



---

**Universidad de Valladolid**

**DIAGNÓSTICO DE CALIDAD DEL ÁREA DE  
EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA EN LA  
CAPITAL DE SEGOVIA**

**Alumno:** Rafael Ortiz López

**Tutor:** Juan Carlos Manrique Arribas

**Trabajo Fin de Máster. E.U. Magisterio de Segovia 2012**

## **AGRADECIMIENTOS:**

Debido a mi reciente incorporación al mundo de la investigación, y a las mil atenciones que he recibido para por fin presentar este proyecto, creo de vital importancia expresar mi agradecimiento a todas las personas que de una forma u otra han sabido aconsejarme para llegar a este momento, la última y ansiada página de mi trabajo.

Primeramente agradecer a los profesores de mi carrera anterior, que a pesar de mis dudas me animaron a dar un paso más y seguir formándome en el mundo de la educación, gracias, porque realmente esta vertiente educativa ha despertado en mí otra salida que no descarto afianzarla en el futuro.

A todos los profesores que engloban el máster, porque cada uno de ellos ha sabido adaptarse a la situación de todos, han sido benévolos y nos han ilustrado con sus comentarios e ideas, dando lugar a la reflexión y el debate, creando de las sesiones un ambiente afable y participativo, que en el mundo universitario no es muy usual.

En especial agradecer a mi tutor Juan Carlos Manrique Arribas, por su especial dedicación, por hacer el esfuerzo en tutorizarme tras reiteradas peticiones a pesar de su dedicación constante a la Universidad. Por saber aconsejarme, sugerirme, guiarme y dedicarme sus mejores palabras cuando el agobio se hacía patente. Tampoco quiero olvidarme de Andrés Palacios por abrimme su despacho para subsanar todas las dudas del mundo cuantitativo; en definitiva a todos los profesores y compañeros que en algún momento me ha dado un consejo o una simple palmada en la espalda para darme fuerzas para seguir.

También quiero agradecer a todos los docentes de Educación Física, directores y personal que me han abierto las puertas de los colegios para poder realizar las entrevistas que se muestran con toda facilidad y amabilidad.

Por último y no menos importante a mis verdaderos amigos, que se han interesado en el proyecto con su característico humor sabiendo sacar de mí siempre una sonrisa. A mi familia, mis padres, mi hermana por su apoyo incondicional, sin olvidarme de mi novia que ha sabido estar presente en todo momento sabiendo aguantar mis berrinches, agobios y enfados.

Gracias a todos.

## **RESUMEN:**

El principal objetivo de este proyecto de investigación es realizar un análisis, una “radiografía” del estado del área de Educación Física en los centros de primaria de la capital de Segovia, con el fin de diagnosticar en qué situación se encuentra la asignatura en cuanto a criterios de calidad se refiere.

Para ello, hacemos un breve recorrido del concepto Educación Física, su evolución, metodología, distintos modos de aplicarla, conceptos de calidad, estudios similares, problemáticas; para, posteriormente, a través de los resultados obtenidos mediante el uso de entrevistas demoscópicas, redactar unas conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

En conclusión, se extrae la situación de los centros de la capital de Segovia para en base a estos datos poder estudiar relaciones y obtener conclusiones relevantes.

**Palabras clave:** Educación Física primaria, diagnóstico de calidad, entrevistas demoscópicas, capital de Segovia.

## **ABSTRACT:**

The main objective of this research project is to analyze an "X" state of the area of Physical Education in primary schools of the city of Segovia, in order to diagnose what the situation is regarding the subject quality criteria are concerned.

To do this, do a brief tour of the PE concept, its development, methodology, different ways of implementing it, concepts of quality, similar studies, problems, for then, through the results obtained by using demoscopic interviews, write a conclusions and recommendations for future research.

Conclusion, is drawn in the situation of the centers of the capital of Segovia based on these data to study relationships and obtain relevant data.

**Keywords:** Elementary physical education, quality diagnostic interviews demoscopic, capital of Segovia.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>10</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO</b>	<b>12</b>
<b>3. OBJETIVOS</b>	<b>13</b>
<b>4. MARCO TEÓRICO</b>	<b>14</b>
4.1 CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	14
4.1.1 La Educación Física en el Sistema Educativo	14
4.1.2 Valor educativo e importancia de la Educación Física	15
4.1.3 Crisis de Educación y en la Educación Física	16
4.2 ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DENTRO DEL CURRÍCULUM	17
4.2.1 Elección de objetivos	18
4.2.2 Elección de contenidos	21
4.2.3 Evaluación	23
4.2.4 Instalaciones y recursos materiales	25
4.3 LA IMPORTANCIA DE LA CALIDAD EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	27
4.3.1 La calidad de la Educación Física	28
4.3.2 La calidad del área de Educación Física en la ciudad de Segovia	34
4.4 EL ESTATUS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	37
4.4.1 Causas externas del estatus de la EF	39
4.4.1 Causas internas del estatus de la EF	41

<b>5. METODOLOGÍA</b>	<b>44</b>
5. 1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA	44
5.1.1 Análisis cualitativo	45
5.1.2 Análisis cuantitativo	46
5.2 MÉTODO: ENTREVISTA DEMOSCÓPICA	46
5.2.1 Técnica: La entrevista demoscópica	47
5.2.2 Instrumento: El cuestionario	48
5.2.3 Formulación de las preguntas	49
5.2.4 Tipo de preguntas	51
5.2.5 Población y muestra	53
5.3 EL TRABAJO DE CAMPO: REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	54
5.3.1 Formación del entrevistador	54
5.3.2 Plan de trabajo	54
5.3.3 Incidencias en el proceso de realización de las entrevistas	
Demoscópicas	55
5.3.4 Características de los centros	56
5.4 ANÁLISIS DEL RIGOR DEL ESTUDIO	56
5.4.1 Criterios de credibilidad	56
5.4.2 Implicaciones ético-metodológicas	57
5.4.3 Cronología del proceso de investigación	58
<b>6. ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	<b>60</b>
6.1 CATEGORIZACIÓN DE LAS VARIABLES	61
6.1.1 Organización y correlación interna del profesorado de área	61

a) Descripción del análisis de la categoría	<b>62</b>
b) Valoración específica de la categoría	<b>62</b>
c) Conclusiones y valoración general de la categoría	<b>67</b>
6.1.2 Criterios de programación, elección de contenidos, evaluación y otros aspectos del currículum	<b>68</b>
a) Descripción del análisis de la categoría	<b>69</b>
b) Valoración específica de la categoría	<b>69</b>
c) Conclusiones y valoración general de la categoría	<b>75</b>
6.1.3 Formación y experiencia del profesorado	<b>76</b>
a) Descripción del análisis de la categoría	<b>77</b>
b) Valoración específica de la categoría	<b>77</b>
c) Conclusiones y valoración general de la categoría	<b>80</b>
6.1.4 Instalaciones y recursos materiales	<b>81</b>
a) Descripción del análisis de la categoría	<b>81</b>
b) Valoración específica de la categoría	<b>82</b>
c) Conclusiones y valoración general de la categoría	<b>85</b>
6.2 RESULTADOS GLOBALES	<b>86</b>
6.3 COMPARACIÓN DE MEDIAS EN DISTINTAS VARIABLES	<b>88</b>
6.3.1 Relación entre la titulación que posee el docente y la organización y aplicación del currículum	<b>88</b>
6.3.2 Edad y currículum	<b>91</b>
6.3.3 Relación entre el nivel de programación y la titulación del docente	<b>93</b>
6.3.4 Acceso a los horarios en base a la edad y la experiencia docente	<b>94</b>

6.3.5 Relación entre la titulación del docente y el desarrollo del bloque de contenidos: Juegos y deportes	97
6.3.6 Tipo de colegio en cuanto a la distribución de grupos	99
6.3.7 Propuestas de evaluación en base a la titulación	100
6.3.8 Instalaciones cubiertas y tipo de colegio	102
<b>7. CONCLUSIONES</b>	
7.1 CONCLUSIONES EN BASE A LOS OBJETIVOS Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS	104
7.2 PROSPECTIVA	111
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	112
<b>9. ANEXOS</b>	125

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> <i>Perfiles de Calidad</i>	51
<b>Tabla 2</b> <i>Listado de participación de los colegios.</i>	53
<b>Tabla 3.</b> <i>Perfiles de la categoría 1</i>	62
<b>Tabla 4.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 1 del cuestionario</i>	63
<b>Tabla 5.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 2 del cuestionario</i>	64
<b>Tabla 6.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 3 del cuestionario</i>	64
<b>Tabla 7.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 4 del cuestionario</i>	65
<b>Tabla 8.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 5 del cuestionario</i>	66
<b>Tabla 9.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 6 del cuestionario</i>	66
<b>Tabla 10.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 7 del cuestionario</i>	67
<b>Tabla 11.</b> <i>Tabla de frecuencias de la categoría 1</i>	68
<b>Tabla 12.</b> <i>Perfiles de la categoría 2</i>	69
<b>Tabla 13.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 1.a</i>	70
<b>Tabla 14.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 1.b</i>	70

<b>Tabla 15.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 1.c</i>	<b>71</b>
<b>Tabla 16.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 2 del cuestionario</i>	<b>72</b>
<b>Tabla 17.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 3</i>	<b>72</b>
<b>Tabla 18.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta</i>	<b>73</b>
<b>Tabla 19.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 5</i>	<b>74</b>
<b>Tabla 20.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 6</i>	<b>75</b>
<b>Tabla 21.</b> <i>Tabla de frecuencias Categoría 2</i>	<b>76</b>
<b>Tabla 22.</b> <i>Perfiles de la categoría 3</i>	<b>77</b>
<b>Tabla 23.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 1</i>	<b>78</b>
<b>Tabla 24.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 2</i>	<b>78</b>
<b>Tabla 25.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 3</i>	<b>79</b>
<b>Tabla 26.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 4</i>	<b>80</b>
<b>Tabla 27.</b> <i>Tabla de frecuencias Categoría 3</i>	<b>81</b>
<b>Tabla 28.</b> <i>Perfiles de la Categoría 4</i>	<b>82</b>
<b>Tabla 29.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 1</i>	<b>83</b>
<b>Tabla 30.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 2</i>	<b>84</b>
<b>Tabla 31.</b> <i>Tabla de frecuencias pregunta 3</i>	<b>85</b>
<b>Tabla 32.</b> <i>Tabla de frecuencias Categoría 4</i>	<b>86</b>
<b>Tabla 33.</b> <i>Tabla de frecuencias Total de puntuación</i>	<b>86</b>
<b>Tabla 34.</b> <i>Perfiles del total de la puntuación</i>	<b>87</b>
<b>Tabla 35.</b> <i>Tabla descriptivos: titulación y currículum</i>	<b>89</b>
<b>Tabla 36.</b> <i>Tabla Anova titulación y currículum</i>	<b>90</b>
<b>Tabla 37.</b> <i>Tabla descriptivos: edad y curriculum</i>	<b>91</b>
<b>Tabla 38.</b> <i>Tabla Anova edad y currículum</i>	<b>92</b>
<b>Tabla 39.</b> <i>Tabla de contingencia: Rango de Edad y Titulación</i>	<b>92</b>
<b>Tabla 40.</b> <i>Tabla descriptivos: programación y titulación</i>	<b>93</b>
<b>Tabla 41.</b> <i>Tabla Anova programación y titulación</i>	<b>94</b>
<b>Tabla 42.</b> <i>Tabla descriptivos: horarios y edad</i>	<b>95</b>
<b>Tabla 43.</b> <i>Tabla Anova horarios y edad</i>	<b>95</b>
<b>Tabla 44.</b> <i>Tabla descriptivos: Edad y experiencia</i>	<b>96</b>
<b>Tabla 45.</b> <i>Tabla Anova edad y experiencia</i>	<b>96</b>
<b>Tabla 46.</b> <i>Tabla descriptivos: Bloque contenidos juego y deportes y titulación</i>	<b>98</b>
<b>Tabla 47.</b> <i>Tabla Anova bloque de contenidos juegos y deportes y titulación</i>	<b>98</b>
<b>Tabla 48.</b> <i>Tabla descriptivos tipo de colegio y distribución de grupos</i>	<b>99</b>



<b>Tabla 49.</b> <i>Tabla Anova tipo de colegio y distribución de grupos</i>	<b>100</b>
<b>Tabla 50.</b> <i>Tabla descriptivos: propuestas de evaluación en base a la titulación</i>	<b>101</b>
<b>Tabla 51.</b> <i>Tabla Anova propuestas de evaluación y titulación</i>	<b>101</b>
<b>Tabla 52.</b> <i>Tabla descriptivos: instalaciones cubiertas y tipo de colegio</i>	<b>102</b>
<b>Tabla 53.</b> <i>Tabla Anova instalaciones cubiertas y tipo de colegio</i>	<b>102</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

<b>Gráfico 1.</b> <i>Expediente evaluador 2009</i>	<b>35</b>
<b>Gráfico 2.</b> <i>Expediente evaluador 2009</i>	<b>36</b>
<b>Gráfico 3.</b> <i>Distribución de colegios en cuanto a los perfiles</i>	<b>87</b>
<b>Gráfico 4.</b> <i>Comparación de medias: titulación y currículum</i>	<b>91</b>
<b>Gráfico 5.</b> <i>Comparación de medias: edad y currículum</i>	<b>93</b>
<b>Gráfico 6.</b> <i>Comparación de medias: programación y titulación</i>	<b>94</b>
<b>Gráfico 7.</b> <i>Comparación de medias: edad y acceso a los horarios</i>	<b>97</b>
<b>Gráfico 8.</b> <i>Comparación de medias: bloque de contenidos juegos y deportes y titulación.</i>	<b>98</b>
<b>Gráfico 9.</b> <i>Comparación de medias: tipo de colegio y distribución de grupos.</i>	<b>100</b>
<b>Gráfico 10.</b> <i>Comparación de medias: propuestas de evaluación y titulación</i>	<b>101</b>
<b>Gráfico 11.</b> <i>Comparación de medias: instalaciones cubiertas y tipo de colegio.</i>	<b>103</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

Hasta la instauración de la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E), la Educación Física (EF) ha estado sujeta a numerosos cambios, siendo una de las asignaturas con más inestabilidad curricular. Fue esta Ley la que otorgó a la EF un reconocimiento que anteriormente no tuvo y se equiparó, a nivel legislativo, con el resto de áreas, convirtiéndose en una asignatura obligatoria a todos los niveles educativos. Esta reforma trajo consigo la titulación específica que debía disponer el profesorado para impartir esta asignatura. Sin embargo, hoy en día, lejos de esta realidad ideal de la EF es un tema que invita a la controversia. Aun con el pensamiento general bien asentado entre la población, de que esta materia posee un gran potencial educativo, la situación nos transmite un contexto muy diferente al que se quiere conseguir en los centros escolares.

Este aspecto ha generado diferentes polémicas, con el consiguiente establecimiento de un bajo estatus de la asignatura, respecto a otras materias más instrumentales como Matemáticas o Lengua. El potencial educativo de lo corporal que se ha querido generar con la EF es una aspiración que parece aún hoy un tema por resolver. Esta incoherencia sin duda pone en entredicho la calidad de la EF, que ha sido la razón que ha motivado el objeto de estudio de este proyecto, en base a un diagnóstico de calidad de la EF en primaria, acotando la investigación en los centros de la capital de Segovia.

La investigación que se presenta a continuación tiene como finalidad colaborar en la búsqueda de los indicadores clave necesarios para impartir una EF de calidad. Para ello, elaboraremos un instrumento de recogida de datos, que explicaremos más adelante, para elaborar unas conclusiones que nos determine el estado de la asignatura en la ciudad de Segovia.

Primeramente, comenzaremos justificando el tema elegido, el motivo que nos ha inspirado a realizar este proyecto y los objetivos que hemos planteado para este estudio. Después, seguiremos con el desarrollo del marco teórico, en el que hablaremos sobre el concepto de EF de forma breve, para, posteriormente, analizar la situación de la materia dentro del sistema educativo. En este sentido, también se podrá comprobar si existen incoherencias en los planteamientos, deficiencias en los planteamientos curriculares y

advertir, atendiendo a una serie de criterios de calidad, si hay un descredito de la asignatura debido a un posible incumplimiento de dichas teorías.

En el siguiente capítulo trataremos las cuestiones metodológicas en base al estudio realizado. Para ello hablaremos de la metodología utilizada, el plan de trabajo, la técnica e instrumento utilizado, así como aspectos más formales y de rigor como las cuestiones ético-metodológicas y la cronología.

En el capítulo 6 expondremos los resultados obtenidos, realizando un análisis y evaluación de los mismos, que permita acercarnos a los datos que nos den las claves para resolver los interrogantes planteados en los objetivos iniciales.

En el capítulo 7 mostraremos las conclusiones a las que hemos llegado tras la realización del proyecto, basándonos en los datos obtenidos.

Para finalizar el trabajo se expondrán la relación bibliográfica de la que nos hemos servido para realizar la contextualización teórica sobre el tema y la discusión de los resultados, adjuntando posteriormente el apartado de anexos en la parte final.

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El tema elegido, en base a la libertad de líneas de investigación que oferta este máster, responde en primer lugar a motivaciones personales en función de mi trayectoria académica. Una vez acabada la Diplomatura de maestro de Educación Física, y brindándome esta oportunidad de formarme en temas de investigación educativa, qué mejor opción que aprovechar mi preparación universitaria para establecer un objeto de estudio del que puedo aportar conocimientos y motivación, que me ayudarán en las fases más difíciles del proyecto.

Debido a mi tardía incorporación a la dinámica de las clases presenciales en el Máster, tuve diversos problemas para esclarecer las diferentes posibilidades que lleva inmersa esta temática. Por esta razón, el nombramiento de un tutor con conocimientos del área, que produjera en él una mayor implicación, era de vital importancia para mí. Tras la elección del tutor y tras varias entrevistas con él, conseguimos consensuar y establecer un objeto de estudio en base a mis preferencias, y que gozase de la viabilidad para poder presentarlo en el presente año.

Desde siempre, la EF ha estado presente en mi vida, y con mi incorporación al mundo universitario, más todavía. Es una preferencia para mí poder trabajar en este ámbito en un futuro. Mi perspectiva de la asignatura cambió radicalmente con mi entrada en la universidad, y desde entonces he pretendido trasladar las excelencias que esta asignatura puede transmitir a todas las personas que me rodean. Sin embargo, soy consciente de los problemas y la polémica que ha tenido esta área a lo largo de su reciente historia, puesto que tradicionalmente se le ha concedido un valor menor que al resto de asignaturas en el contexto escolar. Debido a la documentación que he ido recogiendo para este proyecto, y anteriormente como alumno de la diplomatura y del máster, en forma de artículos, tesis y libros sobre la temática, me he ido dando cuenta del bajo estatus que mantiene la asignatura y la necesidad de que ésta cumpla una serie de criterios de calidad para tener un mayor peso epistemológico con respecto a otras materias.

Por esta razón he querido enfocar mi objeto de estudio a realizar un diagnóstico de la EF dentro del currículo educativo de la etapa Primaria y conocer cuál es el estado de la misma en la capital de Segovia, para advertir y señalar los puntos fuertes y débiles que posee y poner las bases para que la EF adquiera el estatus que se merece.

### 3. OBJETIVOS

Como hemos comentado anteriormente, el principal objetivo de este proyecto de investigación es realizar una radiografía del estado del área de EF en los centros de primaria de la capital de Segovia. Nuestra intención es comprobar el momento en que se encuentra esta asignatura en cuanto a criterios de calidad en el contexto educativo. De este modo podremos corroborar, en base a los resultados obtenidos, si los centros de Segovia aplican con coherencia los principios curriculares que la Ley demanda y comprobar el estatus que posee con respecto al resto de asignaturas impartidas en la etapa de primaria y si la ciudad de Segovia goza de un buen estado en lo que a Educación Física respecta.

Los objetivos planteados para esta investigación son los siguientes:

- Diagnosticar la situación en la aplicación de la Educación Física en los centros educativos en base a unos criterios de calidad educativa establecidos en la capital de Segovia.
  
- Conocer los puntos fuertes y débiles que manifiestan los responsables a la hora de impartir esta materia en los distintos colegios de la capital segoviana.
  
- Proponer líneas de actuación que vayan encaminadas a alcanzar un funcionamiento eficaz y eficiente de los centros en los cuales se desarrolla la Educación Física escolar.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 Concepto de la Educación Física

#### 4.1.1 La Educación Física en el Sistema Educativo

Si buscamos información en internet, enciclopedias, artículos periodísticos y científicos o cualquier otra fuente de información nos daremos cuenta de que no existe una definición universal del concepto EF, sino que hay infinidad de explicaciones y argumentos que no dejan una idea clara de los objetivos prioritarios de esta asignatura.

La falta de unificación de criterios en el término supone un serio obstáculo para los profesionales de nuestro campo. En este sentido, términos como "ejercicio físico", "gimnasia", "actividad física", "educación motriz" e incluso el "deporte" se utilizan, en muchas ocasiones, indistintamente, cuando en la mayoría de los casos no tienen nada que ver. El problema, según González (1993), es que *“Educación Física es un término polisémico, que admite diversas interpretaciones, en función del contenido que se le asigne, del contexto en que se utilice o de la concepción filosófica de la persona”* (p. 46).

La EF, como cualquier asignatura del currículum de primaria, tiene como principal objetivo la educación integral. Es decir, utilizando el cuerpo y su motricidad, poder formar personas en todas sus potencialidades, educando a niños tanto en aspectos cognitivos como en una educación en valores, a través de la integración y atendiendo a la diversidad.

Entre otras definiciones que podemos encontrar del término, destacamos las siguientes: según Gladys (2009):

La Educación Física es una disciplina pedagógica que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la formación integral de los alumnos, a través de su incidencia específica en la constitución y desarrollo de su corporeidad y su motricidad, adecuando sus intervenciones a los diversos contextos socioculturales (p.1).

Si nos fijamos en la ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación Primaria:

Esta área, que tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa, se orienta en primer lugar al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida.

En base a estas definiciones, y teniendo en cuenta la poca unificación de conceptos para estipular una definición clara del concepto EF, realizaremos una definición propia de manera ecléctica aunando conceptos de todas ellas: La EF desarrolla la competencia y la confianza física del alumno, así como su habilidad para utilizar estas habilidades en un amplio rango de actividades. Promueve la capacidad y el desarrollo físico y un conocimiento del cuerpo en acción. La EF proporciona oportunidades para que los alumnos sean creativos, cooperativos, competitivos y para que se enfrenten a diferentes retos como individuos, así como en grupos y equipos. Promueve actitudes positivas hacia estilos de vida activos y sanos. Los alumnos aprenden a planear, realizar y evaluar acciones, ideas y desempeños para mejorar su calidad y eficiencia. A través de este proceso, los alumnos descubren sus aptitudes, habilidades y preferencias y toman decisiones sobre como participar en la actividad física a lo largo de sus vidas.

Tampoco es una definición definitiva del término, pero trata de enlazar los diferentes conceptos que delimitan las opiniones de muchos expertos en la materia (Contreras, 1998; Sánchez, 2002; Vázquez, 1989; Devís y Peiró, 1997; Le Boulch, 1972; Pascual, 2003; Tinning, 1992). A pesar de estar estipulada y concretada por la Ley vigente de Educación, seguimos sin saber cuál es el verdadero significado de la EF. Las metodologías aplicadas han construido un cuerpo epistemológico que permite una gran variedad de interpretaciones a la hora de ponerla en práctica. No todos los profesores tienen la misma idea sobre la materia y, en muchas ocasiones, en este ámbito de la educación se mueven por unas creencias y estudios, a parte de la tradición en la manera de ponerla en práctica, que crean caminos e interpretaciones diferentes del término.

#### **4.1.2 Valor educativo e importancia de la Educación Física**

Como indica Kirk (1990), el valor e importancia de la EF en el sistema educativo se ha ido transformando y renovando con el paso del tiempo, pasando de ser una asignatura sin ningún peso curricular, marginal, hasta pasar a ser una asignatura más del currículum de enseñanza. *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* (Dalmáu, 2004, p.84).

La EF contribuye al pleno desarrollo del ser humano, capacitando al cuerpo a través del entrenamiento y combinando la actividad mental con la sincronización de movimientos, aceptación de reglas, con la actividad física y mejorando la aptitud motriz (Batalla, 2002; Ureña, 2006). Es también muy importante como factor de socialización (López, Monjas y Brunicardi, 2003). Promueve y facilita a los individuos el alcanzar a comprender su propio cuerpo, sus posibilidades, a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas, de modo que en el futuro, cualquier persona pueda escoger las más convenientes para su desarrollo y recreación personal, mejorando a su vez, su calidad de vida por medio del enriquecimiento y disfrute personal y la relación a los demás.

Los beneficios, sin embargo, van mucho más allá del preconcepto impuesto. Un estilo de vida activo también mejora el estado de ánimo, estimula la agilidad mental, alivia la depresión y facilita el tratamiento del estrés. A largo plazo, la actividad física puede mejorar la autoestima y aumentar la interacción e integración social.

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).

#### **4.1.3 Crisis de la Educación y en la Educación Física**

No podemos dogmatizar acerca de que exista crisis en solo una asignatura, y más cuando la Educación a todos los niveles está sufriendo recortes económicos que la pueden devaluar. Pero sí podemos ser conscientes de que si continúan los recortes económicos la calidad educativa, va a disminuir, por razones obvias. Tal y como expone textualmente el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, *en materia de educación, el objetivo común perseguido es proporcionar a las Administraciones educativas un conjunto de instrumentos que permitan conjugar los irrenunciables objetivos de calidad y eficiencia del sistema educativo* (p.1).



Algunos recortes del Presupuesto General del Estado de 2012, a través de los datos reales contrastados que determinarán el mantenimiento de la calidad de la Educación en España, son los siguientes:

- La educación dispone de un 21,9% menos de dinero que el año pasado (2011), 623 millones de euros.
- Desaparece el programa Educa 3, de extensión de la red de escuelas infantiles para niños de 0 a 3 años.
- La partida de becas y ayudas al estudio es de 1.265 millones de €, se reduce en 166 millones respecto a 2011.
- La partida que más cae es la dedicada a la formación permanente del profesorado (cursos de actualización), que pasa de 52 millones a cuatro (-91%).
- Aumento de la jornada lectiva: 25 horas en Primaria.
- Sustitución de profesores solo cuando hayan pasado 10 días.
- Se amplían los ratios pasando a 30 el número mínimo de alumnos por clase en Primaria.

En definitiva, el modelo que hasta ahora se ha venido desarrollando con respecto al sistema educativo, y más en concreto con la asignatura de EF, será difícil que se mantenga después de todas estas medidas.

## **4.2 Organización de la Educación Física dentro del Currículum desde una perspectiva crítica**

El término Currículum surge en el ámbito anglosajón en 1918 con obras de J.F. Bobitt tales como, *The curriculum* (1918) y *How to make curriculum* (1924). No sería hasta los años 80 cuando irrumpió este término en nuestro país a través de los procesos de Reforma Educativa y oficializados a través de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, contribuyendo a la instauración de un currículum de enseñanza, antes ajeno a la actividad escolar fuera del ámbito universitario.

Al igual que en muchos campos de la Educación, el asentamiento del término currículum goza de controversia e infinidad de opiniones y definiciones contrapuestas.

Más en concreto, durante la reciente historia de la EF han surgido diferentes definiciones de currículum que exponemos a continuación, recogidas por David Kirk, y más tarde traducidas por Devís y Peiró (1990), (pp. 26-27)

Según Neagley y Evans (1967), el currículum sería: todas las experiencias planificadas que proporciona la escuela para fomentar que los alumnos alcancen, lo mejor posible, los resultados de aprendizaje diseñados.

Para Johnson (1967), el currículum atiende a una serie estructurada de intencionados resultados de aprendizaje.

Kerr (1968) expone que el currículum es: todo el aprendizaje que es planificado y diseñado por la escuela, tanto si se lleva a cabo en grupos o individualmente, dentro o fuera de la escuela.

Stenhouse (1975) da su enfoque de perspectiva de currículum indicando que sería: cualquier intento de comunicar los principios y características esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que permanezca abierta a discusión crítica y sea capaz de una translación efectiva a la práctica

Al igual que todos estos autores, si echamos la vista hacia adelante, y observamos innumerables definiciones del término, podemos observar la subjetividad implícita y el problema de consenso para dar una definición universal. Observamos que no existe una definición clara del término currículum, sin embargo, hay una serie de aspectos formales e informales, más propios del currículum oculto, incluso detalles burocráticos, que a veces se pasan por alto y no se llevan a la práctica, lo que redundará en una EF de menor calidad.

#### **4.2.1 Elección de objetivos**

Basándonos en el Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas, en el que se delimita el concepto de currículum, éste se refiere al conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que orientan la actividad académica, aunque, como hemos observado, encierra cierta controversia en cuanto el establecimiento de unos objetivos de área.

La enseñanza de la EF en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

- 1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.*
- 2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.*
- 3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.*
- 4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.*
- 5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.*
- 6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.*
- 7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.*
- 8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.*

Atendiendo a los objetivos, y tomando en cuenta la práctica educativa desde la posición tanto del alumno como del docente, observamos las diferencias a la hora de elegir los objetivos con vista a elaborar las programaciones que muestra el profesorado, atendiendo a dos racionalidades diametralmente opuestas en sus planteamientos.

Tomando como referencia la Tesis de López-Pastor (1999), vemos dicha divergencia, en la que resumimos estos conceptos:

**Racionalidad Técnica:** basada en una enseñanza científica, en la que se experimenta con el sistema educativo desde una visión positivista, tecnológica y cuantitativa. Se realiza una aplicación de conocimientos teóricos con fines educativos prefijados.

El fin de la evaluación educativa, según los principios de la racionalidad técnica, se basa en un currículum basado en objetivos, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ceñirse al cumplimiento de dichos objetivos y el alumno a cumplimentarlos. Basado en un currículum burocrático, no adaptado, despersonalizado, rutinario y con el cual se piensa que un modelo estipulado serviría para cualquier situación y alumnado.

