minutos a rellenar este cuestionario con el fin de conocer tu opinión desde tu experiencia docente.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el colectivo de profesores de Educación Física de Primaria en La Rioja representa una minoría dentro del colectivo total de docentes, tu aportación a esta investigación tiene un valor fundamental.

Presentamos un cuestionario que nos plantea afirmaciones favorables o desfavorables en relación al estatus de la Educación Física en nuestro sistema educativo. Probablemente muchas de estas cuestiones las habrás vivido personalmente, de ahí que tu participación sea indispensable para acercarnos a la realidad de la Educación Física en los centros educativos. Por tanto, quiero que sepas que valoro extraordinariamente y agradezco de antemano tu aportación y el apoyo que me prestas en esta investigación.

Con el objeto de ser operativos, te propongo que una vez cumplimentado el cuestionario (a ser posible, por favor, antes del 31 de mayo) lo dejes en la Secretaría de tu centro, dentro del sobre cerrado que te proporciono.

Cuando se concluya la investigación, remitiré al Centro un informe con los resultados y conclusiones obtenidas. Espero que el tema sea de vuestro interés.

Agradeciéndote una vez más tu colaboración y el tiempo dedicado, recibe un cordial saludo.

José M^a Dalmau Torres. Dto. Expresión Artística. U.R.

Tfno. 941-299326

E-mail: jose-maria.dalmau@dea.unirioja.es

ORIENTACIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- Este cuestionario ha sido diseñado básicamente para conocer el estado actual de la Educación Física en los centros educativos de Primaria de Logroño.
- Los ítems están formuladas como afirmaciones ante las cuales debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo.
- En general, no existen contestaciones acertadas o desacertadas, porque cada situación presenta circunstancias personales y características distintas a otros contextos.
- La información recogida será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas. Tal vez algunas cuestiones te parezcan muy personales, no te preocupes y recuerda que se trata de un cuestionario anónimo con el único propósito de generar propuestas para mejorar la calidad de nuestra enseñanza.
- Para contestar al cuestionario no hemos puesto un límite de tiempo, pero calculamos que no te ocupará más de 15 minutos.
- Si tienes algún problema no dudes en consultar al encuestador. (Telf: 654660455).
- Muchas gracias por tu valiosa colaboración.

JOSÉ M^a DALMAU TORRES.

CUESTIONARIO: (Profesor de E.F. de Alumnos de Tercer Ciclo de Primaria)

Datos de identidad general:

1.1. Sexo: <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> M		1.2. Edad: <input type="text"/> años	
1.3. Ciclo/s en los que imparte docencia: 1er ciclo <input type="checkbox"/> 2ºciclo: <input type="checkbox"/> 3er ciclo: <input type="checkbox"/>			
1.4. FORMACIÓN (Títulos académicos) Diplomado/a <input type="checkbox"/> Licenciado/a <input type="checkbox"/> Doctor/a <input type="checkbox"/> Otros: _____			
1.5. Especialidad:		.Especialidad en la que imparte docencia	
▪ Educación Musical	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
▪ Lengua Extranjera	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
▪ Educación Física	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
▪ P. Terapéutica y Audición	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
▪ Educación Lenguaje	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
▪ Generalista	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
1.6. EXPERIENCIA DOCENTE			
Menos de 3 años	<input type="checkbox"/>	Entre 3 y 5 años	<input type="checkbox"/>
		Entre 6 y 20 años	<input type="checkbox"/>
		Más de 20 años	<input type="checkbox"/>
1.7. MOVILIDAD			
Marque con una X la situación administrativa-laboral en la que se encuentra:			
Permanente	<input type="checkbox"/>	Interinaje	<input type="checkbox"/>
		Sustitución	<input type="checkbox"/>

Responde a cada una de las frases en función de tu grado de acuerdo o desacuerdo con ellas, rodeando con un círculo la alternativa que consideres más adecuada. Las posibilidades de respuesta son las siguientes:

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

La Educación Física desde la perspectiva personal.

1. La Educación Física tiene una gran importancia en la formación de los alumnos.	1	2	3	4	5
2. La Educación Física es una pérdida de tiempo en el horario escolar.	1	2	3	4	5
3. La Educación Física es menos importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
4. La Educación Física colabora en la formación integral de los alumnos.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Percepción de la Educación Física.

5. Mis alumnos consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
6. Los profesores del centro consideran la Educación Física menos importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
7. Los padres de mis alumnos consideran la Educación Física igual de importante que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
8. Los padres de mis alumnos desconocen cómo contribuye la Educación Física en la formación de sus hijos.	1	2	3	4	5
9. Los profesores del centro saben cómo contribuye la Educación Física en la formación de los alumnos.	1	2	3	4	5
10. Los alumnos que recibo desconocen para qué sirve la Educación Física en su formación.	1	2	3	4	5

Métodos de evaluación.

11. Para el alumno la evaluación de la Educación Física tiene el mismo nivel de dificultad que el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
12. La dificultad para aprobar una asignatura condiciona su importancia educativa.	1	2	3	4	5
13. Mis alumnos dan menos importancia a las notas de Educación Física que a las del resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
14. A los padres les importa tanto que su hijo saque buenas notas en Educación Física como en el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
15. Los padres consideran que su hijo debe esforzarse para aprobar Educación Física.	1	2	3	4	5
16. El alumno considera que debe esforzarse para aprobar Educación Física.	1	2	3	4	5
17. Los padres se interesan por la Educación Física en las tutorías escolares solamente cuando sus hijos suspenden esta asignatura.	1	2	3	4	5
18. El alumno da por hecho que aprobará la Educación Física.	1	2	3	4	5
19. Los tutores me consultan cómo evolucionan sus alumnos en Educación Física.	1	2	3	4	5

20.El profesor/a de Educación Física se ve condicionado en la evaluación de su asignatura por parte del centro, padres o alumnos.	1	2	3	4	5
21.Los niños motrízmente hábiles siempre sacan buenas notas en Educación Física.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Perfil de la asignatura.

22. La Educación Física es igual de importante que el resto de asignaturas aunque sea una asignatura más práctica que teórica.	1	2	3	4	5
23.La Educación Física se considera menos importante que el resto de asignaturas por el hecho de realizarse en el patio o gimnasio y no en el aula.	1	2	3	4	5
24. En general, en el ámbito escolar, se considera que el profesor de Educación Física no debe necesariamente reflejar la imagen de un cuerpo atlético y musculoso.	1	2	3	4	5
25.Los contenidos de Educación Física se consideran poco significativos para el futuro de los alumnos.	1	2	3	4	5
26.Los contenidos <u>prácticos</u> de la Educación Física tienen mucha importancia en la formación global de los alumnos.	1	2	3	4	5
27.La Educación Física, por su carácter práctico, tiene menos valor educativo.	1	2	3	4	5
28.Los contenidos <u>teóricos</u> de la Educación Física tienen mucha importancia en la formación global de los alumnos.	1	2	3	4	5
29.La filosofía educativa de la escuela tiende fundamentalmente a desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos.	1	2	3	4	5
30.Los contenidos de Educación Física son relevantes en el currículum educativo de Primaria.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

Carga lectiva de la asignatura.

31. Me parece incorrecto disminuir la carga lectiva de la Educación Física.	1	2	3	4	5
32. Los alumnos tienen demasiadas horas de Educación Física a la semana.	1	2	3	4	5
33. Teniendo en cuenta las características de la clase de Educación Física, una hora para su desarrollo es insuficiente.	1	2	3	4	5
34. En la elaboración de los horarios se desatienden los criterios de seguridad para las clases de Educación Física.	1	2	3	4	5

Sobre la asignatura de Educación Física.

