



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social
Máster en Investigación aplicada a la Educación
TRABAJO FIN DE MÁSTER

**A la Escuela con el Cuerpo: Presencias,
Ausencias y Dificultades Percibidas en la
Jornada Escolar**

Alumna: Vanesa Gallego Lema

Tutor: Higinio Francisco Arribas Cubero

Julio, 2012

Vº. Bº. del tutor,
Higinio Francisco Arribas Cubero

En Valladolid, a 29 de junio de 2012



"No hay espíritu sin cuerpo a menos que sea un fantasma"

Proverbio alemán

Agradecimientos

Es curioso que cuando empiezo a escribir este apartado comienzan las sensaciones melancólicas, como si fuera de nuevo el final de algo, pero sé que esta vez no lo será y de una u otra manera seguiremos en contacto.

Quiero comenzar con mi tutor, Higinio Francisco Arribas Cubero, me ha parecido increíble tener la posibilidad de que me guíes por este camino. No puedo decir nada más que cosas impresionantes sobre tu capacidad profesional, pero atrás se quedan si comienzo con tu persona. Gracias por estar ahí, por tus consejos, por saber cuándo necesito un refuerzo, por escucharme, por dejarme que te conozca, por enseñarme tanto del ámbito corporal... Para mí eres mi "hermano emic", espero seguir caminando contigo.

En relación a mis compañeros de Máster,

A Alejandra Velázquez y María Jiménez por nuestra complicidad, por las miradas, por las risas, por escucharme y escucharos, y porque sé que nos seguiremos viendo.

A Ángel Barrio, por los intercambios de contenidos, por su ayuda y su amistad.

A Henry Díaz..., sin duda eres de quién más me cuesta escribir, mi compañero inseparable de trabajo, hemos construido nuestros aprendizajes juntos, hemos soñado con nuestro futuro y hemos reído y llorado con nuestro pasado. Amigo..., allí..., y aquí..., no importa el lugar.

A todos los profesores del Máster, pero de manera especial a Bartolomé Rubia, Iván Jorrín, Valle Flores y Benito Arias por su ayuda y consejos, por sus ánimos, y por ser unos grandes referentes profesionales y personales.

A las personas que han colaborado en este trabajo, aportando sus pensamientos, sentimientos y tiempo para la realización de los cuestionarios y entrevistas.

A Fernando..., por enseñarme el mundo de la infografía..., y por caminar a mi lado...

...y a Manoli y Blanca, por ser mi corazón...

Resumen

Las sociedades están en un constante cambio que genera nuevas necesidades en las personas que convivimos y nos relacionamos en ellas.

La presencia del cuerpo ha tenido varias concepciones a lo largo de la historia que ha ido formando esa idea de cuerpo hasta llegar a la actualidad. La escuela, como institución educativa que debe responder a las necesidades sociales, sigue impregnada en un pensamiento tradicional pedagógico. Esta situación, junto con otras problemáticas, provoca que la presencia del ámbito corporal dentro de la jornada escolar permanezca restringido a ciertos tiempos y espacios, con la consecuente diferenciación artificial del trabajo mental y el corporal.

La presencia del cuerpo durante la jornada escolar a través de su tratamiento educativo es una finalidad de la que todos los docentes debemos participar y con ello analizar sus presencias, ausencias, posibilidades y problemáticas.

Índice de contenidos

| | |
|--|-----------|
| Apéndices..... | ix |
| Abreviaturas, Figuras y Tablas..... | x |
| Introducción | |
| A. Las experiencias marcan las elecciones..... | 1 |
| B. Del yo maestra al yo investigadora..... | 3 |
| C. Estructura del documento..... | 4 |
| Capítulo 1. La idea de cuerpo: breve análisis socio-histórico | |
| 1.1. Corpografía: damos la palabra al cuerpo socio-histórico..... | 7 |
| 1.2. Qué es cuerpo y cuáles son sus limitaciones..... | 10 |
| Capítulo 2. Escuela y escolarización | |
| 2.1. Corpografía: cuerpo y escolarización..... | 14 |
| 2.2. Corpografía: cuerpo y escuela..... | 16 |
| 2.2.1. La organización espacio-temporal..... | 16 |
| 2.2.2. Formación y Educación Física..... | 18 |
| 2.2.3. Tratamientos del cuerpo en la escuela..... | 19 |
| 2.2.4. Creencias educativas..... | 22 |
| Capítulo 3. Marco metodológico: diseño de la investigación, objetivos y metodología | |
| 3.1. El método de investigación adoptado: su elección y justificación..... | 25 |
| 3.2. La metodología..... | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2.1. Metodología mixta anidada..... | 27 |
| 3.2.2. Identificación del problema..... | 29 |
| 3.2.3. Preguntas de investigación..... | 30 |
| 3.2.4. Objeto de estudio..... | 32 |
| 3.2.5. Muestra..... | 32 |
| 3.2.6. Objetivos..... | 34 |
| 3.2.7. Asertos de investigación..... | 34 |
| 3.2.8. Categorías de análisis..... | 35 |
| 3.3. Proceso de entrada al campo, recogida de datos y aplicación de los instrumentos..... | 38 |
| 3.4. Diario de una investigadora novel..... | 40 |
| Capítulo 4. Descripción y análisis de los resultados | |
| 4.1. Análisis de los resultados..... | 45 |
| 4.1.1. Resultados cuestionario..... | 46 |
| 4.1.2. Resultados entrevista y cuestionario..... | 58 |
| Capítulo 5. Conclusiones generales y propuestas | |
| 5.1. Respuestas a las preguntas de investigación..... | 88 |
| 5.2. Conclusiones finales y propuestas..... | 96 |
| Referencias bibliográficas..... | 98 |

Apéndices

■ Apéndice A. Cuestionario.

📄 Consentimiento informado, cuestionario (Google Docs y pdf) y respuestas (SPSS y Excel). (Digital).

📄 Cuestionario pdf (impreso).

■ Apéndice B. Entrevistas (digital e impreso).

■ Apéndice C. Análisis Nudist Vivo (digital).

■ Apéndice D. Plantilla de categorización (digital).

Abreviaturas, figuras y tablas

| | |
|---|----|
| Figura 1. Visión del cuerpo | 8 |
| Figura 2. “El cuerpo en la escuela no existe” | 10 |
| Figura 3. Distinción entre mente y cuerpo | 11 |
| Figura 4. Escolarización semejante a la elaboración de productos | 15 |
| Figura 5. Fatiga corporal. | 21 |
| Figura 6. Paradigmas cuantitativos y cualitativos | 26 |
| Figura 7. Evolución de los métodos mixtos | 27 |
| Figura 8. Métodos anidados | 28 |
| Figura 9. Preguntas de investigación | 31 |
| Figura 10. Muestra del cuestionario | 33 |
| Figura 11. Categorías de análisis | 37 |
| Figura 12. Técnicas, instrumentos y software | 39 |
| Figura 13. Proceso interactivo del análisis de datos | 45 |
| Figura 14. Perfil sexo y años | 47 |
| Figura 15. Importancias actividades corporales | 49 |
| Figura 16. Valoración de las creencias educativas como problemática | 52 |
| Figura 17. Valoración de la disciplina como problemática | 53 |
| Figura 18. Valoración del espacio del centro como problemática | 54 |
| Figura 19. Valoración del espacio del aula como problemática | 54 |
| Figura 20. Valoración del cumplimiento de la programación como problemática | 55 |
| Figura 21. Valoración de las críticas de los agentes educativos como problemática | 55 |

| | |
|--|-----------|
| Figura 22. Síntesis cuestionario | 57 |
| Figura 23. Proceso para la obtención de resultados | 58 |
| Figura 24. Valor total de las categorías | 64 |
| Figura 25. Palabras con mayor aparición | 65 |
| Tabla 1. Categorías étic y émic | 59 |
| Tabla 2. Aparición de las categorías | 62 |
| Tabla 3. Relación conclusiones, resultados, preguntas de investigación y asertos | 93 |

Introducción

En esta investigación nos ha parecido relevante explicar la motivación inicial que ha llevado a que estemos ante este tema y no otro debido a que condiciona el giro y la visión que tengo sobre el ámbito corporal. En primer lugar, vamos a hablar de por qué me introduje en el mundo de la Educación Física para a continuación explicar cómo me encontré con el ámbito corporal en la jornada escolar.

A. Las experiencias marcan las elecciones

Mi vida ha girado *desde los 0 años* de edad con la Educación Física, influenciada por diversos agentes, pero sobre todo por mi familia. No tengo recuerdo hasta los 5 años, salvo por esas fotos de época en que se va a la playa y te sacan mil fotos, y yo siempre con un balón en los pies o en las manos.

Cuando tenía *6 años*, aprendí que no podía vivir sin hacer deporte. En el colegio no jugaba con las niñas, sino con los niños a fútbol o a juegos de persecución. Este hecho fue algo que condicionaría mi futuro, porque en aquellos años que una niña jugara a fútbol no estaba bien visto. Así que yo era una niña, que llevaba vestidos con lazos y jugaba al fútbol. En mi tiempo libre, mi hermano mayor era mi compañero de operaciones deportivas, con una pelota de espuma éramos capaces de hacer cualquier actividad en casa.

Con *10 años*, me di cuenta de que algo pasaba conmigo y la sociedad. Que mis compañeras de clase me llamaran “chicazo, machirulo” y que las madres del barrio pusieran pegasa a mi madre sobre lo que me gustaba jugar, me preocupaba. Aquí se forjó, creo, en estos años, una personalidad algo cabezota y poco influenciable por los demás. Seguí jugando a lo que me gustaba con quien me quisiera acompañar.

Cuando yo tenía *12 años*, mi hermano terminó Magisterio en la especialidad de Educación Física. En esa época salieron las primeras titulaciones de la especialidad, y claramente dije, quiero ser maestra de Educación Física. También se juntó el hecho de que al colegio llegó una

maestra que me encantaba cómo nos daba las clases de esta área. Estaba clara la diferencia de que te dieran un balón para jugar libremente a los nuevos contenidos que nos aportaba.

A los 14 años, estaba muy motivada con los entrenamientos y sacar buenas notas para estudiar en el Instituto Nacional de Educación Física (INEF). Tenía muy buena relación con los profesores de Educación Física del instituto y de ellos también aprendí, sobre todo la pasión y la dedicación por los alumnos. Las relaciones con mis compañeros no eran satisfactorias, por lo que mi personalidad cada vez era más asocial. En estos años de instituto, podemos decir que mis ideas se quedaron en eso..., ideas. Finalmente dejé de entrenar y esto desencadenó en malas notas, falta de autoestima, madurez y con ello una falta de valentía para ir detrás de mi sueño. Así que no pude ir a León a estudiar en el Instituto Nacional de Educación Física. ¿Por qué elegí Magisterio de Educación Física? Lógicamente por lo expuesto, por descarte y porque era un camino que llevaba hacia la licenciatura. En estos 3 años de carrera comencé a trabajar en actividades de ocio y tiempo libre, dándome cuenta de que me gustaba enseñar a los niños y la idea de hacer la licenciatura se fue de mi cabeza.

Al terminar magisterio de Educación Física, uno piensa que ya lo tiene hecho, solo queda opositar o que te llamen de algún colegio privado y ya está. A día de hoy pienso que cuando finalizas, la vida se ve muy fácil, muy optimista. Cierto es que algunos compañeros míos lo consiguieron, pero en mi caso parece ser que la historia me depara muchas cosas.

La vida cambia y, como estamos en continuo proceso, por diversas cuestiones tenía que trabajar. A pesar de los numerosos trabajos que he realizado, no perdí de vista mi objetivo y así estudié otra especialidad de Magisterio para tener más opciones de que me llamaran de la lista de interinos. Así que, desde los 22 años hasta los 29 podríamos resumirlo en un trabaja para vivir, estudia para seguir formándote, y oposita para ver si consigues tu objetivo. Todo tiene su lado positivo, conocer distintos trabajos hace que valores más lo bueno. Tanta diversidad y tanto

“buscarse las habichuelas” hacen que finalmente supere toda mi introversión social y ponga una sonrisa a la vida.

Con 29 años, mi plan de la multiespecialidad tiene su fruto, me llamaron para una vacante en un colegio rural agrupado al norte de Burgos. Gracias a la diversidad de mi tutoría y todas las funciones que tenía que desarrollar dentro del centro, me di cuenta de que hay otra faceta que no conocía de mis intereses educativos, me gusta mejorar lo que veo y para ello me informo, busco alternativas, me documento... Así que en algunas conversaciones con mis compañeras hablábamos sobre qué hay que hacer para poder entrar en grupos de investigación.... Curiosidades de la vida, ya a la edad de 30, no saqué la plaza de nuevo, no tengo vacante, no tengo otro trabajo. ¿Qué hago ahora? Tras mirar la oferta educativa, volvió a mí la idea de estudiar en el Instituto Nacional de Educación Física (ahora Ciencias de la Actividad Física y del Deporte)...y la idea de la investigación... ¡Quién me iba a decir cuando tenía 15 años que iba a elegir Investigación y no Ciencias de la Actividad Física y del Deporte! Las experiencias marcan las elecciones. Ahora me apetece seguir conociendo y abrir nuevos horizontes.

B. Del yo maestra al yo investigadora

¿De dónde parte mi interés? La verdad que el hecho de estar en un colegio rural agrupado (C.R.A.) en el curso 2010/2011 me ayudó a conocerme más y a encontrar la idea por la que estoy escribiendo. Mi contexto era un aula de 1º, 2º y 3º, de la que era tutora con once alumnos. Valoro que el hecho de tener esta diversidad, comenzando por su edad, provocó que pensara en cómo estructurarme didácticamente.

En esta nueva etapa, mi reto era la docencia de las áreas generales, ya que en otras ocasiones había ejercido como maestra especialista de Educación Física.

Esos primeros meses me cuestioné numerosos aspectos en relación a la organización del horario, espacios, tiempos, las necesidades e inquietudes del alumnado que estaban en orden a

poder comunicarse entre ellos, una mayor interacción también con el maestro, motivación por las actividades, o con intención de moverse. Desde mi punto de vista, un maestro debe tener una especial sensibilidad respecto a sus alumnos, y empatizar con ellos y su pensamiento, fue vital de cara a hacer algunos cambios.

De esta manera, comencé a presentar los contenidos de manera más lúdica, intentando utilizar más recursos que el libro de texto, disponiendo el espacio de clase y del centro para favorecer la comunicación, compartir, estableciendo tiempos para el ámbito corporal, tiempos para aprender los contenidos del área a través del cuerpo, para el desarrollo de un grupo que se relacionara y cooperara. Así, tuve la ayuda de mis dos compañeras del centro escolar, donde organizábamos actividades en otros tiempos más allá del aula, como es en el recreo, a la entrada al centro, a la salida, juntando las clases de Primaria e Infantil en algunas ocasiones para organizar contenidos corporales, aunque dentro del horario estuviera fijada otra asignatura que no fuera Educación Física.

Esta colaboración permitió que el alumnado percibiera que es importante para todo el profesorado, y que se extendía más allá del área de Educación Física. Los alumnos me preguntaban por qué hacía las cosas así, que no lo entendían, y la verdad que entrar en esa dinámica provocó que no diferenciaron las actitudes en cada momento, pero poco a poco fueron capaces de ir sabiendo cómo regular sus comportamientos, el tono de voz, de relajarse, de activarse, de compartir y cooperar, de formar un grupo con sensibilidad y principios. Además, podemos corroborar que aprendieron de una manera lúdica que hizo que interiorizaran bien los contenidos, y con buenos resultados académicos, finalizando la programación fijada.

C. Estructura del documento

El Trabajo Fin de Máster se organiza en cinco capítulos, distribuidos de la siguiente manera:

- El capítulo uno versa sobre la idea de cuerpo y su evolución a nivel socio-histórica que permitirá a los lectores ubicar e introducirse en la temática.

- En el capítulo dos, profundizamos en la perspectiva corporal dentro de la escuela, analizando los aspectos de la escolarización.
- La metodología, en el capítulo tres, encuadra los procesos que hemos utilizado de acceso al campo, el diseño de la investigación en la que se va a apoyar y desarrollar.
- A través de los resultados descritos en el capítulo cuatro, mostraremos cómo se ha desarrollado el análisis de los datos y qué hemos obtenido.
- Para culminar, el capítulo cinco, representa las conclusiones a las que hemos llegado verificándolas con el marco teórico y estableciendo las perspectivas de mejora.



Capítulo 1

La idea de cuerpo: breve análisis socio-histórico



Comenzar buscando y leyendo por lo que uno ya conoce es un inicio para ir encontrando nuevas aportaciones en el terreno. Las referencias aportadas por mi tutor, mi formación inicial, las bases de datos, me han dado la posibilidad de ir encontrando bibliografía referente al mismo y, de estas mismas lecturas extraer nuevos estudios relacionados con el mío, de forma más implícita o explícita.

Me parece interesante comenzar con una contextualización socio-histórica del cuerpo ya que a través de esta perspectiva podremos partir hacia la ubicación del cuerpo en la escuela.