La programación por objetivos se conoce como Basic Principles of Curriculum and Insdtructions, según Ralph Tyler (1949). Con bastante frecuencia se le atribuye a este autor ser el creador del modelo por objetivos. Sin embargo, existen críticas al modelo por diferentes motivos. Como una de las más representativas, acuñadas por David Kirk (1990), se establece un currículum por objetivos prefijados desde una *“concepción tecnicista de la educación que es incapaz, por su propia lógica, de cuestionar la ideología que forman el currículum oculto de la EF”*. (p. 134).

**Racionalidad Práctica:** como dicotomía del aspecto anterior, y en contraposición, surge este tipo de racionalidad. A diferencia de la visión científica de la racionalidad técnica, esta se basa en un planteamiento social, donde determina el juicio moral, la adaptabilidad, el tratamiento personal del alumno desde una visión más subjetiva y con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al modelo de evaluación, se rige por el proceso frente al resultado. Esta visión repercute en el currículum como un “borrador”, una guía de objetivos donde el profesor los interpreta adecuando cada situación y contexto. Los representantes de este tipo de racionalidad (Tyler, 1949; Pérez,,1994) ven la enseñanza como un arte y no como tecnología.

El concepto de currículum oculto puede darse en cualquier entorno, incluso vinculado a actividades sociales y recreacionales tradicionales que pueden brindar aprendizajes no buscados, ya que el aprendizaje se vincula no solo a las escuelas sino también a las experiencias por las que pasa una persona.

Referente a la Racionalidad Práctica surge una variable denominada Racionalidad Crítica, basada en el razonamiento dialéctico que realiza una reconstrucción del currículum. Consta de una difícil aplicación en la realidad, debido a que se requiere un sistema de trabajo cooperativo.

#### **4.2.2 Elección de contenidos**

Haciendo referencia al Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas, en cuanto a los contenidos, se expone que:

El área se ha estructurado en cinco bloques. El desarrollo de las capacidades vinculadas a la motricidad se aborda prioritariamente en los tres primeros bloques, los bloques tercero y quinto se relacionan más directamente con la adquisición de formas culturales de la motricidad, mientras que la educación para la salud y la educación en valores tienen gran afinidad con los bloques cuarto y quinto, respectivamente.

- *El bloque 1, El cuerpo imagen y percepción.*
- *El bloque 2, Habilidades motrices.*
- *El bloque 3, Actividades físicas artístico- expresivas.*
- *El bloque 4, Actividad física y Salud.*
- *El bloque 5, Juegos y actividades deportivas.*

Los diferentes bloques, cuya finalidad no es otra que la de estructurar los conocimientos de la EF seleccionados para esta etapa educativa, presentan de forma integrada conceptos, procedimientos y actitudes. Cabe destacar que establecer una prioridad de contenidos en EF requiere respetar la doble polarización entre contenidos procedimentales y actitudinales.

Si bien, según Larraz (2008, p.4), *“estos bloques agrupan contenidos, no categorizan, ni los clasifican con criterios pertinentes de lógica interna (...) No es de gran ayuda para organizar las situaciones motrices de la práctica escolar ni para conexionar ésta con los diferentes contenidos”*.

Respecto a las clasificaciones de contenidos, Parlebas (2003, p. 33) afirma que *“una teoría sin clasificación es una teoría informe, pura especulación; una clasificación sin teoría es un instrumento ciego, sin apoyo interpretativo”*. Por ello, Larraz (2008)

expone un nuevo sistema de acotar unos contenidos prefijados, y poder cumplimentar a través de nuestras prácticas los objetivos mínimos establecidos. A través del trabajo por dominios de acción se permite agrupar en categorías las diferentes situaciones motrices que utiliza la Educación Física Escolar (EFE) de nuestro entorno y las que puedan utilizarse en un futuro.

Parlebas (1999, p. 103) define dominio de acción como *“campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz”*. Son muchos los estudios referidos a esta manera de plantear el currículum de EF, entre los que destaca en España los realizados por Larraz (2008). Exponemos aquí su propuesta, que se basa en el trabajo sobre seis conceptos o, como él denomina, experiencias corporales. Son seis tipos de problemas motores a los que puede enfrentarse el alumno.

De estos seis conceptos, cinco agrupan a las actividades físicas y deportivas y uno a las actividades artístico-expresivas.

1. Acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros. Se apoyan en actividades esencialmente medibles con parámetros espaciales o temporales o de producción de formas. Las acciones del atletismo, el patinaje, la natación y la gimnasia, en algunos aspectos, son ejemplos de ello.
2. Acciones de oposición interindividual. En ellas se produce una situación de antagonismo exclusivo «uno contra uno», son ejemplos de ellas las propias de los juegos de lucha y los de raqueta.
3. Acciones de cooperación. Se trata de juegos cooperativos y situaciones de algunas actividades deportivas (relevos), en las que priman el entendimiento y la solidaridad.
4. Acciones de cooperación y oposición. El contexto es la acción colectiva de enfrentamiento codificado. En este dominio se agrupan los juegos deportivos, tradicionales o no, con o sin balón; por ejemplo: el marro, las cuatro esquinas, el baloncesto y el voleibol, entre otros.
5. Acciones en un entorno físico con incertidumbre, desplazamiento con o sin materiales en el medio natural, cuya respuesta está modulada por las variaciones de las características del medio. Las excursiones a pie o en bicicleta, la escalada, el esquí, las actividades de orientación forman parte de este dominio.

6. Acciones con intenciones artísticas y expresivas. Pretenden finalidades estéticas y comunicativas y pueden comportar proyectos de acción colectiva. Algunas de sus prácticas son la(s) danza(s), la expresión corporal, la gimnasia artística, la natación sincronizada, algunos aspectos de la gimnasia deportiva, el acro-sport (pp. 5-6).

Cada situación motriz aquí expuesta pertenece a una sola clase, un solo objetivo y, como el autor defiende, se puede considerar homogénea respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz.

A modo de ejemplo, Larraz (2008, p.7) expone que:

Si pensamos en el voleibol como actividad de dominio 4 (cooperación y oposición), y realizamos mayoritariamente sesiones de técnica individual para aprender el toque de dedos o el de antebrazos, hemos de convenir que no estamos trabajando en el dominio 4, sino en el dominio 1; si por el contrario las situaciones que proponemos se centran mayoritariamente en uno contra uno, estamos actuando en el dominio 2 (enfrentamiento interindividual); y si realizamos un voleibol cooperativo a través del juego “pelota que vuela”, que consiste en realizar en grupo el mayor número de toques consecutivos sin que la pelota se caiga al suelo, nos encontramos en el dominio 3.

Esta propuesta, o alternativa a los bloques de contenidos que marca la Ley, tiene la intención, según Larraz (2008, p. 7) de que:

Si nos situamos en uno u otro dominio, estaremos reforzando unos tipos de aprendizajes u otros; desarrollaremos un tipo de conductas motrices u otras, e incidiremos más en unos aspectos de la persona o en otros. Los dominios de acción motriz ayudan a precisar con mayor rigor las prácticas y se convierten en un referente para construir y revisar las programaciones y las sesiones de educación física.

### **4.2.3 Evaluación**

La evaluación en el área de EF es un tema controvertido que da lugar a infinidad de planteamientos y formas de ver los procesos de evaluación y calificación dentro del sistema educativo, ya que surgen metodologías y pensamientos contrapuestos a la hora de entender tanto el concepto de EF como los criterios de evaluación que permanecen. La intranquilidad que el cometido de la evaluación provoca entre los profesionales de la EF ha motivado numerosos estudios (López, Monjas, Manrique, Barba y González, 2008; Dochy, Dierick y Segers, 2008), 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 EF.

Los dos modelos de evaluación imperantes en los centros educativos, y que difieren tanto en el proceso como el resultado de las evaluaciones, según López et. al (2008), son:

- **Modelo tradicional** de evaluación en EF. Por este modelo nos estamos refiriendo a la utilización sistemática de test de condición física y/o habilidad motriz para calificar al alumnado al final de un trimestre o curso en el área de EF. Normalmente, las calificaciones del alumnado se obtienen a partir de sus resultados en dichos test; o al menos un porcentaje de las mismas. Aunque sobre este aspecto existe cierta variedad de casos, según los porcentajes aplicados, las tablas normalizadas o los criterios de progresión aplicados.

- **Modelo de evaluación formativa**, por el que entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más y/o corrija sus errores, y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor, a perfeccionar su práctica docente. Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y a aprender más, y que sirva a su vez para que los profesores aprendan a hacer su trabajo cada vez mejor.

Ante este artículo realizado por el grupo de trabajo internivelar de la universidad de Valladolid, compartimos argumentos expuestos ante la propuesta realizada. Este documento tiene por objeto dar una propuesta de trabajo en el ámbito de la evaluación educativa, contrastada durante dieciséis años, con el fin de incluir una mejora de este aspecto en el campo científico de la educación, para poder dotar de prestigio a la asignatura de EF tan devaluada y carente de un estatus académico durante su reciente historia.

Para ello se basa en la utilización de instrumentos de evaluación donde tanto el alumnado como el profesor sean participes de los procesos evaluativos y de la calificación, a través de técnicas más democráticas que incitan al diálogo como: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida.



La intención de este proyecto es regirse por una evaluación formativa y compartida con el fin de romper las barreras intangibles de la EF tradicional, y así dar paso a una EF cooperativa rigiéndose, por coherencia, con los aspectos expuestos en el currículum y con el único fin que persigue la educación, la formación integral.

Los impedimentos para llevar a cabo convenientemente la evaluación en EF 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. Romero (1993), en su tesis doctoral, pone de manifiesto la escasa rigurosidad de los métodos de valoración empleados en EF, comprobando que los criterios utilizados para evaluar se 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).

Mientras el debate sobre la validez de dichos criterios sigue abierto, no deja de sondearse un clima de independencia en el quehacer 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; “(...) *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; Rueda; Pérez y Archilla, 2001, p. 135)

A pesar de existir nuevas propuestas acordes con los cambios, como ya hemos podido comprobar, el modelo tradicional no se rige por los criterios de evaluación establecidos por la Ley Orgánica. Vemos que la estela de este sistema de evaluación tradicional sigue estando patente en la comunidad educativa, con lo que rebaja a la EF a un estatus que no determina su verdadero valor educativo.

#### **4.2.4 Instalaciones y recursos materiales**

Con el paso del tiempo, la EF se ha ido reforzando mediante una revisión del currículo, y una adaptación a las instalaciones y recursos materiales necesarios para su puesta en práctica. Estos elementos materiales han ido evolucionando conjuntamente con las diferentes tendencias históricas de la EF. Sin embargo, el espacio actual para desarrollar la EF dispone de una serie de impedimentos que no se corresponde con los criterios mínimos expuestos en la Ley.

Si comparásemos los modelos educativos de hace no muchos años con los actuales, veríamos que los cambios, sobre el papel, son sustanciales. Sin embargo, este replanteamiento de ideas y criterios se ha visto favorecido o disminuido dependiendo del área en cuestión.

La asignatura de EF, como parte del currículum educativo de la etapa primaria, ha sufrido diferentes cambios y renovación respecto a otros planteamientos. Sin embargo, hoy en día existen centros con problemas de espacio y situaciones precarias en cuanto a disposición de materiales y recursos educativos. Aun así, no siempre es la tónica general, ya que muchos colegios disponen de recursos suficientes para poder hacer viable la práctica de la asignatura. Afortunadamente, el espacio para realizar la EF ha ido cambiando a lo largo del tiempo, adaptándose a las necesidades que requerían las diferentes políticas educativas con respecto al área en cuestión. De acuerdo con López-González (1988),

“el ‘aula de Educación Física’ debe proporcionar al alumno unas percepciones positivas del espacio; en otras palabras, una sensación de bienestar, de seguridad y calidez que promueva las respuestas motrices de los alumnos ante situaciones planteadas en el medio debidamente acondicionado. En el aula deben estar presentes unos elementos cuya combinación adecuada favorezca una percepción global que posibilite la enseñanza” (pp.27-30).

En la Educación Primaria se distinguen tres ciclos formativos distintos que van desde el primer ciclo, desde los 6 hasta los 8 años; el segundo, desde los 8 hasta 10 años; y el tercer ciclo, desde los 10 hasta los 12 años. En esta etapa educativa, tal como establece el Ministerio de Educación y Ciencia (1992),

“las capacidades deben graduarse de manera que su desarrollo se produzca progresivamente, sin lagunas en el aspecto cualitativo o cuantitativo... La gradación de los contenidos debe ir de lo global a lo específico... En el proceso de formación de las habilidades motrices se ha de partir del movimiento natural y espontáneo y ha de conducir hacia las habilidades y destrezas más específicas y concretas” (p. 13).

En cuanto a los recursos e instalaciones que un centro de primaria debe poseer, y después de nuestra experiencia como alumno de prácticas y participante en actividades extraescolares en diferentes centros de la capital, en muchos casos estos requisitos no se llegan a cumplir del todo. A este respecto, incluimos una declaración de Recuerda (2005) en la que nos explica estas carencias en otros lugares donde se vive la misma situación que en la capital segoviana.

Dentro de la tan manida expresión y concepción de la "educación integral" de las personas, hay un área de la enseñanza en particular que se siente un tanto olvidada en lo que a la atención de las administraciones públicas se refiere. Se trata de la educación física, una parcela de la formación estudiantil que reclama un aumento considerable --y sobre todo constante-- del material necesario para desempeñar estas clases a la vez que una mejora de las instalaciones en las que se lleva a cabo su labor. Y es que, según diferentes profesionales consultados y representantes de los sindicatos FETE-UGT y ANPE, la dotación y situación de los centros educativos de Córdoba en cuanto a equipamiento deportivo es, en general, "un tanto deficitaria" (Párrafo 1).

### **4.3 La importancia de la calidad en los sistemas educativos**

Hoy en día el término calidad se ha convertido en una palabra muy demandada, y la consecución de la misma se ha convertido en un objetivo prioritario y una obsesión para muchos. Todas las actividades sociales llevan por bandera un eslogan referido a calidad. Este objetivo es propio de un mundo competitivo, en el que el establecimiento de su actividad o producto a la cabeza de un ranking de prestigio, excelencia, reconocimiento y sello de garantía es el principal fin de muchos sectores que acuñan el término calidad.

La Educación es un sector más en el que en las últimas décadas se ha ido impregnando de estas ideas, y la consecución de la calidad se ha convertido en un objetivo prioritario. Calidad y enseñanza pretenden coordinar esfuerzos y mejorar el funcionamiento de todos los órganos que lo componen con el fin de perfeccionar la educación integral y conseguir un sistema educativo capaz de preparar tanto a alumnos como al resto de

personas para enfrentarse a las exigencias que la sociedad requiere (Marchesi y Martín 1998, Sarramona 2004, Rey y Santa María 2000, Muñoz 1987, González 2003, Escudero 2002). Una visión un poco idealista, si tenemos en cuenta la diversidad de opiniones y la controversia que lleva consigo este término, ya que no todas las personas relacionan los mismos conceptos para que calidad y Educación vayan de la mano. En innumerables ocasiones los profesores tienen una visión diferente de cómo encauzar sus enseñanzas para dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, y aunque el objetivo sea el mismo, difieren en sus procedimientos y formas de actuación. Los mismos padres también tienen unos pensamientos diferentes a los de algunos profesores, o no están de acuerdo en la forma de ser llevada por determinados sectores (Marchesi y Martín 1998). Por ello, tenemos en cuenta que calidad es un término subjetivo, aunque hemos pretendido acercarnos a opiniones especializadas, como la anteriormente citada de Marchesi y Martín (1998), que indica que:

“Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas”.

(p.33)

#### **4.3.1 La calidad de la Educación Física**

En este apartado hablaremos del concepto calidad como criterio indispensable dentro de todos los ámbitos sociales de la actualidad. Este término acuñado por el doctor Deming (1982), si bien él lo trasladó al mundo empresarial, siendo uno de los pioneros en redactar criterios para asegurar el buen funcionamiento de las empresas, se ha extrapolado hoy en día a todos los campos sociales como símbolo de autenticidad, confianza, reconocimientos, establecimiento de un alto estatus y dotación de un sello de autenticidad al trabajo elaborado. Actualmente estos conceptos también son llevados a cabo en el ámbito de la Educación. Rey y Santa María (2000) parafrasean los principios expuestos por Deming, en los que se exponen los catorce principios de calidad que se pretenden aquí enfocados desde la perspectiva de la EF y así poder dotarla de sentido a

los numerosos estudios de calidad de la enseñanza y la competitividad impuesta en los sistemas educativos en occidente.

**- Crear constancia del propósito de mejorar el producto y el servicio.** Este principio corresponde a tres parámetros: innovar, destinar recursos a la investigación y mejorar constantemente el diseño y el producto.

La innovación, trasladándolo a la Educación, y específicamente a la EF, podría tratarse como el hecho de escoger nuevas tendencias educativas, alejándonos de modelos tradicionales y no estancarnos en procesos de enseñanza-aprendizaje ya desfasados, teniendo en cuenta el requerimiento que exige la sociedad actual, dotándole a la EF del verdadero valor educativo que lleva implícito. Para ello, el uso de nuevos materiales, nuevos conceptos, recursos didácticos e introducción de nuevas tecnologías (Fernández 2008) y propuestas innovadoras, como metodologías y nuevos procesos de evaluación (López, Monjas, Manrique, Barba y González 2008), pueden convertirse en aspectos determinantes para la mejora de la calidad de la asignatura e importante para el desarrollo de la misma.

Destinar recursos a la investigación, relacionados con la EF, podríamos interpretarlo como el fomento de actividades de investigación, potenciar los círculos de investigación-acción e independientemente del poder de la administración. Una iniciativa para esto podría basarse en el fomento de congresos, formación permanente del profesorado, dotación de recursos etc.

#### **-Adoptar una nueva filosofía**

En EF sería clave adoptar unos parámetros que sirvan para encauzar y llevar a cabo el objetivo de la asignatura. Para ello, a través del currículum (Kirk 1990, Stenhouse 1975) se deben tener claros los diferentes apartados que lo integran para no andar divagando en conceptos irrelevantes teniendo claras las competencias básicas y el papel de la asignatura en el sistema educativo.

#### **- Dejar de depender de la inspección en masa**

Dentro de los círculos docentes, la inspección educativa (Teixido 1999, Garrido 1999, Esteban 2007) parece un tema que invita a la controversia, un aspecto pantanoso en el que encontramos diversidad de opiniones. Por lo general, una visita del inspector lo

asimilamos como si de un examen sorpresa se tratase, en la que debemos presentar la documentación preparada ante la posible visita del funcionario. Sin embargo, no debería ser un aliciente que el hecho de tener cierta supervisión del órgano administrativo fuera determinante para una buena resolución de nuestro trabajo. Es decir, el hecho de estar expuesto a una exhaustiva revisión no debe convertirse en la preocupación para llevar a cabo un buen trabajo, sino que debe ser nuestra vocación y los principios educativos de los cuales hemos sido formados y debemos permanecer inmersos.

#### **-Construir relaciones a largo plazo y fidelidad con los proveedores**

Alejándonos del término empresarial, y teniendo en cuenta el sistema educativo, tanto en EF como en el resto de materias, se debe mantener una buena relación y fidelidad con los profesores, en relación con la interacción con los padres y madres del alumnado (Bazán, Sánchez y Castañeda 2007), ya que la función educativa es un compendio de diferentes cosas donde la complementación entre padres y profesores es esencial para la asimilación y formación de todas las dimensiones del niño.

#### **- Mejora constante y continua de todos los procesos de planificación, producción y servicio**

Desde nuestra actitud como docentes, todos deberíamos ir renovándonos con el fin de mejorar nuestro trabajo. No sirve simplemente hacer el trabajo justo para salir del paso, sino que el hecho de ir probando nuevos métodos contrastados y utilizar las herramientas necesarias puede hacer que nuestras enseñanzas mejoren (Pascual, 2003)

#### **- Implantar la formación en el trabajo**

Este concepto de calidad en EF lo compararíamos con un diagnóstico médico, es decir, todo profesional de la medicina está sometido a una formación permanente (Contreras, 2000) y renovación de sus conocimientos, actualizando sus aprendizajes de cara a dar un buen diagnóstico y erigir su profesión dentro de un ranking de calidad. En EF todos los docentes deberíamos prestarnos a este tipo de práctica, ya que el fin último de la EF, al igual que el resto de áreas, es la educación integral y por lo tanto el revisar y mejorar todos los aspectos conducentes a conseguir la mejora del aprendizaje del alumnado que conllevará a una buena formación y la consiguiente buena calidad educativa.

### **- Adoptar e implantar el liderazgo**

A nivel empresarial, este tipo de liderazgo consiste en dotar a determinadas personas de cierta coordinación, con el fin de distribuir las funciones de todos los componentes de una empresa. Es esencial para conseguir los propósitos establecidos, además de dotar de un buen clima al ambiente de trabajo. En EF, si pensamos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) este papel dentro de las áreas lo asumiría el jefe de departamento de EF (Gairín 1999, González 2003); sin embargo, en Educación Primaria tomarían protagonismo en aspectos coordinativos los equipos de ciclo y área, que buscan un buen clima de trabajo para conseguir los objetivos planteados.

### **- Rechazar el miedo**

En EF, como en el resto de áreas, debemos contagiar buen ambiente a nuestros alumnos, buscar la motivación que dé lugar a crear un buen proceso y alejarnos de una visión más tradicional, en la que la diferenciación de poder está patente. Tradicionalmente, el alumno es un mero receptor de conocimientos, en el que al niño no le hacemos participe de su propio aprendizaje; por lo tanto, frases acuñadas en el tiempo como “la letra con sangre entra”, no parece que lleve consigo un carácter pedagógico y didáctico que facilite el aprendizaje del alumno (Horst y Wineck, 2004).

### **- Eliminar las barreras entre los subsistemas**

Fuera del lenguaje empresarial, y llevándolo a la práctica educativa, podríamos interpretarlo como una supresión del individualismo. El formar equipos de área (González, 2003), intervenir en las reuniones de ciclo, dar opiniones en las juntas de evaluación, dotar a las sesiones un carácter interdisciplinar o el simple apoyo entre el profesorado, puede concretarse como un aumento de calidad, donde todos los componentes engranados puedan formar por completo al alumnado.

### **- Eliminar los eslóganes, exhortaciones y metas para la mano de obra**

A diferencia de otras áreas, la EF no se somete a ninguna presión y está dotada de libertad, ya que no necesita de resultados expuestos como pueden ser los diferentes resultados ofrecidos tras los exámenes que sufren otras materias a nivel internacional como el informe PISA (Program for International Student Assessment) o las pruebas de selectividad.

### **- Eliminar los objetivos numéricos**

Tanto en EF como en el resto de asignaturas, inconscientemente, los maestros tenemos cierta obsesión susceptible en criterios de calificación que trasladamos al alumnado, creándoles síntomas de impotencia y comparación con notas más altas del resto de alumnos. Evaluación y calificación son dos conceptos totalmente diferentes que en ocasiones los docentes no son capaces de diferenciarlos.

### **-Eliminar las barreras que privan a las personas sentirse orgulloso de su trabajo**

Deming (1982), a nivel empresarial, se refiere con esta eliminación de barreras a la supresión de sistemas de comparación de meritos entre trabajadores que provocan disputas y no ayuda a la producción. A nivel educativo, y en base a su interpretación, puede ser un tema pantanoso, ya que podríamos relacionarlo con romper las reglas de calificación tradicionales que crean distinciones entre alumnado. Por lo tanto, imponer sistemas de evaluación que ayuden al progreso del alumnado y no una mera calificación, quedando los errores a interpretación del alumno (Dochy, Segers, Dierick 2008, López, Monjas, Manrique, Barba y González, 2008).

### **- Implantar un programa vigoroso de educación y automejora para todos**

Referente a la formación continua del profesional, ante los posibles cambios y modificaciones, el profesor de EF debe mejorar y reformar sus procesos educativos, ya que no parece suficiente las inspecciones “Light” que reciben, al crear un sistema de evaluación al profesorado con el fin de incentivar y mejorar el proceso educativo que puede ser factible (Arrayás y Rodríguez 2012; Portilla 2003; López 2004).

### **- Poner a trabajar a todas las personas de la empresa para conseguir la transformación**

Para terminar con la relación de los 14 principios de Deming (1982), comentar los aspectos relacionados con la gestión y el trabajo en equipo. También simbolizado en el proceso educativo, nos define un indicador claro de calidad, frente al individualismo.

Una vez comentados los catorce “mandamientos” o criterios de calidad del doctor Deming (1982), queremos hacer una breve reseña a investigaciones y revisiones de calidad impuestas en los centros educativos, para ver la posible correspondencia con el modelo empresarial que se aplica al mundo de la enseñanza.



El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) es uno de los estudios más importantes a nivel nacional donde en años posteriores a su puesta en funcionamiento ha llegado a convertirse en coordinador de la participación española en PISA (Program for International Student Assessment). El contenido de las páginas que se ofrecen en la prueba impuesta en los colegios de primaria consta de las materias de Conocimiento del Medio, Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.

Son las Administraciones Educativas, tanto del Ministerio de Educación y Ciencia como de las Comunidades Autónomas, las que establecen este sistema de evaluación, que constituye siempre un instrumento privilegiado para conocer el estado del sistema educativo, de forma que éste se pueda autorregular de modo continuado y riguroso.

El proceso de diagnóstico de calidad que hace uso el INECSE, en su objetivo de evaluar el sistema educativo, realiza una previsión sobre cómo se encuentra la educación a nivel nacional. Lo que parece sorprendente, según los resultados obtenidos, es que entre todas las materias inmersas en el análisis no aparezcan asignaturas tales como: Música, Plástica y, en nuestro caso, EF, quedando relegadas de los estudios de calidad, y siendo un mazazo y reafirmación del bajo estatus que posee nuestra signatura al quedar ausentes de este tipo de actividad. Queda así constancia, en este caso, que es el propio Ministerio de Educación y Ciencia, a través de las transferencias realizadas a las Comunidades Autónomas, los que no valoran el que se registre una evaluación de la EF.

En definitiva, la EF parece que ha sufrido durante un tiempo atrás determinados recortes que no permiten que mantenga un nivel de calidad educativo equiparable al resto de materias. González (2006) hace una reflexión acerca de unas conclusiones sacadas de un estudio de Hardman (1998), posiblemente uno de los primeros proyectos de intencionalidades ante la preocupación de la calidad de la EF. Este proyecto se presentó en la Cumbre Mundial de EF celebrada en Berlín en noviembre de 1999, financiado por el COI (Comité Olímpico Internacional), en un intento por diagnosticar el estado mundial de la EF a través del uso de técnicas de investigación, tales como la encuesta y el cuestionario semiestructurado. Las conclusiones de esta ponencia determinan que:

- Muchos países no cumplen con los mínimos establecidos en el marco legal y los programas establecidos no se ejecutan como la ley prescribe.

- La EF como asignatura del currículum de enseñanza está considerada en muchos sectores como asignatura de carácter secundario e irrelevante para la correcta formación del niño y por lo tanto dispone de un estatus más bajo que el resto de áreas.
- En muchos países europeos se ha denotado un descenso en cuanto a horas de EF en la disciplina escolar, pasando de tres horas a una en algunos lugares como Suecia. En otros países es el propio gobierno el que muestra descontento con la asignatura y pretende erradicarla como en Noruega, o bien se plantea como una asignatura optativa libre de evaluación y calificación.
- En detrimento de esta situación, y reafirmando la poca consideración y el bajo estatus que sufre la EF, hace referencia a modo de autocrítica, a la formación del profesorado de esta asignatura. Expone que se han detectado unas carencias formativas en la formación de dichos docentes, síntoma de convertirse ciertas sesiones en una especie de “guardería” donde el principal objetivo es el aspecto lúdico y divertimento, con lo que a la vista del resto del profesorado, la EF es una asignatura considerada menos importante.
- Por último, comenta los recortes presupuestarios que ha sufrido la asignatura, teniendo graves consecuencias, por ejemplo, en países latinoamericanos, siendo tan importantes que ha llegado en algunos lugares a perder el símbolo de identidad de la EF, y quedando relegada de su verdadero valor.

#### **4.3.2 La calidad del área de Educación Física en la ciudad de Segovia**

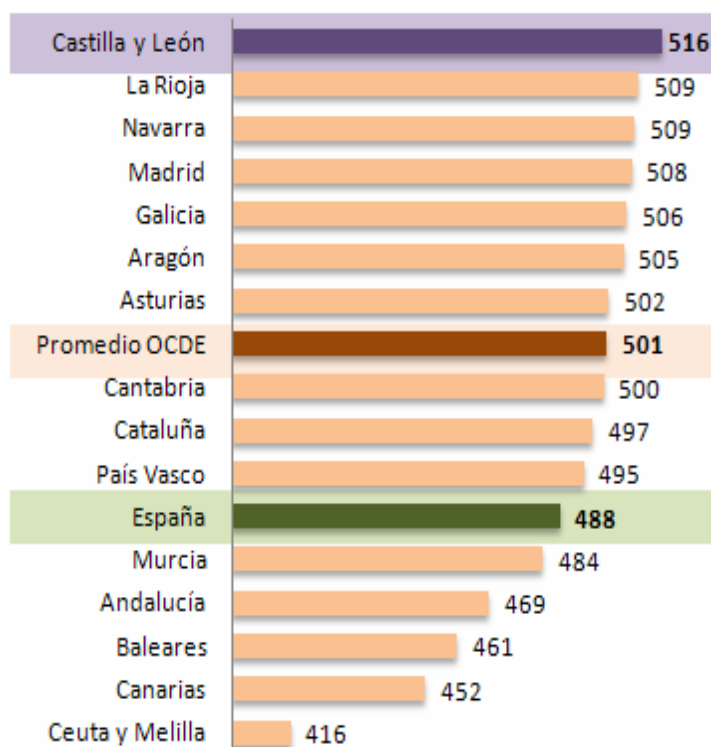
La calidad del sistema educativo en Segovia queda supeditado a los programas de intervención educativa y programas de evaluación de diagnóstico de Castilla y León.