35. En general, en el ámbito escolar se considera que la Educación Física tiene la finalidad de que los alumnos:					
▪ Se entrenen en algún deporte.	1	2	3	4	5
▪ Se relajen de la carga académica del resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
▪ Se formen a través del movimiento y la actividad física.	1	2	3	4	5
36. Los padres de los alumnos conocen los contenidos de Educación Física correspondientes al curso de sus hijos.	1	2	3	4	5
37. En general, los profesores de otras materias conocen los contenidos de Educación Física del curso de sus alumnos.	1	2	3	4	5
38. En general, en el ámbito escolar, se conoce cuál es la formación y titulación para dar clases de Educación Física.	1	2	3	4	5
39. En general, el colectivo escolar valora mi profesionalidad fundamentalmente por mi historial deportivo.	1	2	3	4	5
40. Conozco los contenidos de las asignaturas que cursan mis alumnos.	1	2	3	4	5
41. En el centro se interesan por conocer cómo se aplican los contenidos de Educación Física y qué resultados se obtienen.	1	2	3	4	5
42. En general, el colectivo escolar desconoce los criterios para valorar mi profesionalidad.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

La Educación Física en la escuela.

43. Creo que cualquier profesor/a de Primaria puede impartir Educación Física a los alumnos.	1	2	3	4	5
44. El profesor/a de Educación Física debe impartir la clase con atuendo deportivo.	1	2	3	4	5
45. Considero innecesario que los alumnos lleven atuendo deportivo completo para hacer la clase de Educación Física.	1	2	3	4	5
46. Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, los alumnos trabajan contenidos específicos de Educación Física con el profesor de guardia.	1	2	3	4	5
47. Cuando el profesor/a de Educación Física se ausenta puntualmente de la clase, los alumnos utilizan la hora como estudio o repaso de otras asignaturas.	1	2	3	4	5
48. Considero inadecuado perder una clase de Educación Física para recuperar alguna clase de otra asignatura.	1	2	3	4	5
49. Considero inadecuado castigar a un alumno/a sin hacer Educación Física.	1	2	3	4	5
50. Para denominar la asignatura de Educación Física, el término "gimnasia" suele ser el más utilizado por padres, profesores y alumnos.	1	2	3	4	5
51. El centro dispone de las instalaciones suficientes y material deportivo adecuado para el desarrollo de la asignatura de Educación Física.	1	2	3	4	5
52. Considero poco interesante que se trabajen contenidos de otras materias a través de la Educación Física.	1	2	3	4	5
53. Considero interesante que se trabajen contenidos de Educación Física a través de otras materias.	1	2	3	4	5
54. Cuando he propuesto una actividad externa en Educación Física ha existido poca predisposición por parte del centro.	1	2	3	4	5
55. La escuela proporciona los mismos recursos para Educación Física que para el resto de asignaturas.	1	2	3	4	5
56. Los alumnos aprovechan la clase de Educación Física para comerse el bocadillo.	1	2	3	4	5
57. Las clases de Educación Física suelen verse interrumpidas por motivos ajenos a la misma clase.	1	2	3	4	5

58. Por parte del centro existe un interés y atención en el desarrollo y seguimiento de la programación de Educación Física.	1	2	3	4	5
59. La Educación Física está olvidada por parte de la inspección educativa.	1	2	3	4	5
60. Considero importante que el inspector/a revise el desarrollo de la asignatura así como las instalaciones deportivas del centro escolar.	1	2	3	4	5
61. En el ámbito profesional se infravalora el estatus del profesor/a de Educación Física en relación al resto de profesores.	1	2	3	4	5
62. Me encuentro condicionado por parte de la dirección a la hora de diseñar o aplicar el programa de Educación Física.	1	2	3	4	5

Absolutamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Absolutamente de acuerdo
1	2	3	4	5

La Educación Física en el sistema educativo.

63. El currículum de Educación Física se ajusta a las necesidades educativas de la sociedad actual.	1	2	3	4	5
64. Se debería investigar más sobre el desarrollo del currículum de Educación Física de Primaria.	1	2	3	4	5
65. En la clase de Educación Física practicamos actividades físicas que están de moda en la calle (patines, malabares, aerobio, monopatín, etc.).	1	2	3	4	5
66. Creo que es necesario incorporar un bloque de actividades en la naturaleza dentro del currículum de Educación Física en Primaria.	1	2	3	4	5
67. Considero que se debería revisar el currículum de Educación Física en Primaria.	1	2	3	4	5

68. Para finalizar, le pido que valore cada una de las asignaturas que aquí aparecen, según el criterio:

Nada importante 1	Poco importante 2	Importante 3	Bastante importante 4	Muy importante 5
-----------------------------	-----------------------------	------------------------	---------------------------------	----------------------------

(Ponga un círculo en la numeración que considere más adecuada)

Conocimiento del medio Natural, Social y Cultural	1	2	3	4	5
Educación Artística (Plástica y Música)	1	2	3	4	5
Lenguaje y Literatura	1	2	3	4	5
Educación Física	1	2	3	4	5
Idiomas	1	2	3	4	5
Matemáticas	1	2	3	4	5

ANEXO 2

Guiones de entrevista pasados a la Comunidad Escolar:

- . ***Guión de entrevista a los alumnos.***
- . ***Guión de entrevista a los padres.***
- . ***Guión de entrevista a los profesores de centro.***
- . ***Guión de entrevista a los profesores de Educación Física.***
- . ***Guión de entrevista a los agentes clave en el sistema educativo.***

GUIÓN DE ENTREVISTA ALUMNOS

GUIÓN DE ENTREVISTA: ALUMNOS.

Características sociodemográficas o de encuadre biográfico.

PREGUNTA 0: *Características sociodemográficas o de encuadre biográfico:*

¿Nombre?, ¿Edad?, ¿Curso?, ¿Delegado?, ¿Colegio que estudias?

CONCLUSIÓN 1: Los alumnos manifiestan una opinión muy positiva hacia la actividad física y el deporte.

PREGUNTA 1: *¿Te gusta la A.F. y el deporte?*

- Se acerca (sí)
- Se aleja: (no) **P.1.1:** Entonces, ¿por qué crees que la mayoría de los niños de 6º curso, opinan que les gusta mucho la actividad física y el deporte

C: 1.1: Se sienten más atraídos por la actividad física que se les ofrece desde las actividades extraescolares que desde la Educación Física.

PREGUNTA 1.2: *¿Practicas alguna actividad deportiva después del colegio? (extra-escolares)*

- Sí: **P. 1.2.1:** Te gustan más las actividades extraescolares, (después de salir de clase) o las actividades físicas que se practican en la clase de E.F.
- Se acerca: (extra-escolares) *¿Por qué, motivos?*
- Se aleja: (E.F.) Entonces, ¿por qué crees que a los alumnos de 6º de Primaria les gustan más las actividades extra-escolares que las actividades que realizáis en la clase de E.F.?
- No: **P. 1.2.1:** ¿Crees que tus compañeros prefieren la clase de E.F. o prefieren las actividades extra-escolares?

P. 1.3: *¿Qué diferencias encuentras entre la E.F. y las actividades extra-escolares?*

C: 2.2: Los niños manifiestan una opinión más positiva hacia la A..F. y el deporte que las niñas.

PREGUNTA 1.4: *¿A quién crees que les gusta más la A.F. y el deporte, a los niños o a las niñas?*

- Se acerca: (niños) ¿Me podrías dar alguna razón de porqué esto es así?
- Se aleja: (niñas) Entonces, ¿por qué crees que hay más niños que niñas que hagan deporte?

C 2: Los alumnos manifiestan una opinión muy positiva sobre la importancia de la E.F.

PREGUNTA 2: ¿Crees que la E.F. es importante?

- Se acerca: (sí) ¿Por qué crees que es tan importante?
- Se aleja: (no) Entonces, ¿por qué crees que la mayoría de los niños de 6º curso opinan que la E.F. es tan importante?

P. 2.1: Comparando la E.F. con el resto de asignaturas, los alumnos consideran a la E.F. la más atractiva, fácil, divertida y menos importante para su formación.

P. 2.2: ¿Cuál es la asignatura que más te gusta?, ¿La más fácil?, ¿La más divertida?,

P. 2.3: ¿Cuál es la menos importante?

- Se acerca: (E.F) ¿Por qué motivos?
- Se aleja: (Resto) ¿Por qué crees que la mayoría de niños opinan que la E.F. les gusta más, es más fácil y divertida pero menos importante?

CONCLUSIÓN 3: Respecto a la categoría 4., la importancia de la E.F. obtiene un valor de opinión relativamente negativo, cuando se les plantean los aspectos sobre la evaluación de la asignatura y sobre todo cuando se les plantean estos aspectos respecto al resto de asignaturas.