1.1. Corpografía: damos la palabra al cuerpo socio-histórico

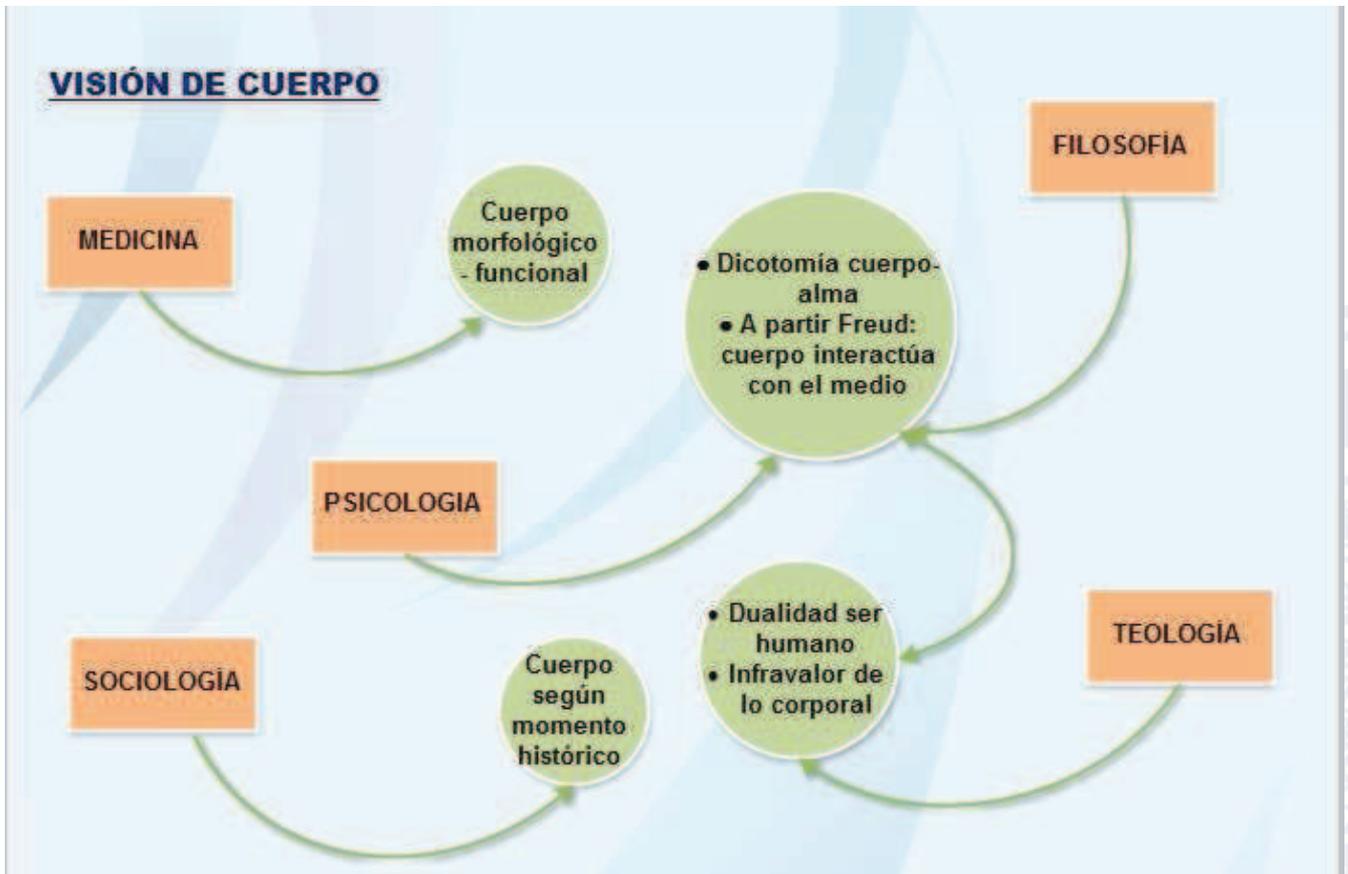
En el presente apartado, comenzamos contextualizando el cuerpo en las distintas perspectivas científicas, ya que nos parece interesante observar como el mismo objeto de estudio es contemplado de maneras distintas según el enfoque con el que se mire.

Pastor (2002) hace referencia a las siguientes de manera significativa:

- En Medicina, el cuerpo es visto unitariamente como lugar morfológico-funcional.
- Desde la perspectiva sociológica, el cuerpo siempre ha estado vinculado respecto a la visión social que se tenga en un determinado momento histórico.
- En relación a la Filosofía, se remonta a las discusiones entre cuerpo y alma, iniciando desde Platón cuando sentencia con la separación del alma respecto al cuerpo por ser este una cárcel para el alma. Esta dicotomía y exaltación del ánima permaneció ante las doctrinas filosóficas hasta que Freud afirmara que el cuerpo es verdaderamente el que interactúa con el medio.
- La Teología, de manera similar a la Filosofía, desde el cristianismo mantenía una dualidad del ser humano, infravalorando lo corporal, llegando a culpabilizarlo como enemigo del alma.

A partir del Concilio Vaticano II se revisarían estas afirmaciones.

- Desde la Psicología, enfoque influenciado por la Filosofía, el alma como objeto de estudio siendo a partir del s. XIX a través de Freud cuando se preocupa por la relación entre ambas, como es en el caso de la psicomotricidad.



(Figura 1: visión de cuerpo)

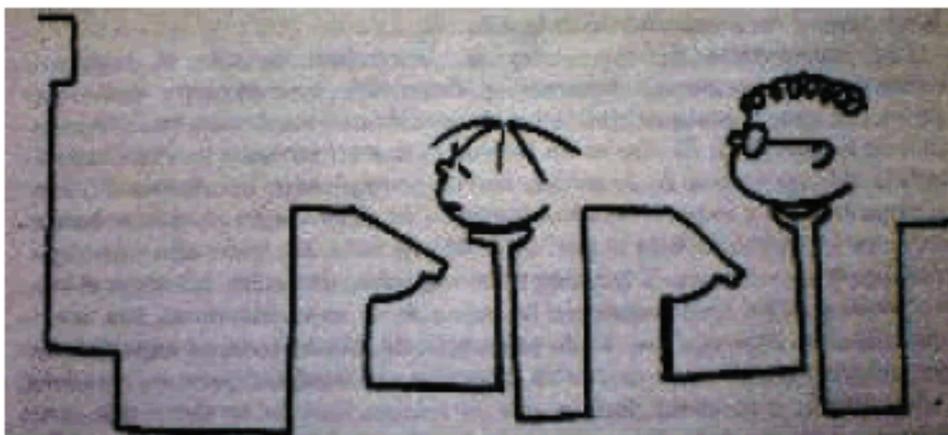
Las características de las prácticas físicas que se realizaban en los distintos momentos históricos, en las diversas sociedades y culturas, han estado siempre influenciadas por lo que las ciencias opinaban y por la idea de cuerpo imperante. Para dar significado a este hecho, de manera resumida, Lleixá (2003) destaca las siguientes perspectivas socio-históricas en relación al tratamiento que se le daba al cuerpo:

- En Grecia el cuerpo era atendido desde la salud corporal y una mejora física para los futuros soldados, así como crear un cuerpo lúdico y competitivo para las Olimpiadas.

- En Roma, el cuerpo era importante formarlo de cara al futuro guerrero y para las Olimpiadas que conservaron de Grecia.
- En la Edad Media, con una fuerte influencia de la Teología por parte del cristianismo, preocuparse por el cuerpo era una actividad pagana salvo para la formación del caballero.
- Ya en el Renacimiento, se volvieron a los ideales de la Antigüedad Clásica rindiendo culto al cuerpo y entendiéndolo como elemento educativo.
- A partir del siglo XVIII, aparece el Filantropismo que defendía la educación para todos, entendiendo la educación del cuerpo como fuente de salud y mejora corporal.
- Finalmente, ya en el siglo XIX y XX, numerosos sistemas, escuelas y movimientos han tratado el cuerpo con finalidades médicas, militares, estéticas, expresivas, rítmicas, pedagógicas o psicopedagógicas.

Después de este análisis histórico-social y científico, podemos inferir que el cuerpo no ha tenido un significado en distintos momentos sociales, al resaltar su ausencia. Sin embargo el hecho de dar valor y decidir que permanezca en un modo ausente quiere mostrar que sí que tiene importancia, que existe esa realidad pero que por creencias hace que se enjuicie y dude de la relación positiva, quizás con el alma, con el entorno o de la interacción con otras personas.

Así, lo justifica también Barbero González (2005), al considerar que la creencia de que “en la escuela, el cuerpo no existe” era errónea, ya que su ausencia estaba planeada o pensada con distintas finalidades moldeadores de las personas. A modo gráfico, presentamos como sería una escuela “sin presencia corporal”:



(Figura 2: “el cuerpo en la escuela no existe”)

1.2. Qué es cuerpo y cuáles son sus limitaciones

El concepto de cuerpo, tras la inspección en distintos tesauros, se encuadra terminológicamente con los términos corporal, corporalidad o corporeidad.

El término se enfoca desde la sociología desde dos perspectivas, por un lado “ser un cuerpo” en base a la fuerza social que se ejerce sobre él, y por otro “tener un cuerpo” en relación a su límite, restricción de deseos. Este tratamiento del cuerpo debe ser entendido también desde la perspectiva de “yo produzco un cuerpo”, cuando además de que el cuerpo esté implicado dentro de una sociedad, las personas trabajan su cuerpo para crear su propia identidad personal dentro de la misma. Este proceso denominado como corporificación, se entiende como el moldeamiento del cuerpo dentro de las instituciones, manteniendo el cuerpo una relación con la sociedad. El cuerpo es ubicado como un ente transformativo, donde comienza siendo cuerpo naturaleza, que al crecer dentro de una sociedad se vincula al capitalismo, a la industrialización y con ello se produce una regulación del cuerpo (Turner, 1989).

Adentrándonos un poco más, dentro de esta regulación del cuerpo en la sociedad, y a través de la historia, el cuerpo se ha cargado de significados que dentro de la institución escolar alcanza una normalización y homogeneización del mismo a través de los docentes, aspectos que trataremos más ampliamente en el capítulo siguiente.

El cuerpo desde el ámbito pedagógico, está en la actualidad inmerso bajo esta escena con el término de corporeidad, reconociendo la multitud de dimensiones que tiene en esta sociedad, estando presente pero, en ocasiones, a favor de la dimensión intelectual, como muestra en esta historieta¹ Gelb (1987):



(Figura 3: distinción entre mente y cuerpo)

¹ Esta historieta no es más que una exageración de la distinción habitual entre mente y cuerpo

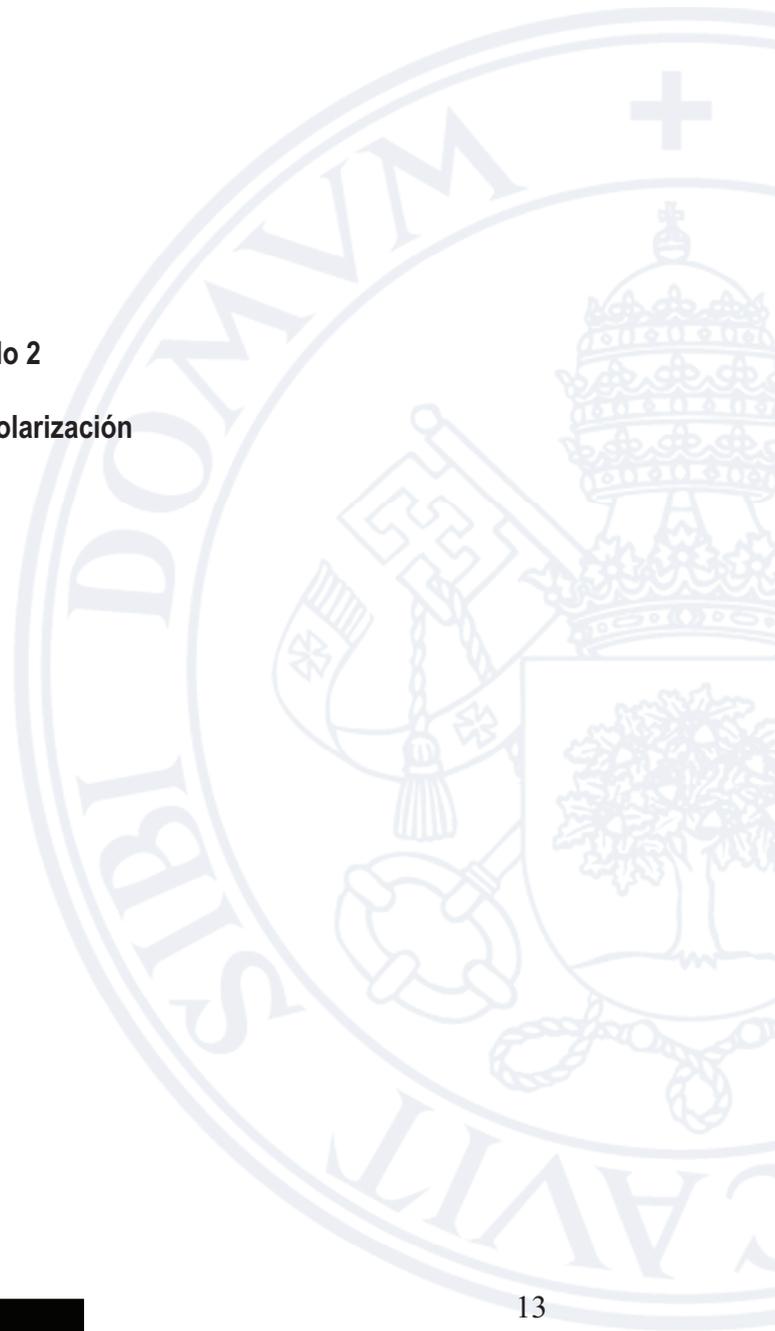
De esta manera, se muestra una crítica a la pedagogía escolar ya que el cuerpo se encuentra como algo silenciado, normativizado, disciplinado y socializado a favor de la descorporización con un único destino, la homogenización y la normalización del mismo (Ruiz, 2011).

En relación a esta idea, Varela (1991), acuñó el término de “cultura somática” de Boltanski (1975), entendido como “el moldeamiento sufrido por los cuerpos en la escuela en favor de una buena educación”. Así, dependiendo de la cultura, se identificarán las formas de comprender el cuerpo por: los cánones de urbanidad, las normas de higiene, los movimientos que son adecuados, el uso de los sentidos, las consideraciones estéticas, o la expresión gestual.

Para culminar este capítulo vemos necesario dar un aire fresco a estos aspectos que hemos tratado en relación a la diferenciación de cuerpo y mente, y a la normalización de los cuerpos dentro de la cultura, perspectivas que nos muestran que el cuerpo está presente, no solo porque exista, sino porque nos mueve interior y exteriormente:

- En primer lugar, citar la corriente denominada “queer theory” que defienden el hecho de entender las características personales de los individuos sin basarse en reproducciones morales o económicas, es decir, más allá de la estandarización. Esta teoría apoya diversos colectivos a favor de la diversidad corporal y personal (Planella 2006).
- Por otro lado, Gelb (1987), en su introducción a la técnica Alexander, responde a la falta de armonía interior debido a un conflicto de las diversas partes corporales, al decirnos nuestras emociones una cosa y nuestro cuerpo otra. Justifica lo importante que es la cohesión y la globalidad en contra de la división en partes. Así, lo compara con el sistema educativo, ya que se organiza de manera similar, por aprendizajes segmentados que en ocasiones no están en conexión, y en relación al cuerpo, este también se vincula en un área totalmente independiente, como en ocasiones se considera a la Educación Física escolar.

Capítulo 2
Escuela y escolarización



El alumnado de Educación Primaria permanece en la institución escolar un gran número de horas semanales en la que parte de lo que va a adquirir como persona y estudiante se va configurando en esta etapa.

En este capítulo, abordaremos la influencia que ha tenido y tiene la escolarización sobre el cuerpo, para a continuación profundizar en los distintos elementos y agentes escolares que influyen en el ámbito corporal dentro del centro y la jornada escolar.

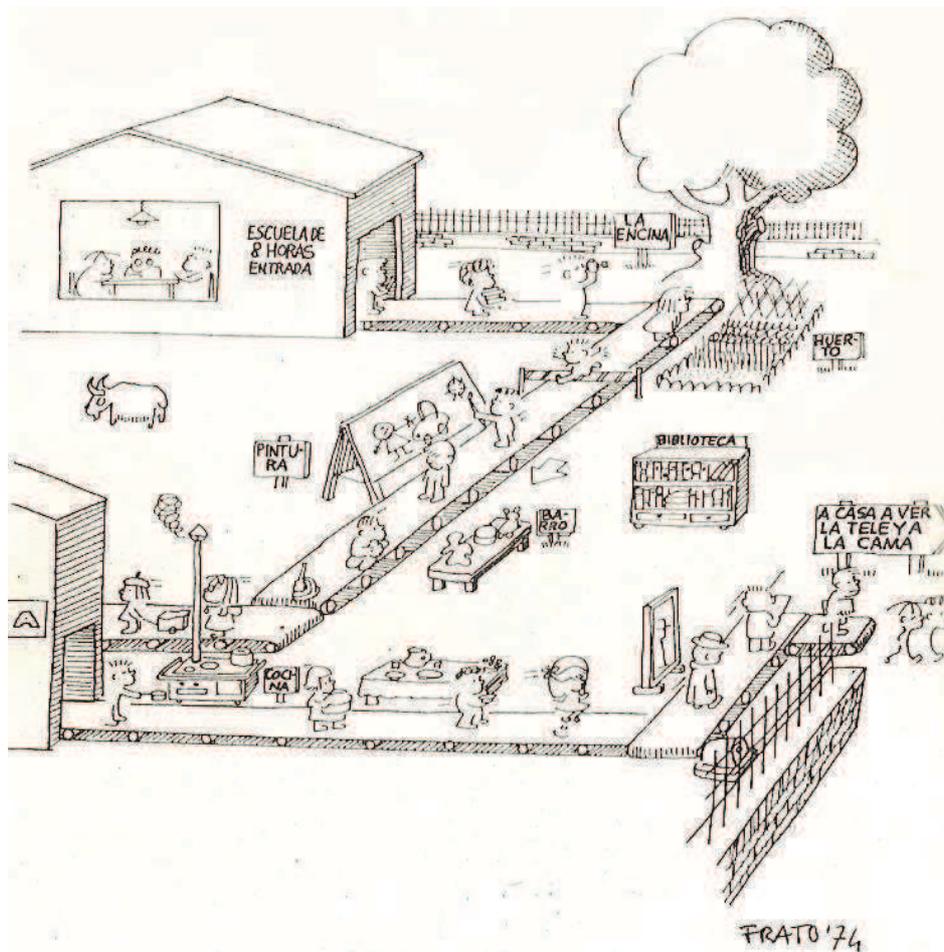
2.1. Corpografía: cuerpo y escolarización

La introducción de la escolarización, como nos comenta Cuesta Fernández (2004), se asocia a la aparición de la Revolución Industrial y con ello se crea una educación en grupo, en masa, una semejanza como si de una serie de productos elaborados de una fábrica se tratasen. Este hecho de escolarización masiva conllevó a una sociedad disciplinaria², que según Kirk (2007), controlaban los elementos escolares con una finalidad moldeadora del cuerpo para fines económicos, políticos y sociales. Así, todas estas prácticas generan una civilización del cuerpo con una finalidad de crear futuros ciudadanos dóciles y productivos y para ello se produce una normalización y regularización del cuerpo (ver figura 4).