Si seguimos el Portal de Educación de Educacyl podemos ver diferentes estudios que se realizan en torno a la temática expuesta en todo el territorio castellano y leonés.

Como bien explicábamos con anterioridad, el examen de PISA somete a una evaluación de Lectura, Matemáticas y Ciencias, y la descripción del contexto socioeconómico de centros y alumnos. Esta prueba se realiza en la ESO, y en vista del gráfico podemos comprobar que la enseñanza de estas materias en Castilla y León gozan de buena

calidad según los expedientes evaluadores propuestos, siendo esta comunidad la mejor de España. El último año fue en 2009:

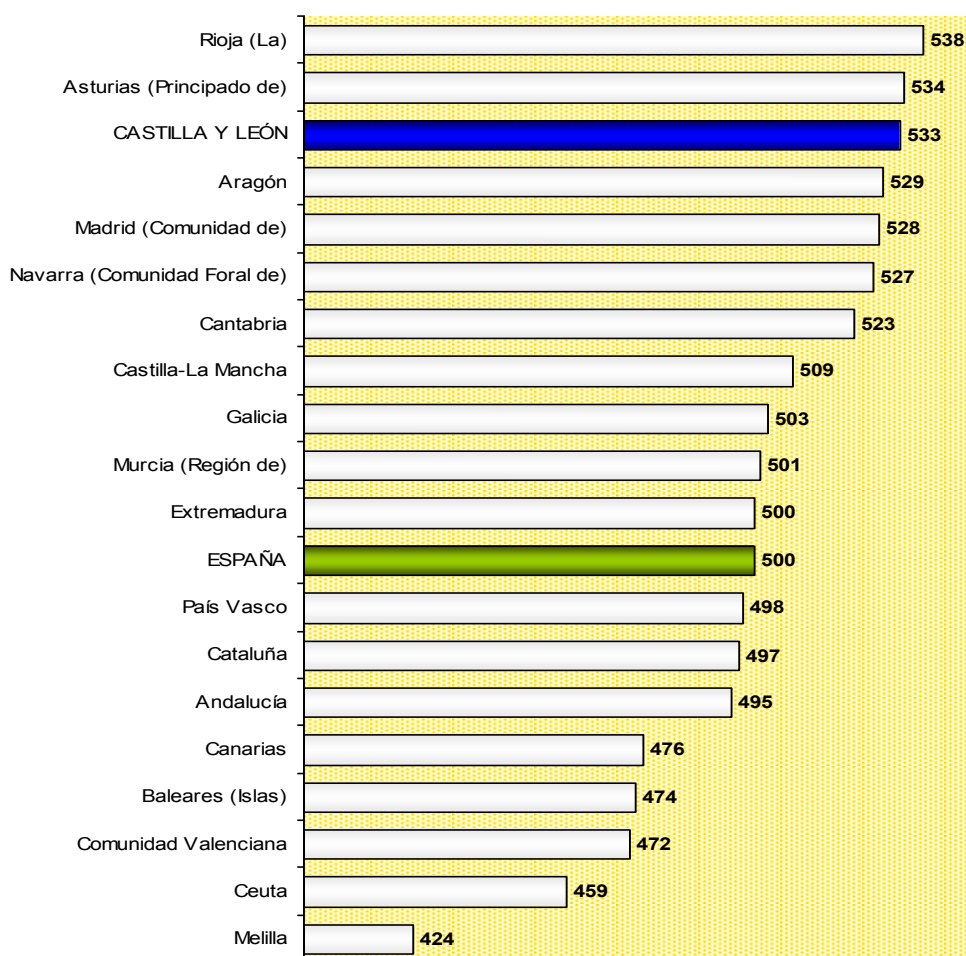
**Gráfico 1. Expediente evaluador 2009**



**Fuente: Portal de Educación de Castilla y León (EducaCyL)**

En cuanto a la Educación Primaria se realiza una prueba a los alumnos de 4º curso, la Evaluación General de Diagnóstico, con el objetivo, según se expone, de contribuir a la mejora de la calidad y la equidad de la educación, orientar las políticas educativas y aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo. Siendo 2009 el último año en que se ha realizado y obteniendo buenos resultados en nuestra Comunidad, como se pueden ver en la gráfica (para este año 2012 también está programada su realización, pero no tenemos constancia de los resultados).

**Gráfico 2. Expediente evaluador 2009**



**Fuente: Portal de Educación de Castilla y León (EducaCyL)**

También existen otro tipo de recursos como el que aparece en el portal de internet (<http://www.educa.jcyl.es>) para crear una autoevaluación en diferentes aspectos organizativos del centro, y así poder comprobar el estado de los colegios, a través de un diagnóstico denominado Actuaciones Preventivas del Fracaso y Abandono Escolar Temprano.

Todo este proceso de calidad es reconocido ya que se reparte una serie de premios y reconocimientos a los mejores centros de la comunidad, tanto por parte de la Consejería de Educación como por el propio MEC (Ministerio de Educación y Ciencia)

Sin embargo, al igual que constatamos en el apartado anterior, no existe ningún aspecto que regule la Calidad de la enseñanza de la EF, dando lugar a que coja fuerza la afirmación de que esta asignatura sufre de bajo estatus y carácter más secundario respecto a otras áreas, siendo esta supervisión por parte de los Órganos Administrativos.

Para terminar, y ofreciendo el Portal de Internet Educacyl como referencia de búsqueda, insertamos los términos Calidad y EF, siendo los resultados de la búsqueda un fracaso. No encontramos ningún documento sobre la temática y la respuesta de esta opción fue: No se han encontrado contenidos.

#### **4.4 El estatus de la Educación Física**

Aparentemente, el sistema educativo de la etapa primaria está compuesto por un grupo de asignaturas troncales que gozan de un carácter más instrumental y valioso (como hemos visto en los anteriores diagnósticos de calidad), y luego existe otro grupo con un valor más secundario o como vulgarmente se le denominan: “asignaturas María”. En este segundo grupo incluiríamos a la EF, que lucha por ascender de nivel educativo; por eso, desde su implantación ha tenido que renovarse para poder salir de una lucha imposible en el establecimiento de un alto estatus en la Educación.

Aunque la norma recoge un nuevo estatus académico para la Educación Física al conferirle rango de área curricular y un horario lectivo prefijado para los diferentes ciclos de la Educación Primaria, no ha conseguido, sin embargo, abandonar el catálogo de las denominadas áreas chacha o marías. Y esto es así porque la propia administración, desde matices discriminatorios, y los propios docentes, desde posiciones ignorantes siguen mirando la materia como instrumento de liberación o catarsis que poco más puede hacer para que nuestros alumnos y alumnas asuman su cuerpo, evolucionen junto a él y sepan utilizarlo en conjunción con el resto de capacidades que conforman sus personalidades.

En la jerga estudiantil, menos marías y más fundamentales.

Esperanza Aguirre, Ministra de Educación (En Rivera y Triguero, 1999, p.1).

A pesar de haber mejorado notablemente en nuestras prácticas de EF en las últimas décadas, esta asignatura sigue gozando de un bajo prestigio y reconocimiento social y escolar, quedando relegada y devaluada en el sistema educativo. Según Fontecha (2006):

A pesar de los deseos e intentos de gran cantidad de docentes de EF durante las tres últimas décadas, para lograr la dignificación del área en los diferentes niveles del sistema educativo, la consideración educacional y social de la EF se encuentra lejos de equipararse a la mayoría de las disciplinas del currículo. La EF es una asignatura de segunda categoría, de carácter antiacadémico, de bajo prestigio, y tiene un estatus inferior; de hecho, ha sido definida como “especial” hasta hace apenas unos años. (p.111).

David Kirk (1990, p. 59), parafraseando a Hargreaves (1977), indica que algunas formas de conocimiento son señaladas como superiores a otras. Mientras las asignaturas de carácter más intelectual se encargan de desarrollar el intelecto del niño, siendo estas áreas muy bien consideradas, el resto de asignaturas de carácter más práctico están situadas en último lugar en base a una jerarquía de conocimiento. En definitiva, esta comparación entre dos grupos de materias hace referencia en la actualidad a las áreas menos consideradas, tales como: Educación Física, Plástica o Música.

Afirmando que la EF, como asignatura de conocimiento, ocupa un rol marginal. Whitehead y Hendry (1976) hablan del estereotipo creado del profesor de EF, como una persona útil a la hora de tratar problemas disciplinarios pero no para consultar problemas aspectos de gran importancia educativa. Expresiones como: “el maestro de gimnasia”, “te ha quedado hasta la EF”, o la no diferenciación entre una sesión de EF y un entrenamiento han sido propicias para disponer de un bajo estatus y no gozar de los privilegios que tienen el resto de asignaturas, y por lo tanto un hándicap para seguir creciendo en aspectos y criterios de calidad en EF.

En los siguientes apartados explicaremos las causas externas (administración, padres y compañeros) del estatus de la EF, y las posibles causas internas (errores del profesorado en la programación y puesta en práctica de la EF), referentes a las prácticas realizadas por los docentes de EF como método de autocrítica, a modo de reflexión, para que nos ayude a tomar conciencia de cómo estamos trabajando.

Mayoritariamente existe un acuerdo al considerar al profesorado de EF de un estatus inferior. En varios trabajos del ámbito de la EF consultados se indica este rango inferior que se confiere al profesor de EF: Blázquez, 1990; Kirk, 1990; Dalmau, 2004; Pascual, 1997; López-Pastor, 1999; Devís, 1994; Vaquero, 2000; Macazaga, 2004.

#### **4.4.1 Causas externas del estatus de la EF**

En este apartado queremos exponer algunas causas externas del docente de EF que afectan al estatus de la propia asignatura:

**Administración y Equipos directivos:** En cuanto al papel que pueden cumplir estos organismos de cara a devaluar la EF, nos referimos a aspectos relevantes como la disposición de instalaciones y material (ya comentado anteriormente), el número de especialistas, la poca carga horaria, presupuestos, etc. Devís (1999) comenta que

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 de los centros escolares de Educación General Básica (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 (p. 226)

Afirmaciones como estas, alarmantes en su día, han experimentado cierto cambio y gozan de un mayor prestigio. Aunque sin olvidar algunas excepciones en donde se antepone cualquier actividad a la EF. Sin embargo, en determinadas ocasiones, las intenciones ministeriales son de algún modo protegidas socialmente, y asignaturas como la nuestra sufren recortes horarios para emplearlos en otras áreas. Este recorte horario hace que sea imposible conseguir los objetivos marcados por las directrices curriculares, siendo motivo de queja habitual por el profesorado de EF.

**Compañeros, padres y alumnos:** Estos tres elementos son determinantes como agentes externos del estatus de la EF. Si ya los propios docentes generalistas no aprecian una valía de nuestra asignatura, difícilmente podremos obtener el beneplácito de los alumnos y los padres. La entrada de maestros y maestras especialistas en el aula de Primaria ha creado, en ocasiones, cierta controversia. Algunos tutores sienten amenazado su estatus pues ya no son el único referente para sus alumnos y alumnas, creándose, inclusive, un cierto sentimiento de competencia con el especialista (Rivera y Trigueros, 1999). Algunos profesores tienen una visión equívoca del área e incluso muestran menosprecio de sus contenidos, al indicar que cualquiera puede mostrarse capacitado para realizar las sesiones de EF. Afortunadamente, conforme pasa el tiempo,

y la EF se va asentando en la disciplina escolar, esta perspectiva se va erradicando. En la tesis de Dalmáu (2004) podemos apreciar que tras su proyecto de investigación, en los que se utilizó un cuestionario para recoger la información al respecto de este asunto, la opinión dentro de la comunidad escolar se va corrigiendo, aunque todavía existe algún vestigio de la herencia tradicional:

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 (p.520).

Llevado al marco de los padres y los alumnos, bien es cierto que la iniciativa de los padres en determinadas ocasiones no ayuda a cambiar la perspectiva e imagen que muestra esta asignatura a nuestros alumnos. El hecho de imposibilitar que un hijo suspenda la EF, como síntoma de decepción, de contar “batallitas” sobre cómo era su EF basada en una metodología tradicional, arcaica y en los prolegómenos de su instauración permite que la imagen de EF que perciben nuestros alumnos sea contraproducente en base a la imagen buena que muchos profesores intentamos trasladar. De este modo se permite que el alumnado tenga una noción sesgada de la asignatura e incluso haga que se convierta esta materia en un recreo más, carente y sin iniciativa de adquirir aspectos curriculares vitales para su correcta formación.

En este aspecto, Dalmáu (2004) expone que:

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 (p.513).

De todos es sabido que la EF es una de las asignaturas preferidas por el alumnado. Quizás sea por el valor lúdico que contiene, la fuente de liberación o la socialización respecto a otras asignaturas más intelectualistas, el caso es que realmente nuestra asignatura goza de un buen estatus dentro de este colectivo.

Fijándonos en un estudio de Hernández (1997), en el que se elabora un proyecto de investigación sobre la concepción de la EF desde la perspectiva de los niños a través de



la información ofrecida en los grupos de discusión, se indican algunas cuestiones interesantes como:

- Los alumnos son conscientes de la existencia y diferenciación entre asignaturas más importantes y asignaturas con menos importancia.
- La valoración paterna influye en la concepción del alumno.
- Aprecio de los niños a la variedad de contenidos y actividades.

#### **4.4.2 Causas internas del estatus de la EF**

Una vez comentados diferentes aspectos o causas externas que debilitan el potencial educativo de nuestra área, es de justicia también comentar distintos errores, malentendidos y aplicaciones curriculares no llevadas a la práctica como debiera por el propio profesorado de EF, que también repercuten en un mayor estatus de la asignatura.

Para ello, tomando como referencia un artículo de López, García, García, González, López, Monjas, Pérez y Archilla, (2005) en el que se invita a la reflexión, con la intencionalidad de hacernos ver diferentes errores producidos por parte del profesorado de EF, queremos trasladar diferentes causas internas determinantes que incitan a perder credibilidad de nuestra asignatura a través de prácticas erróneas.

Algunas causas que expone el autor, y que nosotros ratificamos, serían:

- **Los recreos vigilados: deporte libre, partidillos, soltar balones, pachanguitas...**

Una temática extendida en todos los ámbitos de la asignatura, desde primaria, pasando por secundaria, ya sea un centro privado o público. La costumbre y automatización del concepto de EF desde esta perspectiva hace que la erradicación sea polémica y surjan resistencias que hagan complicado la abolición de este concepto de EF.

- **Separación por sexos**

Sin necesidad de echar la vista muy atrás en el tiempo, mucha gente ha vivido una EF con diferenciación de sexos a la hora de la práctica de EF. Los chicos a practicar disciplinas apoyadas socialmente como masculinas (fútbol, balonmano

o baloncesto) y las chicas deportes o actividades que se rigen más por valores tradicionalmente más femeninos (gimnasia rítmica, expresión corporal, voleibol, etc.). Sin embargo, aunque parezca cosa del pasado, sigue pasando y tan solo hace falta pasarse por el patio de un colegio y observar estas apreciaciones (Moreno, Sicilia, Martínez-Alonso, 2008; Manrique, 2003).

- **Del entrenamiento físico al mero recreacionismo, sin salir del activismo.**

Con esta frase, los autores exponen los dos modelos de EF llevados a la práctica con más frecuencia en la actualidad. Para ello hace uso de una contraposición entre dos tipos de visiones. Por un lado, el profesor que hace uso de sesiones dedicadas al mero rendimiento, a través de uso de test de condición física e incluso maquillándolo a través de juegos, pero que tanto en la evaluación como en la consecución de objetivos, el rendimiento es esencial (Molina y Beltrán 2007; López, Monjas, Manrique, Barba y González 2008). Por el contrario, está el profesor que estima que el objetivo prioritario es el factor lúdico, el divertimento de los alumnos, con la única intención de que se lo pasen bien. En los dos casos la noción de aprendizaje educativo, y por tanto el verdadero fin de la asignatura, pierde su perspectiva. A pesar de las diferencias, los dos comparten el activismo como punto de unión entre los dos enfoques; es decir, una sucesión de actividades motrices que no dan oportunidad a la reflexión y al verdadero aprendizaje.

- **El juego y lo lúdico como símbolo de progreso, avance, innovación y profesionalidad**

En este apartado se comenta el modo que de forma abusiva utilizan muchos maestros con el juego, pudiendo llegar a convertirse en una constante realización de juegos pegados con un gran valor lúdico, pero carentes de valor educativo (del Valle y de la Vega, 2007).

- **La estructura de sesión y la metodología**

En cuanto a la estructura, en base al activismo, las sesiones son apresuradas en busca de la actividad motriz, y sin embargo no hacen paradas de reflexión, ni asambleas o entrevista grupales que hagan que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje. En cuanto a la metodología, hace referencia a la poca

innovación y mantenimiento del mando directo, actuando el docente como emisor y los alumnos como receptores, acuñando el efecto de estímulo-respuesta.

- **¿Qué se enseña y qué se aprende? ¿había que aprender algo?**

Esto se refiere a que determinados docentes y alumnos no tienen la sensación de que los procesos de aprendizaje hayan sido idóneos, o ni siquiera muchos alumnos son conscientes de su propio aprendizaje.

- **La reproducción de los errores pedagógicos más graves de asignaturas, especialmente consideradas de “mayor estatus”**

Con esto se hace referencia a la búsqueda de un mayor estatus por parte de los docentes de EF, que han optado por imitar algunos procesos de otras asignaturas para lograr su propósito. Algunos de estos errores serían el uso de la teoría, el aumento del índice de suspensos para elevar el prestigio, el uso de la calificación o la aceptación de castigar a alumnos sin EF por parte del profesorado generalista entre otros.

En conclusión, todos estos factores, tanto causas externas como internas, son síntomas e indicadores que limitan la evolución de la EF y determina el poco prestigio que ha conseguido a lo largo del tiempo. Por esta razón, para determinar el nivel y el estatus que la EF ofrece en la capital de Segovia en sus centros educativos de Primaria, se pasa a analizar los resultados obtenidos tras la realización de una serie de entrevistas demoscópicas a los responsables en el área de EF de los diferentes colegios de la ciudad.

# 5. METODOLOGÍA

## 5.1 Introducción y justificación de la metodología

En este proyecto de investigación hemos realizado un diagnóstico de calidad del área de Educación Física en la ciudad de Segovia, con el fin de contrastar la situación académica que marca la LOE, respecto a esta asignatura, con la puesta en práctica en relación a la situación en la que se encuentra en la capital segoviana. En este capítulo en concreto nos centraremos en todos los aspectos relacionados con la metodología: técnicas e instrumentos de recogida de datos, análisis de los mismos, incidencias de la investigación, criterios de credibilidad, cuestiones ético-metodológicas, cronología de investigación, etc. En definitiva, una vez contextualizada el objeto de estudio de esta investigación, pasaremos a explicar el proceso metodológico por el que ésta ha transcurrido.

Lo normal a la hora de llevar a cabo un proyecto de estas características, es determinar el tipo de metodología que más se ajuste a los intereses y necesidades que plantea nuestro estudio. Primeramente, debemos decidir entre la dicotomía cualitativa-cuantitativa que surge en el mundo de la investigación. Sin embargo, en este trabajo, haremos uso de las dos, aprovechando lo mejor de cada una para buscar el sentido más profundo de la realidad educativa que observamos, ya que no sólo buscamos el qué, sino que indagamos sobre las causas de los fenómenos y así poder adoptar soluciones.

Para ello utilizaremos la entrevista estructurada (Ander-Egg, 1977) como punto de unión entre las dos metodologías. En este estudio, la recogida de datos se ha hecho mediante una entrevista estandarizada realizada de forma oral en base a un cuestionario donde se formularon 20 preguntas finales y se categorizaron las posibles respuestas. Este tipo de entrevistas se denominan entrevistas demoscópicas o “cara a cara” (Heinemann, 2003).

A través de una entrevista referenciada por un cuestionario con todos los ítems redactados, intentaremos diagnosticar la realidad que viven los centros de Segovia con datos estadísticos fiables sobre la situación de la EF en los centros de la capital de Segovia. Por lo tanto, el hecho de plantear una entrevista y analizar los datos a través de discursos sociales enmarcados en unas categorías establecidas, nos sitúa en actuaciones

propias de la metodología cualitativa. Sin embargo, utilizamos el cuestionario para recoger los datos de manera estadística, lo que hace que establezcamos nuestra investigación en tierra de nadie y aprovechemos los matices más relevantes de dichas metodologías que a posteriori definiremos.

### **5.1.1 Análisis cualitativo**

Recogida la documentación necesaria para explorar sobre el término y viendo la existencia de innumerables definiciones de metodología cualitativa, ofrecemos una aproximación genérica, poniendo de ejemplo a Denzin y Lincoln (2005), que exponen que:

La investigación cualitativa (...) consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorándums personales. (...) los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (p. 4)

Algunas características que engloban a esta metodología (Miles y Huberman 1984; Taylor y Bogdan 1992; Rodríguez, Gil y García 1996; Denzin y Lincoln, 2005; Vallés 2002) indican que la metodología cualitativa:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son únicamente banales o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- La investigación cualitativa es humanista, porque se ocupa del ser humano desde la perspectiva del ser humano. Hemos de ver a las personas desde el respeto más profundo.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Recogida de datos abierta (en la continua interacción se aprecian nuevos campos para obtener información e informaciones no previstas)

- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- El investigador recoge los datos (a través de las distintas técnicas, como observación, análisis de contenidos, encuestas, grupos de discusión,...)

### **5.1.2 Análisis cuantitativo**

Entre las innumerables definiciones que existen acerca del término metodología cuantitativa, hacemos un compendio de ellas para definir que ésta se basa en el tratamiento riguroso, mediante el uso objetivo de los datos y a través de la evolución del diseño en base a unos objetivos establecidos (Castejón Oliva 2007; Castillo y Gento, 1995). En este tipo de metodología se remarcan los objetivos y adopta valor la productividad, la objetividad y la repercusión social a través de resultados estadístico numéricos. La representatividad de la muestra es un aspecto esencial, necesitando de un máximo control para obtener datos validos y fiables, con poco margen de error.

Algunas características de este tipo de metodología (Bericat, 1998; Municipio, 2000; Azofra, 1999; Ruiz, 1986) son:

- La única forma de conseguir los objetivos y alcanzar el conocimiento es a través de la objetividad y de datos fiables, por ello se hace uso de una medición exhaustiva y controlada.
- El objeto de estudio es el elemento singular empírico. Sostiene que existe relación de independencia entre el sujeto y el objeto, ya que el investigador tiene una perspectiva desde afuera.
- El tipo de análisis utilizado se basa en procedimientos estadísticos y matemáticos.
- Es de método Hipotético-Deductivo.
- Se trabaja sobre una muestra representativa del universo estudiado

### **5.2 Método: Entrevista demoscópica**

Como hemos explicado al inicio del capítulo, la entrevista demoscópica la catalogamos como nexo de unión entre los dos tipos de metodologías existentes, ya que comparte

aspectos relativos a dichas prácticas. Para ello haremos uso de un cuestionario, y a través de él realizaremos entrevistas estructuradas a una muestra de maestros de EF de la ciudad de Segovia.

### **5.2.1 Técnica: La entrevista demoscópica**

La entrevista demoscópica, también conocida como “cara a cara”, corresponde a una entrevista estandarizada en la que se formulan previamente las preguntas en un cuestionario predeterminado, configurando el orden y las respuestas de antemano para reconducir la entrevista y adquirir la información que nos interesa en base al tiempo que disponemos, cumpliendo siempre con los criterios ético-metodológicos y de credibilidad.

Según Heinemann (2003):

En una encuesta cara a cara (entrevista demoscópica) se formulan literalmente las distintas preguntas del cuestionario, indicando en algunos casos la respuesta o la categoría y se efectúa la construcción del cuestionario, es decir, el orden en que han de plantearse las preguntas está fijado de antemano. El entrevistador lee las preguntas sin más comentario o aclaración y anota las respuestas en el cuestionario. (p.110)

Con este modelo de entrevista se ofrece la posibilidad de comparar con exactitud todos los cuestionarios recogidos, a pesar de acumular un gran número de encuestas, ya que los resultados son cuantificables y analizables mediante procedimientos estadísticos (Heinemann 2003, Municipio 2000, Vallés 2002).

Para obtener la información necesaria en base a unos indicadores seleccionados y poder acercarnos lo máximo posible a la realidad social en busca de respuestas fiables, nos hemos basado en una observación indirecta (Quivy y Campenhoudt, 1997) de una gran representación de maestros de EF de la capital segoviana. Es decir, debido a la dificultad de una observación directa, se busca a un observador externo que dé respuesta a estas incógnitas; en este caso a un representante de EF (normalmente el maestro con más experiencia, o con cargos en la dirección) de cada colegio de la capital, capacitado para dar respuesta de la organización, aspectos curriculares, directrices y de puesta en práctica de la asignatura que nos interesa obtener, clasificados en una serie de categorías.

Heineman (2003) expone que este tipo de entrevistas no es adecuado cuando sea necesaria cierta flexibilidad, vivencias individuales, sucesos biográficos, emociones o resultados más específicos. Sin embargo, al igual que en nuestro estudio, la entrevista demoscópica se centra en la intención de averiguar características organizativas y estructurales, respuestas cerradas, sin necesidad de desembocar y degenerar en otro tipo de respuesta irrelevante, y puntuando cada respuesta con el fin de sacar una conclusión final fiable en base a unos perfiles estadísticos establecidos.

También debemos remarcar la “dualidad” metodológica en que hemos basado esta investigación. De la entrevista cara a cara buscamos la fiabilidad, y para ello el uso del cuestionario como herramienta de estructuración, que nos dará unos datos fiables estadísticos para determinar en este caso si los centros de Segovia disponen de la calidad necesaria para la viabilidad de la acción educativa. Aun así, dentro de la rigidez de la entrevista estructurada, y de disponer un guion establecido, apoyándonos de la subjetividad o posibilidades que ofrece la metodología cualitativa, no es nuestra intención desaprovechar este gran factor, y por lo tanto, en base a unas categorías establecidas, analizaremos los discursos sociales para así sacar unas conclusiones relevantes determinadas por ambas metodologías.

Para atestiguar esta idea de combinación metodológica, Heineman (2003) expone que:

Las entrevistas cualitativas pueden interpretarse cuantitativamente. La forma de recopilar los datos no determina de antemano la forma de interpretarlos. Depende totalmente del interés del estudio hasta qué punto se lleva a cabo un análisis cualitativo y sí después se realiza además el análisis cuantitativo (p.160).

### **5.2.2 Instrumento: El cuestionario**

Para establecer un guion de entrevista estructurada hemos hecho uso de un cuestionario con todo tipo de preguntas, desde preguntas cerradas, abiertas e incluso de carácter reflexivo con el fin de adecuar el mejor tipo de respuesta a los objetivos establecidos inicialmente.

El cuestionario es un instrumento, una herramienta, para obtener datos con el que completar una investigación (Martínez 2002). Es una técnica estandarizada con la que se puede realizar una descripción cuantitativa y controlada de características de variables concretas (Heinemann 2003).



La decisión prioritaria de hacer uso del cuestionario como instrumento de la entrevista demoscópica se produjo al leer un artículo en el nº 38 de la Revista *Tándem. Didáctica de Educación Física*, de Carlos González Arévalo (2003), que a través de una investigación similar a la nuestra, hizo medición de la calidad de los centros de secundaria en Barcelona. Por ello, ante nuestro novel aprendizaje en materia de investigación y con el consentimiento del investigador de aquel estudio, se ha realizado la consiguiente validación posterior del cuestionario final por profesores especializados en la materia, por lo que decidimos seguir adelante con las posibilidades que ofrece esta técnica.

Según Martínez-Olmo (2002):

Es muy recomendable averiguar si existen otros estudios sobre el mismo tema que se quiere investigar, y no sólo para tener más conocimiento del tema sino también para saber qué instrumentos se han utilizado para obtener la información y como se ha utilizado. (p.16)

### **5.2.3 Formulación de las preguntas**

Hasta llegar al cuestionario final (se adjunta en los anexos de este trabajo) hemos tenido que diseñar, comprobar, modificar y adaptar preguntas, viendo incidencias y diferentes fallos hasta elaborar el cuestionario definitivo que cumple con las expectativas del estudio.

El primer paso fue convertir los indicadores en preguntas del cuestionario, de manera que quedasen formuladas de forma correcta, y que todas las posibles respuestas estructuradas estuvieran compuestas de una buena redacción, dotándole de una puntuación ante todas las posibles contestaciones del entrevistado. Para ello se realizó una redacción clara, se comprobó la cohesión en las respuestas, se evitaron las divagaciones y se intentó ser directos en el planteamiento de la pregunta. Estos son criterios de calidad para la elaboración de este cuestionario, así como la ordenación de las preguntas, las cuales no son necesarias que sigan un orden lógico, adoptando un papel ventajista a la hora de elaborar el cuestionario, en el que el orden de las preguntas pudiera condicionar las respuestas del interlocutor.

Heinemann (2003) expone que:

La elaboración de un cuestionario- tanto la formulación de cada una de las preguntas como su estructuración- debe realizarse con exquisito cuidado. Es necesario plasmar los indicadores con un lenguaje adecuado; la elaboración de las preguntas debe ser variada, utilizando todas las posibilidades de elaboración de las que disponé para conseguir una entrevista variada; finalmente hay que tener en cuenta también el trabajo del entrevistador, es decir, el cuestionario debe ser claro y fácil de ver, contener las indicaciones precisas y disponer de espacio suficiente para las anotaciones (p.114).

En este sentido, en el cuestionario se ha hecho un esfuerzo elevado para usar un léxico adecuado. Se ha revisado varias veces la estructura de las preguntas para hacerlas lo más comprensibles y evitar así malentendidos e interpretaciones erróneas.