PREGUNTA 3: ¿Qué nivel de dificultad tiene la asignatura de E.F. a la hora de la evaluación?

- Se acerca (fácil) ¿Por qué motivos?
- Se aleja (difícil) Entonces, ¿por qué crees que la mayoría de los alumnos opinan que la E.F. es más fácil que el resto de asignaturas a la hora de la evaluación?

P. 3.1: ¿Qué opinas de la evaluación de la E.F. en relación a otras asignaturas?

- Se acerca: **¿Por qué motivos?**
- Se aleja: **Entonces, ¿por qué crees que la mayoría de los alumnos opinan que les preocupa más la evaluación de otras asignaturas que la de E.F.?**

CONCLUSIÓN 4: Respecto a la categoría 5, la importancia de la E.F. obtiene un valor “relativamente positivo” cuando se les plantean los aspectos sobre el perfil y características de la asignatura.

4.1: En esta categoría destacan dos aspectos que inciden más en la degradación de la importancia de la E.F.:

La falta de prácticas físicas de actualidad, que están en la calle y que no se introducen o contemplan en la E.F.

La opinión de que el profesor tiene predilección por aquellos alumnos en los que destacan aspectos intelectuales, por encima de aquellos otros alumnos en los que destacan aspectos físicos y motrices.

4.2: Dentro de la variable, “sexo” las niñas manifiestan una mejor opinión que los niños en esta categoría.

PREGUNTA 4: ¿ Crees que en la clase de E.F. hacéis actividades físicas que están de moda en la calle, como patines, malabares, monopatín, aeróbic, etc.

- Se acerca (sí) **Entonces, ¿por qué crees que no hacéis este tipo de actividades?**
- Se aleja (no) **¿Qué actividades?**

P. 4.1: Dime, ¿Qué actividades físicas te gustaría practicar en la clase de E.F. que no hayas practicado?

P. 4.2: ¿A quién crees que prefieren los profesores, a los alumnos estudiosos o a los alumnos hábiles físicamente y buenos deportistas?

- Se acerca: **¿Por qué motivos?**
- Se aleja: **Entonces, ¿por qué crees que la mayoría de los alumnos opinan que los profesores prefieren a los alumnos estudiosos que a los alumnos hábiles físicamente y buenos deportistas?**

CONCLUSIÓN 5: La importancia de la E.F. obtiene un nivel de opinión, “muy positivo” cuando se le plantean los aspectos referentes a la carga lectiva de la asignatura.

5.1: Uno de los aspectos que más destaca el alumno, es la falta de carga lectiva de la asignatura.

PREGUNTA 5: ¿Crees que es adecuado el número de horas semanales de E.F.?

- Se acerca: (insuficiente) ¿Por qué, motivos?
- Se aleja: (suficiente) ¿Por qué crees que son suficientes, o demasiadas?

P. 5.1: ¿Crees que el tiempo de duración de la clase de E.F. es suficiente?

P. 5.1.1: ¿Te gustaría que fueran más largas o más cortas?

P. 5.2: Respecto al horario de la clase de E.F. cuando se acerca la hora de E.F. ¿sientes pereza o te apetece la hora de la clase?

P. 5.3: ¿Te gusta tener la clase de E.F. entre las demás clases o te gustaría tenerla después de todas tus clases del día?

CONCLUSIÓN 6: La percepción que tiene el alumno de su entorno sobre la importancia de la E.F. es muy pobre, con un nivel de opinión relativamente negativo, sobre todo mucho más por parte de los profesores y sus propios compañeros que por parte de sus padres.

PREGUNTA 6: ¿Quién crees que da más importancia a la E.F. los padres, los profesores o los propios alumnos?

- Se acerca: (padres) ¿Por qué, motivos?
- Se aleja: (profesores, alumnos) Entonces, ¿por qué crees que la mayoría de los alumnos opinan que los profesores y alumnos dan menos importancia a la E.F. que los padres?

CONCLUSIÓN 7: El nivel de opinión sobre el conocimiento de la materia de E.F. que se detecta en el alumno, es relativamente negativo, reflejándose una confusión importante sobre el conocimiento de las finalidades de la asignatura.

PREGUNTA 7: ¿Para qué crees que sirve la asignatura de E.F.?

P.7.1: ¿Crees que la E.F. sirve para entrenarse deportivamente?

P.7.2: ¿Crees que sirve para educarnos a través del movimiento y la actividad física?

P.7.3: ¿Crees que la E.F. sirve para relajarse o descansar de las otras clases y asignaturas?

- Si la respuesta coincide, pregunta de complemento:

P.7.4: ¿Para cuál de las tres opciones crees que sirve realmente la E.F.?

CONCLUSIÓN 8: La opinión del alumno sobre los procedimientos de la asignatura en la escuela es relativamente negativa, aunque la moda presenta un valor medio-alto.

8.1: Los aspectos en que se refleja un peor reconocimiento de la materia en función de los procedimientos escolares, son:

La denominación de la asignatura, "Gimnasia".

La interdisciplinariedad de la asignatura con el resto de materias.

La higiene.

PREGUNTA 8: ¿Cómo le llamas a la asignatura?

- Se acerca: (Gimnasia) ¿Cómo le llaman tus compañeros?
- Se aleja: (E.F) La mayoría de los alumnos de 6º, dicen que casi todo el mundo le llama a esta asignatura "Gimnasia y no E.F.", ¿tú que opinas?

P. 8.1: ¿Te gustaría trabajar la E.F. a través de otras asignaturas como Matemáticas, Idiomas, Lenguaje, etc.? (ejemplo)

P. 8.1.1: Explicame, ¿en qué ocasión recuerdas haber realizado la E.F. a través de otras materias o algún ejemplo de cómo lo habéis trabajado? (ejemplo).

P. 8.1.2: ¿Crees qué es o sería interesante ver la E.F. a través de otras materias, y al revés? (ejemplo)

P. 8.2: ¿Podrías explicarme como transcurre una clase de E.F. de cualquier día del curso?

P. 8.2.1: ¿Soléis ducharos al finalizar la clase?

PREGUNTA 9: ¿Qué cosas cambiarías de la clase de E.F. y que cosas las dejarías igual?

PREGUNTA 10: ¿Cómo y cuándo te lo pasas mejor y cómo y cuándo te gusta menos la clase de E.F.?

PREGUNTA 11: ¿Crees qué lo que hacéis en la clase de E.F. puede servirte de algo en tu futuro?

PREGUNTA 12: ¿Cómo es tu profesor de E.F. y cómo lo tratas respecto al resto de profesores?

GUIÓN DE ENTREVISTA: PADRES

GUIÓN DE ENTREVISTA: PADRES

Características sociodemográficas o de encuadre biográfico.

PREGUNTA 0: ¿Nombre?, ¿Edad?, ¿En qué cursos están sus hijos?, ¿ En qué escuela estudian sus hijos?, ¿Cómo está involucrado con la escuela?, ¿Qué nivel de estudios tiene?, ¿ Qué profesión desempeña?

CONCLUSIÓN 1: Los padres manifiestan un nivel de opinión “relativamente negativo” hacia la actividad física y el deporte.

La opinión general de los padres es que:

C.1.1: ...el gusto por la actividad física o la afición hacia el deporte tiene un nivel de respuesta positivo, pero en general los padres no practican actividad física o deporte con sus hijos.

PREGUNTA 1: ¿Practica actividad física con sus hijos?

- Se acerca: **(no) P.1.1:** ¿Por qué motivos o razones cree que en general los padres no suelen practicar A.F. o deporte con sus hijos?

- Se aleja: **(sí) P.1.1:** ¿Cuáles son los motivos que le llevan a hacer actividad física con sus hijos?

P.1.1.2: ¿Por qué motivos o razones cree que en general los padres no suelen practicar A.F. o deporte con sus hijos?

P.1.1.3: ¿Considera que el hecho de hacer actividad física con los hijos puede ayudar a un mayor reconocimiento de la Educación Física?

C.1.2: ...los padres manifiestan un mayor interés por la A..F. y el deporte que las madres.

PREGUNTA 1.2: ¿Quién cree que manifiesta un mayor interés por la actividad física, los padres o las madres?