Barbero González (2005) y Varela Fernández (1991), explican que, si en estos procesos de civilización, hiciéramos una retrospectiva a los inicios del control corporal, veríamos la importancia que tuvieron los humanistas y moralistas, que extendían programas dirigidos a la infancia con la finalidad de moldear ese cuerpo infantil, más dócil y maleable que el de un adulto. Así, se difundió en esa época la obra “De civilitate morum puerilium” de Erasmo de Rotterdam, que marca unas pautas rígidas de comportamiento tales como los modales en la vida social, la actitud corporal, etc. Posteriormente, en el siglo XVII y XVIII, se inculcó la disciplina corporal para convertir al perfecto estudiante, modelar sus hábitos y costumbres.

² Pink Floyd en “Another brick in the wall” muestra este modelo disciplinario en la escuela.

<http://www.youtube.com/watch?v=JjoLEXz8FkU>



(Figura 4: escolarización semejante a la elaboración de productos)

Como contrapunto, hay que señalar que estos procesos de escolarización han sido cuestionados. De entre los modelos que lo apoyan destacamos los siguientes (Kirk, 2007):

- La Escuela Nueva, que según Barbero González (2005), plantea como oposición a la Escuela Tradicional, donde se percibían los intereses del niño y se cuestionaba la quietud permanente, los silencios y las prohibiciones.
- Por otro lado, se produjo un paidocentrismo entre 1940 y 1950 aprovechando los trabajos de Rudolf Laban sobre danza moderna y educativa.
- En 1967, en Gran Bretaña, se impulsó el desarrollo de la creatividad y espontaneidad aunque fue duramente criticado.

- Entre 1960 y 1970 se produjeron movimientos más radicales en oposición a la escolarización total del núcleo de la sociedad (Illich, 1971), o a favor de una escuela libre sin instrumentos de represión (Neill, 1986). Paralelamente, la política educativa apoyó un cambio arquitectónico de las escuelas, apoyando las “escuelas sin muros”, pero sin embargo no hubo datos de que este enfoque respondiera a las necesidades del alumnado.
- Para concluir, analizar que estos enfoques a favor de una educación y no de una escolarización que hemos presentado acabaron fracasando, lo cual hace pensar en el motivo de su pervivencia y si era la postura adecuada.

El desafío es romper con estas tradiciones pedagógicas, en relación a los patrones de comportamiento con una finalidad de sometimiento, a los ideales de cuerpo con valores excluyentes, a la descalificación de otros cuerpos. Así, la escuela se ha ocupado de los cuerpos de la futura ciudadanía a través de las regulaciones y normalizaciones de las que hemos estado hablando (Rozengardt, 2008).

2.2. Corpografía: cuerpo y escuela

Uniendo las realidades de cuerpo y escuela, podemos extraer que no puede existir una escuela sin cuerpos ya que no se tendrían en cuenta a las personas. De esta manera, vamos a profundizar en aquellos aspectos que, dentro de la escuela intervienen en el cuerpo del alumnado:

2.2.1. La organización espacio-temporal

A finales del siglo XIX durante el proceso de escolarización masiva, se procede a la *organización espacio-temporal*, creando aulas con normas de comportamiento específicas, dividiendo la jornada escolar en periodos para materias específicas, pudiendo así planificar los

movimientos. También se organizó la distribución espacial en cuanto a la ubicación de los pupitres, ya se situaban los más capacitados al final de la clase y los que tenían más dificultades en lugares próximos al docente. Esta disposición marcaba las diferencias entre el alumnado. La disposición en filas de las mesas y sillas para poder controlar en qué momento sobrepasaban su espacio se manera visible (Kirk, 2007). Según Foucault (1977), este hecho se daba para evitar los cúmulos peligrosos de personas, ya que se perdería el orden social. El éxito de estas prácticas disciplinarias era vital de cara a conseguir los objetivos de docilidad y utilidad. De entre estos hechos se extrae que las características del espacio estaban diseñadas también en base a una normalización y regularización de los cuerpos.

El espacio forma parte de un curriculum oculto de la escuela, que se completa por las distintas asignaturas, y dividiendo esos espacios de manera diferenciada: para jugar, para no jugar, para el movimiento, para el descanso...(Eslava y Cabanellas, 2005).

En relación con la organización temporal, la distribución adecuada del mismo beneficia al orden de la escuela. Además, debería de ser flexible para que el maestro pudiera acomodarlo a las necesidades y circunstancias de los niños, contexto, etc. El objetivo de racionar el tiempo junto con el higienismo, coinciden en la fatiga (surmenage) escolar que ofrecían una relación entre trabajo escolar, fatiga y rendimiento, que debía ser tomada en cuenta (Viñao, 1998).

La gestión del tiempo ha llegado a un punto donde se plantea como un problema para mejorar las finalidades que debe tener una escuela que satisfaga las necesidades de la sociedad actual. De esta manera, lo primero que aprende un niño en la escuela es que las tareas tienen un tiempo y que hay que seguir unas normas asignadas, diferenciándose de los tiempos que tenían en los primeros años que estaban basadas en satisfacer sus necesidades. Se extrae que, los horarios no son únicamente una cuestión de organización, sino también de intereses y creación de rutinas que funcionan como un regulador para adaptarse a la vida social (Caride y Morán, 2005).

Kirk (2007), propone desafiar la distribución tradicional del espacio y del tiempo, ya que se sigue haciendo de manera similar desde hace cien años, resistiendo a cualquier cambio aunque la sociedad sí que lo esté haciendo.

2.2.2. Formación y Educación Física

Si pensamos terminológicamente en el concepto “Educación Física” dentro del curriculum, ya en si el nombre de la asignatura parece separar cuerpo y mente, lo que conlleva el uso de estrategias educativas distintas. Su ubicación dentro del horario de la jornada escolar se establece en base a situar las áreas en función de su potencial educativo. El área en si, apareció a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), pero damos un paso más al no querer ubicarla únicamente dentro de un número de horas relativas al curso, si no que está vinculado a crear un espacio donde el alumnado construya su ámbito corporal y con ello su dimensión personal. La formación que tienen los especialistas en Educación Física, además de atender las exigencias del área, Vaca (2001), le concibe como figura que está más vinculado a encauzar la presencia del cuerpo en la escuela, junto con los demás docentes. Así, el especialista en Educación Física, comparte junto con otros docentes las finalidades de la etapa educativa quienes deben de colaborar. El ámbito corporal parece que tiene tiempos y espacios específicos, pero no se puede olvidar que tenemos un cuerpo dentro y fuera de esos espacios. En definitiva, se necesita una colaboración de todos los docentes y así conseguir una integración de la corporeidad (Martínez et al., 2009).

Respecto a los docentes que no tienen formación relativa al ámbito corporal, suelen manifestar en Educación Primaria, que tiene un déficit en esa formación, pero lo justifican ya que dentro de las clases, bien sea Lengua, Matemáticas, etc..., no tiene por qué ser abordada y que para ello ya están los especialistas de Educación Física. Gaggianesi y Prieto (2000) abordan algunas pautas de cómo debería ser esa formación del docente y del alumnado:

- El alumnado debería recibir siempre una formación integral y no perderla con el paso de los cursos académicos.
- Para que los docentes puedan formar adecuadamente al alumnado, tiene que haber sido formado en esa línea integral para que tenga la misma perspectiva y lo realice con los discentes.
- Concluye con que, estos contenidos corporales deberían ser incluidos en la formación del profesorado.

2.2.3. Tratamientos del cuerpo en la escuela

Este moldeamiento sufrido en la escuela, como comentamos anteriormente, denominado por Luc Boltanski como “cultura somática” (Varela 1991), provoca que dentro del horario escolar se diferencien varios tratamientos hacia el cuerpo, como son (Vaca, 2002):

- Un *cuerpo silenciado* que pasa desapercibido con la finalidad de desarrollar otras capacidades de carácter mental. Nos referimos al momento en que el docente llama la atención del alumnado y con ello conseguir que centren la atención en algún aspecto. Hay en ocasiones, que cuando se alarga esta situación, el alumnado se inquieta mostrando interés por moverse. Ante esta petición, el docente evalúa si continuar o no. Se observa como a medida que el alumnado crece y son capaces de controlar y así silenciar su cuerpo va desapareciendo del horario real, prevaleciendo lo académico ante otros temas que pueden favorecer el proceso educativo. Este proceso, pertenece a un curriculum oculto que cada docente gestiona y, por eso, se organiza de diferentes maneras en cada centro, niveles o aulas.
- También hay un *cuerpo suelto*, normalmente en los recreos y su función principal es compensar los efectos de la fatiga escolar. Realizan actividades motrices de manera autónoma y el cuerpo se mueve libremente. Los estudios realizados muestran que

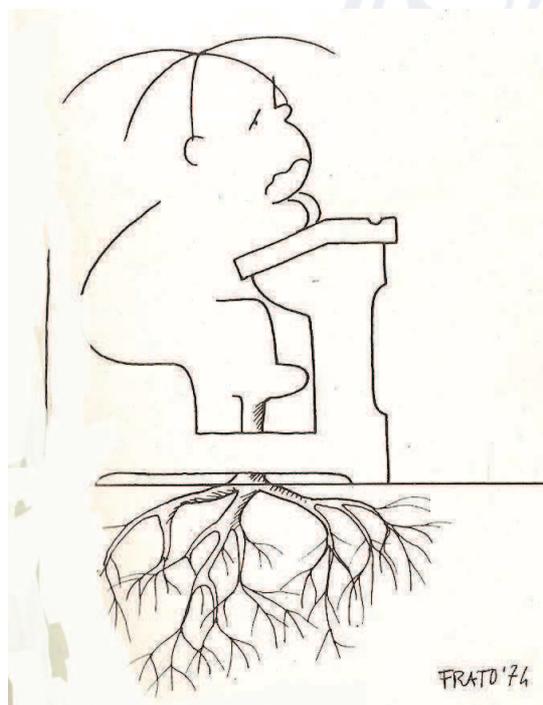
dentro del horario suele haber una alternancia entre el cuerpo silenciado, cuando pasa desapercibido, y el cuerpo suelto que se desarrolla en los tiempos de recreo.

- El *cuerpo objeto de tratamiento*, es decir, el cuerpo y el movimiento son el foco principal de las actividades, con intencionalidad, con unas horas señaladas dentro del horario en el área de Educación Física.
- También podemos encontrar el *cuerpo tolerado*, a veces guiado por el maestro en el aula que incluye actividades y cuñas motrices para evitar la fatiga escolar en el alumnado.
- También se puede encontrar un *cuerpo instrumentado*, en el que a través del cuerpo de ejemplifican contenidos, se representan aspectos vinculados con las capacidades cognitivas, como medio de interiorización y exteriorización de los aprendizajes.
- El *cuerpo implicado*, se produce cuando se incluye el ámbito corporal dentro de las actividades y provocando una mayor motivación y un ambiente más distendido en el aprendizaje. Dentro de estas actividades no se restringe el ámbito corporal.

Para oponerse al cuerpo silenciado o desapercibido durante la jornada escolar, cabría la posibilidad de realizar lo que denomina Marcelino Vaca “cuña motriz”, definiéndolas como “*actividades de corta duración (entre 5 y 10 minutos), a modo de corte publicitario, donde se plantea una propuesta motriz entre dos situaciones educativas en las que el cuerpo de los escolares pase desapercibido*”. Estas cuñas tienen una doble intencionalidad, por un lado el descanso intelectual (función catártica), y por otro el desarrollo de aprendizajes corporales (función educativa). Estas actividades se pueden realizar en distintos momentos (al empezar el día, al terminarlo, antes o después del recreo...) y espacios (en el aula, otros espacios del centro como pasillos, porche, gimnasio...).

En ocasiones, si el docente opta por la continuación de aprendizajes ante un alumnado cansado, manteniendo el cuerpo silenciado, el alumnado podría caer en fatiga, *surmenage*, corporal (ver figura 5). De esta manera, en el alumnado que da muestras de fatiga, se producen posturas corporales inadecuadas, el movimiento corporal aumenta y la atención disminuye. Las cuñas motrices, son un excelente recurso cuando hay cambios de ritmo, al calmarse para centrarse, cuando se perciben signos de cansancio, al entrar del recreo...donde se pueden realizar actividades tales como respiración, relajación, coordinación, equilibrio, canciones moviéndose por el espacio o con expresión corporal, etc.

A partir de aquí, se plantea la necesidad y la posibilidad de incluirlo dentro de los planteamientos educativos en Educación Primaria. Para ello, además de las cuñas motrices, se incluyen actividades que desarrollen ese potencial educativo de lo corporal conjuntamente con los contenidos de las áreas que se están tratando. Esta posible inclusión en la escuela, requeriría de la implicación de los docentes, y poco a poco ir generando ese cambio dentro de las aulas.



(Figura 5: fatiga corporal)

2.2.4. Creencias educativas

Las creencias educativas dentro de la percepción del ámbito corporal resultan muy relevantes desde el momento en que los docentes valoren si ven adecuado o no la presencia del cuerpo en la escuela. Sin embargo, estas creencias van más allá de poder responder a este aserto, si no que hay aspectos que influyen en como un docente piensa que debe enfocar sus clase. Así, como sugiere Barbero González (1996), el docente tiende a orientar y justificar esa práctica según los ideales que tengan y conozcan para poderse encontrar cómodamente, por lo que generar un cambio en esas creencias y saberes es relativamente difícil ya que requiere remover valores y saberes en las personas.

Shkedi (1998) explica que existe un desajuste entre el curriculum y su puesta en práctica debido a un rechazo por parte de los maestros por la innovación educativa sin abarcar el margen de actuación que da la legislación. De esta manera, Remesal (2007), sostiene que para que se produzca un cambio, tiene que empezar por el propio profesorado cuando esté convencido y formado. A este aspecto, afirman que el cambio de curriculum escolar no provoca un cambio en la práctica docente y, que además, al ser un curriculum abierto deja al maestro libertad de actuación (Pagès Blanch 2001). De esta manera, se fortalece la idea de que debe haber una coordinación entre formación y creencia para poder llevarlo a cabo dentro de las aulas.

Otra de las problemáticas vinculadas a las creencias del profesorado son las valoraciones de los distintos agentes de la comunidad educativa, alumnos, padres, equipo directivo...por lo que, a veces imposibilita la innovación educativa (Barbero González, 1996).

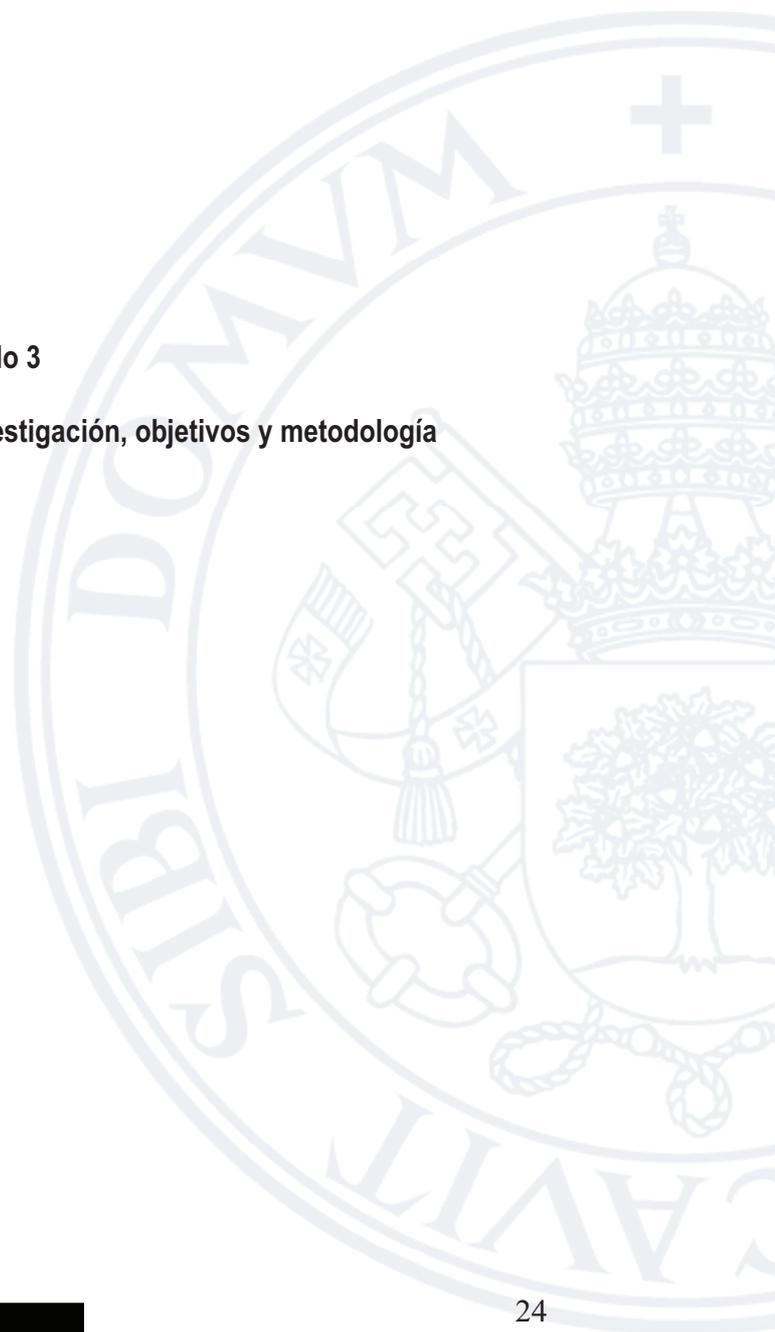
Sería muy interesante, el enfoque que aporta Pajares (1992), donde muestra de vital importancia el estudio de las creencias del profesorado, porque informan de la práctica educativa actual. El hecho de poder tener información acerca de las creencias del profesorado, de manera indirecta aporta características de qué información es necesaria para que se produzca dicho cambio, para que haya una cultura de riesgo, para generar nuevos escenarios educativos,

rompiendo con tradiciones educativas en base a disciplina, utilización de los espacios y los tiempos, el control del alumnado y la formación que hemos comentado en estos capítulos.