Una vez elaborado un cuestionario inicial, el cual constaba de unas 40 preguntas, y en vista al tiempo que disponíamos en cada entrevista (una media de 45 minutos cada entrevista), recurrimos a la reducción de preguntas sin eliminar la información esencial, revocando finalmente en un cuestionario de un total de 20 preguntas. Como ejemplo ofrecemos esta:

p.18- ¿Cuántas pistas polideportivas tiene el centro?

5 puntos: Disponen de más de una pista polideportiva.

4 puntos: Dispone de una pista en buen estado y se cumple con los mínimos establecidos.

3 puntos: Dispone de pista polideportiva pero el estado de la misma no cumple con los mínimos establecidos.

2 puntos: Dispone de pista polideportiva pero la coincidencia de varios grupos a la misma hora, no asegura la práctica de actividad física durante EF.

1 punto: No dispone de pista polideportiva.

El cuestionario final fue supervisado por dos profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid, dando el visto bueno, una vez modificados todos los inconvenientes que observaron. En el ejemplo anterior se puede comprobar la redacción de cinco posibles respuestas del entrevistado, puntuadas de 5 a 1 punto según la respuesta en base a una mayor o menor calidad educativa. La puntuación otorgada finalmente, referente a la suma de todos los ítems, determinará la calidad de la EF en cada centro de Segovia en base a 5 perfiles (muy

deficiente (1), deficiente (2), regular (3), buena (4), muy buena (5), según se refleja en la Tabla 1.

**Tabla 1. Perfiles de Calidad**

0-22 puntos	Muy deficiente
23-44 puntos	Deficiente
45-66 puntos	Regular
67-88 puntos	Buena
89-110 puntos	Muy buena

**Fuente: Elaboración propia**

Para comprobar la viabilidad del cuestionario, hicimos uso del Pretest. Para ello, gracias a la relación personal con un profesor, pudimos realizar un intento o prueba de entrevista verificando la fiabilidad del test.

El pretest es un apartado en el desarrollo del procedimiento de recopilación de datos; se trata de comprobar la adecuación del instrumento de medición, es decir su validez, fiabilidad y objetividad, y su utilidad práctica. Se trata, pues, de un “estudio prueba”. Su finalidad no consiste, por tanto, en recoger datos para resolver cuestiones de estudio. El pretest es siempre un test del propio instrumento de recopilación de datos (Heinemann, p.166)

#### **5.2.4 Tipo de preguntas**

Con el comienzo de la entrevista, en la primera fase, realizaremos la toma de información general del entrevistado. Para ello rellenaremos aspectos como: nombre del colegio, tipo (público, concertado, privado), número de líneas, sexo y edad del entrevistado, titulación (sí está en disposición del título de maestro de EF, habilitación, etc.), años de experiencia docente, experiencia en ese centro y fecha. Aspectos burocráticos o sin aparente importancia respecto al desarrollo de las preguntas, aunque en vista de analizar los discursos sociales, e incluso como prospectiva futura son determinantes para establecer correlaciones estadísticas y sacar conclusiones relevantes.

En cuanto a las 20 preguntas establecidas para el desarrollo de la entrevista, la mayoría son preguntas cerradas para anticipar las posibles alternativas de respuesta.

Bien es cierto que existen algunas preguntas de carácter reflexivo, pero a priori no debería existir ningún problema debido a la formación del entrevistado.

Como comentábamos en apartados anteriores, tanto el orden de las preguntas como el contenido de las mismas es premeditado. Para ello, hemos establecido cuatro categorías en las que clasificamos el conjunto de las 20 preguntas planteadas. Esta categorización corresponde a los siguientes apartados:

- **Organización y correlación interna del profesorado de área:** Esta categoría corresponde a la primera fase de la entrevista, a través de preguntas relacionadas con la interacción por parte de todo el profesorado de EF, convocatoria de reuniones, correlación entre docentes para la elección de contenidos y otros aspectos curriculares, evitando la individualidad y fomentando el trabajo en equipo como criterio de calidad en primaria.
- **Criterios de programación, elección de contenidos, evaluación y otros aspectos del currículum:** Esta categoría corresponde a una fase intermedia de la entrevista, a través de preguntas relacionadas con actuaciones del profesorado a la hora de inferir con aspectos curriculares tales como evaluación, elección de contenidos, elección de objetivos y aspectos sobre cómo llevan a la práctica estos conceptos. Estos conceptos pueden ser los que invitan un poco más a la controversia o pueden ser las preguntas más incómodas para el entrevistado.
- **Formación y experiencia del profesorado:** Esta categoría se desarrolla en una fase intermedia-final de la entrevista. El entrevistado aporta datos objetivos sobre los años de docencia que disponen el grueso de maestros de EF del centro, la experiencia en el campo, la formación anual que reciben, etc. A priori, la entrevista debe coger un ambiente más distendido con el acercamiento de las preguntas finales.
- **Instalaciones y recursos materiales:** Esta categoría se corresponde con las últimas preguntas de la entrevista. Se tratan de cuestiones más formales que no incumben al profesorado como el estado de las instalaciones, vestuarios y materiales para la práctica idónea de sus sesiones. Esta parte de la entrevista debería ser la más distendida, con el fin de acabar con un ambiente ameno y sin ningún contratiempo.

### 5.2.5 Muestra y Población

Los participantes en el proceso de toma de datos, con el objetivo de realizar un diagnóstico de calidad del estado de la EF en la capital de Segovia, corresponden a una representación de cada colegio de la ciudad, personalizando entre uno o dos docentes de EF de cada centro. Para ello hicimos uso de la entrevista demoscópica como técnica, utilizando como guión de la entrevista estructurada un cuestionario redactado, con diferentes puntuaciones en las respuestas (de 1 a 5) en base a los criterios de calidad establecidos.

Los centros de primaria que accedieron a hacer la entrevista fueron un total de 14 centros de 15 que forman todo el conjunto:

**Tabla 2 Listado de participación de los colegios.**

<b>Centros de Primaria</b>	<b>Frecuencia de participación</b>
C.E.I.P Martín Chico	2
C.E.I.P Domingo de Soto	2
C.E.I.P Elena Fortún	2
Colegio Claret	1
C.E.I.P Carlos de Lecea	1
C.E.I.P San José	1
C.E.I.P Eresma	1
C.E.I.P Villalpando	2
Colegio Concepcionistas	1
C.E.I.P Santa Eulalia	2
C.E.I.P Nueva Segovia	-
C.E.I.P Peñascal	1
C.E.I.P Fray Juan de la Cruz	1
Colegio Maristas	2
C.E.I.P Diego de Colmenares	1
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, disponemos de casi una total participación por parte de todos los colegios, consiguiendo un porcentaje de participación de un 93,3%. En cuanto al profesorado, no es tan relevante esta información ya que el objeto del estudio era contactar con uno o dos representantes de área de cada colegio, ya que la información obtenida se trataba de generalidades que incluyen al resto de profesorado. Sin embargo, según los datos que posee la Delegación Provincial de Educación, existen 27 maestros que ejercen EF en primaria en la capital de Segovia, obteniendo un total de 20 encuestados, lo que supone un porcentaje de entrevistados del 74,05%.

### **5.3 El trabajo de Campo: Realización de las entrevistas**

En este apartado explicaremos algunos aspectos referentes a nuestra formación para realizar las entrevistas, al acceso al campo, algunas incidencias de la investigación y algunas características de los centros evaluados.

#### **5.3.1 Formación del entrevistador**

Debido a nuestra inexperiencia ante un proyecto de investigación de estas dimensiones, y de cara a realizar las entrevistas, tuvimos que tener cierta formación para poder cumplir con los requisitos del estudio.

Heinemann (2003) enmarca la formación del encuestador como una etapa importante de las entrevistas demoscópicas e indica que los encuestadores deben ser formados, no tienen que ser científicos, pero debe garantizarse que estos estén familiarizados con esta técnica para que no suponga una limitación al estudio, tanto para la preparación del cuestionario y como para estar preparados ante cualquier contratiempo.

En nuestro caso, esta formación ha sido abordada por la lectura de bibliografía al respecto de la temática, el uso de un pretest y distintos encuentros con el tutor para aclarar diferentes cuestiones.

#### **5.3.2 Plan de trabajo**

En cuanto al plan de trabajo, todos los movimientos y cambios han sido supervisados por el tutor. La realización del cuestionario se hizo en base al estudio de González (2003) y modificado bajo la supervisión del tutor del TFM, siendo éste el que aclaró todas las dudas, expuso sugerencias y corrigió diferentes aspectos.

Para poder acceder a los colegios y realizar las entrevistas tuvimos que concertar una cita previa acercándonos al propio centro, y a través de la dirección, jefes de estudios y en ocasiones con el propio profesor, acordar un día para la realización de la entrevista, según las preferencias del docente. La dinámica fue siempre así y en alguna ocasión, por ausencias de profesores, la cita se concertó vía telefónica. En general, no hubo ningún problema y se pudieron llevar a cabo la mayoría de las entrevistas.

Como remarcamos en la tabla de muestra y población, existen 15 colegios de educación primaria en la capital de Segovia. La técnica utilizada para la investigación son las entrevistas demoscópicas. Como bien hemos argumentado a lo largo de todo el capítulo, se consensuó con el tutor cuál sería la forma correcta para acceder al campo, buscando siempre la eficiencia e intentando no encontrarnos con la negativa de los centros o los propios docentes para realizar este proceso. Sabiendo que el instrumento se basaba en un cuestionario, barajamos la posibilidad de entregarlo a los colegios para más tarde recoger los resultados. Esta opción la descartamos con prontitud por los innumerables incidentes y malas experiencias en cuanto a la recolección de cuestionarios contestados en base a otras investigaciones. Finalmente nos decidimos por concertar una cita previa reuniéndonos con el personal pertinente del centro, para más tarde acudir a realizar la entrevista y obtener los resultados inmediatamente, sin correr riesgo de no obtenerlas. El uso de la realización de las entrevistas se debe también a la riqueza metodológica que obtenemos al secuenciar dos metodologías y poder así medir los discursos sociales y obtener otras reflexiones propias del diálogo y la interacción con el entrevistado.

En cuanto al acceso a los centros, de 15 colegios de educación primaria que existen en la capital de Segovia, sólo hemos recibido la negativa de un centro, el cual no ha afectado la muestra, siendo casi irrelevante la no constatación.

### **5.3.3 Incidencias en el proceso de realización de las entrevistas demoscópicas**

Este apartado es en el que más entusiasmo mostramos, ya que apenas existen incidencias en esta investigación. Simplemente un comienzo dubitativo a la hora de clarificar y concretar el objeto de estudio, y los diferentes cambios que se han producido hasta la consecución del proyecto.

### 5.3.4 Características de los centros

La mayoría de los colegios a los que hemos tenido acceso muestran características similares en cuanto al tipo, tamaño, instalaciones e incluso estructura socioeconómica, aunque existe alguna excepción que ahora comentaremos.

De la clasificación de los 14 centros a los que hemos tenido acceso existen 3 colegios concertados-privados de carácter religioso, y el resto de centros son todos públicos. En cuanto al número de líneas existentes en los centros, los públicos no rebasan las 2 líneas, siendo centros pequeños con un ambiente afable y por lo general con buen estado en las instalaciones. Por lo tanto, en estos centros el número de profesores de EF se reduce a un maestro o dos como máximo. Tanto el número de líneas como el de profesores aumenta en los centros concertados, pudiendo llegar a ser de 4 líneas y dando un salto aventajado al resto de centros públicos en cuanto a infraestructuras e instalaciones.

### 5.4 Análisis del rigor del estudio

En este apartado pasaremos a contar algunas características formales, como los criterios de credibilidad, criterios éticos-metodológicos o la cronología de la investigación. Estos términos tienen la intención de autentificar la objetividad del investigador, frente a los juicios de valor personales, siendo coherentes a la hora de la interpretación de los datos dejando los prejuicios a un lado.

#### 5.4.1 Criterios de credibilidad

En nuestra investigación vamos a seguir los criterios que establece Guba (1989), que son los siguientes:

- **Credibilidad:** criterio de verdad; aceptabilidad de los resultados de la evaluación; veracidad de la información. Este criterio permite reflexionar sobre la necesidad de revisar si la investigación reúne condiciones de rigor y veracidad de los hallazgos.
- **Transferibilidad:** Este criterio indica si la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en que se lleva a cabo; y también permite que, hasta cierto punto, sean transferibles a otros contextos similares, o puedan ser comparados con los de otros estudios relacionados, la transferibilidad proporciona elementos para analizar la posibilidad de aplicar los resultados de la investigación a otros sujetos o contextos



- **Dependencia:** estabilidad de la información. Nos indica la estabilidad de la información y del observador. Dada la naturaleza del fenómeno en estudio, se hace difícil hablar de una estabilidad absoluta en relación con la posibilidad de obtener resultados semejantes si se replica el estudio con los mismos sujetos o con otros similares. Sin embargo pudieran señalarse algunas consideraciones importantes: los docentes seleccionados participaron voluntariamente, es decir, no fueron coaccionados ni obligados por lo que se cree, que de ser sometidos nuevamente a estudio responderían en las mismas condiciones.

- **Confirmabilidad:** los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador o evaluadora; pueden ser confirmados por otras vías y personas.

#### **5.4.2 Implicaciones ético-metodológicas**

Tomando de referencia aspectos éticos aportados por diferentes autores (Rodríguez, 1996; Santos Guerra, 1990; Hopkins, 1989), entendemos que nuestra investigación debe cumplir con unos requisitos éticos metodológicos que adquieran cientificidad y no ataquen valores humanos, erradicando la concepción de que el fin justifica los medios.

En tal sentido, durante el desarrollo de la investigación se tomaron decisiones en torno a la manera, modos y medios adecuados al proceso; de ahí que sea pertinente estimar las consideraciones éticas que orientaron tales decisiones. A continuación se resumen algunas de ellas:

- **El acceso negociado:** Entendemos por acceso negociado los procesos de consulta, información, acuerdo y compromiso, obtención de permiso, acceso a la información, etc., que se establecen con las personas participantes en este tipo de dinámicas colaborativas de trabajo e investigación. En nuestro caso, como hemos explicado a lo largo del capítulo, no hemos tenido verdaderos problemas y sólo ha declinado su participación en el estudio un centro.
- **El consentimiento de los participantes:** La totalidad de los participantes entrevistados dieron su consentimiento para publicar esta información sin ningún problema. Todos los entrevistados aceptaron sin excepción, a pesar de que en alguna ocasión tuviéramos que exponerles las intencionalidades, el rigor científico y el anonimato.

- **El anonimato y el carácter confidencial de los datos:** Los únicos datos que se exponen ante la recogida de datos es el nombre del colegio, aun así el representante de EF queda salvaguardado de toda polémica siendo irrelevantes sus datos, ya que ni siquiera consta en el informe.
- **La honestidad en la información proporcionada a los participantes:** En todo momento los participantes de la investigación estaban informados de todo el proceso e intencionalidades del proyecto, y una vez acabada la entrevista se tomaba una forma de contacto por si una vez obtenidos los resultados deseaban conocer las conclusiones del estudio.

En resumen, consideramos que estos criterios éticos permitieron reducir la posibilidad de que los docentes pudieran sentirse engañados o utilizados y que se guardaba la suficiente confiabilidad.

#### 5.4.3 Cronología del proceso de investigación

Como apunta Martínez Bonafé (1988), las investigaciones se dividen en tres fases: preactiva, interactiva, postactiva.

- **Fase preactiva:** Se tuvieron en cuenta los fundamentos teóricos, la problemática a analizar, las hipótesis planteadas o los objetivos a resolver, considerando la temporalización del trabajo.

La elección de la temática del TFM viene fundamentada por motivos personales, tales como haber cursado con anterioridad la diplomatura de Magisterio de EF y por lo tanto tener constancia de temas actuales como el bajo estatus de la asignatura y los carentes estudios en cuanto a diagnósticos de calidad en esta materia. Siendo definitiva esta propuesta a través de las constantes conversaciones entre tutor-alumno.

La selección del caso inspirada en otras investigaciones similares. Se decidió enfocarlas a la EF de la etapa primaria, debido a la formación ya mencionada. El problema era si dedicarlo a la capital de Segovia o extrapolarlo al resto de la provincia. Finalmente se circunscribió a la capital, dejando para futuras investigaciones la ampliación del contexto geográfico.

- **Fase interactiva:** Responde, fundamentalmente, al trabajo de campo y en ella se hace referencia a los procedimientos y desarrollo del estudio: la toma de contacto y negociación, las entrevistas y la recogida de datos.
- **Fase post activa:** Se dedica a la elaboración del informe de investigación. Antes del comienzo de la redacción se estructuraron los diferentes apartados y fueron consensuados con el tutor.

## 6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A raíz de la descripción de la metodología, en este capítulo abordaremos el grueso del trabajo, analizando los resultados obtenidos e interpretando los datos a través de métodos estadísticos con el uso del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 15.0. A través del diálogo que se mantuvo con los representantes de cada centro, haremos uso de diversas interpretaciones de los datos obtenidos, para así acercarnos a la realidad en que se encuentra la EF en la capital de Segovia.

Para que la información se muestre lo más ordenada posible, la estructura de esta interpretación tomará un orden de lo específico a lo general. Primeramente desglosaremos cada una de las categorías y las preguntas que las forman, para observar los aspectos en los que se notan más carencias y las diferencias que se denotan en cada centro en base a la información inicialmente obtenida. Posteriormente, en la segunda parte de este capítulo analizaremos los resultados generales clasificados según los 5 perfiles estipulados previamente, de cada uno de los colegios.

Para terminar este apartado, realizaremos una comparación de medias en base a Anova de un factor con el fin de estimar si la correlación entre diferentes variables son significativas y obtener nuevos datos relevantes en base tanto a los ítems establecidos como a la información inicial de los centros: sexo, nº de líneas, tipo de colegio, titulación, etc.

Remarcar que, tal y como se mantuvo en la negociación previa con cada uno de los encuestados, y respetando todos los valores éticos-metodológicos anteriormente expuestos, la categorización en valores de calidad de cada colegio se mantendrá en un anonimato total, evitando temas pantanosos y polémicos como la elaboración de un ranking de los mejores colegios. Por el contrario, lo que interesa en esta investigación es obtener una visión global, realizar una “radiografía” de la situación de la EF en la capital de Segovia, para, posteriormente, sabiendo las carencias y los fallos más frecuentes de las prácticas de los docentes, poder sacar unas conclusiones para la mejora de la propia asignatura.

## **6.1 Categorización de las variables**

En los siguientes apartados pasaremos a desglosar cada categoría, analizando tanto el cómputo global de cada apartado como cada una de las preguntas.

En primer lugar, realizaremos un balance general de todas las puntuaciones obtenidas en cada pregunta, para poder establecer a cada centro dentro de un perfil de calidad.

A continuación presentaremos las preguntas relacionadas con cada categoría, mostrando la frecuencia de todas las respuestas y la puntuación obtenida en base a los criterios establecidos.

Cada una de las respuestas dispone de una puntuación del 1 al 5 (1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 regular, 4 bueno, 5 muy bueno), y cada puntuación dispone de unas respuestas redactadas, en las que se ofrece un abanico de posibilidades que podemos esperar de las respuestas del encuestado. Sin embargo, en las tablas que se exponen a continuación simplemente se mostrarán los valores, adjuntando al final del presente trabajo el cuestionario final en el apartado de anexos.

Finalmente, realizaremos un comentario general de cada categoría, con el fin de exponer las interpretaciones globales que hemos extraído de los resultados analizados.

### **6.1.1 Organización y correlación interna del profesorado de área**

Esta categoría, correspondiente a la primera fase de la entrevista, está formada por preguntas relacionadas con la interacción y correlación por parte del profesorado de EF en el mismo centro.

A diferencia de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O), la educación primaria está exenta de formar departamentos que controlen determinados aspectos del área. Sin embargo, la actuación de los docentes de determinada asignatura es regulada mediante la formación de un equipo de área o la simple correlación de los docentes. Se ha escogido este aspecto como un criterio de calidad, ya que el docente debe evitar en su desarrollo profesional la individualidad, ya que el trabajo en equipo es garantía de una mejor praxis.

### a) Descripción del análisis de la categoría

Para calcular la puntuación total de esta categoría hemos establecido nuevos perfiles más específicos, para poder enmarcar en cada uno de ellos a todos los centros de Segovia según su puntuación (ver tabla 3).

Teniendo en cuenta que la máxima puntuación que se puede obtener en esta categoría en base al número de preguntas es de 35 puntos, hemos subdividido en cinco posibles perfiles en los que se posicionarán los centros encuestados.

**Tabla 3: Perfiles de la categoría 1**

0-7 puntos	Muy deficiente
8-14 puntos	Deficiente
15-21 puntos	Regular
22-28 puntos	Buena
29-35 puntos	Muy buena

**Fuente: Elaboración propia**

### b) Valoración específica de la categoría

A continuación vamos a realizar un análisis de resultados más específicos. En base al conglomerado de preguntas pertenecientes a la presente categoría, analizaremos cada una de ellas, obteniendo las frecuencias y porcentajes en base a las respuestas obtenidas.

#### **1-Si existe equipo didáctico de Educación Física en el centro, ¿cómo está organizada el área de Educación Física en este centro?**

Como podemos observar en el apartado de frecuencia (ver tabla 4), la mayoría de los colegios de la capital de Segovia se determinan por el perfil regular (64,3 %), correspondiente a la respuesta: Si a pesar de no determinar el cargo de coordinador a ninguna persona, existe equipo de área donde los especialistas se reúnen con frecuencia para establecer aspectos relevantes de la asignatura. Por tanto, gran parte de los colegios de la capital expone que existe relación entre el profesorado, que las reuniones entre docentes de área son frecuentes y el trabajo en equipo es un pilar clave para el buen funcionamiento de la asignatura. Sin embargo, no dispone de un coordinador que maneje y organice el funcionamiento de este equipo de área.

Ya con menor frecuencia, 2 colegios del total de los encuestados (14,3%) determinan que por motivos personales o discrepancias metodológicas, los profesores de ese centro

no tienen correlación alguna y predomina el individualismo, existiendo algún problema (Perfil muy deficiente).

Un solo centro (7,1%) se posiciona en el perfil bueno, debido a la existencia de correlación entre docentes por formar parte del departamento de EF junto con secundaria.

Con la mayor puntuación, en base a los criterios de calidad expuestos, solamente se encuentran dos centros (14,3%) de la ciudad, los cuales obtienen 5 puntos en esta pregunta, siendo los únicos centros que además de disponer de equipo de área también dispone de un coordinador de equipo.

**Tabla 4: Tabla de frecuencias pregunta 1 del cuestionario**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	2	14,3	14,3	14,3
	Regular	9	64,3	64,3	78,6
	Bueno	1	7,1	7,1	85,7
	Muy Bueno	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**2-¿Cuáles son los criterios pedagógicos que como docentes de Educación Física defienden cuando tiene acceso a los horarios de EF al inicio del curso?**

En este apartado se evalúa la eficiencia del grupo de docentes del área a la hora de intervenir en la disposición de horarios al comienzo del curso (ver tabla 5), y cuáles son los criterios pedagógicos que defienden para ello. La gran mayoría de los centros encuestados se determinan por el perfil deficiente, que se corresponde con que los horarios son establecidos por el centro y ellos no intervienen en estos asuntos (57,1 %).

Seguidamente nos encontramos con cuatro centros (28,6%), que se establecen por el perfil muy bueno, teniendo el profesorado acceso a los horarios y siendo la seguridad, el uso de las instalaciones y la práctica regular los criterios a preservar.

Como últimas respuestas, ante los dos centros restantes, un colegio se fija en el perfil bueno (7,1 %), en el que tiene acceso a los horarios con el objetivo prioritario de mantener la práctica regular y la no coincidencia de grupos. Mientras, el colegio

restante (7,1%) se encuentra en el perfil regular, puesto que interviene con el único fin de mantener una práctica regular a pesar de la coincidencia de grupos.

**Tabla 5: Tabla de frecuencias pregunta 2 del cuestionario**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	8	57,1	57,1	57,1
	Regular	1	7,1	7,1	64,3
	Bueno	1	7,1	7,1	71,4
	Muy Bueno	4	28,6	28,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**3- ¿Cuántos grupos como máximo pueden hacer clase a una misma hora sin tener que alterar la programación prevista?**

La mitad de las respuestas obtenidas (50%) se sitúan en el perfil muy bueno, refiriendo que la repartición de horarios de EF es equitativa, evitando así la coincidencia de grupos y sin tener la necesidad de alterar las programaciones por la ausencia de incidentes.

Seguidamente son cuatro colegios (28,6%) los que se determinan por el perfil bueno, en el que exponen que las alteraciones de las programaciones no son frecuentes, aunque en alguna situación se ha dado este problema.

Son 2 colegios (perfil regular, 14,3 %) los que indican que es frecuente las coincidencias de grupos, con la consiguiente alteración de programaciones, aunque disponen de soluciones para corregir este tipo de problema.

Por último, un único centro (7,1 %) expone que este problema suele ser frecuente y en ocasiones no disponen de recursos e instalaciones para poder subsanar esta problemática (ver tabla 6).

**Tabla 6: Tabla de frecuencias pregunta 3 del cuestionario**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	7,1	7,1	7,1
	Regular	2	14,3	14,3	21,4
	Bueno	4	28,6	28,6	50,0
	Muy Bueno	7	50,0	50,0	100,0
	Total	14	100,0	100,0	



#### 4- ¿El área de EF tiene un presupuesto propio?

En cuanto a esta pregunta, hemos encontrado diversas respuestas. Un total de seis colegios (42,9 %) expone que no disponen de presupuesto propio, sino que es la dirección del centro la que se encarga de administrarlo, admitiendo que no existe ningún problema y que las necesidades de la asignatura son cubiertas perfectamente.

Un total de tres centros (21,4%) dispone de presupuesto propio y administra el dinero en base a las necesidades (perfil muy bueno). Con este mismo porcentaje (21,4%), tres centros se sitúan en el perfil deficiente, admitiendo que el presupuesto de la asignatura es controlado por la dirección, sin embargo no son capaces de cubrir las necesidades que tiene el desarrollo de la asignatura.

Un centro (7,1%) determina que no se destina dinero a la renovación de materiales y por lo tanto no se cubren las necesidades, obteniendo la mínima puntuación (perfil muy deficiente). Pero, en el caso contrario, también un solo centro (perfil bueno, 7,1%) dispone de presupuesto propio, aunque a la hora de hacer uso de él necesita el consentimiento de la dirección (ver tabla 7).

**Tabla 7: Tabla de frecuencias pregunta 4 del cuestionario**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	1	7,1	7,1	7,1
	Deficiente	3	21,4	21,4	28,6
	Regular	6	42,9	42,9	71,4
	Bueno	1	7,1	7,1	78,6
	Muy Bueno	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

#### 5- En cuanto a la distribución de los docentes en las diferentes clases del colegio y respecto a la clasificación de 3 ciclos en primaria. ¿Cuáles son los criterios para establecer esta distribución?

Ante la única posibilidad de obtener dos respuestas objetivas, esta pregunta consta por lo tanto de dos únicos perfiles (muy deficiente 1, muy bueno 5). El 57,1% de los encuestados respondieron que cada docente del área de EF dispone de un ciclo completo, con el fin de visualizar la evolución del alumnado y poder ejecutar todos los contenidos del área marcados por el currículum (perfil muy bueno).

Sin embargo, por motivos de distribución de profesorado, el 42,9% de los encuestados, un total de seis centros, no cumplen con esta norma, siendo muy usual que los docentes no realicen ciclos completos (perfil muy deficiente) (ver tabla 8).

**Tabla 8: Tabla de frecuencias pregunta 5 del cuestionario**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	6	42,9	42,9	42,9
	Muy Bueno	8	57,1	57,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**6- Muchas veces las reuniones son un espacio para hablar y hablar, pero no son eficaces; no se alcanzan acuerdos. ¿Cómo dirige las reuniones el equipo de área para que sean más eficaces?**

Dentro de la coordinación de área entre todos los docentes, las reuniones son un aspecto determinante para consensuar y debatir diferentes cuestiones. La mayoría de los centros encuestados se determinan por dos perfiles (muy bueno y muy deficiente). El 42,9% de los centros expone que dentro de la organización de área son frecuentes las reuniones entre docentes, siguiendo un orden del día, previa convocatoria. El 42,9% restante funcionan en base a conversaciones informales, sin organizar reuniones programadas, normalmente en los recreos.

El resto de centros se clasifican en los otros dos perfiles estipulados. Un centro (7,1%) programa reuniones de área, pero los temas que se abordan no siguen un orden del día previo (perfil bueno).

El perfil regular está compuesto por un solo centro (7,1%), que indica que los temas que se abordan son irrelevantes en cuanto a temáticas específicas de EF, siendo los temas organizativos los que más protagonismo adquieren (ver tabla 9).

**Tabla 9: Tabla de frecuencias pregunta 6 del cuestionario**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	6	42,9	42,9	42,9
	Regular	1	7,1	7,1	50,0
	Bueno	1	7,1	7,1	57,1
	Muy Bueno	6	42,9	42,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### **7-¿Existe alguna parte del Reglamento de Régimen Interno del centro dedicada a regular aspectos relativos al funcionamiento del área de EF?**

La mayoría de los centros encuestados (perfil muy deficiente 64,3 %), un total de nueve centros, indica que no tienen redactado este documento o que la EF está ausente dentro del mismo (perfil muy deficiente). En el perfil muy bueno solo se encuentra un centro (7,1%), disponiendo todo lo contrario a lo anterior, existiendo un documento específico. Con el 28,6% (perfil deficiente), serían cuatro centros los que contestan que, a pesar de no estar redactado en el Reglamento, la EF es un tema habitual en las reuniones y se establecen diferentes normativas con las actas de las reuniones pertinentes (ver tabla 10).