- Se acerca: **los padres. P.1.2.1:** ¿Por qué motivos o razones cree que en general el padre manifiesta un mayor interés por la A.F.y el deporte que la madre?

- Se aleja: **las madres. P.1.2.1:** Entonces, ¿por qué cree que la opinión general de los padres es que el padre manifiesta un mayor interés por la A.F. y el deporte que la madre?

CONCLUSIÓN 2: ...los padres manifiestan un nivel de opinión muy positivo sobre la importancia de la E.F.

C. 2.1: ... el nivel de respuesta disminuye cuando se les plantea la importancia de la E.F respecto el resto de asignaturas.

PREGUNTA 2: ¿Qué nivel de importancia tiene la E.F. en relación con otras asignaturas?

- Se acerca: **menos**. P. 2.1: ¿Por qué motivos o razones?
- Se aleja: **más o igual**. P.2.1: Entonces, ¿por qué cree que el nivel de opinión general de los padres sobre la importancia de la E.F. disminuye cuando se le plantea la comparación con el resto de materias?

C.2.2: Las madres manifiestan una opinión más positiva sobre la importancia de la E.F. que los padres.

PREGUNTA 2.2: ¿Quién cree que le da mayor importancia a la Educación Física, los padres o las madres?

- Se aproxima: **las madres**. P. 2.2.1: ¿Por qué motivos o razones?
- Se aleja: **los padres**. P.2.2.1: Entonces, ¿por qué cree que la opinión general de los padres sobre la importancia de la E.F. es más positiva en las mujeres que en los hombres?

CONCLUSIÓN 3: Respecto a la categoría 4, la importancia de la E.F. desciende a un nivel de opinión relativamente negativo, cuando se les plantean los aspectos sobre la evaluación de la asignatura y sobre todo cuando se les plantean estos aspectos respecto al resto de asignaturas.

PREGUNTA 3: Ustedes los padres manifiestan preferencia porque sus hijos saquen mejores notas en materias como las Matemáticas, Lenguaje, Idiomas, que en materias como la E.F. ¿Me podría argumentar esta opinión?

- Se acerca: **sí**. P. 3.1: ¿Porque motivos?
- Se aleja: **no**. P.3.1: Entonces, ¿por qué cree que la opinión general de los padres es establecer prioridades en las notas en función de las asignaturas que se le plantean?

Ítem 12, Opinión General: Los padres consideran que para sus hijos la evaluación de E.F, no tiene el mismo nivel de dificultad que el resto de asignaturas.

PREGUNTA 3.2: ¿Qué nivel de dificultad cree que tiene la evaluación de E.F. para su hijo?

- Se acerca: **más fácil, ninguna...** **P.3.2.1: ¿Por qué motivos o razones cree que esto es así?**
- Se aleja: **igual o más difícil.** P. 3.2.1: Entonces, ¿por qué cree que los padres consideran que la evaluación de E.F. no tiene el mismo nivel de dificultad que el resto de asignaturas?

Ítem 13, Opinión General: Los padres consideran que las asignaturas más difíciles de aprobar, son más importantes para la formación de sus hijos.

PREGUNTA 3.3: ¿Considera que las asignaturas más difíciles de aprobar son más importantes para la formación de sus hijos?

- Se acerca: **sí.** P. 3.3.1: ¿Por qué motivos o razones cree que esto es así?
- Se aleja: **no.**

P. 3.3.1: Entonces, ¿por qué cree que la opinión general de los padres es considerar que la dificultad de aprobar la asignatura está relacionada con el valor educativo.

CONCLUSIÓN 4: Respecto a la categoría 5, la importancia de la E.F. obtiene un nivel de opinión “relativamente positivo” cuando se les plantean los aspectos sobre el perfil y características de la asignatura.

PREGUNTA 4: ¿Cree que el hecho de que esta asignatura tenga características diferentes a las demás (patio, movimiento...) puede influir en la importancia que los padres otorgan a la Educación Física?

- Se acerca: **no.** **P. 4.1: ¿Cómo lo argumenta?**
- Se aleja: **sí.** **P. 4.1: ¿En qué sentido? ¿Cuáles cree que son los aspectos característicos de la asignatura que pueden infravalorar la importancia de la E.F.?**

CONCLUSIÓN 5: El nivel de opinión es “positivo” cuando se le plantean los aspectos referentes a la carga lectiva de la asignatura.

PREGUNTA 5: ¿Qué opina de los horarios de la asignatura de E.F.?

P. 5.1: ¿Qué opina de la carga lectiva de la asignatura?

- Se acerca: **debe aumentar** P. 5.1.1: ¿Por qué, motivos?
- Se aleja: **es adecuado** P. 5.1.1: Entonces, ¿por qué cree que la opinión general de los padres es la de aumentar la carga lectiva de la E.F.?

CONCLUSIÓN 6: La percepción de los padres sobre la importancia de la Educación Física en su entorno (profesores y padres) es muy pobre, obteniéndose un nivel de opinión “relativamente negativo”.

PREGUNTA 6 ¿Cree que la opinión de los padres y profesores en relación con la importancia de la Educación Física es positiva o negativa?

- Se acerca: **negativa**. P. 6.1: ¿Por qué motivos?
- Se aleja: **positiva**. P. 6.1: Entonces, ¿por qué cree que la percepción de los padres sobre la importancia de la Educación Física en su entorno (profesores y padres) es pobre?

CONCLUSIÓN 7: El nivel opinión sobre el conocimiento de la materia de E.F. que se detecta en los padres es relativamente positivo, reflejándose una confusión importante sobre el conocimiento de las finalidades de la asignatura.

PREGUNTA 7: ¿Qué nivel de conocimiento cree que tienen los padres de los contenidos y objetivos de la E.F que imparten sus hijos?

- Se acerca: **positivo, bueno**. P. 7.1: ¿Cree que los conocen a través del colegio, por propio interés, a través de sus hijos, etc.?
- Se aleja: **negativo, poco**. P. 7.1: Entonces, ¿por qué cree que los padres manifiestan conocer los objetivos y contenidos de la E.F.?

7.2: Dentro de la variable, “nivel de estudios” los tres grupos presentan diferencias significativas en relación con el conocimiento de la asignatura, de forma que a niveles de estudios más altos el nivel de opinión es más positivo.

PREGUNTA 7.2: ¿Cree que el factor “nivel de estudios” puede influir en el nivel de conocimiento de la asignatura

- Se acerca: **sí. P. 7.2.1: ¿Por qué motivos?**
- Se aleja: **no.**

P. 7.2.1: ¿Qué factores cree que pueden determinar que en las encuestas realizadas, el nivel de estudios influya sobre la opinión de la Educación Física (especificar los resultados)?

7.3: Con relación a la variable, “sector ocupacional” los padres de los sectores, “Medio-docencia, Alto-medio y Medio sanidad” se diferencian con una opinión más positiva de los sectores, “Sus labores, Operarios y Otros.” Sobre el conocimiento que se tiene de la asignatura.

PREGUNTA 7.3: ¿Cree que el factor “Sector Ocupacional” puede influir en el nivel de conocimiento de la asignatura?

- Se acerca: **sí. P. 7.3.1: ¿Por qué motivos?**
- Se aleja: **no. P. 7.3.1: ¿Qué factores cree que pueden determinar que en las encuestas realizadas, el sector ocupacional influya sobre la opinión de la Educación Física (especificar los resultados)?**

PREGUNTA 7.4: ¿Cree que el nivel de conocimiento que el padre tiene de la asignatura, puede influir en el nivel de reconocimiento de la E.F?

- Se acerca: **Sí. P.7.4.1: ¿Cómo?**
- Se aleja: **No. P.7.4.1: ¿Qué le hace pensar así?**

CONCLUSIÓN 8: Los padres manifiestan una opinión relativamente positiva con relación a los procedimientos de la E.F. en la escuela.

8.1: Se detecta una opinión más negativa cuando nos referimos a procedimientos escolares relacionados con la E.F. respecto al resto de asignaturas. (Nivel de medios y recursos, nivel de información que se transmite de la asignatura, nivel de actualización de los procedimientos utilizados en la asignatura)

PREGUNTA 8: ¿Qué opina sobre las instalaciones deportivas en las que se imparte la E.F.?