Capítulo 3

Marco metodológico: diseño de la investigación, objetivos y metodología



En el presente capítulo vamos a mostrar la metodología adoptada en nuestro estudio, desarrollando la siguiente estructura:

En primer lugar, en el apartado el *método de investigación adoptado* vamos a razonar cómo hemos llegado a su elección para proceder después a su explicación más amplia.

A continuación, el apartado de *metodología* contempla una mayor profundización en la metodología mixta anidada explicando los motivos que hacen que sea adecuada a nuestro objeto de estudio, también exponemos la identificación del problema, las preguntas de investigación, el objeto de estudio, la muestra con la que vamos a trabajar, los objetivos que formulamos y pretendemos alcanzar, los asertos y las categorías para el análisis de los datos.

El tercer y último apartado, está relacionado con mi diario como investigadora novel, puesto que nos parece fundamental mostrar cómo he vivenciado este proceso, las incertidumbres por las que se puede pasar ante un Trabajo Fin de Máster (como primera experiencia investigadora), y sobre todo, poder aprender de las propias vivencias y compartirlas con los lectores de este documento.

3.1. El método de investigación adoptado: su elección y justificación

Nos parece relevante, empezar este capítulo explicando y ubicando nuestro estudio dentro del paradigma correspondiente

González Morales (2003), menciona que en Ciencias Sociales las personas tienen componentes subjetivos que no pueden ser analizados con una metodología cuantitativa. Esto nos muestra su rasgo interpretativo, que según Stake (2010), depende de la habilidad del observador para definir el significado de la investigación, y comprender el contexto implicándose dentro de la investigación.

Esta visión genera la limitación de veracidad y para confiar en que esas interpretaciones sean correctas, es importante utilizar algunos recursos, como la triangulación de datos, fuentes, etc.

La mayor limitación que quizás exista, es la fiabilidad del análisis realizado, que si se volviera a realizar, ¿se obtendría el mismo resultado? Por lo que no puede generalizarse.

Según Ruiz Olabuénaga (1996), el estudio cuantitativo pretende generalizar algún aspecto, mientras que el cualitativo profundizar en ese mismo. Así, presentamos los atributos de ambos paradigmas como base de los límites y posibilidades que contienen (ver figura 6).

Para el presente estudio orientado a la investigación social, valoramos tanto el carácter cualitativo como el cuantitativo como manera de poder abordar la realidad desde distintos puntos de vista ya que cualquier enfoque que se tome ante una investigación de este carácter es inevitablemente parcial (Greene, 2008). Así, desarrollamos para esta investigación una metodología mixta.

| ATRIBUTOS DE LOS PARADIGMAS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO (Cook y Reichardt, 1986) | PARADIGMA CUALITATIVO | PARADIGMA CUANTITATIVO |
|---|------------------------------|--|
| | | FE NOME NOLOGISMO Y COMPRE NSIÓN OB SERVACIÓN NATURALISTA Y SIN CONTROL SUBJETIVO PRÓXIMO A LOS DATOS FUNDAMENTO EN LA REALIDAD, EXPLORATORIO, DE DESCRIPTIVO E INDUCTIVO ORIENTADO AL PROCE SO VALIDO: DATOS REALE S, RICOS Y PROFUNDOS NO GENERALIZABLE HOLISTA ASUME UNA REALIDAD DINAMICA |

(Figura 6: paradigmas cuantitativos y cualitativos)

3.2. La metodología

3.2.1. Metodología mixta anidada

A grandes rasgos, presentamos una investigación aplicada, ya que buscamos conocer para poder modificar, en este caso, la práctica docente, y así intentar construir y mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El enfoque de métodos mixtos hace que se perciba un aire nuevo dentro de lo que se ha demandado tradicionalmente en las investigaciones de Ciencias Sociales. En modo de síntesis, presentamos cómo ha evolucionado (Pereira Pérez, 2011).

| EVOLUCIÓN MÉTODOS MIXTOS | |
|--------------------------|--|
| ¿QUÉ SUCEDIÓ? | |
| DÉCADA 1960-1970 | <ol style="list-style-type: none">1. No se le nombraba como diseños mixtos pero surgieron en estudios criminalísticos.2. Sam D. Sieber, en 1973, sugirió la mezcla de estudios de caso con encuestas, creando así un nuevo estilo de investigación.3. T. D. Jick, en 1979, introdujo los términos básicos de los diseños mixtos y la recogida de datos mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. |
| DÉCADA 1980 | <ol style="list-style-type: none">1. Surge el debate sobre la legitimidad de la investigación mixta.2. Se amplía el concepto de triangulación: diversos tipos, teorías, métodos y enfoques. |
| DÉCADA 1990 | <ol style="list-style-type: none">1. Debate sobre los modelos mixtos: aceptación y rechazo.2. Investigaciones con diseños mixtos en Educación, Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación. |
| DÉCADA 2000 | <ol style="list-style-type: none">1. Maduración del enfoque mixto. |

(Figura 7: evolución de los métodos mixtos)

Como hemos comenzado a mencionar en el apartado anterior, el enfoque para la investigación social mixta a través de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos ofrece potenciar la diversidad con distintas finalidades, como son aumentar la validez de los

resultados obtenidos a través de un proceso de triangulación, complementar los resultados de un método con los del otro, utilizar los resultados de un método para ayudar a desarrollar otro método, aumentar la profundidad del estudio así como clarificar los resultados de un método con los resultados de los otros (Greene et al. 1989).

Dentro de la tipología existente, Creswell y Plano (2007) diferencian la siguiente:

- **Diseño Secuencial Explicativo:** los resultados cualitativos se utilizan para explicar resultados cuantitativos.
- **Diseño Secuencial Exploratorio:** los resultados cuantitativos se usan para explicar los cualitativos, el orden es cualitativo con análisis, seguido de cuantitativo con análisis.
- **Diseño Secuencial Transformativo:** se suele usar para entender mejor fenómeno y darle voz a diferentes perspectivas.
- **Diseño de Triangulación Concurrente:** en un mismo estudio busca confirmar o corroborar. La recogida de datos es cuantitativa y cualitativa de manera simultánea.
- **Diseño de Concurrencia anidada:** estudia diferentes grupos o niveles para obtener una perspectiva más amplia. Se integran en el análisis los datos cuantitativos y cualitativos.
- **Diseño Transformativo Concurrente:** se suele utilizar para analizar aspectos no explicables desde lo cualitativo o lo cuantitativo.

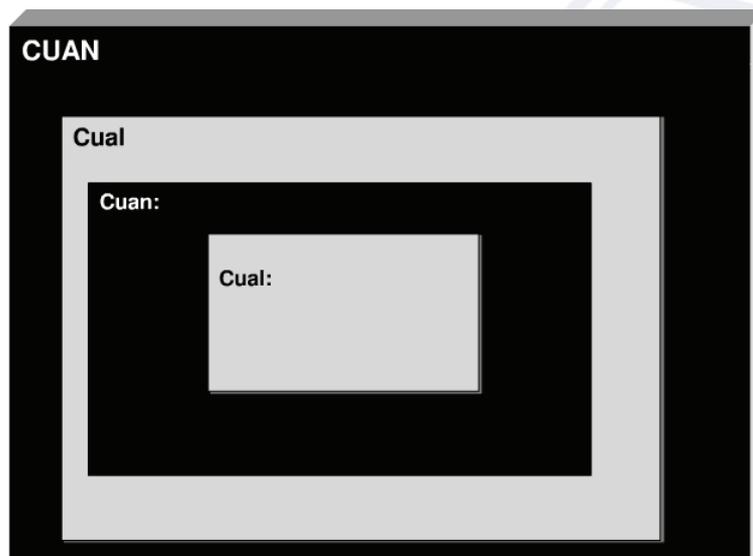
De cara al presente estudio, de todos los diseños expuestos, vamos a utilizar el diseño de concurrencia anidada, en el cual un método domina sobre otro (ver figura 8), y para nuestra investigación el que predomina es el cualitativo y el que se encuentra anidado es el cuantitativo. Así, integramos primeramente el análisis de datos cuantitativo, a través de un cuestionario, y el análisis cualitativo a continuación por medio de una entrevista. Basándonos en Creswell y Plano Clark (2007) esta estructura nos permite:

- Decidir la vertiente cualitativa a seguir.

- Determinar el enfoque cualitativo.
- Obtener permisos.
- Identificar la muestra cualitativa.

De esta manera, para nuestra investigación, a partir de la muestra de docentes que realizan el cuestionario, además de aportarnos datos cuantitativos para nuestro análisis, también nos permite escoger de entre esos docentes y en base a nuestro objeto de estudio, la muestra para entrevistarles. Este hecho nos proporciona:

- Complementariedad, es decir, clarificar los resultados.
- Utilizar los resultados de un método para ayudar a desarrollar a otro.
- Aumenta la profundidad en el estudio.



(Figura 8: métodos anidados)

3.2.2. Identificación del problema

Ninguna investigación de carácter cualitativo, según menciona Ruiz Olabuénaga (1996), puede comenzar sin tener de alguna manera identificado el problema y así buscar el foco central. Esta definición no se basa sólo en delimitar, rodear, sino que además se trata de orientarse, de acercarse a su núcleo temático.

Para nuestra investigación, vemos que en las áreas generales de Educación Primaria existe un gran trabajo cognitivo dejando a un lado el ámbito corporal y quedando supeditado, en ocasiones, a la base que transporta la cabeza, como menciona Ken Robinson (2011).

Además, no cabe duda de que tenemos una realidad corporal y que día a día va con nosotros, pensamos en cómo nos sentimos, cómo nos vemos y tenemos una necesidad de movimiento que nos ayuda a desarrollar nuestras funciones. Esta motricidad, por supuesto, es mucho más relevante y pertinente en los alumnos de Primaria donde en ocasiones, en la escuela no se satisfacen esas ansias y necesidad de movimiento a favor de un trabajo intelectual sedentario. Durante la jornada escolar, como describe Vaca Escribano (2007), se organizan los tiempos, espacios estructurados de acuerdo a que el cuerpo permanezca “silenciado” durante las horas de actividades en clase y un cuerpo “implicado” para el recreo y el área de Educación Física.

De manera análoga a como hemos empezado este apartado, queremos hacerlo con Ruiz Olabuénaga (1996), argumentando que siempre la definición de problemática es provisional ya que el que esté la definición bien realizada es la tarea fundamental del análisis.

Para culminar la presente problemática, en relación al silenciamiento corporal en la escuela, nos parece relevante como síntesis añadir el argumento en el que Rozengardt (2008) cuenta como en los años 70 se alarmaban por el alboroto de las personas dentro del santuario, marcando como símil con la escuela la frase “Ojalá a la iglesia solo entraran las almas”.

3.2.3. Preguntas de investigación

La problemática que hemos presentado provoca que surjan muchas cuestiones e incertidumbres que queremos abordar en el cuestionario y la entrevista. De esta manera, hemos elaborado las siguientes preguntas que queremos responder para esta investigación:



(Figura 9: preguntas de investigación)

3.2.4. Objeto de estudio

En este apartado he situado sobre mi tema “qué sucede” y “por qué sucede”. De esta manera, hago mención al “qué sucede” haciendo referencia a las necesidades corporales del niño en la escuela, si estas necesidades son atendidas e incluidas durante la jornada escolar y qué piensan los docentes sobre la presencia del ámbito corporal y sus consecuencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, Rivkin (2006) señala como relación imprescindible el movimiento con el aprendizaje, entendiendo el movimiento como algo natural y necesario y que debería estar presente dentro de los planteamientos curriculares, más allá del aula de Educación Física.

Por otro lado, en relación al “por qué pasa”, buscamos saber cuáles son los motivos para que se introduzcan estas prácticas o no en Educación Primaria, ya que valoramos que existen ciertas problemáticas que provocan que no se lleven a cabo y se siga manteniendo un sistema tradicional en la docencia. Como señala nuevamente Rozengardt (2008), la principal problemática es romper con las creencias hegemónicas mientras que Rivkin (2006) alude el espacio del aula como el principal impedimento para el desarrollo de la práctica.

Basándome en Prats (1997), entre las principales líneas de investigación que se desarrollan dentro de las Ciencias Sociales que cita, mi estudio se encuentra en el análisis sobre el comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza, ya que valoro que además de revisar el curriculum, hay que mostrar una predisposición, una actitud e interés por parte del maestro en su práctica docente y ser autocrítico en cada clase.

3.2.5. Muestra

De los centros escolares de la provincia de Valladolid hemos contactado con los siguientes que señalamos para la realización del cuestionario:

- Localidad de Valladolid: Nuestra Señora del Carmen, Maristas Inmaculada, Ana de Austria, Parque Alameda, Pablo Picasso, Francisco Giner de los Ríos, Tierno Galván y Gonzalo de Berceo.
- Localidad de Zaratán: Caño Dorado, Zaratán II.
- Localidad de Nava del Rey: Miguel Delibes.
- Localidad de Torrelobatón: Padre Hoyos.

Así, la muestra inicial que contestaron al cuestionario fue de treinta y dos docentes, distribuidos de la siguiente manera:



(Figura 10: muestra del cuestionario)

De manera análoga a la explicación realizada en metodología, a partir de esta muestra inicial de treinta y dos docentes, seleccionamos a seis para entrevistarles. Finalmente, las posibilidades de contacto hicieron que fueran cuatro los entrevistados.

3.2.6. Objetivos

Formulo el siguiente objetivo general:

- Explorar el potencial corporal durante la jornada escolar en Educación Primaria.

Expongo como objetivos específicos:

- Analizar la presencia del ámbito motriz en el proceso de enseñanza/aprendizaje en las áreas de Educación Primaria.
- Conocer qué herramientas serían necesarias para atender las necesidades corporales por parte de los docentes en los centros de Educación Primaria.
- Identificar los factores que dificultan la posible inclusión durante la jornada escolar en las áreas de Educación Primaria.

3.2.7. Asertos de investigación

Expongo los siguientes asertos:

- Es necesario atender las necesidades corporales del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje pero sin embargo existen problemáticas que impiden que se aplique la introducción de las mismas en el proceso pedagógico.
- La posibilidad de que el cuerpo se encuentre presente en la escuela más allá del área de Educación Física y del recreo sería a partir de que el profesorado lo valore importante como para incluirlo en su programación de aula, de un cambio a nivel formativo y de las creencias educativas.

3.2.8. Categorías de análisis

Valoramos que las categorías de análisis deben de cumplir las siguientes características:

- **Pertinencia:** las categorías deben ser relevantes para los objetivos de la investigación y adecuadas al contenido analizado (Mucchielli, 1998).
- **Productividad:** un conjunto de categorías debe proporcionar resultados ricos en índices de inferencias, en hipótesis nuevas y en datos fiables (Bardin y Suárez, 1986).