**Tabla 10: Tabla de frecuencias pregunta 7 del cuestionario**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	9	64,3	64,3	64,3
	Deficiente	4	28,6	28,6	92,9
	Muy Bueno	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

#### **c) Conclusiones y valoración general de la categoría**

En vista a las respuestas dadas por parte de los docentes encuestados, apuntamos que la inmensa mayoría de los centros (exceptuando dos), sí que disponen de buena relación profesional entre los profesores, y hacen uso de reuniones de área con el fin de coordinar determinados aspectos del currículum. El único inconveniente sería aprobar estos equipos de área, con el fin de elegir un coordinador que organice y tramite todos estos aspectos.

Sin embargo, algunos aspectos organizativos más específicos son un tema a corregir. El poco protagonismo que adquiere la EF dentro del Reglamento de Régimen Interno, la mala coordinación en la distribución del profesorado en los ciclos pertinentes o la escasa intervención de algunos docentes en los horarios escolares, trae como consecuencia que más de la mitad de los centros encuestados se posicionen en el perfil regular, siendo la formación de equipos de área un aspecto que debe evolucionar para cumplir con los criterios de calidad básicos en la capital de Segovia.

Una vez expuestos los perfiles, y obteniendo el cómputo global de puntuaciones de todos los centros, pasamos a mostrar la clasificación de los catorce centros encuestados:

- 8 de 14 colegios (57,1%) se encuentran en el perfil regular.
- 6 de 14 colegios (42,9%) se encuentran en el perfil bueno.

Para autentificar esta clasificación, mostramos la siguiente tabla donde se puede observar el total de las puntuaciones obtenidas en base a la frecuencia de participación.

**Tabla 11: Tabla de frecuencias de la categoría 1**

<b>Puntuaciones Cat 1, de los centros</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válidos 15	2	14,3	14,3	14,3
18	1	7,1	7,1	21,4
19	1	7,1	7,1	28,6
20	2	14,3	14,3	42,9
21	2	14,3	14,3	57,1
24	3	21,4	21,4	78,6
25	1	7,1	7,1	85,7
27	2	14,3	14,3	100,0
Total	14	100,0	100,0	

### **6.1.2 Criterios de programación, elección de contenidos, evaluación y otros aspectos del currículum**

En esta categoría vamos a medir aspectos, que por el simple hecho de la necesidad de poseer una titulación específica para ser docente de EF, deberíamos dar por hecho. Sin embargo, la experiencia nos demuestra que en innumerables ocasiones los docentes de nuestra área no aplican los criterios curriculares de forma idónea, ya sea por desconocimiento o por otros aspectos que esperamos diagnosticar.

Aspectos como la elección de contenidos, tanto de manera individual como de coordinación con el resto de docentes, la selección de los criterios de evaluación o las metodologías usadas para la aplicación de diferentes aspectos curriculares van a ser el objetivo prioritario de estudio de esta categoría.

### **a) Descripción del análisis de la categoría**

Para calcular la puntuación total de esta categoría, hemos establecido nuevos perfiles más específicos, para poder enmarcar en cada uno de ellos a todos los centros de Segovia según su puntuación (ver tabla 12).

Teniendo en cuenta que la máxima puntuación que se puede obtener en esta categoría en base al número de preguntases de 40 puntos, hemos subdividido en cinco posibles perfiles en los que se posicionarán los centros encuestados.

**Tabla 12: Perfiles de la categoría 2**

0- 8 puntos	Muy deficiente
9-16 puntos	Deficiente
17-24 puntos	Regular
25-32 puntos	Buena
33-40 puntos	Muy buena

**Elaboración propia**

### **b) Valoración específica de la categoría**

Como en el resto de categorías, vamos a realizar un análisis de resultados más específicos. En base al conglomerado de preguntas pertenecientes a la presente categoría, analizaremos cada una de ella, obteniendo las frecuencias y porcentajes en base a las respuestas obtenidas.

#### **1-¿Qué decisiones toma el equipo didáctico de este centro para programar los contenidos a trabajar a lo largo de la etapa?**

Creemos determinante el hecho de programar de forma correcta a la hora de planificar las diferentes UDD aplicadas por los docentes. Para conocer si los pasos seguidos por los docentes son los correctos, y afirmando la importancia de este aspecto, esta pregunta consta de 15 puntos totales, repartidos en tres subcategorías.

##### **1. a Programar de forma correcta: Sobre orientaciones del currículo, objetivos y contenidos**

En esta pregunta sólo se preguntará el orden de generalidades en cuanto a las partes que deben establecerse en una programación. La facilidad de la pregunta actúa de “calentamiento” con el fin de afianzar un clima ameno con el entrevistado. Casi la totalidad de los colegios encuestados, un total de trece (92,9%), ha respondido de forma

correcta, mientras que un solo centro (7,1%) se posiciona en el perfil deficiente, debido a su desconocimiento del tema, quizás debido a la titulación que presenta el docente, alejada de la especialización de EF y que se acerca a esta disciplina gracias al proceso de habilitación que el Ministerio diseñó al efecto debido a la falta de profesionales especializados que había en aquel momento (ver tabla 13).

**Tabla 13: Tabla de frecuencias pregunta 1.a**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	1	7,1	7,1	7,1
	Muy Bueno	13	92,9	92,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### 1. b En cuanto a contenidos

Respecto a este aspecto surge un “suspense” rotundo. La mayoría de los encuestados se sitúan en el perfil muy deficiente (85,7 %), ya que a pesar de que indican que se organizan todos los apartados de una programación, sin embargo los docentes no consensuan la elección de contenidos con el resto de compañeros y reina la individualidad y libertad tanto por parte del centro como por el equipo didáctico. Sin embargo, en contraposición, surgen dos centros (14,3%) que se diferencian de la mayoría obteniendo la máxima puntuación (perfil muy bueno), ya que la elección de contenidos es negociada y la riqueza de actividades motrices son muy variadas (ver tabla 14)

**Tabla 14: Tabla de frecuencias pregunta 1.b**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	12	85,7	85,7	85,7
	Muy Bueno	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### 1. c Preferencias de elección de un contenido u otro en el segundo nivel de concreción

Como consecuencia de la pregunta anterior, la mayoría de los centros encuestados, un total de trece (92,9%), se posiciona en el perfil muy deficiente con respecto a esta

cuestión, ya que el centro otorga total libertad de elección de contenidos y ni siquiera el equipo de área tiene un protocolo de actuación en cuanto a contenidos. El colegio restante (7,1%), sin embargo, tiene unas nociones proporcionadas por el equipo de área en el que basan este tipo de elección basado en: los contenidos con los que el profesor se siente más a gusto a la hora de enseñar, las instalaciones y el material disponible o las modas, la historia deportiva del centro, el tipo de alumnado y el contexto escolar (ver tabla 15).

**Tabla 15: Tabla de frecuencias pregunta 1.c**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	13	92,9	92,9	92,9
	Muy Bueno	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**2. A continuación encontrará un listado con las 9 partes de una programación. Ordénalas del 1 al 9 según el orden que usted establece a la hora de programar, de tal manera que el 1 será el comienzo de la programación y el 9 la última parte del proceso**

Compartiendo temática con la pregunta 1.a, en cuanto a las partes de una programación, esta cuestión intentará indagar sobre aspectos más específicos, desarrollando las partes básicas de las programaciones elaboradas por los docentes. La respuesta correcta aproximadamente, teniendo en cuenta alguna variación, sería: diagnóstico inicial (búsqueda bibliográfica, recursos didácticos, etc.), objetivos, contenidos, tipo de actividades, definir actividades, criterios de evaluación (instrumentos de evaluación y cuándo se utilizan), temporalización, propuesta metodológica y propuesta de materiales. La puntuación del 1 a 5 se obtendrá según la variación del orden ya establecido.

Esta pregunta es posiblemente una de las más polémicas o “violentas” del cuestionario, ya que al fin al cabo se somete al encuestado a una prueba de reflexión importante.

De los datos obtenidos, sorprende la buena formación e implicación de los docentes de la ciudad, ya que el 64,3 % se sitúa en la franja muy bueno, debido a que han expuesto de forma correcta las diferentes partes que forma una programación. El 21,4% se posiciona en el perfil regular, ya que a pesar de tener nociones sobre cómo aproximar estas programaciones, expresan algunas dudas o carencias respecto al tema, en algún

caso excusándose porque sus programaciones las realizaron en sus inicios docentes y a día de hoy no gozan de renovación.

Comprobamos que un solo centro (7,1 %) no dispone de idea alguna sobre los criterios aplicables a las programaciones pertinentes que todo docente debería elaborar (ver tabla 16).

**Tabla 16: Tabla de frecuencias pregunta 2 del cuestionario**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	1	7,1	7,1	7,1
	Regular	3	21,4	21,4	28,6
	Bueno	1	7,1	7,1	35,7
	Muy Bueno	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### 3- ¿Programan objetivos concretos referidos a la adquisición de valores, dentro de cada UD?

Las respuestas dadas por la inmensa mayoría de los representantes encuestados, determinan que la programación de objetivos referidos a la adquisición de valores es común en sus prácticas. Sin embargo, surgen dos aspectos contrapuestos que degeneran en dos puntuaciones diferentes. Un total de siete colegios (50%) admiten que la adquisición de valores es un tema prioritario desde la experiencia de los encuestados, pero el hecho de no poder generalizar con el resto de docentes, obtienen una puntuación total de dos puntos, situándose en el perfil deficiente.

En contraposición surge un 42,9 % de los encuestados posicionado en el perfil muy bueno, por el hecho de estar presente la adquisición de valores en sus programaciones y estar establecido este aspecto desde la propia dirección del centro o por el equipo didáctico. El centro restante se posiciona en el perfil bueno, debido a que su actuación se basa en que incluye estos valores en la mayoría de sus UDD (ver tabla 17).

**Tabla 17: Tabla de frecuencias pregunta 3**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	7	50,0	50,0	50,0
	Bueno	1	7,1	7,1	57,1
	Muy Bueno	6	42,9	42,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	



**4- En cuanto a la evaluación. ¿Existe algún tipo de control, o premisas por parte del centro o el equipo de área para establecer unos criterios de evaluación?**

En cuanto a esta pregunta, el 42,9% de los encuestados determina que el centro o el equipo de área dispone de unos criterios de evaluación de carácter más específicos respecto a los del currículum, para el profesorado de la asignatura (perfil muy bueno).

En contraposición, surge el resto de colegios. Un 50 %, un total de siete colegios, determina que el centro se encuentra ajeno a los procesos de evaluación y dan total libertad a los docentes (perfil deficiente).

El centro restante (7,1%) se encuentra en el perfil regular, puesto que hace uso de propuestas de evaluación sin tener ninguna referencia o criterios previos, aunque indica que es un tema relevante en su proceso de enseñanza-aprendizaje (ver tabla 18).

**Tabla 18: Tabla de frecuencias pregunta 4**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	7	50,0	50,0	50,0
	Regular	1	7,1	7,1	57,1
	Muy Bueno	6	42,9	42,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**5. En base a los criterios del centro o el equipo de área, ¿qué propuestas de evaluación utilizan los docentes de EF?**

Indagando en los procesos de evaluación, los encuestados nos muestran las propuestas que suelen utilizar. En alguna ocasión nos enseñan las aplicaciones evaluativas que predisponen en sus UDD, incluso nos comentan qué herramientas utilizan.

Un 50% de los encuestados, un total de siete colegios, expone que los docentes se basan en métodos innovadores como: evaluación formativa, continua, compartida y auténtica, y lleva un control trimestral de los resultados. Para argumentar estas respuestas, algunos docentes nos ejemplificaban con situaciones reales, nos enseñaban sus programaciones y se mostraron complacientes para que observáramos la buena práctica realizada.

Con un 21,4%, situado en el perfil deficiente, se encuentran tres colegios. En este tipo de centros el profesorado se basa en métodos de evaluación formativa, tales como el uso de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, etc.; aunque también se desprenden

vestigios de metodologías más tradicionales, como la aplicación de test físicos al comienzo y final de curso.

En una fase más intermedia nos encontramos con los cuatro colegios restantes. Tres de estos colegios (21,4%) se sitúan en el perfil regular, que determina que algunos docentes suelen innovar en algunos aspectos y hacen uso de evaluación formativa. Sin embargo, la no correlación del profesorado y la libertad de actuación en los procesos evaluativos hacen que no sea la tónica general de todo el profesorado. Por lo tanto, aunque el representante haga uso de estos métodos, el no darnos seguridad de que estas prácticas sea una generalidad, se le aplican tres puntos.

El colegio restante (7,1%) se posiciona en el perfil bueno, debido a que los docentes se basan en métodos innovadores, aunque gozan de libertad para establecer porcentajes de evaluación (ver tabla 19).

**Tabla 19: Tabla de frecuencias pregunta 5**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	3	21,4	21,4	21,4
	Regular	3	21,4	21,4	42,9
	Bueno	1	7,1	7,1	50,0
	Muy Bueno	7	50,0	50,0	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**6- En la evaluación de objetivos procedimentales, y respecto al bloque de contenidos de juegos y deportes, ¿se evalúa al alumnado en situaciones reales de juego?**

Las respuestas a esta pregunta conforman tres perfiles (perfil deficiente, regular y muy bueno). El perfil muy bueno, con cinco centros (35,7%), ofrece que los docentes encuestados plantean situaciones de juego que tienen que resolver los alumnos, alejándose de prácticas tradicionales, en las que el rendimiento es el objetivo prioritario.

La mayoría de los encuestados, un total de siete centros (50%), se posiciona en el perfil regular, ya que se da libertad al profesorado en este aspecto, aunque las experiencias y la visión del entrevistado determina que se plantean situaciones de juego que tiene que resolver el alumnado, pero esta libertad no asegura la buena práctica de los métodos de evaluación por parte de todo el profesorado.

El resto de centros (dos colegios, 14,3%) se clasifica en el perfil deficiente, debido a que se plantean situaciones de juego aunque se evalúan los gestos técnicos, siendo una incongruencia metodológica (ver tabla 20).

**Tabla 20: Tabla de frecuencias pregunta 6**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	2	14,3	14,3	14,3
	Regular	7	50,0	50,0	64,3
	Muy Bueno	5	35,7	35,7	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### c) Conclusiones y valoración general de la categoría

En base a las respuestas recogidas en las entrevistas, como hemos podido comprobar, contemplamos que la mayoría de los docentes aprueban con nota y tienen claro los conceptos suficientes como para poder elaborar UUDD de forma correcta, tanto a nivel general como específico. Sin embargo, la mayoría hacen uso del individualismo y no adquieren unas premisas o unos criterios consensuados por parte del equipo de docentes o por el mismo centro, siendo la elección un tema controvertido, al no existir coordinación entre los profesores que repercute en la evolución de contenidos a dar al alumnado.

Este inconveniente repercute en el resultado de alguna pregunta. La adquisición de valores como contenido a trabajar, a priori parece una práctica frecuente entre todos los encuestados, sin embargo muchos de estos no nos han asegurado que el resto de docentes disponga de este objetivo como prioritario, e incluso se comenta que algún compañero no hace uso de él.

La evaluación también ha gozado de importancia a lo largo del cuestionario, concretando un total de tres preguntas sobre el término. Este aspecto, como nos referíamos en la teorización previa, dispone de diferentes modalidades y ejecución, convirtiéndose en un tema polémico en nuestros días.

La realidad segoviana concreta que la mitad de los centros no dispone de unos criterios específicos de evaluación en EF. En cuanto al bloque de contenidos de juegos y deportes la mayoría de los discursos de los entrevistados determina que los docentes hacen uso de las situaciones de juego que los alumnos tienen que resolver como herramienta evaluativa prioritaria, siendo únicamente dos centros los que, basándose en

metodologías tradicionales, evalúan el gesto técnico, adquiriendo este término protagonismo en sus informes evaluadores.

Una vez expuestos los perfiles, y obteniendo el cómputo global de puntuaciones de todos los centros, pasamos a mostrar la clasificación de los catorce centros encuestados:

- 1 de 14 colegios (7,1 %) se encuentra en el perfil deficiente.
- 6 de 14 colegios (42,9%) se encuentran en el perfil regular.
- 5 de 14 colegios (35,7%) se encuentran en el perfil bueno.
- 2 colegios de 14 (14,3 %) se encuentran en el perfil muy bueno.

Para autentificar esta clasificación, mostramos la siguiente tabla donde se puede observar el total de las puntuaciones obtenidas en base a la frecuencia de participación.

**Tabla 21: Tabla de frecuencias Categoría 2**

Puntuaciones Cat 2, de los centros		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	1	7,1	7,1	7,1
	18	1	7,1	7,1	14,3
	21	2	14,3	14,3	28,6
	22	2	14,3	14,3	42,9
	23	1	7,1	7,1	50,0
	27	1	7,1	7,1	57,1
	28	3	21,4	21,4	78,6
	30	1	7,1	7,1	85,7
	36	1	7,1	7,1	92,9
	40	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### 6.1.3 Formación y experiencia del profesorado

En esta categoría pasaremos a analizar las preguntas referentes a la formación permanente del profesorado, tanto a través de cursos de formación específica como la experiencia de los equipos de docentes y la implicación que muestran en las diferentes actividades extraescolares que se realizan en el centro, como por ejemplo: el deporte escolar.

### a) Descripción del análisis de la categoría

Para calcular la puntuación total de esta categoría hemos establecido nuevos perfiles más específicos, para poder enmarcar en cada uno de ellos a todos los centros de Segovia según la puntuación obtenida (ver tabla 22).

Teniendo en cuenta que la máxima puntuación que se puede obtener en esta categoría en base al número de preguntas es de 20 puntos, hemos subdividido en cinco posibles perfiles en los que se posicionarán los centros encuestados.

**Tabla 22: Perfiles de la categoría 3**

0-4 puntos	Muy deficiente
5-8 puntos	Deficiente
9-12 puntos	Regular
13-16 puntos	Buena
17-20 puntos	Muy buena

**Fuente: Elaboración propia**

### b) Valoración específica de la categoría

Como en el resto de categorías, vamos a realizar un análisis de resultados más específicos. En base al conglomerado de preguntas pertenecientes a la presente categoría, analizaremos cada una de ellas, obteniendo las frecuencias y porcentajes en base a las respuestas obtenidas.

#### **1- ¿Ha recibido algún profesor del área de EF algún premio relacionado con alguna actividad realizada con el alumnado de este centro o a través de alguna propuesta o publicación?**

Hemos creído que el hecho de concursar u optar a algún premio con la contribución de los docentes a promocionar actividades con el alumnado o realizar publicaciones en publicaciones científicas son unos criterios de calidad. La formación permanente y la ambición por seguir creando proyectos y mejorar como docentes, han sido aspectos clave del cuestionario. Solo un centro (7,1%), un docente, ha optado a premios o publicaciones en alguna revista sobre temas relevantes relacionados con la EF, obteniendo la máxima puntuación y estableciéndose en el perfil muy bueno. En el perfil bueno contamos con un total de tres centros (21,4%). En éstos encontramos algunos docentes que han participado en este tipo de actividades formativas, e incluso en alguna

ocasión nos contaron, en el desarrollo de las entrevistas, que han colaborado en ciclos de investigación fuera del horario lectivo.

Un total de tres centros (21,4%) se sitúa entre los perfiles regular y deficiente, opinando que a pesar de no optar a premios son conscientes de esta realidad y se fomenta este tipo de actividades.

Sin embargo, este tipo de actividades no está muy presente en la representación de docentes entrevistados. Se demuestra porque el 50% se posiciona en el perfil muy deficiente. Un total de siete centros indica que nunca ha optado a premios, ha enviado trabajos a revistas científicas para ser publicados o han hecho investigaciones; ni siquiera es un tema relevante en sus prácticas o no lo entiende como parte de su quehacer profesional (ver tabla 23).

**Tabla 23: Tabla de frecuencias pregunta 1**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	7	50,0	50,0	50,0
	Deficiente	1	7,1	7,1	57,1
	Regular	2	14,3	14,3	71,4
	Bueno	3	21,4	21,4	92,9
	Muy Bueno	1	7,1	7,1	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**2- En general, ¿puede afirmar que el profesorado EF tiene suficiente experiencia para hacer frente a las necesidades?**

En esta pregunta hemos encontrado simplemente dos respuestas. Con un 28,6%, cuatro colegios se posicionan en el perfil regular, por estar formados los equipos de docentes por una media compensada entre profesores de mucha experiencia y bagaje con docentes noveles. Sin embargo, un total de diez colegios (71,4%) indica que los docentes que forman sus centros son profesores con mucha experiencia y bagaje en la profesión (ver tabla 24).

**Tabla 24: Tabla de frecuencias pregunta 2**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	4	28,6	28,6	28,6
	Muy Bueno	10	71,4	71,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### 3- ¿Ha recibido el profesorado de EF algún tipo de formación específica de EF en los últimos tres cursos?

Como hemos comentado a lo largo del presente trabajo, el hecho de que un docente tienda a renovar sus tendencias y conocimientos, en forma de adquisición de títulos e implicación por aprender, es un criterio de calidad irrefutable. Por ello, planteamos una pregunta para diagnosticar el número de cursos que los representantes de cada centro han realizado durante los últimos tres cursos escolares. La mayoría de los encuestados se posiciona en el perfil regular (nueve centros, 64,3%). Los encuestados, en su mayoría, han realizado al menos tres cursos en estos tres últimos años, aunque suelen ser de temáticas más generales, alejándose de la temática de EF. Los profesores exponen que la falta de oferta de estos cursos más específicos ha hecho muy complicado poder realizarlos.

El resto de centros se posiciona en el perfil deficiente y muy deficiente. Esta resolución se debe a que los docentes o bien solo han realizado un curso o no han recibido ningún tipo de formación sobre este tipo de formación, argumentando que durante su larga estancia en la educación ya han realizado muchos de ellos (ver tabla 25).

**Tabla 25: Tabla de frecuencias pregunta 3**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	2	14,3	14,3	14,3
	Deficiente	3	21,4	21,4	35,7
	Regular	9	64,3	64,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### 4- ¿Se realizan en este centro actividades extraescolares?

La actividad extraescolar promocionada más común en la ciudad de Segovia es el deporte escolar, a través de un convenio con la universidad. Por ello, queremos analizar la implicación de los docentes en este tipo de actividades, así como saber si el centro oferta algún tipo de actividad deportiva fuera del horario escolar. Ante este sondeo encontramos variedad de respuestas, posicionando estas contestaciones en cuatro perfiles (perfil deficiente, regular, bueno y muy bueno).

En el perfil deficiente nos encontramos con cuatro encuestados (28,6%), ya que la implicación de los docentes se basa en prestar las instalaciones y no suelen plantear actividades relacionadas con la actividad física, al margen de las clases lectivas.

En el perfil regular nos encontramos con dos centros (14,3%), debido a que sí que organizan actividades extraescolares, aunque el equipo didáctico no está inmerso en la realización de ellas y son llevadas por personal del Ayuntamiento, monitores de tiempo libre, etc.

Ya mostrando un carácter de mejora, nos encontramos el resto de perfiles. En el perfil bueno encontramos a un 42,9% de los encuestados, un total de seis centros, que expresan que disponen de actividades extraescolares en las que los docentes están ausentes de la coordinación general, aunque sí las supervisan. El resto de los encuestados, un total de dos centros (14,3%) consigue la máxima puntuación, ya que el centro dispone de actividades extraescolares en la que el profesorado del equipo didáctico de EF actúa a nivel de coordinación general (ver tabla 26).

**Tabla 26: Tabla de frecuencias pregunta 4**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	4	28,6	28,6	28,6
	Regular	2	14,3	14,3	42,9
	Bueno	6	42,9	42,9	85,7
	Muy Bueno	2	14,3	14,3	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### c) Conclusiones y valoración general de la categoría

Como hemos comentado a lo largo del estudio, la formación permanente del profesorado se erige en fundamento esencial para incrementar y mantener la calidad educativa.

En cuanto a la realización de cursos por parte de los docentes, como hemos comentado, surge una disparidad de respuestas. La mayoría, al menos, realiza un curso por año, cumpliendo con los criterios que hemos establecido. Sin embargo, en base a sus discursos, exponen que la oferta de cursos específicos de EF es irrelevante y que apenas pueden acceder a este tipo de contenidos.



En cuanto a la experiencia docente, la mayoría de los equipos de área de los centros segovianos, están formados por maestros con gran experiencia, o al menos suelen estar compensados por docentes con gran bagaje y otros nóveles. Sin embargo, en cuanto a recibir premios y menciones por realizar actividades con el alumnado o publicar en revistas, los docentes de Segovia “suspenden”, ya que no es una actividad común. Solamente hemos dado con un docente que ha publicado algún artículo en revistas y otro que sigue inmerso en el mundo universitario, junto con otros docentes, participando en ciclos de investigación-acción.

Una vez expuestos los perfiles, y obteniendo el cómputo global de puntuaciones de todos los centros, pasamos a mostrar la clasificación de los catorce centros encuestados:

- 7 de 14 colegios (50%) se encuentran en el perfil regular.
- 5 de 14 colegios (35,7%) se encuentran en el perfil bueno.
- 2 de 14 colegios (14,3%) se encuentran en el perfil muy bueno.

Para autentificar esta clasificación, mostramos la siguiente tabla donde se puede observar el total de las puntuaciones obtenidas en base a la frecuencia de participación.

**Tabla 27: Tabla de frecuencias Categoría 3**

Puntuaciones Cat 3, de los centros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 9	1	7,1	7,1	7,1
10	1	7,1	7,1	14,3
11	4	28,6	28,6	42,9
12	1	7,1	7,1	50,0
13	3	21,4	21,4	71,4
14	1	7,1	7,1	78,6
15	1	7,1	7,1	85,7
17	2	14,3	14,3	100,0
Total	14	100,0	100,0	

#### 6.1.4 Instalaciones y recursos materiales

Las instalaciones y los recursos materiales de que dispone todo centro es una temática esencial con el fin de evitar coincidencias de grupos, preservar la seguridad del alumnado, disponer de los diferentes materiales pertinentes para realizar las UDD y poder preservar la higiene de los alumnos con instalaciones para fomentarlo.

### a) Descripción del análisis de la categoría

Para calcular la puntuación total de esta categoría, hemos establecido nuevos perfiles más específicos, para poder enmarcar en cada uno de ellos a todos los centros de Segovia según su puntuación (ver tabla 28).

Teniendo en cuenta que la máxima puntuación que se puede obtener en esta categoría en base al número de preguntas es de 15 puntos, hemos subdividido en cinco posibles perfiles en los que se posicionarán los centros encuestados.

**Tabla 28: Perfiles de la Categoría 4**

0-3 puntos	Muy deficiente
4-6 puntos	Deficiente
7-9 puntos	Regular
10-12 puntos	Buena
13-15 puntos	Muy buena

**Fuente: Elaboración propia**

### b) Valoración específica de la categoría

Como en el resto de categorías, vamos a realizar un análisis de resultados más específicos. En base al conglomerado de preguntas pertenecientes a la presente categoría, analizaremos cada una de ellas, obteniendo las frecuencias y porcentajes en base a las respuestas obtenidas.

#### 1- ¿Cuántas pistas polideportivas tiene el centro?

En cuanto a esta pregunta encontramos diferentes respuestas, viendo notorias diferencias en cuanto a instalaciones deportivas en base a los diferentes centros analizados.

En la situación más precaria (perfil muy deficiente) nos encontramos con dos centros (14,3%), los cuales expresan que ni siquiera disponen de una pista polideportiva que cumpla con las medidas, con la seguridad y se tienen verdaderos problemas para la realización de las prácticas de la EF.

En el perfil regular se establecen tres centros (21,4%), debido que a pesar de disponer de pista polideportiva, el estado de la misma no cumple con los mínimos establecidos. En los estándares donde se nota mejoría son en los perfiles bueno y muy bueno. En el

primer perfil se posicionan un total de cinco centros (35,7%), ya que los centros disponen de una pista en buen estado y se cumple con los mínimos establecidos.

Los centros que han adquirido la puntuación más alta son los colegios que disponen de más de una pista polideportiva, cumpliendo con los requisitos mínimos y no teniendo problema de coincidencias de grupos. En este perfil se clasifica un total de cuatro centros (perfil muy bueno, 28,6%) (Ver tabla 29).

**Tabla 29: Tabla de frecuencias pregunta 1**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	2	14,3	14,3	14,3
	Regular	3	21,4	21,4	35,7
	Bueno	5	35,7	35,7	71,4
	Muy Bueno	4	28,6	28,6	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

## **2- ¿Dispone el centro de un espacio cubierto para la práctica de actividad física?**

Ante una climatología como la que se presenta habitualmente en la ciudad de Segovia, disponer de un espacio cubierto para la práctica de la EF se hace indispensable.

Según los resultados obtenidos, en el perfil muy deficiente solamente nos encontramos con un centro (7,1%). Este posicionamiento se debe a que no dispone de espacio cubierto para la práctica de la EF. En el siguiente perfil (deficiente) se establecen un total de tres centros (21,4%), ya que disponen de espacio cubierto, pero presentan algún problema relacionado con la seguridad: enchufes y radiadores a bajas alturas, columnas que impiden total movilidad, etc.

En el perfil regular encontramos un total de dos centros (14,3%), debido a que dispone de espacio cubierto con aspectos estructurales limitantes: gimnasio muy pequeño, uso del espacio por otras materias, etc.

Los centros que mejor se encuentran situados en las puntuaciones establecidas son los encuadrados en el perfil bueno y muy bueno. Un total de cinco centros (35,7%) se encuentra en este primer perfil, debido a que a pesar de no disponer de espacio cubierto idóneo, la proximidad a pabellones municipales y la disposición total de ellos hace posible fomentar la actividad física sin ningún contratiempo. Y los mejores centros

analizados son un total de tres (21,4%), debido a que disponen de espacio cubierto para fomentar la actividad física ante cualquier contratiempo (ver tabla 30).