PREGUNTA 8.1: ¿Reciben una información equivalente respecto al desarrollo de su hijo en E.F. comparándolo con el resto de asignaturas?

PREGUNTA 8.2: ¿Qué opina de las prácticas que se realizan en la asignatura de Educación Física?

PREGUNTA 8.3: Los profesores de E.F. manifiestan que los padres no suelen acudir a hablar con el profesor de E.F. para interesarse por el desarrollo de sus hijos en E.F.

CONCLUSIÓN 9: La Educación Física es la segunda materia menos valorada después de Expresión Artística. Las más valoradas por los padres son las Matemáticas y la Lengua.

PREGUNTA 9: ¿Usted que opina?

- Se acerca: **sí. P. 9.1: Argumente el porqué cree que es así.**
- Se aleja: **no. P. 9.1: Entonces, ¿por qué la opinión general sigue siendo la de valorar menos a la E.F.?**

PREGUNTA 10: ¿Cree que al profesor de E.F. se le reconoce con el mismo estatus profesional que el resto de profesores?

PREGUNTA 11. ¿Cómo ve a la E.F. de sus hijos respecto a la de su infancia escolar?

PREGUNTA 12: ¿ Considera que se le otorga el valor educativo que se merece?

PREGUNTA 13: ¿ Qué sugerencias propondría para mejorar la E.F.?

P.13.1: ¿Qué tendría que cambiar?

PREGUNTA 14: ¿Qué le ha parecido el tema de conversación?

PREGUNTA 15: ¿Cree que es un tema importante de debate para nuestra asignatura?

P. 15.1: ¿Cree que es un tema que hay que abordarlo para buscar soluciones en beneficio de la E.F.

PREGUNTA 16: ¿Cree que los aspectos que hemos tratado sobre este tema, “el interés por la actividad física y el deporte, la evaluación, las características de la asignatura, la carga lectiva, el nivel de conocimiento, los procedimientos escolares, el sistema educativo, el diseño curricular, son aspectos realmente de incidencia, relación o influencia en el reconocimiento de la asignatura de E.F.?

16.1 ¿Cuál de ellos cree que incide más en nuestro tema de estudio o que se debería abordar con prioridad?

PREGUNTA 17: ¿Quiere añadir algo más antes de finalizar la entrevista sobre este tema?

GUIÓN DE ENTREVISTA PROFESORES DE CENTRO

GUIÓN DE ENTREVISTA: PROFESORES DE CENTRO

Características sociodemográficas o de encuadre biográfico:

PREGUNTA 0: ¿Nombre?, ¿Edad?, ¿ En qué escuela trabaja? ¿En qué cursos imparte clase?, ¿Qué especialidad docente tiene?, ¿Qué experiencia docente tiene?, ¿Desempeña algún cargo administrativo escolar?

Según el estudio que realizamos a través de los cuestionarios, los resultados nos dicen que...

CONCLUSIÓN 1: los profesores de centro manifiestan una opinión “relativamente negativa” hacia la actividad física y el deporte.

PREGUNTA 1: ¿Práctica usted actividad física o deporte?

- Se acerca: **no. P. 1.1:** ¿Por qué motivos?
- Se aleja: **sí. P. 1.1:** Entonces, ¿por qué considera que la opinión general es que los profesores manifiestan una opinión “relativamente negativa” hacia la actividad física y el deporte?

(C.1.1): El gusto por la actividad física o la afición hacia el deporte tiene un nivel de respuesta positivo pero, en general, los padres no practican actividad física o deporte con sus hijos.

P. 1.2: ¿ Practica actividad física con sus hijos? (si tiene)

- Se acerca: **no. P. 1.2.1:** ¿Cuáles pueden ser los motivos y razones por lo que los profesores no suelen practicar actividad física o compartir la afición deportiva con los hijos?
- Se aleja: **sí. P. 1.2.1:** ¿Por qué cree entonces que la opinión mayoritaria es que los padres no suelen compartir la afición o la práctica física con los hijos?

P. 1.3: ¿Participan en algún tipo de actividad o acontecimiento deportivo durante el curso con los alumnos, se involucran en la organización de actividades deportivas escolares?

P.1.4: ¿Usted cree que el interés por la A.F. y el deporte puede influir en el reconocimiento de la E.F.?

CONCLUSIÓN 2: Los profesores de centro manifiestan una opinión “muy positiva” sobre la E.F.

PREGUNTA 2: ¿Considera importante la E.F. en el conjunto del sistema escolar?

- Se acerca: **sí. P. 2.1:** ¿Por qué motivos?
- Se aleja: **no. P. 2.1:** Entonces, ¿por qué considera que los profesores manifiesten una opinión positiva hacia la asignatura de E.F.?

P.2.2: ¿Qué factores pueden influir en el hecho de que no todos los profesores contemplen la importancia de la E.F. por igual?

CONCLUSIÓN 3: Los profesores manifiestan una opinión negativa acerca de la importancia de la E.F atendiendo a los aspectos metodológicos de la evaluación y comparándola con el resto de asignaturas.

PREGUNTA 3: ¿Qué opina del sistema metodológico de evaluación de la Educación Física?

- Se acerca: **inadecuado**. **P. 3.0:** ¿Por qué motivos?
- Se aleja: **adecuado**. **P. 3.0:** Entonces, ¿por qué diría que los profesores manifiestan una opinión negativa acerca de la importancia de la E.F atendiendo a los aspectos metodológicos de la evaluación y comparándola con el resto de asignaturas?

P: 3.0.1: ¿Usted cree que se debería revisar el sistema de evaluación de la asignatura?

C: 3.1: Se detecta una opinión menos negativa del profesor sobre los aspectos de la evaluación que hacen referencia a los alumnos en comparación con los padres.

PREGUNTA 3.1: ¿Usted que opina?

- Se acerca: **sí**. **P.3.1.1:** ¿Por qué motivos?
- Se aleja: **no**. **P.3.1.1:** Entonces, ¿por qué considera que la opinión general de los profesores es que son los padres los que dan menos importancia a la evaluación de la E.F.?

P. 3.1.2: ¿Considera que los tutores fomentan esta situación? (tutorías con padres, comunicación con el profesor de E.F.)

CONCLUSIÓN 4: Los profesores de centro manifiestan una opinión positiva de la E.F. en función de su perfil, aunque la opinión general manifieste que la filosofía educativa de la escuela tiende a desarrollar las capacidades intelectuales del niño.

PREGUNTA 4: ¿Qué opina sobre el reconocimiento de la E.F. en función de su perfil y características? ¿Cree que el hecho de que esta asignatura tenga características diferentes a las demás (patio, movimiento...) puede influir en la importancia que los profesores otorgan a la Educación Física?

- Se acerca: **positivamente...** **P. 4.1:** ¿Por qué motivos?
- Se aleja: **negativamente...** **P. 4.1:** ¿En qué sentido?

P. 4.1.1: ¿Cuáles crees que son los aspectos característicos de la asignatura que pueden infravalorar la importancia de la E.F.?

P. 4.2: En cuanto al perfil de la asignatura, ¿en qué aspectos considera que ha cambiado la E.F. de hace 20 años y en qué aspectos considera que permanece igual?

P. 4.3: ¿Qué opina sobre el diseño curricular actual de la asignatura?

CONCLUSIÓN 5: Los profesores de centro manifiestan una opinión “relativamente positiva” sobre la importancia de la E.F. en función de su carga lectiva. Existe una opinión heterogénea sobre los criterios para establecer los horarios de la asignatura en función de los aspectos de seguridad.

PREGUNTA 5: ¿Qué opina sobre el horario y carga lectiva de la asignatura de Educación Física en comparación con el resto de materias? (disminución 30', seguridad, distribución semanal)

- Se acerca: **suficiente...** **P.5.1: ¿Argumente su opinión?** (Comentar la posible reducción de 1/2 hora de E.F. en los primeros ciclos de Primaria)
- Se aleja: **insuficiente...** **P.5.1: Entonces, ¿por qué los profesores de centro manifiestan una opinión relativamente positiva sobre la importancia de la E.F. en función de su carga lectiva?**

P. 5.2: En cuanto al horario, lo que sería la distribución horaria de las asignaturas, ¿Considera que se contemplan las características de la asignatura a la hora de planificar el horario?