Después de realizar un análisis sobre los conceptos del tema hemos seleccionado los siguientes, que las designamos como categorías y subcategorías, las cuales dan significado y nos permiten organizar, clasificar la investigación. De entre ellas, antes de proceder a la entrada al campo situamos una serie de categorías, etc, y durante la recogida y el análisis emergieron aspectos emic (Stake, 1995):

1. El alumnado es una categoría emergente, que influye en las demás ya que es el agente personal que recibe las actuaciones dentro del aula. Por ello, hemos visto necesario subcategorizar en función del contexto en el que se encuentra, las actitudes que percibe en el alumnado el profesorado, así como en dónde está situada el área de Educación Física dentro del horario escolar.
2. Necesidades corporales incluidas en el área, es una categoría etc y en ella establecemos si se atienden o no estas prácticas en el aula a través de una presencia o una ausencia de esa atención. En el caso de que se atiendan, marcamos como subcategorías el tipo de actividades que se realizan, con qué frecuencia, y en qué momento las realizan. Por otro lado, si no son atendidas pensamos que es importante diferenciar que hay personas que sí que quieren atenderla pero existen ciertas problemáticas que se lo impiden llevar a cabo, o sin embargo la otra subcategoría sería las que de todas las maneras no desean que se realicen. Nos parece también relevante incluir la subcategoría Educación Infantil-Educación Primaria, ya que a partir

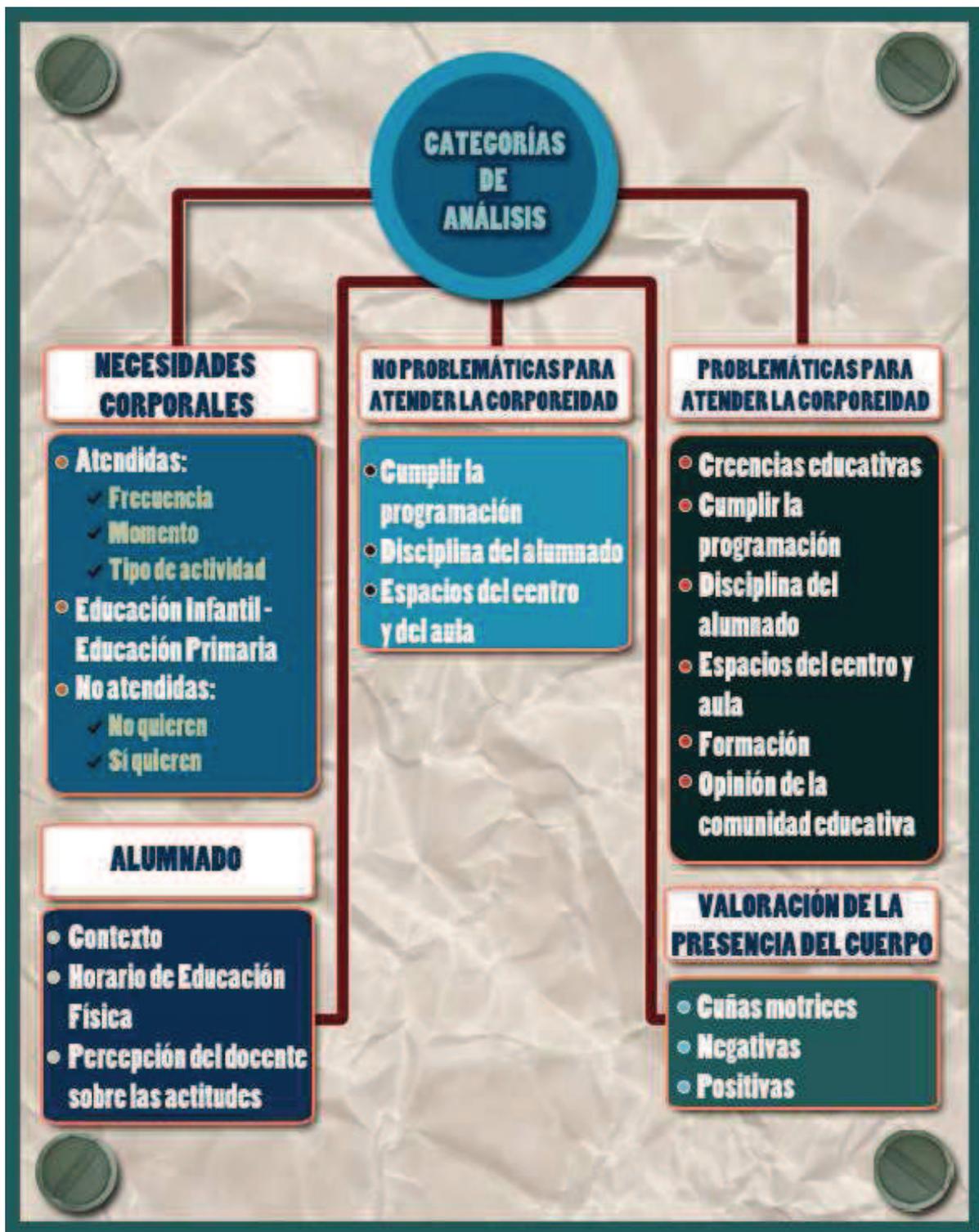
de realizar una comparación de cómo se trata el cuerpo en ambas etapas se pueden experimentar razonamientos sobre cómo está presente el cuerpo en la escuela.

3. Las problemáticas para atender la corporeidad, es decir aquellos aspectos, etc, que podrían interferir a la hora de que se introduzcan estas prácticas o no. En un inicio planteamos, la formación del profesorado, el espacio de la escuela y del aula, las creencias educativas, las opiniones de la comunidad educativa, el poder cumplir la programación y la disciplina del alumnado.

4. Por otro lado, también exponemos las No problemáticas para atender la corporeidad como oposición a la posible visión positiva de las mismas que emergió como categoría que complementa a la anterior.

5. La valoración de la presencia del cuerpo durante la jornada escolar, es decir, si el profesorado piensa que el hecho de que esté presente en la escuela es importante, independientemente de que lo realicen o no, y también respecto a la presencia de las cuñas motrices, es decir, actividades de corta duración donde se plantea una propuesta motriz entre dos situaciones educativas en las que el cuerpo de los escolares pase desapercibido. Esta categoría emergió al mostrarse que, cuando se opina respecto a las otras categorías se generan valoraciones.

A continuación, mostramos la categorización de manera gráfica:



(Figura 11: categorías de análisis)

3.3. Proceso de entrada al campo, recogida de datos y aplicación de los instrumentos

La entrada al campo, en verdad, nos resultó sencilla ya que pudimos contactar con docentes conocidos en varios centros escolares, y este hecho facilitó, por un lado, que se realizara con una mayor fluidez, y por otro, la disponibilidad de la gente.

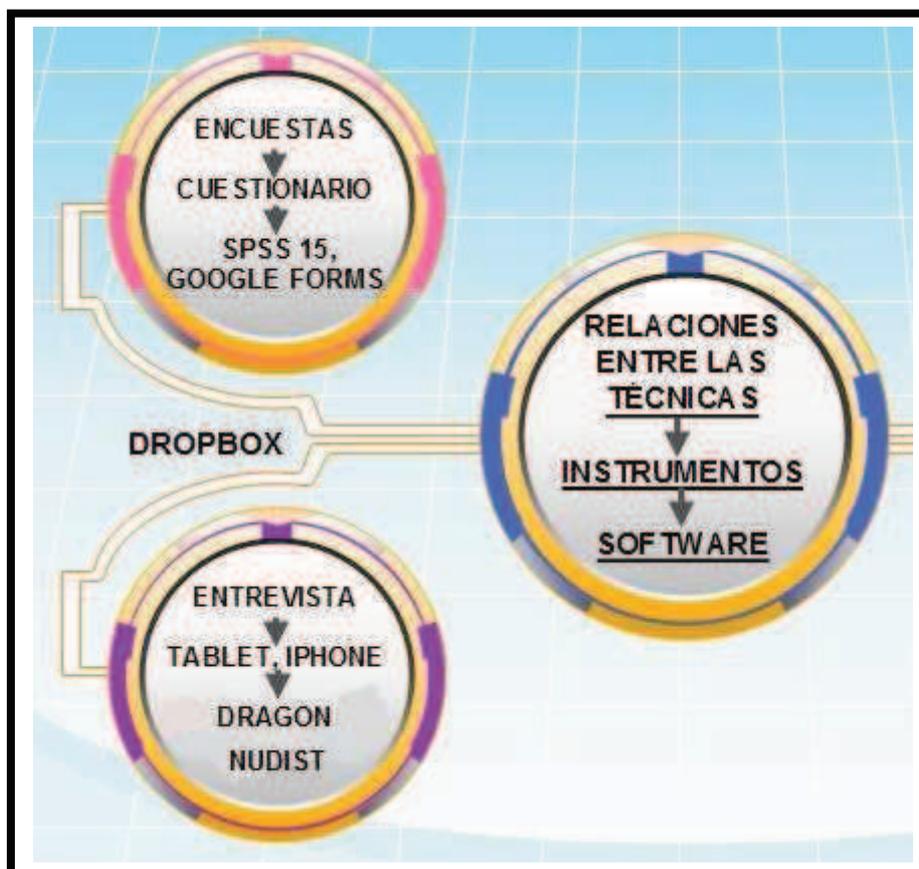
De esta manera, entre la muestra de docentes que teníamos, enviamos el cuestionario generado con Google Docs (ver apéndice A), por correo electrónico, para poder ser respondido vía on-line y poder realizar un manejo de estos datos más rápido. Dentro de este email también estaba incluido el consentimiento informado en base a la participación que se pide, que en un inicio nos centramos en la realización del cuestionario, entrevista y grupo de discusión pero finalmente por cuestiones temporales se decidió centrarnos con el cuestionario y entrevistas como técnicas para recoger la información en nuestro objeto de estudio. También informamos de las condiciones de participación donde garantizamos el anonimato y la confidencialidad de los datos.

En relación a la entrevista, de los treinta y dos docentes que respondieron el cuestionario, seleccionamos a seis maestros para tal finalidad.

Los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de datos son un cuestionario para realizar la encuesta, grabadoras de audio e iPad, dependiendo de las posibilidades del momento, para las entrevistas. Estos instrumentos nos han aportado datos través de distinto software, bien de almacenamiento o de tratamiento de los datos. Entre este software, hemos utilizado Google Forms como generador del cuestionario y el SPSS 15 para el tratamiento de los datos del mismo. Respecto a la entrevista, el reconocedor de voz Dragon, con la finalidad de transcribir la voz a texto en un procesador no pudimos efectuarlo por incompatibilidad con el sistema operativo del ordenador por lo que hemos utilizado un reconocimiento de voz instalado dentro de accesorios del sistema Windows 7 que nos ha sorprendido gratamente. Además, durante todo el proceso de la elaboración del TFM, hemos estado constantemente guardando los documentos

en el disco duro virtual Dropbox, el cual además nos facilitaba el traspaso de documentos para actualizar las correcciones debidas generando un canal de comunicación eficaz entre nosotros.

De esta manera, he querido representar gráficamente el software que hemos utilizado relacionado con las técnicas e instrumentos:



(Figura 12: técnicas, instrumentos y software)

La necesaria organización de tanta información, junto con la aparición de los recursos informáticos, ha provocado una revolución en el manejo de los datos posibilitando una modificación de la información durante el desarrollo del proceso.

Es obvio que según avanzan las herramientas informáticas, mejoran las condiciones para el almacenamiento de datos y su tratamiento, y provoca menos esfuerzo en el transporte de las herramientas. Como comenta Rodríguez Gómez, Corrales Pérez, García Jiménez, & Gil Flores (1995), la "cultura del papel" va quedando atrás a cambio de una "cultura magnética".

3.4. Diario de una investigadora novel

Hay veces en la vida que es importante mostrar cuál ha sido el proceso y cómo se ha vivido. Nosotros creemos que este TFM se merece y nos merecemos mostrar esas inquietudes, el lado quizás más personal y sensible de lo que puede ser la interiorización de una investigadora novel.

- Octubre 2011: yo siempre he pensado que en la vida no solo se busca uno su camino, sino que también se lo encuentra. Afortunadamente, yo me crucé con el ámbito corporal y con Quico Arribas Cubero, profesor del área de Didáctica de la Expresión Musical, Artística y Corporal de la Universidad de Valladolid, por una serie de coincidencias que mencioné en la introducción. Creo que el hecho de que nos encontrásemos por el camino no es una casualidad, y por eso quise que él fuera mi tutor de TFM. ¿Quién mejor que un gran maestro del ámbito corporal y amigo me va a poder guiar?

En esta época nos centramos básicamente en la idea de cuña motriz, en que fuera la temática del trabajo. Mis impresiones iniciales es que cada vez que mencionaba en mi entorno próximo el foco de este TFM percibía caras en relación a que era un tema extraño o de poca importancia para su estudio. Al principio este hecho me desanimó, porque sentía que no hay muchas personas con inquietud profunda por esto, pero más tarde pensé que aunque no tenga mucho respaldo alrededor, yo-nosotros creemos en ello y lo he vivido de tal manera con mis antiguos alumnos que algo de eso tiene que ser verdadero.

- Noviembre-diciembre 2011: fue el primer paso para la toma de contacto con la temática al tener que realizar un diseño de lo que iba a ser nuestro TFM para la asignatura A2 (proceso y procedimientos de investigación en educación). Mis impresiones fueron, principalmente, que no veía suficiente material bibliográfico como para darle un marco teórico, quizás basado en que en los inicios necesitas indagar más y cuando empiezas a encontrar documentación esta te guía hacia otra. El hecho de hacer este diseño me dio la oportunidad

de ver la complejidad de utilizar únicamente la temática de cuña motriz y de pensar que a lo mejor se debería abrir más el marco a la presencia corporal, viendo más allá de lo que es en si un momento corto sino lo que verdaderamente quizás nos haya llevado a pensar en eso que es la preocupación de la presencia corporal en la jornada escolar.

■ Enero-febrero 2012: en estas semanas comenzamos con lo que era definir bien la problemática, las preguntas, sus categorías para el TFM, ya que nos dimos cuenta de que debíamos ampliarlo. Me generó incertidumbre ya que parecía empezar de nuevo en la búsqueda pero es que la realidad es que las cuñas motrices en si están incluidas dentro del aporte del cuerpo en la escuela. Ya dentro de la asignatura A4 (gestión de la información y documentación de la investigación) tuve la posibilidad de profundizar en qué era lo que quería, cómo lo iba a desarrollar y así buscar documentos y bibliografía de referencia en base al presenta tema a través de las fuentes, bases de datos y tesauros. Me resultó muy complicado poder elaborar ese esquema inicial, sin embargo era necesario tenerlo como base para el desarrollo y para saber por dónde empezar. Quizás es difícil pensar hasta qué punto esto te sumerge de lleno hasta que te das cuenta que la solución al esquema la has soñado y te levantas a escribirla...es tan solo un ejemplo de interiorización y motivación por la temática.

■ Marzo-abril 2012: el esquema metodológico que inicié en enero ha tenido hasta abril cuatro cambios ya que al abrir la temática lo abordé de tal manera que pudiera abarcar una tesis doctoral. Así que, después de la ampliación volví a la reducción, pero valoro que diseñar adecuadamente con anterioridad a la entrada al campo hace que inviertas el tiempo. Lo que en un inicio iba a ser un estudio de caso se convirtió en una metodología mixta anidada, como expliqué dentro de este capítulo. Una vez concretadas las categorías que queríamos tratar empecé a elaborar el cuestionario, con la finalidad de analizarlos y seleccionar a partir de ahí las personas para realizar las entrevistas. La verdad que la realización del

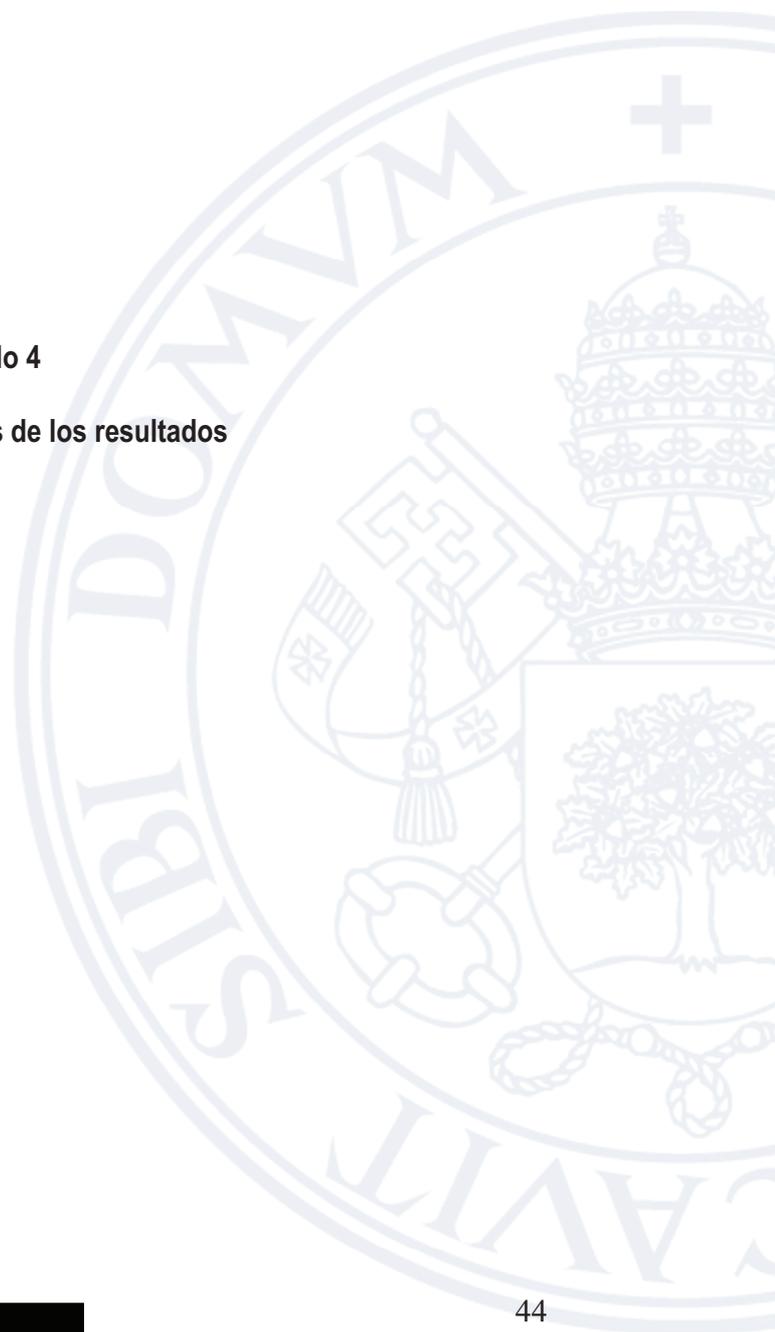
cuestionario me sorprendió porque no supuso para mí un esfuerzo elevado y valoro que es debido a que teníamos muy bien meditado esos aspectos relativos a la problemática y categorización previa que hablábamos antes. Para ese cuestionario realicé una carta de presentación y el consentimiento/contrato. Por otra parte también avance con el índice. Mis sensaciones en esta parte son inciertas, me siento perdida y con constantes preguntas que hacen que me plantee que si esto lo debería de saber, pero finalmente acabo pensando de forma paradigmática con el TFM, que es de igual manera que a caminar se aprende caminando. En estos días también comienzo a hacer fichas de todas las lecturas que voy realizando, pienso que como nos han mostrado es la mejor manera de volver a recordar de dónde poder recuperar la información que habías leído.