**Tabla 30: Tabla de frecuencias pregunta 2**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	1	7,1	7,1	7,1
	Deficiente	3	21,4	21,4	28,6
	Regular	2	14,3	14,3	42,9
	Bueno	5	35,7	35,7	78,6
	Muy Bueno	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

**3- ¿Hay vestuarios y duchas suficientes para todo el alumnado que pueda tener EF a una misma hora, incluso en el caso de coincidencia de más de dos grupos?**

Hemos creído consecuente que la higiene personal sea un tema relevante dentro de este cuestionario. Por lo tanto, disponer de instalaciones acordes e idóneas facilitará esta práctica. La situación de los colegios segovianos ante este aspecto muestra que un 50% de los centros (siete colegios) se posiciona en el perfil muy bueno, ya que disponen de vestuarios y duchas para todos los alumnos, a pesar de haber coincidencia de grupos, pudiéndose promover la higiene personal. Siguiendo un orden de mayor a menor puntuación conseguida, seguimos con el perfil bueno, en el que solamente encontramos a un centro (7,1%), que al igual que el perfil anterior, disponen de instalaciones acordes con los requerimientos, sin embargo en este centro sí suele haber problemas con la coincidencia de grupos, aunque no suele ser la tónica general.

El siguiente perfil corresponde al regular, en que solamente se sitúa un centro (7,1%), debido a que dispone de vestuarios, pero la coincidencia de grupos a la misma hora hace imposible que todos los alumnos puedan cumplir con la higiene personal.

Los colegios que peor se encuentran, un total de cinco (35,7%), se sitúa en los perfiles más deficientes. En este parámetro inferior nos encontramos con dos centros (14,3%), los cuales no disponen de vestuarios pero hacen uso de los baños del colegio y en determinadas ocasiones coinciden varios grupos a la misma hora, haciendo poco posible el mantenimiento de la higiene personal del alumnado.

Y en la peor situación encontramos a tres centros (21,4%), los cuales no disponen de vestuarios ni recursos para la higiene personal del alumnado (ver, tabla 31).

**Tabla 31: Tabla de frecuencias pregunta 3**

Valores de las respuestas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	3	21,4	21,4	21,4
	Deficiente	2	14,3	14,3	35,7
	Regular	1	7,1	7,1	42,9
	Bueno	1	7,1	7,1	50,0
	Muy Bueno	7	50,0	50,0	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

### c) Conclusiones y valoración general de la categoría

Esta categoría se trata del apartado con menos preguntas realizadas, obteniendo una menor repercusión dentro de los criterios de calidad, pero igualmente importante y muy relevante para poder optar a buenas puntuaciones en el balance general. Como hemos comentado en un apartado específico sobre esta temática en el marco teórico, la situación de muchos colegios en España es precaria en cuanto a instalaciones, infraestructuras y recursos materiales. Sin embargo, queremos dar paso a la situación en la que se encuentran los centros de la capital de Segovia. Para ello lo hemos dividido en tres partes: el número y estado de pistas polideportivas, los espacios cubiertos y la disposición de vestuarios para el mantenimiento de la higiene personal. En cuanto a las pistas polideportivas y los espacios cubiertos, aproximadamente la mitad de los centros no tiene problema, sin embargo el resto tiene serios problemas por tener estructuras limitantes o con problemas relacionados con la seguridad. Y en un par de casos ni siquiera disponen de pista polideportiva.

Una vez expuestos los perfiles, y obteniendo el cómputo global de puntuaciones de todos los centros, pasamos a mostrar la clasificación de los catorce centros encuestados:

- 2 de 14 colegios (14,3%) se encuentran en el perfil deficiente.
- 4 de 14 colegios (28,6%) se encuentran en el perfil regular.
- 2 de 14 colegios (14,3%) se encuentran en el perfil bueno.
- 6 de 14 colegios (42,8%) se encuentran en el perfil muy bueno.

Para autenticar esta clasificación, mostramos la siguiente tabla donde se puede observar el total de las puntuaciones obtenidas en base a la frecuencia de participación.

**Tabla 32: Tabla de frecuencias Categoría 4**

Puntuaciones Cat 4, de los centros	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 4	1	7,1	7,1	7,1
5	1	7,1	7,1	14,3
7	1	7,1	7,1	21,4
8	1	7,1	7,1	28,6
9	2	14,3	14,3	42,9
10	1	7,1	7,1	50,0
12	1	7,1	7,1	57,1
13	2	14,3	14,3	71,4
14	2	14,3	14,3	85,7
15	2	14,3	14,3	100,0
Total	14	100,0	100,0	

## 6.2 Resultados Globales

Para terminar con esta información estadística, conoceremos los resultados globales determinados por las puntuaciones de cada una de las preguntas, obteniendo un valor final que se enmarcará en una categoría de los perfiles estipulados. Para ello mediremos la frecuencia de cada ítem obteniendo un porcentaje final del estado de la EF en los colegios de primaria en la ciudad de Segovia (ver tabla 33).

En esta tabla 33 podemos observar las puntuaciones obtenidas por cada colegio (en el apartado frecuencia).

**Tabla 33: Tabla de frecuencias Total de puntuación**

Puntuaciones totales de los colegios.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 57	1	7,1	7,1	7,1
58	1	7,1	7,1	14,3
60	1	7,1	7,1	21,4
63	1	7,1	7,1	28,6
65	1	7,1	7,1	35,7
66	1	7,1	7,1	42,9
67	1	7,1	7,1	50,0
70	1	7,1	7,1	57,1
71	1	7,1	7,1	64,3
72	1	7,1	7,1	71,4
75	1	7,1	7,1	78,6
84	1	7,1	7,1	85,7
85	1	7,1	7,1	92,9
90	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

A continuación mostramos una tabla donde se establecen los 5 perfiles para poder clasificar cada colegio en base a un cómputo global de las puntuaciones obtenidas (ver tabla 34).

**Tabla 34: Perfiles del total de la puntuación**

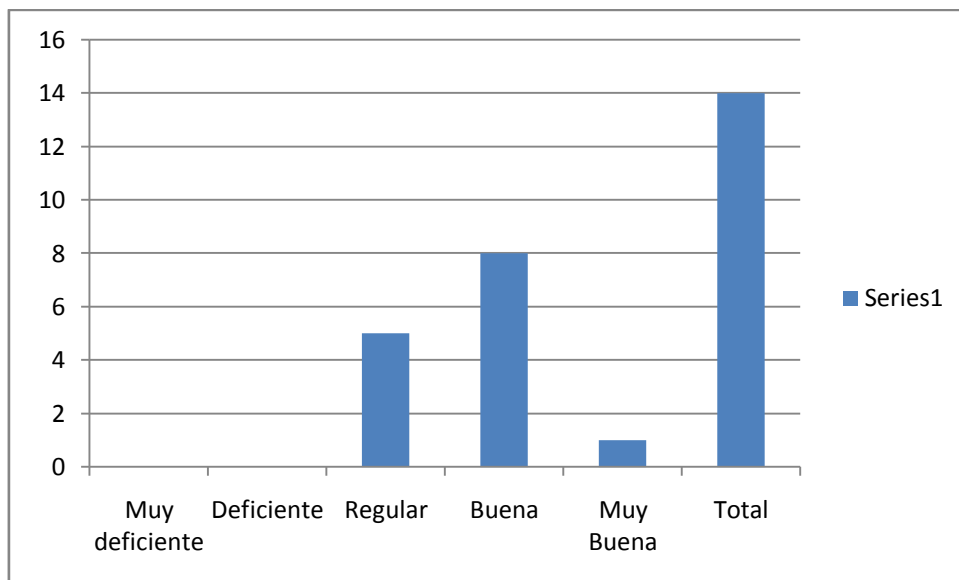
0-22 puntos	Muy deficiente
23-44 puntos	Deficiente
45-66 puntos	Regular
67-88 puntos	Buena
89-110 puntos	Muy buena

**Fuente: Elaboración propia**

Teniendo en cuenta la tabla de frecuencias y clasificando las puntuaciones en base a los perfiles establecidos, y como bien muestra el gráfico 3, obtenemos que el estado de la EF en Segovia, teniendo en cuenta los 14 colegios encuestados, se encuentra de la siguiente manera:

- 6 de 14 colegios (42,9%) totales se establecen en el perfil regular.
- 7 de 14 colegios (50%) totales se establecen en el perfil bueno.
- 1 de 14 colegios (7,1%) totales se establecen en el perfil muy bueno.

**Gráfico 3: Distribución de colegios en cuanto a los perfiles**



Sin embargo, somos conscientes de que esta visión global puede compensar las medias expuestas, si sesgamos determinados aspectos.

Para poder sacar unas mejores conclusiones sobre la situación de la EF en Segovia, hemos realizado un análisis previo de todas las categorías y estructurado unas preguntas que componen el cuestionario. En el siguiente apartado realizaremos un análisis de comparación de medias para obtener datos significativos.

### **6.3 Comparación de medias en distintas variables**

Para poder obtener unos resultados fiables primeramente hemos desglosado el cuestionario, analizando las frecuencias de todas las preguntas que lo forman y sacando un cómputo global de puntuación de cada categoría, para, posteriormente, estipular un perfil del cuestionario completo. Pues bien, ahora en base a los resultados, no queremos quedarnos ahí, y aprovechando la información que nos brindan los representantes de cada centro, queremos realizar un análisis comparativo de las medias y poder determinar de este modo si algunos aspectos son concluyentes para conseguir una Educación de calidad dentro del área de EF.

Por ello, en base a la información ofrecida por el representante de cada centro, de sus años de experiencia como docente, del tipo de colegio, de la titulación y de la fusión de diferentes variables, esperamos obtener nuevos resultados que permitan conocer mejor la realidad de la EF en la capital de Segovia.

La estructura que seguiremos en este apartado se regirá con los datos básicos que presenta el programa SPSS versión 15.0. Para obtener estos resultados mostraremos una tabla de estadísticos que confrontará los datos fusionados en base a dos variables analizadas. Después mostraremos una tabla Anova de comparación de medias, con el fin de demostrar si los datos obtenidos son significativos. Para terminar mostraremos un gráfico en el que se muestran las diferencias y el recorrido que muestran las variables analizadas.

#### **6.3.1 Relación entre la titulación que posee el docente y la organización y aplicación del currículum**

En este apartado queremos analizar si realmente el disponer de un tipo de titulación u otra puede afectar al funcionamiento de una clase, puesto que puede condicionar la



aplicación correcta del currículum de EF. Como bien hemos explicado a lo largo del presente trabajo, la titulación específica de EF no entra en vigor en nuestras universidades hasta entrada la década de los 90, por lo tanto, y Segovia no es una excepción, existen maestros de EF que por antigüedad no disponen de este tipo de título. Para poder emprender este tipo de asignatura los docentes tuvieron que pasar por un periodo de habilitación, que en algunos sectores se denota como irrelevante o un mero acto burocrático.

Pues bien, con este mecanismo que mostramos a continuación, vamos a comprobar si en la capital de Segovia este hecho repercute o va relacionado con la adquisición de conocimientos curriculares.

Como indica la tabla de descriptivos, la media de puntuación de la categoría 2, referente a conocimientos del currículum, denota diferencias visibles de las puntuaciones totales. La titulación de diplomado de EF adquiera mayor puntuación, por lo tanto se le supone mayores conocimientos en esta categoría que los docentes que disponen de una habilitación de la asignatura (ver tabla 35).

**Tabla 35: Tabla descriptivos: titulación y currículum**

FACTOR	N	Media	Desv. Típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>Titulación</b>						
Diplomado de EF	9	28,33	6,344	2,115	23,46	33,21
Habilitación EF	5	20,60	5,177	2,315	14,17	27,03
<b>Total</b>	14	25,57	6,914	1,848	21,58	29,56
Modelo			5,981	1,598	22,09	29,05
				3,965	-24,80	75,95

Para comprobar si los datos de las variables analizadas, expuestas anteriormente, son significativas, hemos realizado una tabla Anova. Una vez vistos los datos, observamos que muestra una significación de 0,039, por lo tanto al ser menos de 0,05 podemos exponer que las variables analizadas son significativas.

En definitiva, podemos expresar que la titulación en Segovia es un factor determinante de la disposición de conocimientos.

Según la estructura del cuestionario, el que a la categoría de currículum se le haya otorgado la mayor puntuación, también el disponer de la titulación pertinente, al menos

en la capital de Segovia, se estipula como un criterio de calidad, ya que como muestran los datos los docentes más especializados en la materia (diplomados EF), son los docentes que mayor conocimiento curricular presentan.

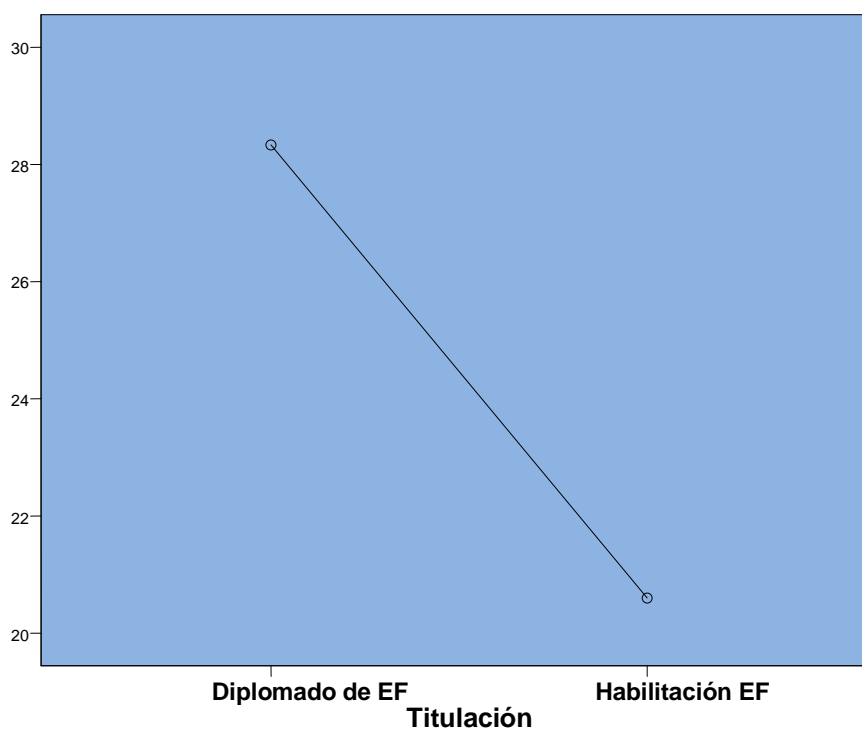
La duda que nos plantea es que si a pesar de estar asentada y mejor posicionada la EF en el contexto escolar con el paso del tiempo, aún existe un debate abierto sobre el estatus educativo que presenta en el conjunto de materias que conforman los proyectos educativos de los centros. Por lo tanto, nos planteamos si la especialización de la asignatura en cuanto a la formación inicial del profesorado es determinante. Esta duda se plantea debido a que en los nuevos planes de estudios en el Grado de Maestro esta carrera goza de menos asignaturas en cuanto a la especialización mencionada, dejando este interrogante abierto.

**Tabla 36: Tabla Anova titulación y currículum**

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Inter-grupos</b>	192,229	1	192,229	5,375	,039
<b>Intra-grupos</b>	429,200	12	35,767		
<b>Total</b>	621,429	13			

A continuación mostramos un gráfico (ver gráfico 4) que presenta esta variación ya comentada, viendo un recorrido de las medias en base a las puntuaciones ya comentadas:

**Gráfico 4: Comparación de medias; titulación y currículum**



### 6.3.2 Edad y currículum

Para contrastar la información del apartado anterior, y refutar esta idea, vamos a llevar el mismo proceso que realizamos anteriormente. Para ello analizaremos la edad de los participantes en base a los conocimientos del currículum (ver tabla 37).

Como muestra la tabla de descriptivos, la diferencia entre las dos primeras franjas de edades es mínima, los dos se mantienen en una media de 28. Sin embargo, en la última etapa enmarcada en los últimos años de docencia se advierte un bajón significativo.

**Tabla 37: Tabla descriptivos: edad y currículum**

FACTOR	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
E_31a40	6	28,00	6,419	2,620	21,26	34,74
E_41a50	4	28,75	6,185	3,092	18,91	38,59
E_51a60	4	18,75	3,594	1,797	13,03	24,47
Total	14	25,57	6,914	1,848	21,58	29,56

La tabla Anova muestra la significación de las variables analizadas, debido a que obtiene un valor por debajo de 0,05 (ver tabla 38).

**Tabla 38: Tabla Anova edad y currículum**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	261,929	2	130,964	4,007	,049
Intra-grupos	359,500	11	32,682		
Total	621,429	13			

Para poder obtener una conclusión lógica en base a la edad, titulación y los conocimientos curriculares vistos en estos dos primeros apartados, hemos obtenido una tabla de contingencia en la que obtenemos los siguientes datos (Ver tabla 39). Resulta que no solo se corresponde que el disponer de la diplomatura es meramente proporcional a disponer de más conocimientos curriculares, sino que coincide que en la franja de edad más débil (edad de 51 a 60), todos los encuestados disponen de la habilitación, siendo las franjas más homogéneas, en un 90%, los diplomados de EF.

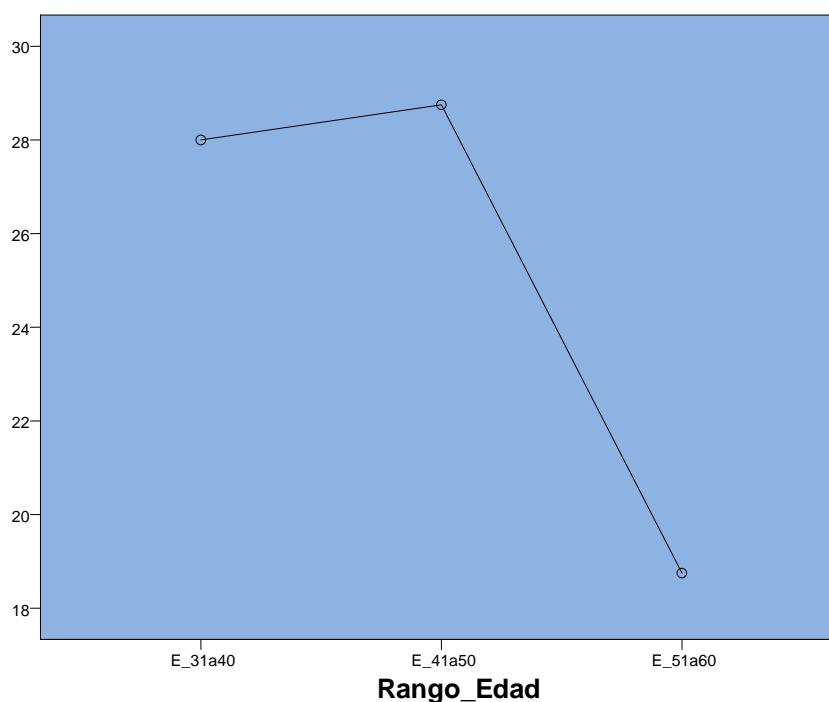
Podríamos concluir que en la capital de Segovia los docentes que poseen de la diplomatura de EF son los maestros más especializados en la materia y por lo tanto aplican de mejor forma estos conceptos en sus clases pertinentes.

**Tabla 39: Tabla de contingencia: Rango de Edad y Titulación**

Rango_Edad	Titulación		Total
	Diplomado de EF	Habilitación EF	
E_31a40	6	0	6
E_41a50	3	1	4
E_51a60	0	4	4
Total	9	5	14

A continuación mostramos un gráfico (ver gráfico 5), para mostrar el recorrido y las variaciones que se producen en las franjas de edad estipuladas en base a los conocimientos del currículum:

**Gráfico 5: Comparación de medias: edad y currículum**



### 6.3.3 Relación entre el nivel de programación y la titulación del docente

Sin salir de esta categoría, no queremos pasar por alto y poder comprobar si realmente la titulación es un aspecto decisivo en aspectos curriculares específicos. En este caso, queremos analizar y relacionar unos aspectos determinantes y discutidos en la EF: la programación y las estructuras que componen la UDD de los docentes.

A la vista de la tabla de descriptivos, podemos observar que la diferencia de las puntuaciones es significativa. Lo comprobamos en los datos ofrecidos en la tabla 40.

**Tabla 40: Tabla descriptivos: programación y titulación**

FACTOR	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>Titulación</b>						
Diplomado de EF	9	5,00	,000	,000	5,00	5,00
Habilitación EF	5	2,80	1,095	,490	1,44	4,16
Total	14	4,21	1,251	,334	3,49	4,94

Sí observamos la significación que muestra la tabla Anova, determinamos que al ser 0,00 las variables son significativas y por lo tanto reforzamos la idea de que el tipo de

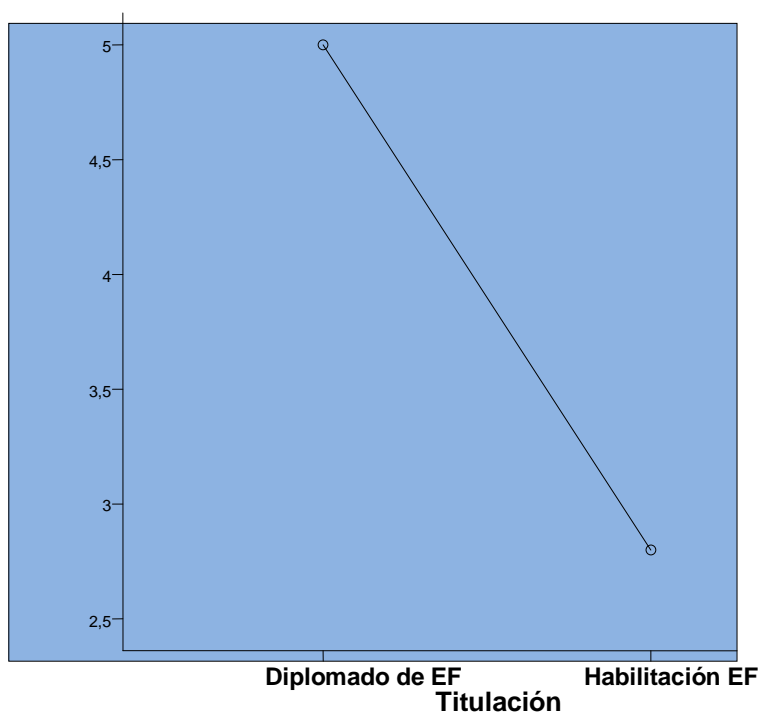
titulación para ejercer este trabajo es importante, siendo la programación un tema relevante al existir la correlación entre disponer de habilitación de EF con carecer de los conocimientos suficientes para elaborar las pertinentes programaciones (Ver tabla 41).

**Tabla 41: Tabla Anova programación y titulación**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Inter-grupos</b>	15,557	1	15,557	38,893	,000
<b>Intra-grupos</b>	4,800	12	,400		
<b>Total</b>	20,357	13			

A continuación mostraremos una gráfica (ver gráfico 6), en el que observaremos las variaciones y recorrido de lo anteriormente comentado.

**Gráfico 6: Comparación de medias; programación y titulación**



#### **6.3.4 Acceso a los horarios en base a la edad y la experiencia docente**

El activismo, la euforia de los alumnos, preservar la seguridad de estos y la distribución de horas a lo largo de la semana, son algunas de las características propias de la EF. Por ello, la intervención docente en los horarios planteados al inicio de curso ha sido incluida en los criterios de calidad establecidos.

Atendiendo a los discursos analizados, se comprueba que el peso de los docentes más antiguos y la categoría laboral determinan en muchas situaciones el establecimiento de estos horarios. Por esta razón queremos analizar si la edad de los profesores incide en la propia intervención en esta práctica (ver tabla 42).

En base a las medias comparativas entre las tres franjas de edad, surge un dato que llama la atención. La segunda franja, referente a los docentes con edad de 41 a 50 años, adquiere mayor puntuación respecto al resto (Ver tabla 42).

**Tabla 42: Tabla descriptivos: horarios y edad**

FACTOR	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>Franja Edad</b>						
E_31a40	6	2,33	,816	,333	1,48	3,19
E_41a50	4	4,50	1,000	,500	2,91	6,09
E_51a60	4	2,75	1,500	,750	,36	5,14
<b>Total</b>	14	3,07	1,385	,370	2,27	3,87

Hacemos uso de la tabla 43 con el fin de conocer si estas variables son significativas. Debido a que la significación es menor que 0,05 podemos afirmar que estas variables son significativas, y que por lo tanto la edad en los accesos a los horarios es determinante.

**Tabla 43: Tabla Anova horarios y edad**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Inter-grupos</b>	11,845	2	5,923	4,980	,029
<b>Intra-grupos</b>	13,083	11	1,189		
<b>Total</b>	24,929	13			

Según los encuestados en los centros de Segovia, los docentes que mejor acceso tienen a los horarios serían los que se sitúan en la franja de 41 a 50 años. Sin embargo, y para establecer las relaciones pertinentes, queremos asegurarnos de si la edad y la experiencia en la docencia se correlacionan.

En base a esta tabla de comparación de medias podemos comprobar la media de los años de experiencia. En la primera franja, de 31 a 40 años, la media de años trabajados es de 9, por lo tanto se corresponde con la fase inicial correspondiente a la primera década de trabajo. La segunda franja (de 41 a 50) dispone de una media de 22,5 años

trabajados, por lo que lo enmarcaríamos en un perfil de un docente ya asentado, consolidado y con la suficiente experiencia para tomar decisiones.

Y la última franja (de 51 a 60) dispone de una media de 31,25 años trabajados, correspondiente a la última década de trabajo, en fase de prejubilación o jubilación.

En esta interpretación de los datos de las dos comparaciones de medias, podemos interpretar que los docentes que más poder disponen a la hora de intervenir en los horarios son los docentes que disponen de 41 a 50 años. Éstos se perfilan en una fase intermedia de la vida docente, a diferencia de la primera franja que todavía se encuentra en la fase inicial de su carrera. La última fase en tramo de edad, que a pesar de ser el sector con más años de experiencia y edad denota cierto acomodamiento ante la intervención en la organización de los horarios (ver tabla 44).

**Tabla 44: Tabla descriptivos: Edad y experiencia**

FACTOR	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
E_31a40	6	9,00	5,621	2,295	3,10	14,90
E_41a50	4	22,50	7,188	3,594	11,06	33,94
E_51a60	4	31,25	5,620	2,810	22,31	40,19
<b>Total</b>	14	19,21	11,288	3,017	12,70	25,73

Para justificar este planteamiento en base a la edad y experiencia, exponemos en esta tabla que son variables significativas, ya que la significación es menor que 0,05.

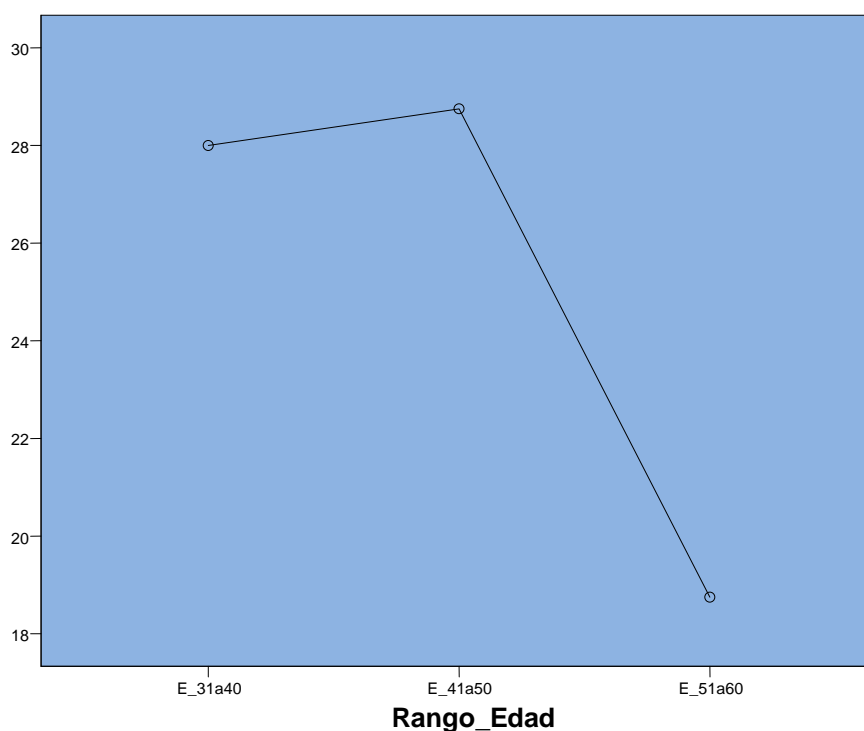
**Tabla 45: Tabla Anova edad y experiencia**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1248,607	2	624,304	16,842	,000
Intra-grupos	407,750	11	37,068		
<b>Total</b>	1656,357	13			

A continuación mostramos una gráfica (ver gráfico 7) explicando el recorrido y la puntuación que obtiene cada franja de edad en base al acceso al horario:



**Gráfico 7: Comparación de medias: edad y acceso a los horario.**



### **6.3.5 Relación entre la titulación del docente y el desarrollo del bloque de contenidos: Juegos y deportes**

Un tema polémico y de debate que se crea en el mundo de la EF es la aplicación de actividades que no busquen el máximo rendimiento físico, ni especialicen al alumno en ninguna disciplina deportiva. Por esta razón, en el cuestionario hemos dedicado una pregunta para analizar esta cuestión a través del uso del contenido de juegos y deportes. Si bien se analiza esta cuestión en base a las puntuaciones ya analizadas, queremos también comprobar si la titulación tiene algo que ver en las diferentes aplicaciones de este contenido (ver tabla 46).

Si observamos las puntuaciones de las medias obtenidas en base a la titulación, percibimos que hay una diferencia significativa, siendo la diplomatura de EF la que mayor puntuación obtiene, pudiendo determinar que los conocimientos adquiridos con la nueva titulación son más vinculantes con los contenidos desarrollados en la asignatura que aquellos que no poseen esta especialidad, los habilitados, dentro de los maestros.