Sobre la percepción de la Educación Física desde la comunidad escolar.

PREGUNTA 6: ¿Cómo percibe la actitud de la comunidad escolar hacia la E.F.?

- Se acerca: **negativa.** **P. 6.1: ¿Por qué motivos?**

P.6.1.1: ¿Por qué considera que se refleja una opinión más positiva por parte de los profesores del centro que de los alumnos y padres?

- Se aleja: **positiva.** **P. 6.1: Entonces, ¿por qué considera que los profesores de centro manifiestan una opinión “relativamente negativa” sobre la percepción de la Educación Física?**

P. 6.1.2: ¿Qué colectivo cree que la valora de forma más positiva, alumnos, padres o profesores de centro?

6.4: Dentro de la variable, “experiencia docente” los profesores con una experiencia docente de “más de 20 años” manifiestan una opinión más positiva sobre la percepción de la E.F., que los profesores con una experiencia docente de “menos de 5 años”.

PREGUNTA 6.2: ¿Cree que el nivel de experiencia docente de los profesores puede influir en la percepción de la E.F.?

- Se acerca: **sí.** **P. 6.2.1: ¿Como?, ¿Por qué motivos?**

Se aleja: **no.** **P. 6.2.1: Entonces, ¿por qué diría que la opinión general es que los profesores con más experiencia docente (más de 20 años) manifiestan una mejor percepción de la E.F. que los de menos experiencia docente, (menos de 5 años)?**

CONCLUSIÓN 7: Los profesores de centro manifiestan una opinión “relativamente positiva” sobre el conocimiento que se tiene de la asignatura por parte de los profesores del centro, aunque se detecta una opinión negativa cuando se les pregunta sobre el conocimiento que tienen los padres de la materia. También hay que destacar el nivel de confusión sobre la finalidad de la Educación Física, las dudas sobre los criterios de valoración de un buen profesor de E.F, y la opinión intermedia sobre si la E.F. se ajusta a las necesidades actuales del sistema educativo.

PREGUNTA 7: ¿Qué nivel de conocimiento considera que tienen los profesores de centro, los padres y alumnos de la E.F.?

- Se acerca: **negativo...** P. 7.1: ¿Por qué motivos? P. 7.1.2: ¿Qué aspectos cree que se desconocen?
- Se aleja: **positivo...** P. 7.1: Entonces, ¿por qué diría que la opinión general de los profesores de centro es (describir la conclusión 7)?

CONCLUSIÓN 8: Los profesores de centro manifiestan una opinión “relativamente positiva” sobre los procedimientos de la E.F. en la escuela, aunque las opiniones más críticas aparecen cuando se plantea la situación de sustitución del profesor de E.F, la forma de nombrar la materia, (“Gimnasia”) y la respuesta de la inspección educativa.

PREGUNTA 8: ¿Cómo se procede en la situación de sustitución del profesor de E.F. en cuanto al desarrollo de la clase de E.F.?

- Se acerca: **positivo...** P. 8.1: ¿Cuál debe ser el procedimiento correcto?
- Se aleja: **negativo...** P. 8.1: Entonces, ¿por qué diría que la opinión general de los profesores es la que le describo en la conclusión?

P. 8.2: ¿Cómo le suelen denominar a la asignatura en el ámbito de claustro de profesores?

P. 8.3: ¿Cómo cree que procede la inspección educativa con relación a la asignatura de E.F.?

CONCLUSIÓN 9: La Educación Física es la segunda materia menos valorada después de Expresión Artística. Las más valoradas por los profesores son la Lengua y las Matemáticas.

PREGUNTA 9 ¿Usted que opina?

- Se acerca: **de acuerdo.** P. 9.1: ¿Por qué motivos?
- Se aleja: **en desacuerdo.** P. 9.1: Entonces, ¿por qué diría que la opinión general de los profesores es la que le he descrito?

PREGUNTA 10: ¿Qué opina sobre las instalaciones deportivas en las que se imparte la E.F?

PREGUNTA 11: ¿Cómo considera que se reconoce el valor educativo de la E.F respecto al resto de asignaturas?

11.1: ¿Por qué motivos?

PREGUNTA 12: En cuanto al estatus profesional del profesor de Educación Física, ¿cómo cree que se le considera respecto al resto de profesionales de la educación?

P: 12.1: ¿Y desde el punto de vista de los alumnos?

PREGUNTA 13: ¿Qué sugerencias propondría para mejorar la E.F.?

PREGUNTA 14: ¿Qué le parece el tema de conversación?

PREGUNTA 15: ¿Crees que es un tema de debate importante para nuestra asignatura?

P. 15.1: ¿Crees que es un tema que hay que abordarlo para buscar soluciones en beneficio de la E.F.?

PREGUNTA 16: ¿Cree que los aspectos que hemos tratado sobre este tema, “el interés por la actividad física y el deporte”, “la evaluación”, “las características de la asignatura”, “la carga lectiva”, “el nivel de conocimiento”, “los procedimientos escolares”, “el sistema educativo”, “el diseño curricular”, son aspectos de incidencia, relación o influencia en el reconocimiento de la signatura de educación física?

P. 16.1: ¿Cuál de ellos crees que incide más en muchos temas de estudio? ¿O que se debería abordar con prioridad?

ANEXO 3

Plan de colaboración en el proyecto de investigación.

PLAN DE COLABORACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN, TESIS DOCTORAL.

El plan de colaboración en la investigación denominada, “Análisis del estatus de la Educación Física en el sistema educativo Español”, reconocida por la Comisión de Doctorado de la Universidad de Zaragoza con la aprobación del proyecto y obtención de la suficiencia investigadora por parte del investigador principal, José M^a Dalmau Torres, el día 22 de julio de 1998.

El plan se elabora con el objetivo de aportar las directrices e información de los procedimientos preparatorios y operativos en la fase de investigación de campo.

Este plan va dirigido a los alumnos de la Diplomatura de Magisterio en la Especialidad de Educación Física, con la intención de obtener créditos de libre elección por la colaboración en trabajos de investigación reconocidos por la Universidad de La Rioja, según la *NORMATIVA SOBRE LIBRE ELECCIÓN*, (p. 15), aprobada por la Junta de Gobierno de la Universidad de La Rioja, en la sesión de 30 de abril de 1998.

En dicho plan se solicitan hasta un número de 10 colaboradores para la obtención de hasta 3 créditos de libre elección por la participación y desarrollo de tareas propias de la investigación en y durante la fase del trabajo de campo

El alumno interesado a formar parte del equipo colaborador del trabajo de campo 2000/2001, deberá entregar la solicitud que se adjunta a este documento con todos los datos correspondientes.

REQUISITOS:

Conocimientos operativos de informática, Word, 97: Sí – No

Dispones de un ordenador PC: Sí – No

Dispones de un mínimo de 4 horas de formación sobre los procedimientos del trabajo de campo: Sí - No

Dispones de 1 a 2 horas al día para transcribir al ordenador una grabación: Sí - No

NOMBRE, Y APELLIDOS:

DNI:

Dirección completa:

Teléfono:

SOLICITO LA INSCRIPCIÓN AL PLAN DE COLABORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, TESIS DOCTORAL: *Análisis del estatus de la Educación Física en el sistema educativo de Primaria.*

Firmado:

ANEXO 4

Documentos de acceso al trabajo de campo:

- . Manual de procedimientos para el trabajo de campo.*
- . Manual de procedimientos para la transcripción de entrevista.*
- . Protocolo del trabajo de campo.*
- . Diario de campo del equipo colaborador de la investigación.*
- . Carta del Investigador principal a los centros públicos y concertados de Infantil y Primaria.*

MANUAL DE PROCEDIMIENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

MANUAL DE PROCEDIMIENTOS PARA LOS ENCUESTADORES:

INTRODUCCIÓN:

Este manual es una ayuda para orientar al colaborador en su trabajo de encuestador en la investigación de campo.

Para que los resultados de la investigación sean fiables y válidos, el procedimiento de actuación debe ser seguido de la misma forma por todos los colaboradores.