- Mayo 2012: en un inicio me propongo terminar el marco teórico, pero entro en desesperación al ver que no puedo avanzar. La verdad que tengo las temáticas a tratar definidas incluso Quico me ha facilitado muchos artículos y esto hace que ya tenga mucha de la teoría orientada a cada aspecto a tratar. Sin embargo, me parece una tarea que, personalmente me resulta difícil de terminar. De esta manera, empiezo a analizar los cuestionarios. Tengo la impresión de que esto cobra vida, a pesar del cansancio acumulado del curso y consigo terminar el análisis de resultados del cuestionario. En este apartado, me costó ver su enfoque, porque tenía la impresión de que si hablaba muy detalladamente podría parecer una generalización, es decir, tenía dudas de cómo expresar el análisis. De estos resultados, seleccioné a las seis personas que tenían el perfil adecuado para entrevistarles e intento ponerme en contacto con ellas. Mientras intentamos ponernos de acuerdo en las fechas de las mismas, culmino el diseño de la entrevista, observando aquellos aspectos del cuestionario que nos gustaría ahondar o preguntas que han surgido a partir de ahí. A la espera de respuestas, comienzo el marco metodológico, intentando que los apartados estén coordinados.

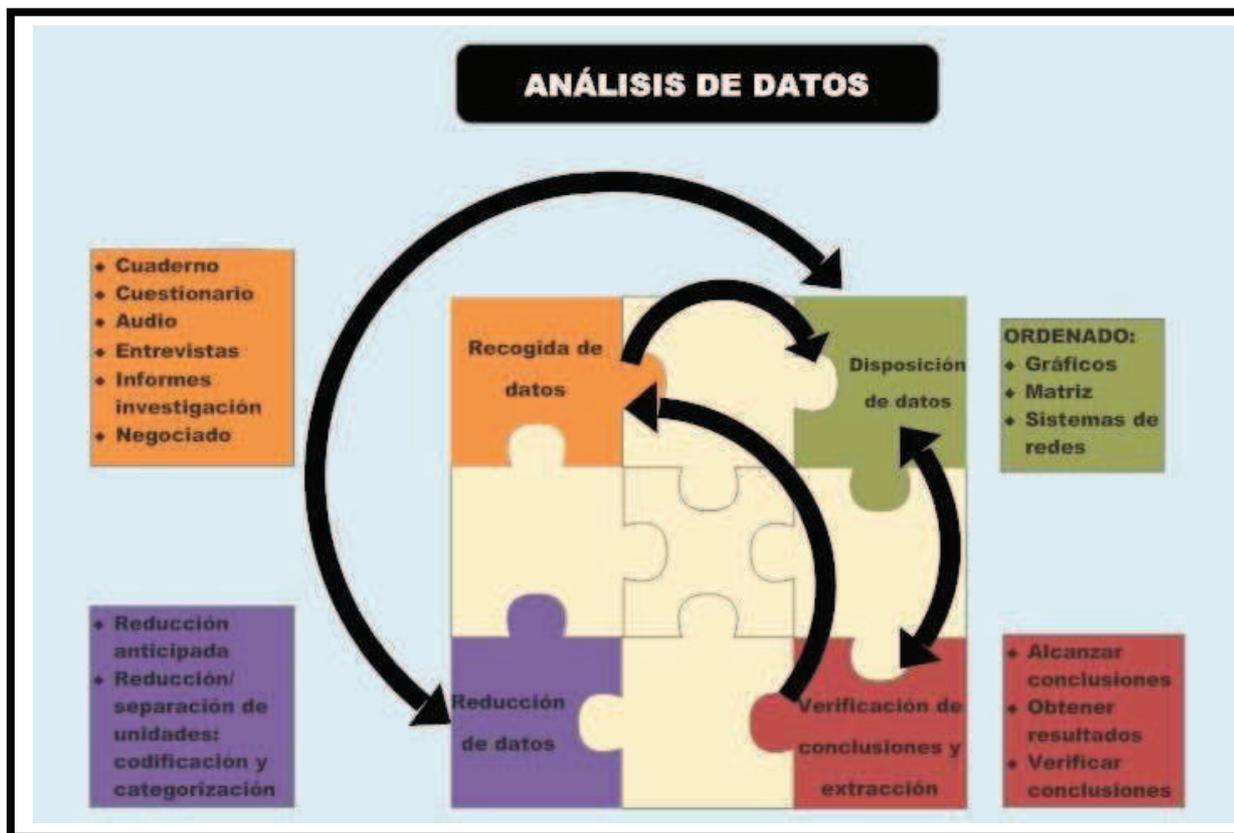
■ Junio 2012: mes que se prevé intenso, siendo necesario realizar las entrevistas cuanto antes. La verdad que son malas fechas para que los docentes puedan destinar tiempo a tareas extraordinarias a su labor docente. Y, aún así, de los seis maestros que envié la petición de la entrevista, cuatro me contestaron para llevarlas a cabo. Debido a esta problemática temporal de ocupaciones por parte de los docentes, se alarga la fecha de las entrevistas oscilando alrededor del día 10 de junio, lo que provoca que el proceso de análisis de datos tenga que realizarse de manera rápida y este hecho me inquieta. Una vez hechas las entrevistas, las transcribo a un procesador de texto y se las envío para que den su visto bueno, ya que en ocasiones el reflejo en texto no muestra lo que se ha querido expresar oralmente. Quizás este momento ha sido el que mejores percepciones me ha hecho sentir, ya que el hecho de intercambiar impresiones con otros docentes, además del aprendizaje que me aporta, se crea un momento desde mi punto de vista especial al ver cómo dan respuesta a tus preocupaciones.

A partir de aquí queda, desde mi punto de vista, la elaboración sistemática de los distintos apartados del TFM. Así, comienzo la recta final terminando los resultados y consecutivamente las conclusiones. Ir extrayendo esta información provoca que al finalizar estos dos capítulos destinados a resultados y conclusiones veas con ánimo la finalización.

Capítulo 4
Descripción y análisis de los resultados



Al comenzar con el análisis de datos y basándome en Miles & Huberman (1994), expondremos cuál es el proceso cíclico interactivo en el análisis de datos cualitativos que voy a realizar, definiéndolo como un proceso por el que se reduce y se dispone la información recogida, se obtienen resultados y se verifican conclusiones utilizando para ello procedimientos preferentemente no estadísticos. De esta manera lo hemos querido representar:



(Figura 13: proceso interactivo del análisis de datos)

4.1. Análisis de los resultados

Basándonos en el esquema anterior, para este TFM, abarco este capítulo de análisis de los resultados a través de una recogida de datos con técnicas cuantitativas y cualitativas que mostraremos en los resultados a través de su disposición de datos realizando una reducción para su presentación. Al alcanzar los resultados y las conclusiones, es aconsejable que se produzca un feed-back con los datos recogidos y verificar esa información.

Así, presento los resultados que hemos extraído del proceso de análisis de datos.

4.1.1. Resultados cuestionario:

Queremos iniciar comentando que el objetivo del presente cuestionario no es generalizar unos resultados a partir de una muestra representativa de todos los maestros de Valladolid, sino seleccionar a un grupo de personas con el perfil adecuado para proceder a una entrevista, y de esta manera poder profundizar más en esta información y en otras relevantes en relación al objeto de estudio.

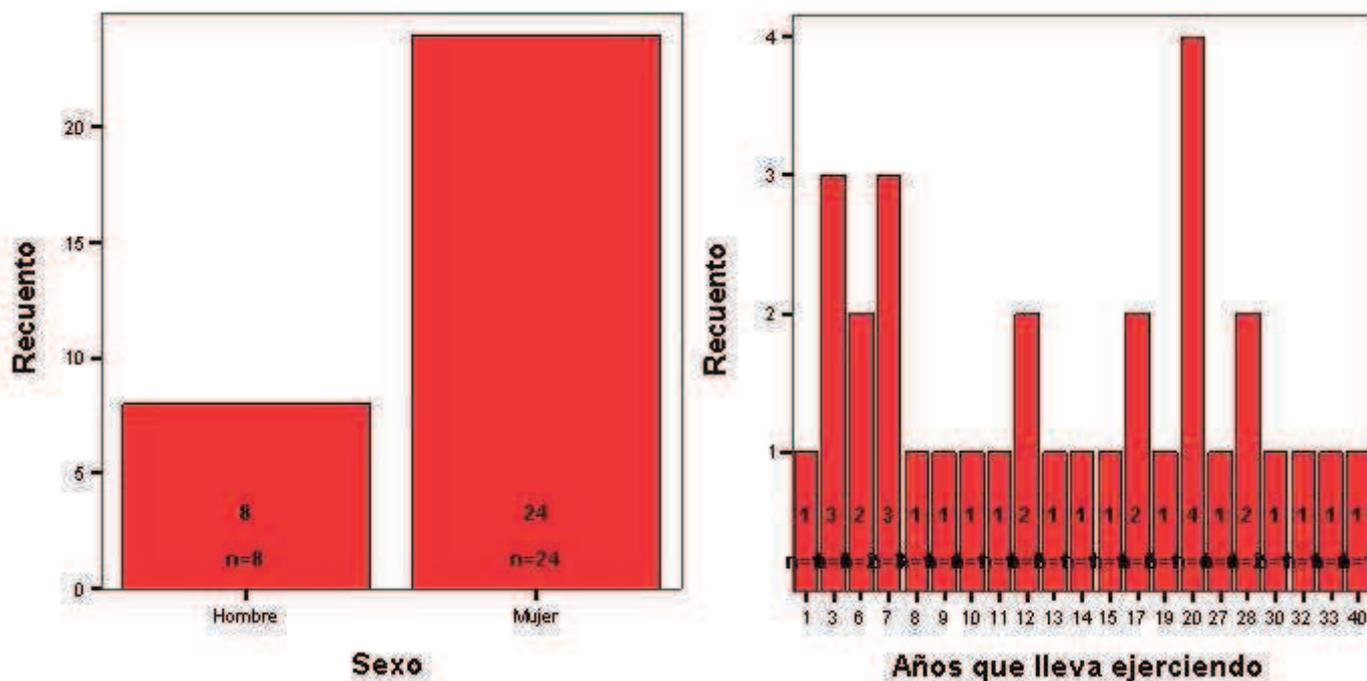
Con esta finalidad, inicialmente planteamos pasar el cuestionario por varios centros que abarcaran distintas zonas de la provincia de Valladolid, creando una red espacial equidistante, y también en base a nuestra accesibilidad. Tras establecer contacto con los diferentes colegios de Educación Primaria que han participado en este estudio, y realizarse los cuestionarios, hemos podido observar que ha habido maestros de algunos centros que no han respondido mientras que sí han aparecido en otros nuevos colegios que no habíamos consultado, por lo que nuestro planteamiento inicial se modificó sin que repercutiera en el proceso.

El cuestionario se realizó de manera on-line a través de Google Docs, (ver apéndice A).

De la misma forma que se informó en el consentimiento a los encuestados (ver apéndice A), queremos cumplir con la garantía del anonimato. Así, a la hora de referirnos a una persona que haya realizado el cuestionario en particular, utilizaremos 'Maestr 01', 'Maestr 02'...'Maestr 32'.

En total contestaron 32 docentes de Educación Primaria, de los cuales 24 son mujeres y 8 son hombres presentando interés por que sean informados o convocados para una posterior entrevista 29 personas, ya que añadieron sus datos de contacto.

En referencia al número de años ejerciendo como docentes, la mitad de las personas han trabajado menos de 13 años, y la otra mitad desde los 13 hasta los 40 años. Nos parece una excelente media ya que poseemos opiniones con distinta experiencia y probablemente distinto enfoque educativo, creencias, dificultades, visiones, percepciones y sentimientos que enriquece el estudio.



(Figura 14: perfil sexo y años)

Analizando el perfil formativo de cada uno, en nuestro caso nos interesa saber quiénes son maestros especialistas de Educación Física (MEF). Del total de 32 maestros, 8 han expresado tener dicha especialidad. El resto de personas cuentan con formación distinta y adecuada para Educación Primaria (MEP).

Después de presentar el perfil de la muestra, entramos en el análisis más exhaustivo del cuestionario, presentando los resultados obtenidos en base a la información en la que queremos ahondar:

- En relación al pensamiento del profesorado ante la presencia del cuerpo en la jornada escolar, más allá del área de Educación Física y del recreo, queremos responder a si los docentes atienden las necesidades motrices del alumnado, y si lo consideran oportuno e importante indistintamente de que lo realicen o no.

Ante esta cuestión, hay un único caso, 'Maestr 16', que no muestra satisfacción ante la idea de que los alumnos se muevan en el transcurso de la jornada escolar y tampoco lo ve oportuno aunque tuviera la formación adecuada:

Pregunta 6 (P6): ¿Cree usted que es importante que los niños/as se muevan en el transcurso de la jornada escolar y no únicamente en el área de Educación Física y en el recreo?

'Maestr 16': No.

Pregunta 13 (P13): Si usted tuviera la formación adecuada, ¿realizaría actividades motrices dentro del aula?

'Maestr 16': No, me parece una falta de organización en el aula.

En la misma dirección que "Maestr 16", tenemos dos personas las cuáles valoran de manera importante que los niños se muevan en el transcurso escolar, pero con una valoración baja:

Pregunta 6 (P6): ¿Cree usted que es importante que los niños/as se muevan en el transcurso de la jornada escolar y no únicamente en el área de Educación Física y en el recreo?

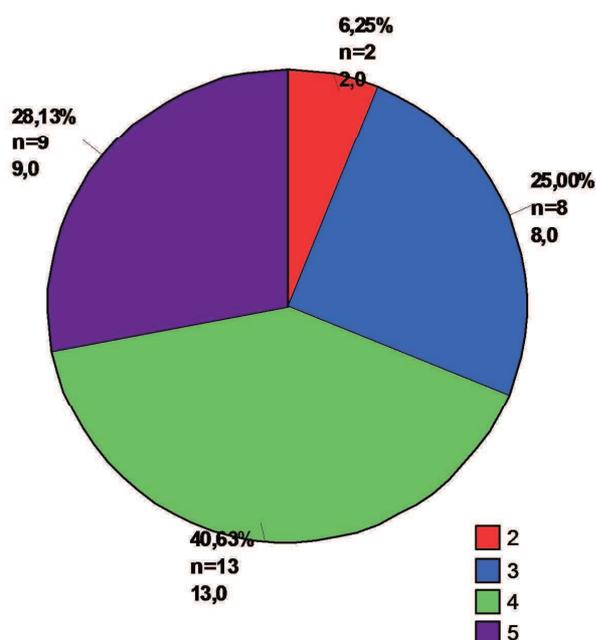
'Maestr 24' y 'Maestr 25': Sí.

Pregunta 7 (P7): Valore del 1 al 5 (siendo 1 nada y 5 mucho), la importancia que tiene para usted incluir actividades motrices dentro de todas las áreas de Educación Primaria.

'Maestr 24' y 'Maestr 25': 2

Por el contrario, existe una amplia mayoría que aboga por la importancia de que los alumnos realicen actividades motrices dentro del aula, otorgando 9 personas el máximo valor sobre la importancia que tiene incluir estas actividades.

VALORE DEL 1 AL 5 LA IMPORTANCIA QUE TIENE PARA USTED
INCLUIR ACTIVIDADES CORPORALES



(Figura 15: importancia actividades corporales)

En la pregunta 8, damos un paso más al cuestionar qué consecuencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje puede tener realizar actividades motrices durante la jornada escolar, destacando por encima de todas las respuestas el ítem “Libera la tensión del alumnado”, y también siendo importante pero con valores más bajos “Mejora la concentración y atención del alumnado”, “Favorece el aprendizaje a través de su motivación”, y “Posibilita

metodologías activas”. De manera opuesta, valoran con una puntuación que se aproxima a cero los ítems “Supone una pérdida de tiempo” y “Ocasiona dispersión de la atención”. En un caso explica dentro del apartado “Otros”, que “Puede ser un elemento de interiorización y de asimilación de los conceptos trabajados”.

De esta lectura se extrae en líneas generales que, además de pensar que es importante la presencia corporal más allá del área de Educación Física y del recreo, opinan que sus consecuencias son beneficiosas de cara al proceso educativo del alumnado.

Para poder extraer una mayor información y corroborar qué clase de actividades realizan, hemos preguntado que harían en el caso muy frecuente en el aula en el que los alumnos estén fatigados o cansados, siendo los resultados generales la no existencia de salidas del aula para realizar juegos dirigidos, pero sí a jugar libremente como opción elegida en 5 ocasiones. Por otro lado, la mitad de las opiniones están relacionadas con el ítem “Realizar actividades motrices dirigidas en el aula”, 10 maestros escogieron ponerse a “Hablar temas distintos a la actividad que están haciendo” y 4 de ellos “Continuar con lo que están haciendo ya que se acerca el recreo o el cambio de hora”.

Sin embargo, suponiendo que realizaran estas actividades motrices, la pregunta 14 responde a qué momento de la jornada escolar piensan que sería mejor para llevarlas a cabo. De manera coincidente a la anterior pregunta, P10, la respuesta mayoritaria era “Cuando note que los alumnos están cansados y fatigados”. Las valoraciones intermedias de los maestros se encuentran entre “En el cambio de hora o área” y “Al empezar la jornada para centrar la atención”. Con poca consideración se encuentran las restantes, que son “En medio de clase para hacer un intermedio”, “Al final de la clase”, “En ningún momento, solo se incluyen las actividades motrices en Educación Física y en el recreo”. De estas consideraciones se puede inferir que, mayoritariamente para ellos, los buenos momentos o

los más adecuados son aquellos puntuales que denoten a sus alumnos dispersos a causa del cansancio o en situaciones de cambio de tiempos y áreas.