**Tabla 46: Tabla descriptivos: Bloque contenidos juego y deportes y titulación**

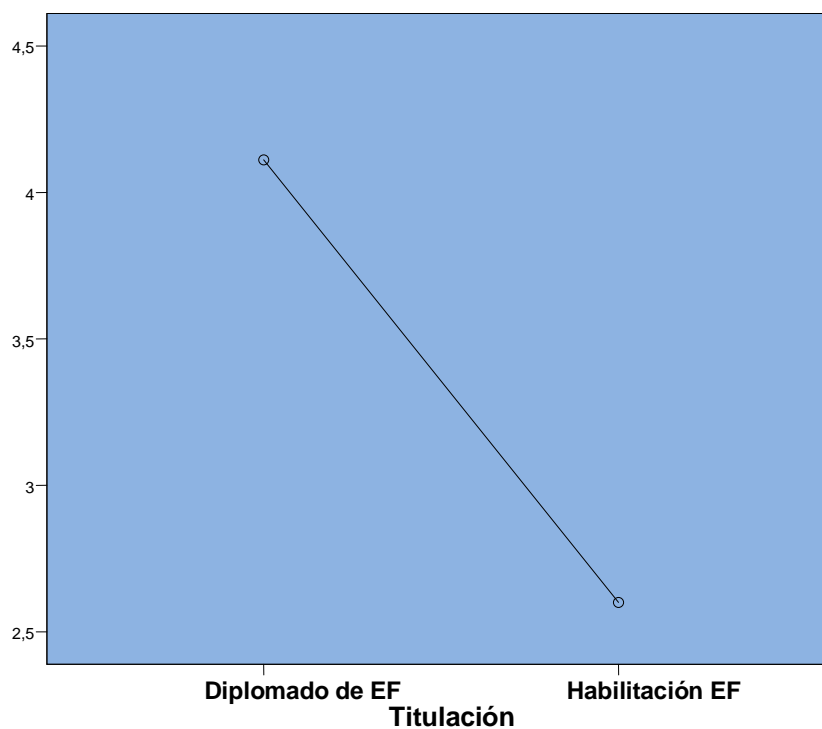
FACTOR	N	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Diplomado de EF	9	4,11	1,054	,351	3,30	4,92
Habilitación EF	5	2,60	,548	,245	1,92	3,28
Total	14	3,57	1,158	,309	2,90	4,24

Para justificar el argumento anterior, pasamos a medir la significación de las dos variables analizadas obteniendo una afirmación rotunda al obtener una significación menor a 0,05, por lo tanto la titulación sí que afecta a la hora de intervenir en este contenido (ver tabla 47).

**Tabla 47: Tabla Anova bloque de contenidos juegos y deportes y titulación**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,340	1	7,340	8,730	,012
Intra-grupos	10,089	12	,841		
Total	17,429	13			

**Gráfico 8: Comparación de medias bloque de contenidos y titulación.**



### 6.3.6 Tipo de colegio en cuanto a la distribución de grupos

Lo lógico, en cuanto a la distribución del profesorado en los cursos, es que cada profesor completara un ciclo completo con el fin de seguir la evolución del alumnado y todos los argumentos expuestos a lo largo del apartado correspondiente de este estudio.

La distribución de grupos es un trabajo arduo y necesita de un buen nivel de organización por parte del equipo directivo del centro. En determinados círculos se crea un rumor de que en los colegios de carácter concertado-privado la contratación del profesorado y la necesidad de cubrir puestos puede conllevar alguna incongruencia.

Para ello vamos a analizar la distribución de grupos en base al tipo de colegio.

Como establece la comparación de medias de la tabla de descriptivos, los colegios públicos adquieren mayor puntuación que los privados, siendo los centros de carácter público los que mejor distribuyen al profesorado en los ciclos pertinentes (ver tabla 48).

**Tabla 48: Tabla descriptivos tipo de colegio y distribución de grupos**

FACTOR	N	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>Tipo de centro</b>						
<b>Público</b>	11	3,91	1,868	,563	2,65	5,16
<b>Concertado</b>	3	1,00	,000	,000	1,00	1,00
<b>Total</b>	14	3,29	2,054	,549	2,10	4,47

Para reforzar este tipo de argumento medimos la significación a través de una tabla Anova (ver tabla 49), la cual indica que esta relación de variables son significativas, ya que la significación es menor de 0,05.

Por lo tanto, como bien decimos, podemos determinar que la asignación de profesores a los grupos-clase de los centros se realiza mejor y con cierto criterio en la mayoría de los centros públicos en comparación con los concertados.

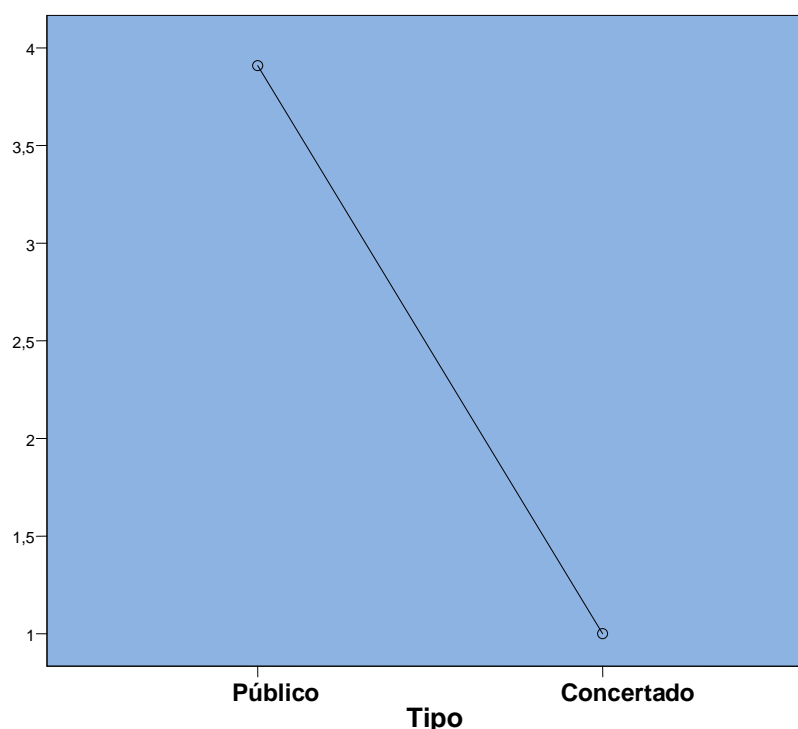
Una posible interpretación podría ser que debido al carácter empresarial de las contrataciones de los docentes, la asignación de tutores y el cumplimiento de las horas de trabajo ocasiona que a veces la distribución de profesores no se haga con los criterios que posibiliten el seguimiento de los alumnos durante todo el ciclo.

**Tabla 49: Tabla Anova tipo de colegio y distribución de grupos**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	19,948	1	19,948	6,857	,022
Intra-grupos	34,909	12	2,909		
Total	54,857	13			

A continuación mostramos una gráfica (ver gráfico 9) explicando el recorrido y la puntuación que obtiene cada franja de colegio en base a la distribución de grupos:

**Gráfico 9: Comparación de medias: tipo de colegio y distribución de grupos.**



### 6.3.7 Propuestas de evaluación en base a la titulación

Las propuestas de evaluación están en constante renovación con el paso del tiempo. A pesar de que la EF es una asignatura joven históricamente, han surgido diferentes propuestas evaluativas. Por esta razón, queremos comprobar si ambas titulaciones hacen uso de este tipo de propuestas, sobre todo la habilitación de EF, la más antigua en el tiempo.

En base a la tabla de descriptivos, la diferencia de puntuaciones es significativa, siendo la diplomatura de EF el grupo de docentes que más innova en métodos de evaluación y queda más estancado el grupo de habilitados de EF, que aún muestra algún vestigio de metodologías más tradicionales.

### 50: Tabla descriptivos: propuestas de evaluación en base a la titulación

FACTOR	N	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>Titulación</b>						
Diplomado de EF	9	4,44	,882	,294	3,77	5,12
Habilitación EF	5	2,80	1,304	,583	1,18	4,42
<b>Total</b>	14	3,86	1,292	,345	3,11	4,60

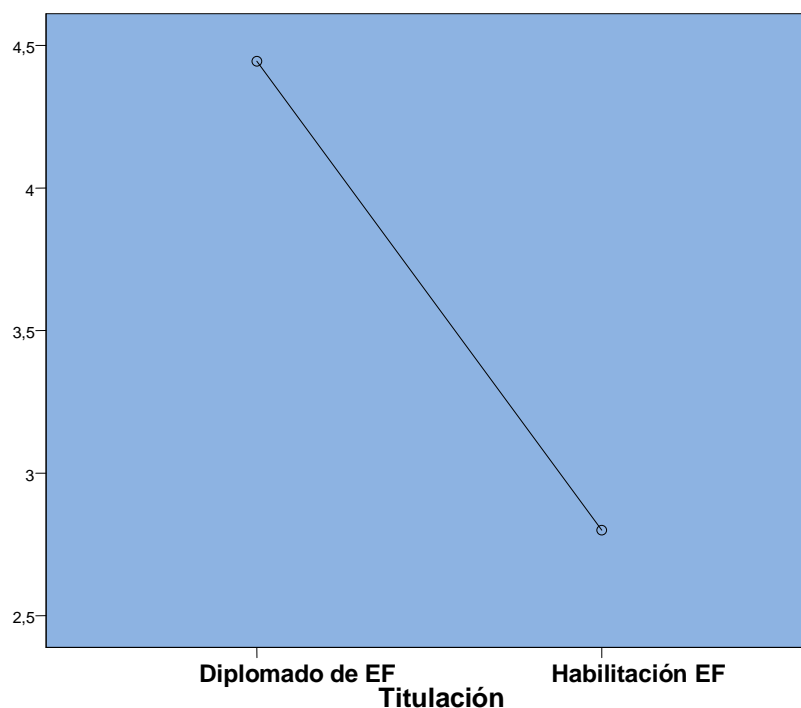
Cabe comentar, con la exposición de esta tabla 51, que las variables analizadas son significativas debido a que la significación es menor de 0,05 (ver tabla 51).

**Tabla 51: Tabla Anova propuestas de evaluación y titulación**

	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,692	1	8,692	8,010	,015
Intra-grupos	13,022	12	1,085		
<b>Total</b>	21,714	13			

A continuación mostramos una gráfica (ver gráfico 10) explicando el recorrido y la puntuación que obtiene cada franja de las propuestas de evaluación de los docentes en base a la titulación que disponen.

**Gráfico 10: Comparación de medias propuestas de evaluación y titulación**



### 6.3.8 Instalaciones cubiertas y tipo de colegio

Como hemos comentado en el análisis de las categorías, debido a la climatología de la ciudad de Segovia, tener disposición de un espacio cubierto para la práctica de EF se hace esencial. Sin embargo, hemos podido comprobar que no todos los centros disponen de esta instalación, o no cumplen con unos mínimos básicos. En este apartado queremos medir si el hecho de disponer de buenas instalaciones se rige con el tipo de colegio (ver tabla 52).

En base a las comparaciones de medias que atribuye la tabla de descriptivos, podemos determinar que los centros públicos obtienen menores puntuaciones porque ofrecen peores infraestructuras de espacios cubiertos que los centro concertados. Sin embargo, para afirmar esta observación debemos fijarnos en la tabla 53.

**Tabla 52: Tabla descriptivos: instalaciones cubiertas y tipo de colegio**

FACTOR	N	Media	Desv. típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>Titulación</b>						
<b>Público</b>	11	3,09	1,221	,368	2,27	3,91
<b>Concertado</b>	3	4,67	,577	,333	3,23	6,10
<b>Total</b>	14	3,43	1,284	,343	2,69	4,17

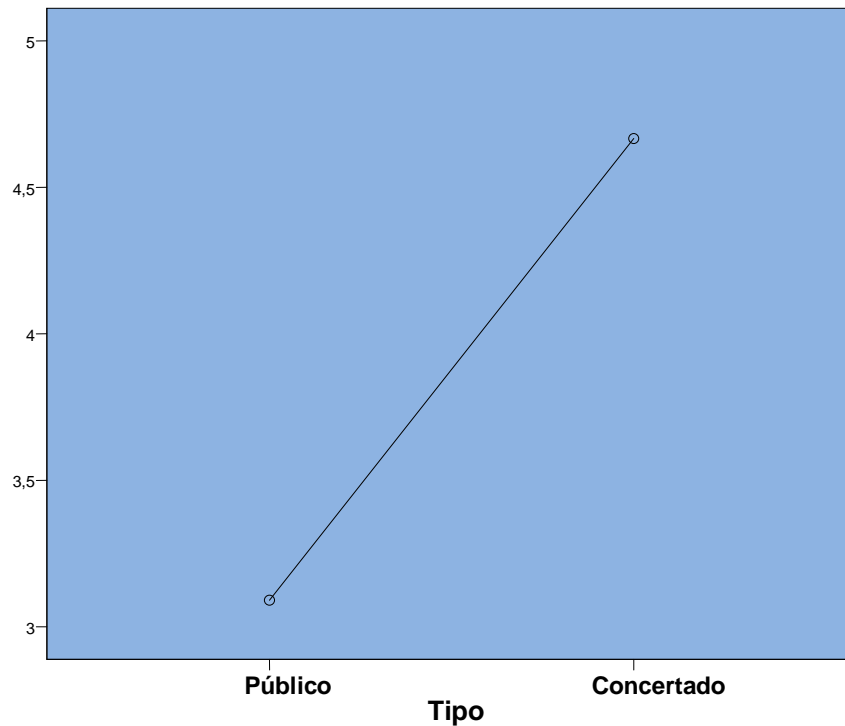
Con esta tabla no podemos afirmar una total significación de variables ya que iguala con el límite establecido de 0,05.

**Tabla 53: Tabla Anova instalaciones cubiertas y tipo de colegio**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Inter-grupos</b>	5,853	1	5,853	4,509	0,05
<b>Intra-grupos</b>	15,576	12	1,298		
<b>Total</b>	21,429	13			

Sin embargo, a continuación mostramos una gráfica de comparación de medias donde se aprecia que las puntuaciones de los centros públicos son significativamente menores que los centros de carácter concertado (ver gráfico 11).

**Gráfico 11: Comparación de medias instalaciones cubiertas y tipo de colegio.**



Para terminar con este apartado, en referencia a una posible prospectiva en base a una continuación del trabajo realizado, creemos que, a pesar de que los resultados analizados son suficientemente claros y elocuentes, sería conveniente utilizar otro tipo de instrumentos para recoger más información sobre la temática. Por esto habría que combinar el uso de estas entrevistas demoscópicas con entrevistas en profundidad, cuestionarios o grupos de discusión, para que el trabajo goce de una mayor fiabilidad investigadora.

## 7. CONCLUSIONES

Para la presentación de las conclusiones de este trabajo nos basaremos en los resultados obtenidos y seguiremos como hilo conductor los objetivos propuestos para el mismo:

### **7.1 Conclusiones en base a los objetivos y los resultados obtenidos**

Como hemos comentado a lo largo del presente trabajo, el diseño del cuestionario se divide en cuatro categorías. Todas ellas están formadas por un número determinado de preguntas. Para ello, en base a la importancia de cada categoría en cuanto a la calidad que aporta a la asignatura, dispondremos de puntuaciones diferentes, siendo las categorías de organización y aspectos curriculares las que más importancia se les otorga, puesto que su conocimiento y aplicación determinan un mayor peso en la organización curricular de un centro educativo. Al resto de categorías se les ha otorgado una menor puntuación, puesto que muchos de los aspectos analizados no dependen del profesorado, sino del contexto físico en el que se desarrolla la docencia de esta materia.

A continuación mostraremos las conclusiones en base a los objetivos establecidos al comienzo del presente trabajo.

#### **a) Diagnóstico de calidad de la situación de la Educación Física establecidos en la capital de Segovia**

Hemos creído conveniente que la correlación y organización entre docentes de una misma área de conocimiento se convierta en un criterio de calidad determinante para la correcta formación del alumnado. Este aspecto se propone como fundamental de cara a abordar el resto de categorías del cuestionario, ya que condicionará el resto de argumentos comentados por los encuestados. El hecho de que exista una organización interna entre los docentes, de que las decisiones pasen por el debate realizado entre ellos, de que se cree un equipo de área y se tomen decisiones relevantes entre todos, crea una coordinación que puede desembocar en una mejora constante en los métodos de enseñanza y aprendizaje. Una consecuencia de no organizarse como equipo didáctico puede llevar a una descoordinación en la puesta en práctica de los contenidos. Por ejemplo, puede que los alumnos no encuentren diferencias a la hora de pasar de un ciclo a otro, ya que se repiten o se dejan de trabajar algunos contenidos comentados. Este



déficit de contenidos repercutirá negativamente en el proceso de aprendizaje del alumno.

Una vez comentados diferentes aspectos de currículum a lo largo del marco teórico, analizando las diferentes metodologías de EF y las distintas propuestas innovadoras acerca de cómo aprovechar al máximo el potencial educativo de nuestro alumnado, hemos intentado diagnosticar si las prácticas utilizadas en los colegios de Segovia son las idóneas en base a lo comentado.

La EF es una de las asignaturas donde se confunden los términos del currículum con más facilidad, creando controversia en la funcionalidad de la asignatura. Preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿qué y cómo evaluar? se repiten con frecuencia en el área de EF, teniendo esta visión desde todos los colectivos y creando una confusión del término. Por ello, y teniendo en cuenta el concepto currículum, hemos hecho uso de la entrevista demoscópica para analizar si los centros de Segovia cumplen con los criterios básicos curriculares.

Como hemos comentado a lo largo del estudio, la formación permanente del profesorado se erige en fundamento esencial para incrementar y mantener la calidad educativa. Someter a la renovación de conocimientos a los docentes hace que sigamos aprendiendo y que mejoremos en la transmisión de conocimientos y actitudes al alumnado. Cualquier profesional debe actualizarse permanentemente en su especialidad, lo que redundará en una mayor calidad educativa.

Por ello, hemos querido determinar qué proceso de formación utilizan los profesores de los centros analizados, la experiencia de que disponen los equipos docentes y la implicación extraoficial de los maestros para una constante mejora de su formación como educadores. Diferentes aspectos, que fuera de ser actividades obligatorias, la mera implicación del maestro para alejarse del sedentarismo y el acomodamiento docente implica un incremento de calidad, determinando aspectos relevantes para el aumento de la misma.

El presente proyecto no solo se basa en analizar las actividades y prácticas docentes que muestran a los maestros encuestados y sometidos al cuestionario, sino que dispone de un apartado referente al contexto físico en el cual estos maestros transmiten sus conocimientos, es decir las instalaciones e infraestructuras que muestra el centro.

## **b) Aspectos fuertes y débiles que manifiestan los responsables a la hora de impartir esta materia en los distintos colegios de la capital segoviana**

En base a los criterios diagnosticados en el apartado anterior, vamos a pasar a comentar los aspectos fuertes y débiles que muestran los centros de la capital de Segovia en base a los instrumentos de investigación utilizados.

Para cumplir con cierto orden, comentaremos estas conclusiones en base a la clasificación categórica expuesta durante el presente trabajo.

### **b.1) Organización y correlación interna del profesorado de área**

La distribución de maestros y cursos parece un tema a corregir. Gran parte de la muestra estudiada determina que la distribución de docentes no se rige por la lógica de completar ciclos completos. En definitiva, existe un cierto desajuste en el proceso lineal de que sea un solo profesor el que complete un ciclo. Este aspecto se fundamenta como un determinante de calidad, ya que pensamos que la persona idónea para la correcta evolución del alumnado debería ser el maestro que ha estado el curso anterior del ciclo, que conoce a los niños, que sabe de sus carencias y que ha recogido en sus informes los aspectos a mejorar, así como la distribución de contenidos a lo largo del ciclo.

En cuanto a los aspectos burocráticos, y al seguimiento de un Reglamento de Régimen Interno, donde la EF toma protagonismo, es un tema en el que los centros segovianos no aprueban. La mayoría de los colegios no tienen redactado este documento o trata de aspectos más generales u organizativos, y en donde la EF pasa inadvertida.

Otras temáticas en las que encontramos diversidad de respuestas serían las relacionadas con el acceso a los horarios y los criterios pedagógicos a seguir. A pesar de que en la ciudad de Segovia los docentes de EF expresan que su relación profesional se realiza de manera grupal, sin embargo este hecho no se muestra reflejado con la fuerza que debería darse, puesto que el equipo de docentes no presenta el potencial suficiente para presionar a la dirección del centro y establecer un horario digno para el alumnado de EF, que garantice la práctica y la seguridad de los alumnos. Sin embargo, son muy pocos los centros que expresan que la práctica de EF sea un tema que conlleve un quebradero de cabeza, ya que el reparto de horarios se hace de manera equitativa y en su mayoría no han encontrado ningún problema de espacios para la práctica o la coincidencia de grupos.

Atendiendo a los discursos analizados, se comprueba que el peso de los docentes más antiguos y la categoría laboral determinan en muchas situaciones el establecimiento de estos horarios.

Sin embargo, en cuanto a este tema y tras la combinación de variables observadas en el apartado de resultados, hemos podido determinar e interpretar cuáles son los posibles problemas, en base a la comparación de medias. La muestra de protagonismo por parte de los docentes para intervenir en los horarios establecidos, muestra una relación estrecha con la edad y la experiencia de los maestros. De estas operaciones estadísticas podemos concluir que son los docentes incluidos en la franja de edad de 41 a 50 años, los maestros que mayor peso y capacidad organizativa disponen a la hora de establecer horarios al inicio del curso. Y así mismo, guarda relación con los años de experiencia, siendo estos docentes unos trabajadores asentados en el ámbito laboral con una media de 22 años trabajados, que posiblemente adquieran categorías laborales de mayor rango que los docentes noveles.

En definitiva, en temas de organización y correlación, los docentes de los centros de Segovia reciben un simple aprobado, ya que a pesar de existir la organización mencionada, en determinados aspectos los centros segovianos suspenden, o no cumplen con los criterios de calidad establecidos.

## **b.2) Criterios de programación, elección de contenidos, evaluación y otros aspectos del currículum**

Según las respuestas realizadas en las entrevistas, como hemos podido comprobar, contemplamos que la mayoría de los docentes aprueban con nota y tienen claro los conceptos suficientes como para poder elaborar UUDD de forma correcta, tanto a nivel general como específico. Sin embargo, no hemos querido pasar por alto y comprobar si la titulación es un aspecto relevante a la hora de establecer las programaciones. Por ello, a través de la comparación de medias, hemos podido comprobar que la dualidad que muestra la EF en cuanto a titulación es significativa, ya que el nivel que muestran los habilitados de la especialidad frente a los diplomados especialistas, denota una carencia de conocimientos importante de aquéllos. Este aspecto no solo redundaría en los conocimientos de programación específicos, sino que aborda en la media de toda esta categoría, siendo los diplomados de EF los mejor preparados para instruir a los alumnos en la práctica.

La EF, como toda asignatura inmersa en la disciplina del currículum, tiene por finalidad la formación integral del alumno, por lo tanto tendrá como objetivo prioritario el formar a alumnos en todas sus potencialidades. El potencial socializador de que dispone nuestra asignatura goza de la suerte de convertirse en un terreno favorable para instruir tanto en aspectos motrices como en la adquisición de valores. Este aspecto se incluye en el cuestionario como un objetivo a trabajar en la EF. Después de analizar los resultados, observamos que la tónica general es que la adquisición de valores en las sesiones de EF está presente en casi la totalidad de los centros. Por otro lado, encontramos un problema que hace que la disparidad de respuestas se polaricen en dos puntuaciones. Por una parte, la mitad de los encuestados argumenta que a nivel personal este aspecto es fundamental en la puesta en práctica de todas las sesiones. Sin embargo, para desarrollarlo no existe correlación alguna entre profesorado, obteniendo total libertad y no pudiendo asegurar que el resto de compañeros lo realicen.

El tema de la evaluación también ha gozado de importancia a lo largo del cuestionario, en el que se han concretado un total de tres preguntas sobre el término. Este aspecto, como nos referíamos en la teorización previa, dispone de diferentes modalidades y ejecución, convirtiéndose en un tema polémico en nuestros días.

La realidad segoviana nos indica que la mitad de los centros no disponen de unos criterios específicos de evaluación en EF, con la consiguiente libertad de los docentes para aplicar los métodos de evaluación que ellos consideren. Se remite, por lo tanto, a la siguiente pregunta en la que exponen que al no existir coordinación entre docentes, no pueden asegurar que los profesores de estos centros apliquen métodos de evaluación innovadores, a pesar de que algunos docentes sí que los realicen. En otros casos, a pesar de aplicar este tipo de métodos, todavía se encuentran vestigios de metodologías más tradicionales, donde toman protagonismo actividades como la aplicación de test físicos.

Indagando sobre esta temática, como hemos podido observar a lo largo del trabajo, la titulación de los docentes se ha convertido en un aspecto determinante a la hora de esclarecer las diferencias respuestas. Podemos determinar en base a la comparación de medias, que los habilitados de EF hacen menos uso de propuestas de evaluación innovadoras, siendo los diplomados de EF los docentes que más incorporan novedades y se alejan de metodologías más desfasadas.

Sin salir de esta temática de la evaluación, respecto al bloque de contenidos de juegos y deportes, observamos un problema candente. En la mayoría de los discursos de los entrevistados se determina que la mayoría de los docentes hacen uso de las situaciones de juego que los alumnos tienen que resolver, como herramienta evaluativa prioritaria. Sin embargo, al no existir en determinadas ocasiones correlación entre el profesorado, se hace imposible que la respuesta del entrevistado sea representativa con el colectivo de docentes de EF. De este modo, en base a los discursos de los entrevistados, podríamos determinar que la mayoría de los docentes hacen uso de esta práctica, siendo únicamente dos centros los que, basándose en metodologías tradicionales, evalúan el gesto técnico, adquiriendo este término protagonismo en sus informes evaluadores. Sin embargo, en base a esto último, y según las puntuaciones que muestran las medias, podemos determinar que en las puntuaciones obtenidas en base a la titulación hay una diferencia significativa, siendo la diplomatura de EF la que mayor puntuación obtiene, por lo que se puede determinar que los conocimientos adquiridos con la nueva titulación son congruentes frente a la otra opción.

### **b.3) Formación y experiencia del profesorado**

En cuanto a la realización de cursos de formación continua por parte de los docentes, como hemos comentado, surge también una disparidad de respuestas. La mayoría, al menos, realiza un curso por año, cumpliendo con los criterios que hemos establecido. Sin embargo, en base a sus discursos, exponen que la oferta de cursos específicos de EF es irrelevante y que apenas pueden acceder a este tipo de contenidos.

En cuanto al grado de experiencia en la asignatura, hemos podido comprobar que no existe ningún tipo de problema. La mayoría de los centros disponen de docentes con gran experiencia en el campo de la EF, con muchos años de trabajo a sus espaldas. El resto son equipos compensados con docentes de gran bagaje en la enseñanza y de profesores noveles con ganas de aprender.

Por otro lado, también hemos establecido una pregunta en relación a menciones o premios que han obtenido los docentes. La mayoría no ha recibido ningún premio, pero sí que se ve alguna iniciativa por preparar actividades extraescolares con el alumnado o participar en actividades de carácter benéfico. Sólo son algunos los que han querido seguir indagando y mejorar su docencia en EF a través de actividades de tipo investigador. Sólo un docente de los entrevistados ha publicado algún artículo en

revistas, y otro que sigue inmerso en el mundo universitario, junto con otros docentes, participando en diferentes ciclos de investigación-acción.

#### **b.4) Instalaciones y recursos materiales**

Esta categoría presenta un menor número de preguntas realizadas, obteniendo una menor repercusión dentro de los criterios de calidad, pero igualmente importante y muy relevante para poder optar a buenas puntuaciones en el balance general. Como hemos comentado en un apartado específico del marco teórico, la situación de muchos colegios en España es precaria en cuanto a instalaciones, infraestructuras y recursos materiales. Sin embargo, queremos dar paso a la situación en la que se encuentran los centros de la capital de Segovia. Para ello lo hemos dividido en tres apartados: el número y estado de pistas polideportivas, los espacios cubiertos y la disposición de vestuarios para el mantenimiento de la higiene personal.

En cuanto a las pistas polideportivas, nos encontramos con dos situaciones diferentes. Por un lado, dos terceras partes de los centros, al menos disponen de una pista polideportiva en buen estado e incluso puede usar más de una, colocándose en los centros que mejores recursos disponen. El resto de centros, o no tienen pista polideportiva o presentan aspectos limitantes de estructura, coincidencias de grupos o se hace complicado preservar la seguridad.

En cuanto a los espacios cubiertos, más de la mitad de los centros no tienen problema, ya sea porque disponen de un espacio cubierto o pabellón idóneo, o por la suerte de contar con pabellones municipales próximos al centro. El resto de centros ya muestran situaciones más precarias debido a aspectos estructurales limitantes, seguridad o ni siquiera disponer de este espacio. En base a las comparaciones de medias que atribuye la tabla de descriptivos, podemos determinar que los centros públicos obtienen menores puntuaciones porque ofrecen peores infraestructuras de espacios cubiertos que los centros concertados.

En cuanto a los vestuarios para mantener la higiene personal, determinante por la pregunta anterior, los centros que disponen o tienen acceso a los pabellones sí que en muchas ocasiones hacen uso de los vestuarios, por lo que no hay problema en la coincidencia de grupos. Por el contrario, la mayoría de los centros no disponen de estos lujos, que se indican como necesarios en el desarrollo de los contenidos del

cuidado del propio cuerpo, y mucho menos de duchas. La primera solución que se ofrece para poder mantener esta higiene es el uso de los baños del centro, aunque en muchas ocasiones se hace imposible, encontrando demasiados impedimentos, tales como la masificación de grupos, mal uso de las instalaciones y determinados aspectos que hacen complicado el mantenimiento de la higiene de los alumnos.