El investigador principal formará a los colaboradores según el siguiente proceso:

1. Informar a los colaboradores e instruirlos en la temática del trabajo, los objetivos de la investigación y los objetivos específicos del trabajo de campo.
 - Información del proyecto de investigación.
2. Presentar el proceso del trabajo de campo en cuanto a competencias del encuestador:
 - Manual de procedimientos:
 - Asignación de centros escolares.
 - Forma de dirigirse a la escuela. Primera visita de protocolo:
 - Presentación
 - Reunión con el director, profesor de Educación Física y Tutor de Primaria. Explicación del trabajo, explicación del procedimiento, muestra de las encuestas, acordar horario de visita.
 - Realización de encuestas. Los colaboradores rellenarán los cuatro tipos de encuestas.
 - Determinación del proceso de administración de encuestas.
 - Determinación del proceso de recogida de encuestas.

MANUAL DE PROCEDIMIENTOS

PRIMER PASO: ponerse en contacto con el centro asignado para establecer una entrevista con el Director y el profesor de Educación Física, con la finalidad de presentarnos y dar a conocer lo que pretendemos realizar en nuestro trabajo de campo.

▪ **Objetivos del primer paso:**

- Presentarnos por teléfono.
- Acordar día y hora de visita con Director y Profesor de Educación Física. (semana del 8 al 12 de mayo).

▪ **Protocolo:** hablar directamente con el Director (o profesor de Educación Física).

- Nos identificamos: nombre, alumno de Magisterio en la especialidad de Educación Física de La Universidad de La Rioja, miembro del equipo colaborador del trabajo de investigación de la Universidad de La Rioja (Título, investigador principal, Josep M^a Dalmau Torres, Profesor de la U.R.).

SEGUNDO PASO: nos presentamos el día de entrevista. A la entrevista asistirán el Dtor. del centro y el profesor de E.F.

▪ **Objetivos del segundo paso:**

- Informar y acordar el sistema del proceso de trabajo de campo.
- Acordar fecha para pasar las encuestas a los alumnos (deberán realizarse en la semana del 15 al 19 de mayo)
- Mostrar los modelos de cuestionario.
- Confirmar el nº de alumnos, profesores de centro y profesores de E.F.
- Aclarar cualquier duda o problema.

▪ **Protocolo:** Nos identificamos como en el protocolo anterior y hacemos referencia a la toma de contacto por teléfono.

▪ **Contenidos de la Reunión:**

- ✓ Les explicamos muy brevemente el objetivo de nuestra investigación y cómo se va a llevar a cabo: "Análisis del estatus actual de la E.F. en los centros de Primaria de Logroño" (recoger la opinión de alumnos, padres, profesores de Primaria y profesores de Educación Física para valorar a través de un cuestionario el reconocimiento y la imagen de la Educación Física).
- ✓ Les explicamos que el requisito imprescindible para conseguir el objetivo de nuestro trabajo de campo es pasar el 100% de las encuestas dirigidas a los alumnos de 6º de Primaria, padres de los alumnos, profesores de Primaria y profesor de Educación Física.
- ✓ Les mostramos las encuestas y les explicamos el procedimiento para pasarlas.
Explicación del proceso: "Pasar encuestas a los alumnos de 6º de Primaria"
 - La encuesta no pretende en ningún momento poner en un compromiso al centro.
 - La encuesta puede realizarse en cualquier momento pero debe realizarse dentro del aula.
 - El tiempo que se estima es de 20', aunque es preferible contar con una hora (tiempo de clase) para mayor seguridad.
 - No hay tiempo limitado para rellenar la encuesta.
 - Durante el tiempo de encuesta cualquier profesor puede estar presente.
 - El encuestador permanecerá presente hasta que se entregue la última encuesta.
 - Aclaremos cualquier duda que se presente de forma individualizada.
 - Todas las encuestas se entregarán a sobre cerrado y se recogerán a sobre cerrado con la finalidad de respetar el anonimato de las respuestas y del centro que éstas provienen.
 - Dejaremos al profesor de E.F. el número de encuestas correspondiente al número de alumnos que falten ese, para que éste las pase a estos alumnos en otro momento, depositándolas en la secretaría del centro.
 - Se recogerán las encuestas de los padres que los alumnos presenten en ese momento. Se les recordará a los alumnos que no las hayan traído que el 19 de mayo es la fecha límite para entregar las encuestas de los padres.

- ✓ Confirmar el Nº de alumnos, profesores de centro y profesores de E.F.
- ✓ Acordar el día y hora para pasar las encuestas a los niños (intentaremos que sea en la semana del 15 al 19 de mayo) ese mismo día recogeremos las encuestas de los padres y profesores de centro que habrán sido entregadas por el profesor de Educación Física la semana anterior (semana del 8 al 12 de mayo). Los alumnos entregarán las encuestas a sus padres que las rellenarán lo antes posible y las devolverán al centro entregándola al profesor de E.F, tutor o en la secretaría antes del 19 de mayo, con fecha máxima el día concertado para pasar las encuestas a los alumnos. (Idem con los profesores de centro).
- ✓ Les informamos que se respeta el anonimato del encuestado y del centro que proceden porque se entregan en un sobre cerrado y en el análisis de los datos solamente se tiene en cuenta los resultados globales de los centros escolares de Logroño.
 - Todas las encuestas se entregarán a sobre cerrado y se devolverán a secretaría a sobre cerrado con la finalidad de respetar el anonimato de las respuestas.
- ✓ Al finalizar la investigación se entregará al centro un informe de los resultados de la misma.
- ✓ Si durante la reunión surge alguna duda, ponerse en contacto en el instante con Josep M^a, Tel: 654 66 455.

TERCER PASO: pasar encuestas a los alumnos.

- Llegar 15' antes de la hora prevista.
- Presentarse a los alumnos como alumno de M.E.F de la U.R.
- Recoger las encuestas de los padres y recordar que el que no las haya traído deberá entregarlas antes del 19 de mayo.
- Explicarles lo que vamos hacer, para qué sirve y la importancia de hacerlo bien.
- Recordarles que no es ningún examen.
- No hay que poner el nombre, y el cuestionario es totalmente anónimo

(explicarles lo que significa esto).

- Tienen una hora de tiempo y no se trata de hacerlo el que más rápido, deben pensar bien las respuestas.
- Deben leer detenidamente todo y preguntar cualquier duda levantando el brazo.
- Deben ser sinceros.
- Recoger las encuestas en el sobre cerrado.
- Entregar al profesor de E.F las encuestas para los niños que no hayan asistido a clase que la realizarán en otro momento.
- Acordar con el profesor de E.F el día que pasaremos a recoger las encuestas que faltan por entregar. (Insistir que comunique a sus compañeros y padres de alumnos el día límite para devolver las encuestas).

Objetivo del tercer paso:

- Pasar encuestas a los alumnos.
- Dejar al Prof. de E.F las encuestas de alumnos que no han asistido a clase.
- Entregar el paquete de cuestionarios “padres, profesores de centro” y “profesores de E.F.”
- Acordar próxima visita para recoger encuestas. (19 de mayo).

▪ **CUARTO PASO:** (Seguimiento del proceso y final del trabajo de campo)

- Ficha de control: anotar al final de cada semana el nº y % de encuestas que recojo, y el nº y % de encuestas que me faltan.

4 semanas de control:

- 15 al 19 de mayo, el lunes 22, J.M^a recoge datos
- 22 al 26 de mayo, el lunes 29, J.M^a recoge datos
- 29 al 2 de junio, el lunes 6, J.M^a recoge datos
- 6 al 10 de junio, J.M^a recoge datos
- Pasar cada tres días por el centro a recoger encuestas e insistencia sobre el nº de

encuestas que falten por entregar.

- Informar de la situación a Josep M^a Dalmau.
- El cierre del Trabajo de campo (T.C) supone haber llegado a recoger el 100% de encuestas y entregarlas en despacho 112, Josep M^a Dalmau.
 - Primera fecha de cierre del T.C. 31 de mayo 2000.
 - Segunda fecha de cierre del T.C. 7 de Junio de 2000.
 - Tercera fecha de cierre de T.C: 14 de junio de 2000.
- La entrega definitiva se realizará cumpliendo con las siguientes condiciones:
 - Haber obtenido el 100% de los cuestionarios administrados.
 - Se cotejará la relación de cuestionarios entregados con el registro de a hoja de control y seguimiento.
 - Ordenados y clasificados por poblaciones de estudio (Agrupación por sobres de colores)
 - El material se entregará dentro de la caja de depósito, identificando el centro escolar de origen y nombre del colaborador.
 - La entrega definitiva se ejecutará en una de las fechas asignadas de trabajo de campo y en presencia del investigador principal (tutoría, despacho 112.)