A partir de la hipótesis de en qué momento les parecería mejor realizar actividades motrices, preguntamos si en alguna ocasión han realizado estas dinámicas en su práctica docente (P15). La respuesta mayoritaria fue que sí con la excepción de 5 personas, de las cuáles afirman 3 que si tuvieran una formación adecuada sí que las realizarían. De las personas que contestaron positivamente debían responder con qué frecuencia y qué tipo de actividades realizaban, repartiéndose las opiniones entre “1 o más veces al día”, “De 1 a 4 veces a la semana”, “De 1 a 3 veces al mes”, “Relajación”, “Actitud postural”, “Juegos”, “Actividades artístico-expresivas” y “Actividades corporales diseñadas para motivar o complementar los contenidos del área”. Esta pregunta ha suscitado que al no ser obligatoria, ya que estaba vinculada con la respuesta de la anterior pregunta, un tercio de personas no la hayan contestado.

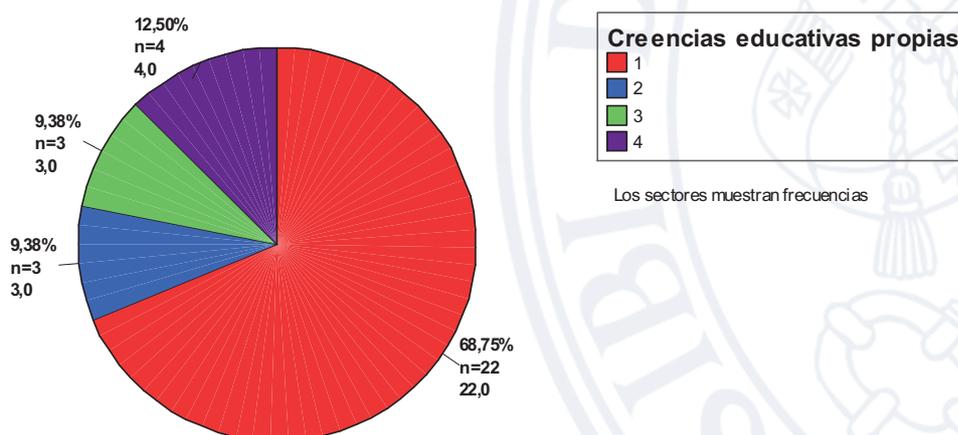
Como hemos mencionado anteriormente, una mayoría opina que, si tuvieran una formación adecuada, realizarían este tipo de actividades. A este respecto, se les pregunta si opinan que es adecuada para incluir este tipo de actividades, donde la mitad de personas puntúan altamente, casi un tercio valoran de forma intermedia y en 6 casos opinan negativamente sobre su formación. De estas 6 personas, solo 1 opina que si tuviera la formación idónea no realizaría actividades motrices ya que no tiene las instalaciones óptimas. A continuación se cuestiona qué agentes son los que piensan que deberían de formar al profesorado, extrayendo una mayoría de respuestas que el “Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE)”, pareciéndoles también importante la formación por parte de la “Universidad” y de los “Maestros de Educación Física del centro escolar a través del plan de mejora o de un grupo de trabajo”. El ítem con menos valoración ha sido “Maestros de Educación Primaria del centro escolar a través del plan de mejora o de

un grupo de trabajo”. De esta manera, hemos podido observar que se ve con una mayor formación a los maestros especializados en Educación Física respecto a los de Primaria para poder coordinar un plan de mejora con tal temática, aunque se prioriza la formación inicial por parte de la Universidad y permanente por parte del CFIE.

- Otro punto que debemos abordar son las dificultades presentes para la inclusión del cuerpo en la jornada escolar.

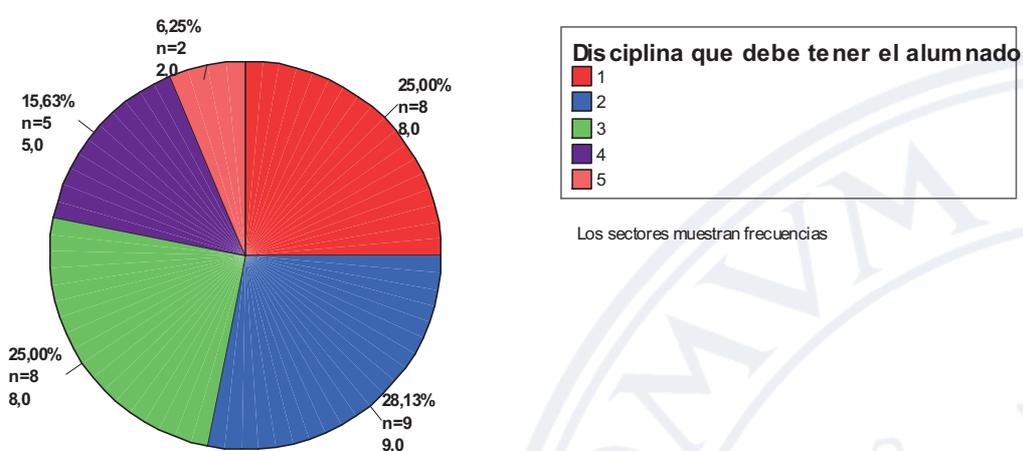
De esta manera, cuestionamos en la pregunta 9 (P9) que valoraran si al realizar actividades motrices piensan que perderían el control del alumnado. Únicamente 3 maestros ‘Maestr 1, 9 y 11’ opinan que sí sucedería contra 20 que no lo perderían. En un término medio se encuentran 9 casos al no inclinarse hacia un lado u otro.

En referencia a las creencias educativas de los maestros, profundizando únicamente en el aspecto de conocer si es un impedimento para llevar a cabo estas prácticas o no, se presentan 22 maestros que no ven problema alguno, con el valor mínimo, mientras que por el lado opuesto 4 personas marcan valores altos para ‘Maestr 1, 2, 6 y 27’.



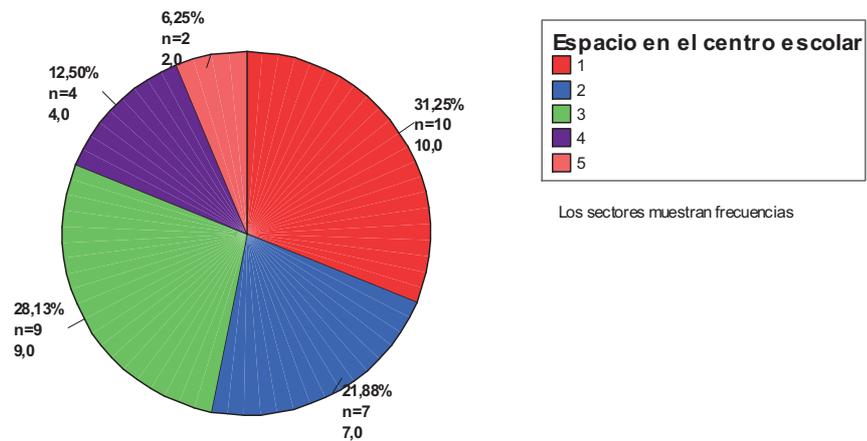
(Figura 16: valoración creencias educativas propias como problemática)

Observando el ítem disciplina, dentro de la pregunta 16, que debe de tener el alumnado, es decir, si piensa que mantener la disciplina sería una dificultad para realizar actividades motrices. Dos maestros opinan que sí que genera mucha dificultad, 'Maestr 26 y 24', y 4 personas opinan que sí que genera dificultad con un valor alto pero no el máximo. El resto de opiniones se basan en que no es un problema la disciplina, 15 maestros opinan así por 11 que se mantienen en niveles intermedios.



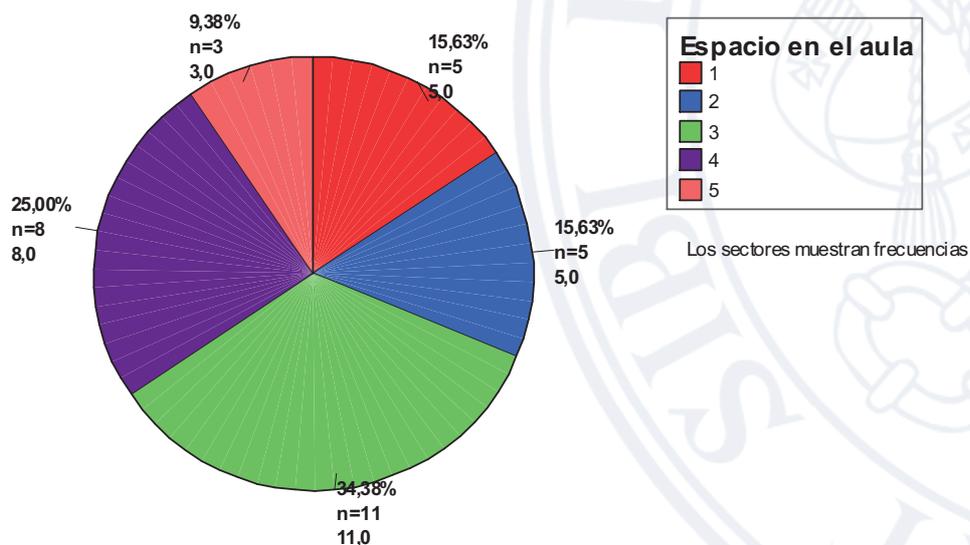
(Figura 17: valoración disciplina como problemática)

En referencia al espacio escolar, se percibe no tanto como una problemática, existiendo nuevamente dos casos con el valor máximo, 'Maestr 10 y 24', y de igual manera que en el ítem anterior, 4 personas piensan que genera dificultad pero no en el grado máximo. Opuestamente a estos casos, 16 casos mostraron que no piensan que el espacio escolar sea una dificultad.



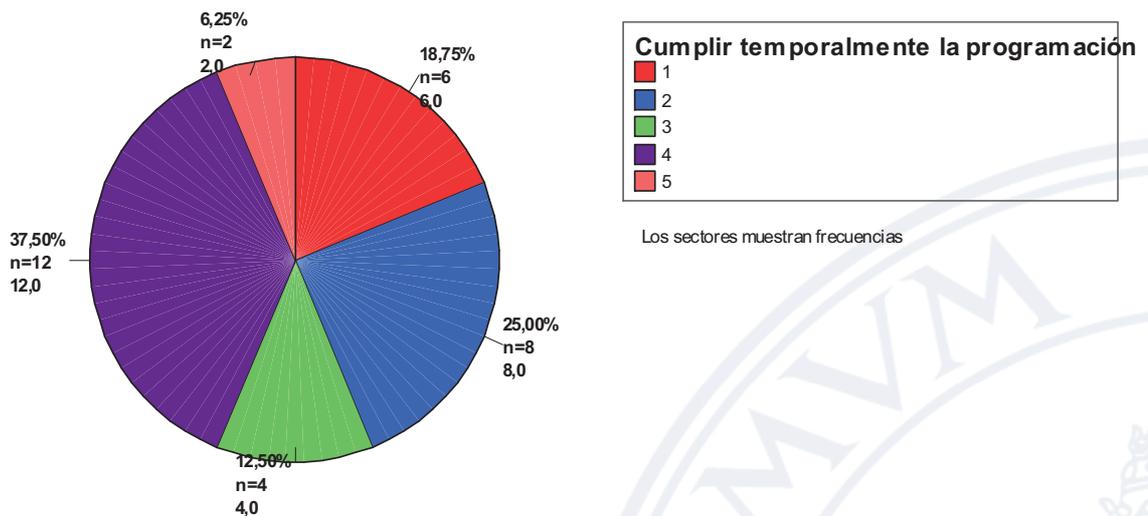
(Figura 18: valoración del espacio del centro como problemática)

Por el contrario, se piensa que el espacio en el aula sí que da más dificultades, siendo 3 las personas que puntúan con el máximo valor ('Maestr 5, 18 y 24'), pero seguidamente con una puntuación de 4 están 8 maestros, por lo que el cómputo general de puntuaciones elevadas es de 11 maestros por 10 maestros que no otorgan dificultad al espacio del aula. Como se aprecia, un tercio de las respuestas se encuentran en el término medio de consideración.



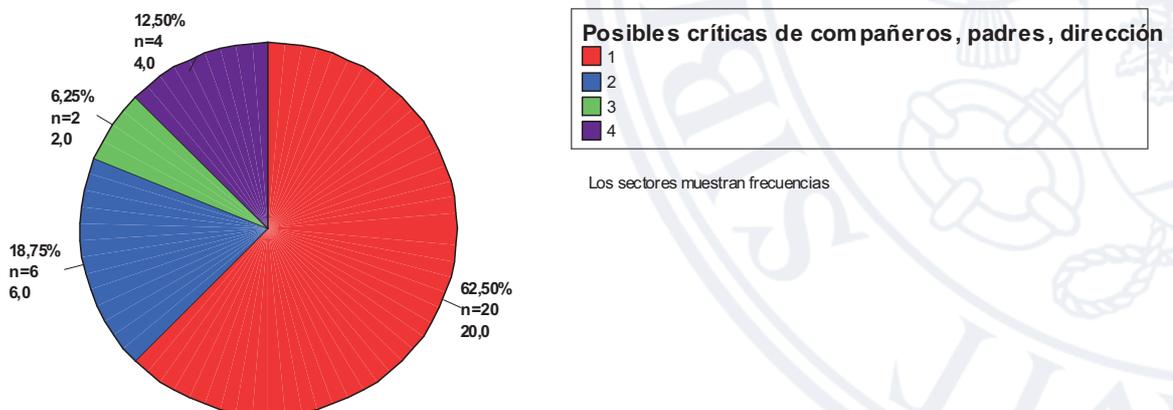
(Figura 19: valoración del espacio del aula como problemática)

La siguiente posible dificultad que presentamos en el cuestionario es cumplir temporalmente con la programación. Es la problemática expuesta con mayor índice de maestros que así lo valoran. De los 32 maestros, 14 la señalan con una valoración alta mientras que, de nuevo, 14 no perciben como una problemática llevar a cabo las actividades motrices en el aula. De manera excepcional, únicamente 4 personas ubican su valoración en el punto medio.



(Figura 20: valoración cumplimiento de la programación como problemática)

Finalmente, de las problemáticas expuestas en el cuestionario, en relación a las opiniones de los padres, de otros maestros, o de la dirección no plantean ningún problema, siendo 20 maestros los que opinan así dando el valor mínimo por 2 en opinión contraria.



(Figura 21: valoración crítica de los agentes educativos como problemática)

Al observar la puntuación total en base a 30 puntos como total del conjunto de las 6 problemáticas que presentamos en el cuestionario, 4 personas se sitúan entre los 20 y los 30 puntos, 21 entre los 10 y los 20 puntos por 7 docentes que están con valores por debajo de 10. En referencia a la puntuación total por dificultades, las que han obtenido la mayor son “Espacio en el aula” y “Cumplir temporalmente la programación”. En el extremo opuesto, muy por debajo al resto de ítems, se encuentra “Posibles críticas de compañeros, padres, dirección”. El resto de dificultades se encuentran en valores intermedios.

- Como punto final, y tal vez sintetizando el análisis que aportamos, vemos necesario dar un paso más para alcanzar nuestro objetivo principal del cuestionario, es decir, proceder al razonamiento de qué personas tendríamos información relevante a nuestro objeto de estudio.

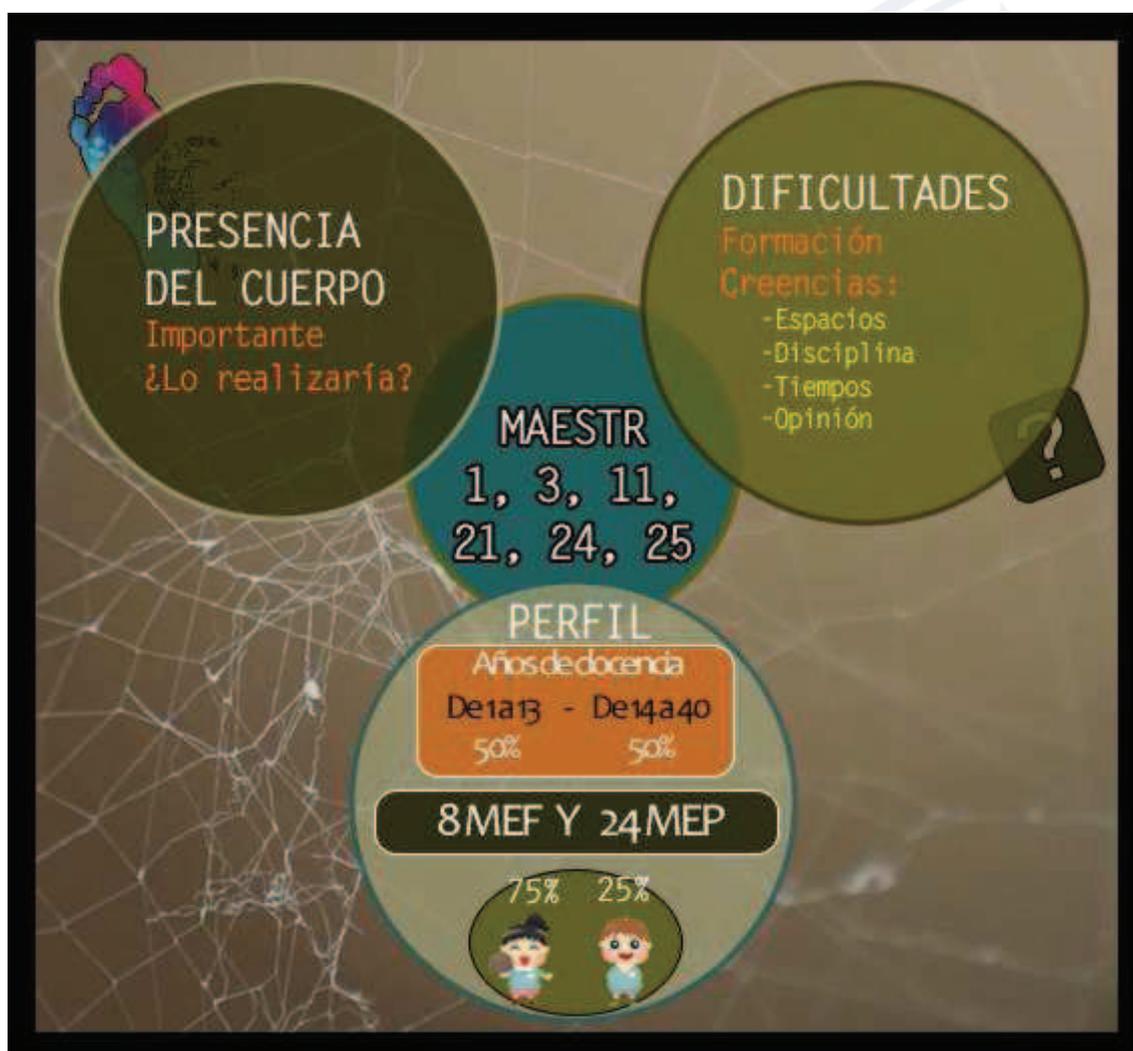
En el presente cuestionario, nos parece importante manifestar que no hemos notado una especial diferencia en las opiniones entre el profesorado con la especialidad de Educación Física respecto al de Educación Primaria.