En base al último objetivo del proyecto, y una vez vistos y comentados todos los aspectos favorables y negativos en base a unos criterios de calidad establecidos, podemos realizar una propuesta específica a cada centro con el fin de mejorar todas las facetas más desfavorables que han mostrado cada colegio.

Por ello, y a través del acceso negociado previo con los centros, hemos establecido un vínculo de contacto con los entrevistados, dotándole de una dirección de correo electrónico de contacto, por sí están interesados en obtener los resultados. En caso de obtener respuesta idearemos un informe específico para cada centro, dándole recomendaciones para la mejora de la práctica docente.

## **7.2 Prospectiva**

Para terminar con este apartado, creemos que a pesar de que los resultados analizados son suficientemente claros y elocuentes, sería conveniente utilizar otro tipo de instrumentos para recoger más información sobre la temática. Por esta razón habría que combinar el uso de estas entrevistas demoscópicas con entrevistas en profundidad, cuestionarios o grupos de discusión, para que el trabajo goce de una mayor fiabilidad investigadora y se aporten informaciones que no se pueden recoger solo con la entrevista demoscópica. Por tanto, se debe completar esta investigación con más instrumentos de indagación investigadora que favorecería un resultado final todavía más fiable y de más calidad.

Con vistas a una futura tesis doctoral sobre este tema que se ha elegido para el presente Trabajo Final de Máster, con el fin de completar este proyecto, aparte de hacer uso de otras herramientas de investigación, como bien comentábamos, sería bueno aumentar la muestra y en vez de solamente hacer un diagnóstico en la ciudad de Segovia, aumentar el ratio y a través de un equipo de entrevistadores poder hacer un análisis exhaustivo de la Comunidad Autónoma de Castilla y León o, incluso, a nivel nacional.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A

- Álvarez, M. (2003). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Cisspraxis.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa- Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revistas española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- Amat, M, y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de innovación educativa*, 91,10-13
- Ander-Egg, E. (1982). *Metodología del trabajo social*. Barcelona: El Ateneo S.A.
- Ander Egg, E. (1977). *El Trabajo Social como Acción Liberadora*. Madrid: Universidad Europea, Madrid.
- Anguera, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 127- 144.
- Angulo, J.F. (1994). “Calidad educativa, calidad docente y gestión”. In: *De aquí y de allá, Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Arrayás, M. J., Rodríguez, D. (2012). Revision bibliográfica sobre la investigación en la formación inicial y continua del profesor de Educacion Física (2000- 2010). *Revista Wanceulen E.F. Digital*, N° 9.

### B

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Internacional Thomson Editores.
- Batalla, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelonal: Inde.



- Bazán, A., Sánchez, B. A., Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol.13 (33) PP. 701-729.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos e recogida de datos. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

## C

- Cabello, E. y Cabra, N. (2006). Evaluación de las instalaciones deportivas escolares desde el punto de vista de la salud. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el deporte*, 6(23), 138-254.
- Casamort, J. (2010). *La calidad de la educación física como reto de futuro. Más allá de las reformas coyunturales*. Barcelona: Inde.
- Castejón, F.J. (1996) *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Cea D´ Ancona, Mª A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chavarria, X; Borrell, E. (2002). *Calidad en Educación*. Barcelona: Edebé.
- Contreras, R. (2000). *La formación inicial y permanente del profesor de educación física*. Vol.2.

- Contreras, O, R. (1998). *Didáctica de la educación física un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- De la Cruz, J.C. (1989). Higiene de la educación física en la edad escolar. En J. Ribas (Coord.), *Educación para la salud en la práctica deportiva escolar.* ) pp. (61-80). Málaga: Unisport. Junta de Andalucía.

## D

- Dalmau, J.M<sup>a</sup>. (2003) *Análisis del estatus de la Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Logroño: Universidad de Zaragoza. Tesis doctoral.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-13). Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Devís, J; Peiró, C .(1997). *Perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona :Inde.
- Devís, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del curriculum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- 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.
- Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

## E

- Escudero, J. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.

## F

- Fernández., J. (1991). La evaluación de la calidad docente. En A. Medina (Coord.), *Teorías y métodos de evaluación*. Madrid: Cíncel.
- Fernández, J.J. (2007). *Estudio del pensamiento del profesor de educación física en las etapas de primaria y secundaria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física*. País Vasco: Universidad del País Vasco. Tesis doctoral.
- Frades, E. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la inspección educativa en España: un problema sin resolver. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 6.

## G

- Garrido, P. (1999). La comunidad educativa y la inspección de educación. *Revista de pedagogía*, vol.51 (3) pp. 323-331.
- Gairín, S. J. (1999). Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1.
- González, D. (1999). El proceso de la investigación por encuesta. En L. Buendía, D. Gonzalez, J. Gutierrez, y M. Pegalajar (Eds), *Modelos de análisis de la investigación educativa*. (pp. 171-174). Sevilla: Alfar.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la Investigación Cualitativa. *Revista Americana de Educación*, 29, 85-104.
- González, C. (2006). *La qualitat de l'àrea d'educació física. El cas dels centres que imparteixen l'educació secundària obligatòria de la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. Tesis doctoral.

- Gracia, A. (2007). La crisis silenciosa de la Educación Física: un problema epistemológico-conceptual de la Educación Física. *Revista Corporeizando*, vol. 1 (1).
- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-164). Madrid: Akal.

## H

- Hardman, K. (1998). "¿Peligros de la educación física en la escuela! ¿Peligros del Deporte para Todos? "Informe final del Deporte para Todo el mundo y los retos educativos a nivel mundial. *VII Congreso Mundial Deporte para Todos*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, pp. 57 - 80.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica. En las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Horst, R y Wineck, J. (2004). *Entrenamiento y Práctica Deportiva Escolar*. Barcelona: Paidotribo.

## I

- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) (2004). Evaluación de la educación primaria 2003. Secretaría General de Educación. Recuperado el 11 de agosto de 2012 de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/nacional/14evaluacion-de-la-educacion-primaria.-datos-basicos-2003.pdf?documentId=0901e72b80110dcf>

## K

- Kirk, D. (1990). *Educación física y curriculum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Klein, G. (2005) .La calidad de la educación física y el deporte de la juventud: actualidad y retos de futuro en un mundo globalizado. *Alianza Mundial de los Deportes*.

## L

- Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. *Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. Huesca: Departamento de Educación, Cultura y Deportes de la Diputación General de Aragón
- 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, V.M. (coord.) (2002). *Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica*. Segovia: Escuela Universitaria Magisterio.
- López, V.M. (1999). *Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación de Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López Moya, M.; Estapé, E. (2001). “Normativa sobre las instalaciones deportivas en los centros escolares”. En *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI*” Investigación Social y Deporte, Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD) nº5, Librería Deportiva Esteban Sanz, S.L., Madrid, pp. 437-450

- López, J.C. (1988). "El aula de Educación Física. Análisis y reflexión". *Revista Apunts de Educación Física y Deportiva, Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, Barcelona (INEFC), nº 13, pp. 27-33.*
- López Moya, M. y Estapé Tous, E. (2002). El aula de Educación Física en la enseñanza Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, vol. 2 (4) pp. 1-20*  
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artaula.htm>
- López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física.* Barcelona: Inde
- López, M. y Estapé, E. (2002). El aula de Educación Física en la enseñanza Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, vol. 2 (4) pp. 1-20*  
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artaula.htm>
- López, VM; Monjas, R; Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicas la Educación Física.* Barcelona: Inde.
- López, V., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J., González, M. (2008) Implicaciones de la evaluación en los enfoques de EF cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de la coherencia. *Fundación Infancia y aprendizaje 20(4) pp.457-477.*
- 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.* Cantabria: A.D.E.F. Cantabria.
- López, V.M (coord.). García, J.M., García- Peñuela, A., Gonzalez, M., López, E., Monjas, R., Pérez, D., Archilla, M. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio. Causas internas y reflexiones del estatus de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación nº 8, pp. 11-18*

# M

- Macazaga, A. (2004). *Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Bilbao.Universidad del País Vasco.
- Mariscotti, A. R. (2001). La valorización de la Educación Física en el sistema educativo. *Revista digital efdeportes*. Buenos Aires. Recuperado 13 de Agosto de 2012 de :  
<file:///C:/Users/usuario/Desktop/PROYECTO%20DEFINITIVO%20TFM%202012/no%20se/La%20valorizaci%C3%B3n%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica/efdeportes.htm>
- Manrique Arribas, J.C. (2003). La Educación Física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 3 (10) pp. 83-100  
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artmujer.htm>
- 
- Marchesi, A; Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Psicología y educación*. Editorial Alianza.
- Marchesi, A y Martín, E .(1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes psicopedagogía.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. Investigación en la escuela. En Martínez Rodríguez, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (57-69). Granada: Universidad de Granada.
- Mateos, Otero, J.J. (2010). La Educación Primaria en Castilla y León: hacia el éxito educativo desde el esfuerzo y la formación integral. *CEE Participación Educativa*, pp. 160-169

- Miles, M., y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book for new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): Diseño Curricular Base Educación Primaria. Área de Educación Física. Madrid, Secretaría de Estado de Educación
- Monjas, A, R. (2008). *Análisis y evolución de la propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de Educación Física a través de la evaluación del alumnado*. Tesis doctoral. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez, C., Alonso, N. (2008) .Coeducación y climas de - aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista internacional de ciencias del deporte* vol. 4 (11) pp. 42-64.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Ed. Cisspraxis Educación. Colección Gestión de Calidad.
- Muñoz, L. A. (1987). Educación física de calidad o mentiras en cantidad. *Educación Física y Deportes*, vol. 9

## O

- ORDEN EDU/1951/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en la educación primaria en Castilla y León.
- Organización de las Naciones Unidas para le Educación, Ciencia y Cultura. (1999). Tercera conferencia internacional de ministros y altos funcionarios encargados de la Educación Física y el deporte (MINEPS III). Recuperado el 7 de junio de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001198/119812so.pdf>
- Oriol, N. (2004) Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre formación inicial del profesorado de Educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* vol.1 (3).



## P

- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés* (2 ed.). Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. In J. P. y. B. Fuentes, M. (Ed.), *La Educación Física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas. Primer congreso internacional de Educación Física. FIEP* (pp. 27-42). Cáceres: Diputación de Cáceres.
- Pascual, C. (2003). Historia de vida de una educadora de profesores de educación física: su desarrollo personal y profesional. *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, nº 2-3, pp. 23-38.

## R

- R.A.E. (1992): *Diccionario de la Lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.
- Recuerda, V. (16 de febrero de 2005). La educación física reclama mejores instalaciones y mucho más material. *Diario de Córdoba*. Recuperado de [http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/la-educacion-fisica-reclama-mejores-instalaciones-y-mucho-mas-material\\_170374.html](http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/la-educacion-fisica-reclama-mejores-instalaciones-y-mucho-mas-material_170374.html)
- Rey, R; Santa M<sup>a</sup>, J. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Bilbao.: Ciss praxis.
- Rivera, E, Trigueros, C. (1999) .Educación física: ¿la chacha del 2.000 en la educación primaria? *Quaderns Digitals. Net*. Recuperado el 10 de agosto de 2012 de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2202](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2202)
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe

- Romero, S. (1993). *Contenidos de Educación Física en la escuela. Programas renovados/propuesta actual*. Sevilla: Wanceulen.
- Rosander, A. (1994). *Los catorce puntos de Deming aplicados a los servicios*. España, Ed. Díaz de Santos.
- Rotger, B. (1984). *Los departamentos didácticos. Organización y funcionamiento*. Madrid: Anaya.
- Ruiz, L.M. (1994). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.

## S

- Saenz, P. (). La importancia de la Educación Física en Primaria. *Revista Apunts Educación Física y Deportes* (57).
- Saenz- López, P., Manzano, I., Sicilia, A., Varela, R., Cañadas, J. F., Delgado, M. A., Gutierrez, M. (2004). Estatus de la Educación Física desde el pnto de visa de la opinión de su profesorado. *Revista Digital efdeportes*. Buenos Aires.  
Recuperado 13 de agosto de 2012 de  
<file:///C:/Users/usuario/Desktop/PROYECTO%20DEFINITIVO%20TFM%202012/no%20se/estatus%20de%20la%20perspectiva%20de%20sus%20profesores/efdeportesEstatus.htm>
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano (teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares)*. Madrid: Akal.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro
- Segovia, D. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, pp. 97-118

## T

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Universitat de València. Valencia.

## U

- Ureña, N. (2006). *Las habilidades motrices básicas en Primaria: Programa de intervención*. Barcelona: Inde.

## V

- Vaca, M.J. (2010). Teorías y prácticas de calidad en educación física: una unidad (didáctica) de investigación-acción. *Revista Ágora para la ef y el deporte nº 12 (3)*, pp. 289- 307. ISSN: 1578-2174
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos, 32.
- Vaquero, A.(2000). *Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: Análisis de un proceso de formación y alternativas*. Bilbao: UPV/EHU. Tesis doctoral.
- Vaquero, A. (2001). La cuestión del estatus científico de la Educación Física en el contexto educativo. *Revista Psicodidáctica nº 11*.
- 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.

- Vázquez, B. (1989). *La educación Física en a educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Velázquez, R., Hernández, J., Garoz, I., López, C., López, M., Maldonado, R., Martínez, M., Villagra, A., Castejón, J.(2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 447-467
- Vera, J. A., Moreno, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 11 (2). Recuperado 9 de agosto de 2012 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART3.pdf>

## 9. ANEXOS

### **DIAGNÓSTICO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE PRIMARIA EN SEGOVIA.**

**Colegio:**

**Tipo:**

**Nº de líneas:**

**Sexo:**

**Edad:**

**Titulación:**

**Años de experiencia docente:**

**Años de experiencia en el centro:**

**Fecha:**



\*Escala de 1 a 5 puntos. El valor 1 corresponde al de menor calidad y el 5 al de mayor calidad.

### **CATEGORÍA 1: Organización y correlación interna del profesorado de área**

**1-Si existe equipo didáctico de Educación Física en el centro, ¿cómo está organizada el área de Educación Física en este centro?**

5 puntos: Si el área de EF está organizada como equipo de área o existe correlación entre los docentes de la materia erigiéndose coordinador a determinada persona.

4 puntos: Si comparte equipo de área o departamento de EF con secundaria.

3 puntos: Si a pesar de no determinar el cargo de coordinador a ninguna persona, existe equipo de área donde los especialistas se reúnen con frecuencia para determinar aspectos relevantes de la asignatura.

2 punto: Si comparte equipo didáctico con otras áreas que no son de EF. (Música y Plástica)

1punto: Si no son participes de ningún equipo didáctico, ni existe correlación entre el profesorado para determinar aspectos relevantes del funcionamiento de la EF.

**2-¿Cuáles son los criterios pedagógicos que como docentes de Educación Física defienden cuando tiene acceso a los horarios de EF al inicio del curso?**

5 puntos: Criterios a favor de preservar la seguridad del alumnado en el uso de instalaciones y asegurar hábitos de práctica regular.

4 puntos: Criterios a favor de evitar más coincidencias de grupos a una misma hora que espacios de práctica disponibles.

3 puntos: Criterios a favor de priorizar los espacios de la práctica.

2 puntos: Criterios priorizados por la dirección del centro.

1 punto: Falta de criterios pedagógicos.

**3- ¿Cuántos grupos como máximo pueden hacer clase a una misma hora sin tener que alterar la programación prevista?**

5 puntos: Repartición de horarios equitativa sin necesidad de alterar la programación prevista.

4 puntos: Rara vez hay coincidencias de grupos, aunque en alguna ocasión se ha dado algún caso.

3 puntos: Existen coincidencias de grupos con frecuencia a la misma hora, teniendo que compartir instalaciones y recursos materiales, pero el hecho de contar con este hándicap no afecta a las programaciones y se buscan soluciones desde el comienzo de curso.

2 puntos: Superan el máximo de grupos deseables aunque muchas veces buscan soluciones y se adaptan ante las adversidades.

1 punto: Superan el máximo de grupos deseables y en algunas ocasiones por no disponer de recursos e instalaciones algunas sesiones de EF se realizan en clase.

**4- ¿El área de EF tiene un presupuesto propio?**

5 puntos: Dispone de presupuesto propio y administra su propio gasto en base a las necesidades.

4 puntos: Dispone de presupuesto propio pero para hacer uso de él necesitan el consentimiento de la dirección.

3 puntos: El presupuesto es controlado por la dirección pero no hay problema para destinar dinero en base a las necesidades de la asignatura.

2 puntos: Necesidad de pedir dinero a la dirección, siendo la cantidad recibida irrisoria incapaz de cumplir con los recursos necesarios.

1 punto: No dispone de presupuesto y no se destina dinero a la renovación de materiales en EF.

**5- En cuanto a la distribución de los docentes en las diferentes clases del colegio y respecto a la clasificación de 3 ciclos en primaria. ¿Cuál son los criterios para establecer esta distribución?**

5 puntos: Si el equipo docente se mantiene estable como mínimo un ciclo

1 punto: Si por el contrario, apunta falta de criterio a la hora de tener un grupo durante un ciclo completo.

**6- Muchas veces las reuniones son un espacio para hablar y hablar, pero no son eficaces; no se alcanzan acuerdos. ¿Cómo dirige las reuniones los docentes de EF para que sean más eficaces?**

5 puntos: Se sigue un orden del día, previa convocatoria en fecha.

4 puntos: Se realiza convocatoria pero los temas se abordan sin ningún criterio previo.

3 puntos: Los temas que se plantean son irrelevantes para el área, más bien se tratan temas organizativos generales de centro.

2 puntos: Se aprovechan las reuniones de equipo de ciclo para comentar algún tema relacionado con la EF.

1 punto: Los acuerdos a los que se llega se realizan en conversaciones informales, sin tener reuniones programadas.

**7-¿Existe alguna parte del Reglamento de Régimen Interno del centro dedicada a regular aspectos relativos al funcionamiento del área de EF?**

5 puntos: A aquellos centros que tienen un Reglamento de uso interno y se renueva cada año acorde a las necesidades que la asignatura requiere.

4 puntos: A aquellos centros que tienen un Reglamento de uso interno y van renovándolo con escasa regularidad.

3 puntos: A aquellos centros que tienen un Reglamento de uso interno invariable.

2 puntos: A aquellos centros o equipos de área que no tienen redactado un Reglamento interno como tal pero establecen diferentes normativas con las actas pertinentes de las reuniones de equipos de área, equipos de ciclo...

1 punto: No tienen redactado este documento y no hacen referencia a estos aspectos.

**CATEGORÍA 2: Criterios de programación, elección de contenidos, evaluación y otros aspectos del curriculum**

**1-¿Qué decisiones toma el equipo didáctico de este centro para programar los contenidos a trabajar a lo largo de la etapa?**

**1.a Programar de forma correcta. (Orientaciones del currículo, objetivos y contenidos.)**

5 puntos: Si programan de forma correcta.

4 puntos: Si programan antes contenidos que objetivos.

3 puntos: Si programan antes los objetivos sin tener en cuenta el currículo.

2 puntos: Si la programación la inician fijando contenidos, antes que objetivos, pero sin la referencia previa del currículo de área.

1 punto: Si omiten algunas de estas tres partes esenciales a una programación.

**1.b En cuanto a contenidos:**

5 puntos: Si los docentes de EF trabajan con un amplio abanico de contenidos (mayor número de experiencias motrices). Esta opción implica trabajar con más UDD aunque de pocas sesiones cada una.

4 puntos: Si los docentes de EF deciden no variar tanto los contenidos. Esta opción implica trabajar menos UDD pero con más sesiones por unidad.

3 puntos: Si el centro o entre los docentes de EF se establecen unos parámetros en cuanto a la elección de contenidos pero da cierta libertad a los profesores para adaptarlo a las necesidades de sus sesiones y no se tiene en cuenta el abanico de contenidos a trabajar.

2 puntos: Si el centro o equipo de área se ausenta en la elección de los contenidos pero supervisa de algún modo el trabajo de los profesores y la evaluación de los resultados.

1 punto: No se establece ningún criterio para la elección de contenidos.

**1.c Preferencias de elección de un contenido u otro en el segundo nivel de concreción.**

5 puntos: Si el centro aplica un criterio equilibrado basado en: los contenidos con los que el profesor se siente más a gusto a la hora de enseñar, las instalaciones y el material disponible o las modas, y la historia deportiva del centro, el tipo de alumnado y contexto escolar.

4 puntos: Si el centro escoge un criterio equilibrado compensando los contenidos a los recursos materiales, al tipo de alumnado y haciendo hincapié a la atención a la diversidad.

3 puntos: Si basan los contenidos de acuerdo a los recursos, materiales e instalaciones de que dispone el centro.

2 puntos: Si el centro prioriza por su historia deportiva o su entorno.

1 punto: Si el centro considera las preferencias del profesorado como prioridad para escoger un contenido.

**2 - A continuación encontrará un listado con las 9 partes de una programación. Ordénelas del 1 al 9 según el orden que usted establece a la hora de programar, de tal manera que el 1 será el comienzo de la programación y 9 la última parte del proceso.**

\* Diagnostico inicial (búsqueda bibliográfica, recursos didácticos...), objetivos, contenidos, tipo de actividades, definir actividades, criterios de evaluación (instrumentos de evaluación y cuándo se utilizan), temporalización, propuesta metodológica, propuesta de materiales.

5 puntos: Si aparece en el orden establecido.

4 puntos: A medida que se aleja del orden establecido.

3 puntos: A medida que se aleja del orden establecido.

2 puntos: A medida que se aleja del orden establecido.

1 punto: A medida que se aleja del orden establecido.

**3 - ¿Programan objetivos concretos referidos a la adquisición de valores, dentro de cada UD?**

5 puntos: Incluyen en todas sus UDD objetivos dedicados a alcanzar actitudes, valores y normas.

4 puntos: Incluyen en la mayoría de sus UDD objetivos dedicados a alcanzar actitudes, valores y normas.

3 puntos: Incluyen en algunas de sus UDD objetivos a alcanzar ciertos valores, o dedica alguna UD a trabajar estos conceptos.

2 puntos: La falta de correlación entre profesores, o la libertad que se ofrece a los docentes no dispone de una visión general de este aspecto, aunque la representación del entrevistado lo lleve a cabo.

1 punto: No incluyen o no le dan valor relevante a la adquisición de valores.

**4 - En cuanto a la evaluación. ¿Existe algún tipo de control, o premisas por parte del centro o el equipo de área para establecer unos criterios de evaluación?**

5 puntos: El centro o el equipo área dispone de unos criterios de evaluación de carácter más específicos respecto a los del curriculum para el profesorado de la asignatura.

4 puntos: El centro o el equipo de área llevan un control trimestral de los procesos evaluativos aunque da cierta libertad al profesorado en sus prácticas.

3 puntos: El centro o el equipo de área se ausentan de dar referencias en cuanto a la evaluación pero es un tema presente en las reuniones de profesores.

2 puntos: El centro o el equipo de área se muestran ajenos a los procesos de evaluación aunque insisten en la importancia de este término.

1 punto: Tanto el centro como el equipo de área se muestran ajenos a los procesos de evaluación de los profesores, dando total libertad y sin ningún tipo de control.



**5 -En base a los criterios del centro o el equipo de área, ¿qué propuestas de evaluación utilizan los docentes de EF?**

5 puntos: Los docentes se basan en métodos innovadores como evaluación formativa, continua, compartida y autentica y lleva un control trimestral de los resultados.

4 puntos: Los docentes se basan en métodos innovadores, aunque gozan de libertad para establecer porcentajes de evaluación.

3 puntos: Algunos docentes suelen innovar en algunos aspectos y hacen uso de evaluación formativa, aunque la no correlación del profesorado y la libertad de actuación en los procesos evaluativos hacen que no sea la tónica general de todo el profesorado.

2 puntos: El profesorado se basa en métodos de evaluación formativa tales como el uso de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación... aunque se desprenden vestigios de metodologías más tradicionales como la aplicación de test físicos al comienzo y final de curso.

1 punto: Predomina el uso de la metodología tradicional basándose en el mando directo, diferenciación de poder respecto a los alumnos, predominando aspectos más técnicos y basándose en el rendimiento.

**6 - En la evaluación de objetivos procedimentales, y respecto al bloque de contenidos de juegos y deportes, ¿se evalúa al alumnado en situaciones reales de juego?**

5 puntos: Se plantean situaciones de juego que tienen que resolver los alumnos.

4 puntos: Se plantean situaciones ya trabajadas en las clases en las que tienen que dar una respuesta determinada

3 puntos: Se da libertad al profesorado en este aspecto, aunque las experiencias y la visión del entrevistado, determina que se plantean situaciones de juego que tienen que resolver el alumnado.

2 puntos: Se plantean situaciones de juego pero se evalúan los gestos técnicos

1 punto: Se evalúa sin realizar una prueba específica

**CATEGORÍA 3: Formación y experiencia del profesorado**

**1 - ¿Ha recibido algún profesor del área de EF algún premio relacionado con alguna actividad realizada con el alumnado de este centro o a través de alguna propuesta o publicación?**

5 puntos: Si se han llevado a cabo investigaciones o publicaciones, o que han sido premiados por algún proyecto común junto con el alumnado.

4 puntos: Si que han sido seleccionados para optar a premios y fomentan este tipo de actividades.

3 puntos: Si realizan actividades de este tipo a pesar de no optar a premio.

2 puntos: No han recibido ningún premio ni han llevado a cabo publicaciones aunque se fomenta este tipo de actividades.

1 punto: No han recibido ningún premio ni si quiera se dialoga el poder trabajar este tipo de actividades.

**2 - En general ¿puede afirmar que el profesorado EF tiene suficiente experiencia para hacer frente a las necesidades?**

5 puntos: Profesorado formado por docentes de EF con gran bagaje en la profesión docente.

4 puntos: Profesorado formado mayoritariamente por docentes de EF con gran bagaje aunque dispone de algún profesor novel y alumno de prácticas.

3 puntos: Profesorado compensado entre docentes de gran bagaje y noveles.

2 puntos: Profesorado formado por docentes de EF noveles de poca experiencia, aunque hay algún profesor con experiencia.

1 punto: Profesorado formados con docentes noveles de poca experiencia.

**3 - ¿Ha recibido el profesorado de EF algún tipo de formación específica de EF en los últimos tres cursos?**

5 puntos: Si han realizado más de 3 cursos durante los tres últimos años académicos.

4 puntos: Si han realizado 3 cursos durante los tres últimos años académicos

3 puntos: Si han realizado 2 cursos de EF durante los tres últimos años académicos, o 3 cursos aunque no específicamente de EF.

2 puntos: Si han realizado un curso al menos durante los tres últimos años académicos.

1 punto: No ha recibido formación durante los tres últimos años académicos.

**4 - ¿Se realiza en este centro actividades extraescolares?**

5 puntos: Dispone de actividades extraescolares donde el profesorado del equipo didáctico de EF actúa a nivel de coordinación general.

4 puntos: Dispone de actividades extraescolares donde el departamento está ausente de la coordinación general aunque sí supervisadas y la iniciativa se ha dado por ellos.

3 puntos: Dispone de actividades extraescolares aunque el equipo didáctico no está inmerso en la realización de las actividades y es llevada por personal de ayuntamientos, monitores de tiempo libre etc.

2 puntos: El colegio solo presta las instalaciones y no suele plantear actividades entre los alumnos sobre de actividad física, al margen de las clases lectivas.

1 punto: No dispone de actividades extraescolares.

## **CATEGORÍA 4: Instalaciones y recursos materiales**

**1 - ¿Cuántas pistas polideportivas tiene el centro?**

5 puntos: Disponen de más de una pista polideportiva.

4 puntos: Dispone de una pista en buen estado y se cumple con los mínimos establecidos.

3 puntos: Dispone de pista polideportiva pero el estado de la misma no cumple con los mínimos establecidos.

2 puntos: Dispone de pista polideportiva pero la coincidencia de varios grupos a la misma hora, no asegura la práctica de actividad física durante EF.

1 punto: No dispone de pista polideportiva.

## 2 - ¿Dispone el centro de un espacio cubierto para la práctica de actividad física?

5 puntos: Dispone de espacio cubierto para fomentar la actividad física ante cualquier contratiempo.

4 puntos: No dispone del espacio cubierto idóneo, pero la proximidad a pabellonas municipales y la disposición total de ellos, hace posible fomentar la actividad física sin ningún contratiempo.

3 puntos: Dispone de espacio cubierto con aspectos estructurales limitantes (gimnasio muy pequeño, uso del espacio por otras materias etc.).

2 puntos: Dispone de espacio cubierto pero presenta algún problema relacionado con la seguridad (enchufes y radiadores a bajas alturas, columnas que impiden total movilidad etc.)

1 punto: No dispone de espacio cubierto.

## 3 - ¿Hay vestuarios y duchas suficientes para todo el alumnado que pueda tener EF a una misma hora, incluso en el caso de coincidencia de más de dos grupos?

5 puntos: Hay vestuarios y duchas para todos los alumnos a pesar de haber coincidencia de grupos.

4 puntos: En algunas horas la coincidencia de grupos dificulta la posibilidad de que todos los alumnos cumplan con su higiene personal, aunque no es la tónica general y suele resolverse sin problema.

3 puntos: Dispone de vestuarios pero la coincidencia de grupos a la misma hora hace imposible que todos los alumnos puedan cumplir con la higiene personal.

2 puntos: No dispone de vestuarios pero hacen uso de los baños del colegio y en determinadas ocasiones coinciden varios grupos a la misma hora, haciendo poco posible el mantenimiento de la higiene personal del alumnado.

1 punto: No dispone de vestuarios ni recursos para la higiene personal del alumnado.

- **CATEGORÍAS DE CALIDAD DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:**

0-22 puntos	Muy deficiente
23-44 puntos	Deficiente
45-66 puntos	Regular
67-88 puntos	Buena
89-110 puntos	Muy buena

- **ANECDOTARIO Y ASPECTOS RELEVANTES DE LA ENTREVISTA DEMOSCÓPICA:**