Objetivos del cuarto paso:

- 1^a semana: 15 al 19 de mayo, haber recogido el 70% de las encuestas.
- 2^a semana: 22 al 26 de mayo, haber recogido el 90% de las encuestas.
- 3^a semana: 29 al 2 de junio, haber recogido el 95% de las encuestas.
- El 10 de junio, haber recogido el 100% de las encuestas.
- Entregar las encuestas al investigador principal.

PROTOCOLO DEL TRABAJO DE CAMPO

- Llegar 15' antes de la hora prevista.
- Tener previsto ó pedir un listado de los alumnos de la clase de 6º. (Listado de control encuestas padres)
- Presentarse a los alumnos como alumno de M.E.F de la U.R.
- Recoger o entregar las encuestas de los padres y recordar que el deberá entregarlas antes del 19 de mayo. (Anotarse las encuestas "Padres" que damos a cada niño para llevar el control de recuperación)
- Explicarles lo que vamos hacer, para qué sirve y la importancia de hacerlo bien.
- Recordarles que no es ningún examen.
- No hay que poner el nombre, y el cuestionario es totalmente anónimo Tienen una hora de tiempo y no se trata de hacerlo el que más rápido, deben pensar bien las respuestas.
- Deben leer detenidamente todo y preguntar cualquier duda levantando el brazo.
- Deben ser sinceros.
- Explicarles la formulación de los ítems del cuestionario y cómo deben responder según la escala de 1-5. (demostrar con un ejemplo en la pizarra y aclarar en el caso de cambiar una respuesta por otra)
- Aclarar cualquier duda a nivel personal y si conviene aclarar la duda a nivel colectivo.
- Recoger las encuestas en el sobre cerrado.
- Entregar al profesor de E.F las encuestas para los niños que no hayan asistido a clase que la realizarán en otro momento.

- Acordar con el profesor de E.F el día que pasaremos a recoger las encuestas que faltan por entregar. (Insistir que comunique a sus compañeros y padres de alumnos el día límite para devolver las encuestas).

- **Objetivo del tercer paso:**
- Pasar encuestas a los alumnos.
- Dejar al Prof. de E.F las encuestas de alumnos que no han asistido a clase.
- Administrar las encuestas “Padres” a cada alumno, dando la información necesaria para su correcta autocumplimentación y devolución del cuestionario.
- Hacer entrega del paquete de encuestas “profesor de centro”, Profesores de E.F”. dando la información necesaria para su correcta autocumplimentación y devolución del cuestionario.
- Acordar próxima visita para recoger encuestas. (19 de mayo).

DIARIO DE CAMPO DE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN.

<p>6. Maite Larrea Urrea</p>	<p>➤ Los Boscos Pérez Galdós, 36 Tel: 941 240171 Dtor: XXXX Prof. E.F: XXXX</p>	<p>Día de visita: 24de mayo, 14,30h.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visita recomendada por el alumno colaborador, ante la actitud del profesorado. - Nos reunimos con el tutor de 6º, y su reacción es de disconformidad con el T.I, la encuesta, y sus finalidades. - Sus argumentos se basan en una protesta hacia la administración educativa sobre la dotación de recursos económicos y materiales para el deporte extraescolar, de forma que su interpretación es negarse a colaborar con una investigación apoyada por la administración educativa provincial. - Acepta establecer una conversación sobre la problemática que se estudia en el T.I, y sus reinbindicaciones acaban concluyendo que en la escuela privada no se reciben las ayudas oportunas para ofertar el deporte escolar de la misma forma que lo recibe la escuela pública. Sus argumentos los fundamenta con la opinión del especialista en E.F, el cual nos informa de negarse en cumplimentar la encuesta. - Intentamos plantearle la importancia sobre las finalidades de nuestra investigación, las cuales coinciden en analizar la problemática que el mismo describe, pero su actitud es poco abierta, considerando que tales trabajos y finalidades acaban sirviendo de poco o nada. - La predisposición del centro es poco óptima. - Se detecta una situación de poca confianza con el tema de estudio. - Se detecta una situación de disconformidad con la administración pública respecto a la sensibilidad que ellos presentan con el deporte escolar. - Se nota una mala interpretación del origen y finalidades del trabajo de campo.
<p>7.Elena Lanuza Cañas</p>	<p>▪ Las Gaunas. R. Argentina, 62 Tel:941 25 39 90 Dtor: XXXX J.E.: XXXX Prof. E.F: XXXX</p>	<p>Visita, viernes, 26 de mayo, 9h.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visita protocolaria con los alumnos colaboradores en el día de pase de las encuestas. - Nos dirigimos al director de centro(Trato amable y distendido), nos comenta que la propuesta de nuestro T.C se planteó en reunión de claustro, y no hubo ninguna objeción al respecto. - Nos personalizamos en las dos clases de 6ª con sus respectivos tutores y profesores de E.F. y el desarrollo de la pasación de encuestas es normal. Uno de los profesores de E.F, plantea un inciso en la pregunta 17 de los alumnos, argumentando que el planteamiento de la pregunta no da opción a contestar dentro de una escala de valores. Se le intenta explicar que la afirmación de la pregunta más la conjunción "que", determinan un posicionamiento en la pregunta de forma que el niño puede estar desacuerdo o en desacuerdo. Ante la insistencia de su razón en que la pregunta esta mal formulada, le indicamos que se revisará el contenido de formulación de la pregunta y en el caso de estar realmente mal formulada evidentemente se anularía el ítem de análisis de la encuesta dentro del T.I. - Centro con una predisposición óptima. - Los profesores de E.F presentan una actitud un tanto fría en el trato personal del investigador principal y los alumnos colaboradores.

Logroño, 2 de Mayo de 2000

De: Josep M^a Dalmau Torres

A: Sres. Directores de los centros escolares
de Primaria de Logroño.

Asunto: Proyecto de investigación para Tesis Doctoral.

Estimado/a compañero/a:

Soy José M^a Dalmau Torres, Profesor del Departamento de Expresión Artística de la Universidad de La Rioja, Área de Educación Física.

Actualmente estoy realizando una investigación sobre el análisis del estatus actual de la Educación Física en la etapa de Primaria en la ciudad de Logroño y que, en su día, espero poder presentar como Tesis Doctoral.

Conocer el reconocimiento que la Educación Física ha experimentado a lo largo de su existencia como materia educativa, después de un periodo de asentamiento de la reforma educativa y tomando como referencia las opiniones que al respecto manifiesten los principales agentes del hecho educativo: profesorado, alumnado y entorno familiar; me parece un tema extraordinariamente interesante para poder mejorar nuestra profesionalidad y la calidad de nuestra enseñanza. Por este motivo contamos con la posibilidad de que el centro escolar que usted dirige, nos preste su colaboración más inmediata en el trabajo de campo que se iniciará en este mes de mayo.

Previamente se solicitó un permiso de investigación a la Dirección General de Gestión Educativa, este permiso fue concedido y desde la Consejería de Educación,

Cultura, Juventud y Deportes del Gobierno de La Rioja se envió una carta en la que se pedía la colaboración de todos los centros de Primaria de Logroño, adjunto una copia de la misma.

Para ser más operativos en el proceso del trabajo de campo, le agradecería que transmita a los profesores de su centro esta información. Próximamente el equipo colaborador de la investigación se presentará en su centro para informarles del proceso, éste ha sido diseñado de forma que cause las menores molestias posibles, pero a pesar de ello necesitamos la colaboración de los profesores del centro para poder llevar a cabo esta investigación, por tanto, quiero que sepa que valoro extraordinariamente y agradezco de antemano su aportación y el apoyo que nos presten en esta investigación. Próximamente me pondré en contacto con usted por teléfono para darle más información sobre la puesta en marcha de nuestro trabajo de campo en su centro.

Agradeciendo su colaboración de antemano, reciba mi atento saludo.

Fdo: Josep M^a Dalmau Torres