De esta manera, basándonos en los maestros que dan o no importancia a las actividades motrices, que ya las incluyen en el aula o bien no quieren incluirlas, vemos muy interesante la información que nos puedan aportar tanto los que lo valoran positiva como negativamente. Así, también teniendo en cuenta el principio de accesibilidad, al aportar su correo electrónico, “Maestr 24 y 25”, como se ha mencionado con anterioridad, mostraron valores muy bajos hacia la importancia que dan a la presencia de estas actividades así como expusieron valores altos en las problemáticas presentadas. Por el contrario, ‘Maestr 29’ indica que estas actividades ya las está realizando con una frecuencia de una o más veces al día. A parte, nos parece también interesante, dentro de las personas que valoran muy positivamente y que indican que lo realizan con la misma frecuencia que en el caso anterior

a un maestro con especialidad de Educación Física, 'Maestr 1', para poder comparar diferentes aspectos del cuestionario.

En referencia a las dificultades, siguiendo el mismo razonamiento anterior, por un lado las personas que no valoran que haya dificultades o presenta unos valores mínimos, 'Maestr 3 y 21' no lo muestran y además valoran altamente la presencia del ámbito corporal. Por el contrario, personas que tengan valores altos también nos mostrarán información sobre sus pensamientos, creencias..., destacando en estos índices a los 'Maestr 11 y 27'.

Como síntesis de los aspectos tratados, presentamos el siguiente diagrama de Venn:

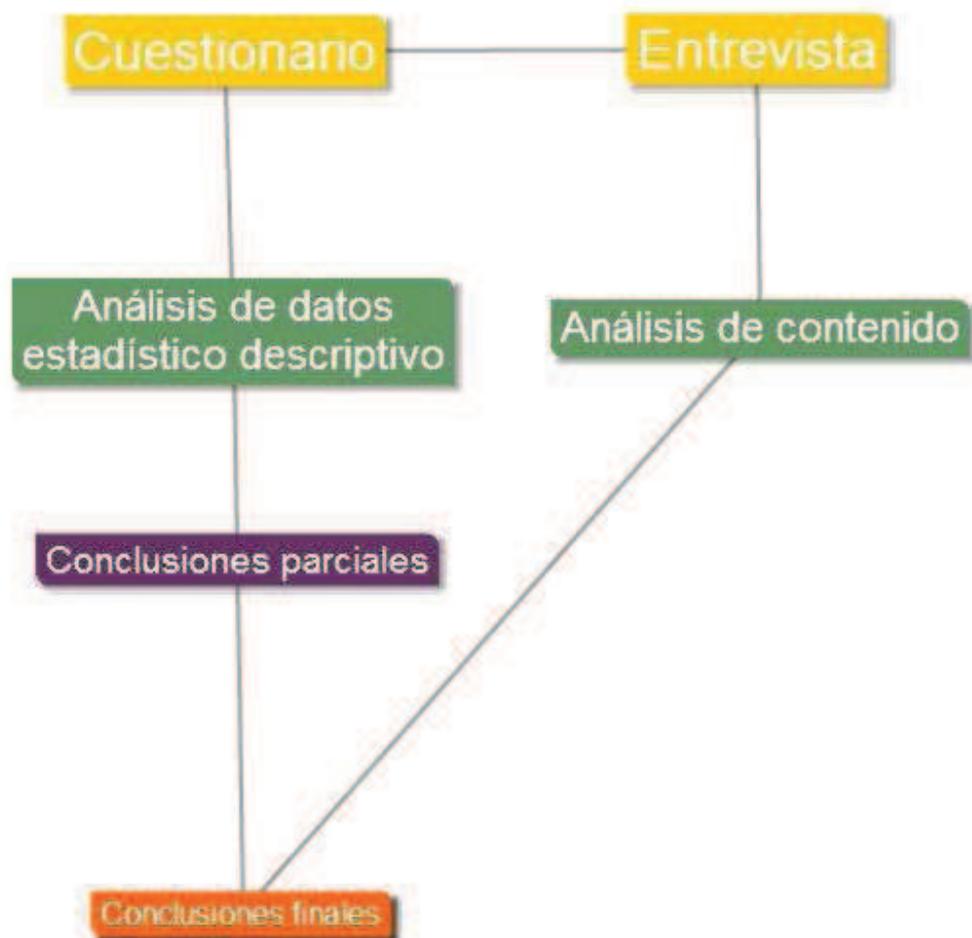


(Figura 22: síntesis cuestionario)

4.1.2. Resultados entrevista y cuestionario

Nos parece muy importante incidir en cómo se ha realizado este proceso de análisis de resultados, donde a partir del cuestionario confeccionado, hemos seleccionando a seis personas de las cuales cuatro han mostrado interés por colaborar con el proceso, que han sido 'Maestr 1, 3, 11 y 25'.

A partir de las entrevistas realizadas (ver apéndice B) podemos establecer los resultados finales haciendo una triangulación de esta información respecto las técnicas utilizadas, y los momentos desarrollados para confiar en que las interpretaciones sean correctas.



(Figura 23: proceso para la obtención de resultados)

Con los datos recogidos en el cuestionario, hemos realizado un análisis descriptivo que al darnos una información inicial también nos ha permitido elaborar la entrevista sobre aquellos aspectos en los que queríamos profundizar a través de su análisis de contenido (texto de análisis y plantilla de categorización en apéndice D), que se ha llevado a cabo con el programa Nud*ist Vivo v8.0. Mientras realizaba el desglose de las unidades de registro, aparecieron aspectos emic los cuales “surgen desde dentro, desde los actores, los participantes en el caso” (Stake, 1998: 29), que hicieron que cambiara la categorización inicial debido a la información que iba surgiendo durante las entrevistas, efectuándose el siguiente cambio que hemos marcado en un cuadro azul:

| ANTES | DESPUÉS |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Necesidades corporales <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Atendidas <ul style="list-style-type: none"> 1.1.1. Frecuencia 1.1.2. Momento 1.1.3. Tipo de actividad 1.2. No atendidas <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1. No quieren 1.2.2. Sí quieren 2. Problemáticas para atender a la corporeidad <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Creencias educativas 2.2. Cumplir la programación 2.3. Disciplina del alumnado 2.4. Espacios del centro y aula 2.5. Formación 2.6. Opinión de la comunidad educativa 3. Valoración de la presencia del cuerpo <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Negativas 3.2. Positivas | <ul style="list-style-type: none"> 1. Alumnado <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Contexto 1.2. Horario de Educación Física 1.3. Percepción del maestro sobre las actitudes 2. Necesidades corporales <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Atendidas <ul style="list-style-type: none"> 2.1.1. Frecuencia 2.1.2. Momento 2.1.3. Tipo de actividad 2.2. Educación Infantil-Educación Primaria 2.3. No atendidas <ul style="list-style-type: none"> 2.3.1. No quieren 2.3.2. Sí quieren 3. No problemáticas para atender la corporeidad <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Cumplir la programación 3.2. Disciplina del alumnado 3.3. Espacios del centro y aula |

| | |
|--|--|
| | <p>4. Problemáticas para atender a la corporeidad</p> <p>4.1. Creencias educativas</p> <p>4.2. Cumplir la programación</p> <p>4.3. Disciplina del alumnado</p> <p>4.4. Espacios del centro y aula</p> <p>4.5. Formación</p> <p>4.6. Opinión de la comunidad educativa</p> <p>5. Valoración de la presencia del cuerpo</p> <p>5.1. Cuñas motrices</p> <p>5.2. Negativas</p> <p>5.3. Positivas</p> |
|--|--|

(Tabla 1: categorías etic y emic)

De esta manera, definimos las categorías y subcategorías de la siguiente manera:

1. Alumnado: discentes de los cuales el docente habla.
 - 1.1. Contexto: aspectos relacionados con el entorno del alumnado y del profesorado.
 - 1.2. Horario de Educación Física: ubicación del área dentro del horario.
 - 1.3. Percepción del profesorado sobre las actitudes: visiones de las actitudes por parte de los docentes.
2. Necesidades corporales: ámbito corporal del alumnado durante la jornada escolar.
 - 2.1. Atendidas: ámbito corporal incluido por parte del profesorado en la escuela.
 - 2.1.1. Frecuencia: intervalo temporal en que realiza las actividades.
 - 2.1.2. Momento: punto temporal concreto en el que hace las actividades.
 - 2.1.3. Tipo de actividad: clase de actividad corporal.
 - 2.2. Educación Infantil-Educación Primaria: diferencia entre ambas etapas en cuanto a la perspectiva corporal.
 - 2.3. No atendidas: ámbito corporal no incluido durante la jornada escolar por parte del profesorado.

- 2.3.1. No quieren: profesorado no quiere atenderlo en el aula.
- 2.3.2. Sí quieren: profesorado que no lo atiende pero sí está interesado en hacerlo.
- 3. No problemáticas para atender la corporeidad: aspectos que podrían ser problemáticas a la hora de atender el ámbito corporal en la escuela y sin embargo le dan una valoración positiva.
 - 3.1. Cumplir la programación: temporalización favorable a la inclusión del ámbito corporal.
 - 3.2. Disciplina del alumnado: no interfieren el control de los alumnos en que sea atendido el cuerpo durante la jornada.
 - 3.3. Espacios del centro y aula: lugares adecuados para incluir el cuerpo en la escuela.
- 4. Problemáticas para atender a la corporeidad: dificultades que percibe el profesorado para poder atender las necesidades corporales en la escuela.
 - 4.1. Creencias educativas: pensamientos que tiene el profesorado de cómo enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje que repercuten al ámbito corporal.
 - 4.2. Cumplir la programación: ajustes y tensiones en el profesorado por terminar la programación.
 - 4.3. Disciplina del alumnado: comportamientos regulados a normas que pueden afectar al ámbito corporal.
 - 4.4. Espacios del centro y aula: valoración de los recursos espaciales para poder tratar la corporeidad.
 - 4.5. Formación: consideraciones respecto a la educación inicial y permanente que problematizan la posible inserción del cuerpo en la escuela.
 - 4.6. Opinión de la comunidad educativa: los pensamientos que interfieren sobre las actividades corporales de los distintos agentes educativos.
- 5. Valoración de la presencia del cuerpo: consideraciones hacia la atención, importancia del ámbito corporal en la escuela.
 - 5.1. Cuñas motrices: apreciación de su realización en el aula.

5.2. Negativas: diagnóstico no favorable de la presencia de lo corporal en la escuela.

5.3. Positivas: evaluación favorable de la presencia del cuerpo en la escuela.

Tras la categorización y codificación, elaboramos esta tabla de contingencia con la finalidad de observar la presencia o ausencia de las categorías por docente, así como sus valores totales. A continuación, presento dichos valores totales en un gráfico de barras y así definir su grado de aparición global:

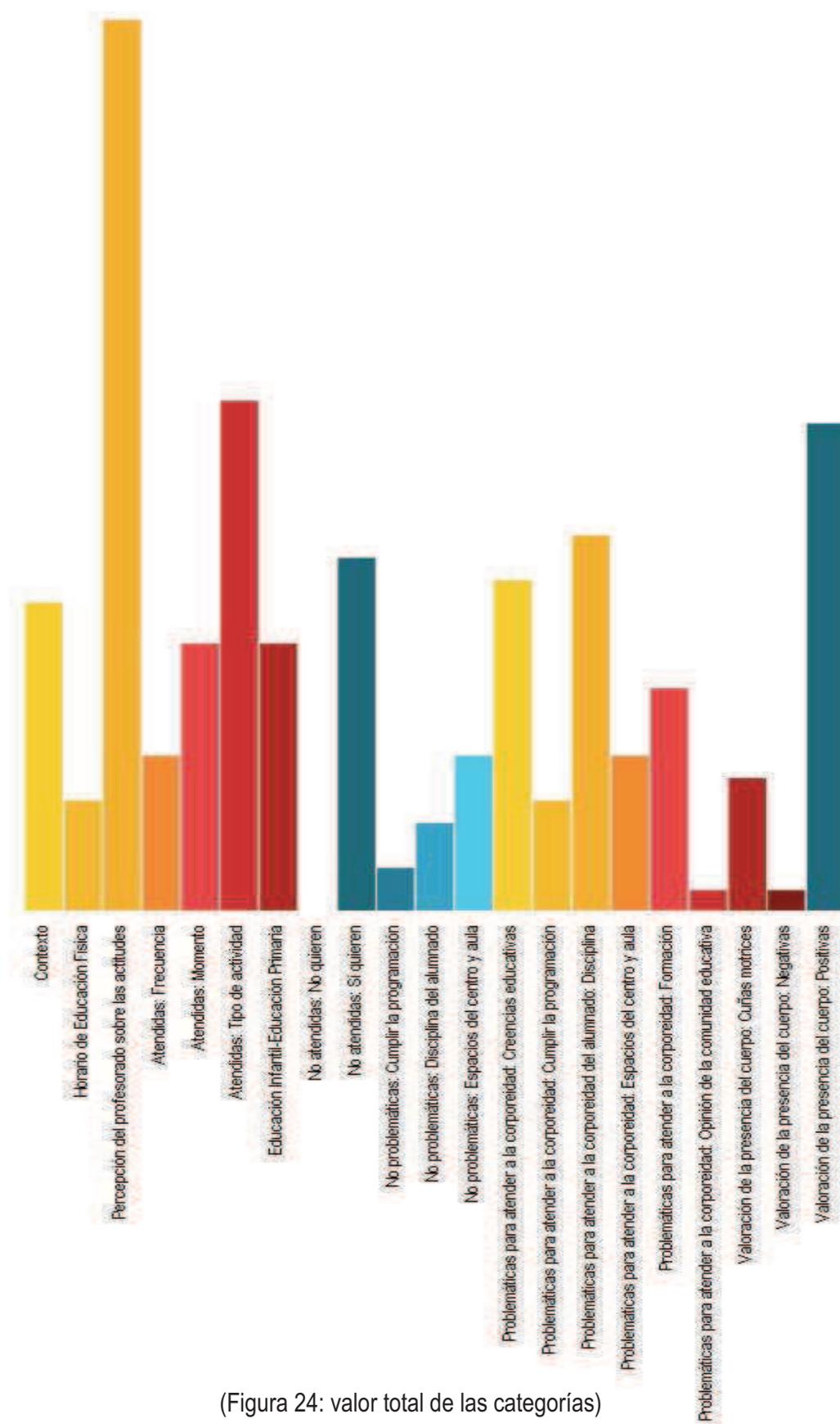
| TABLA DE CONTINGENCIA | | | | | |
|---|---------------|---------------|----------------|----------------|------------|
| | 'Maestr 1' | 'Maestr 3' | 'Maestr 11' | 'Maestr 25' | TOTAL |
| 1.1. Contexto | 5 | 3 | 3 | 3 | 14 |
| 1.2. Horario de Educación Física | 2 | 2 | 1 | 0 | 5 |
| 1.3. Percepción del profesorado sobre las actitudes | 11 | 7 | 4 | 18 | 40 |
| 2.1.1. Frecuencia | 2 | 1 | 3 | 0 | 7 |
| 2.1.2. Momento | 4 | 4 | 4 | 0 | 12 |
| 2.1.3. Tipo de actividad | 9 | 10 | 4 | 0 | 23 |
| 2.2. Educación Infantil-Educación Primaria | 2 | 4 | 1 | 5 | 12 |
| 2.3.1. No quieren | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2.3.2. Sí quieren | 0 | 0 | 4 | 12 | 16 |
| 3.1. Cumplir la programación | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 3.2. Disciplina del alumnado | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 |
| 3.3. Espacios del centro y aula | 1 | 5 | 0 | 1 | 7 |
| 4.1. Creencias educativas | 3 | 1 | 7 | 4 | 15 |
| 4.2. Cumplir la programación | 0 | 0 | 5 | 0 | 5 |
| 4.3. Disciplina del alumnado | 5 | 0 | 7 | 5 | 17 |
| 4.4. Espacios del centro y aula | 3 | 0 | 3 | 1 | 7 |
| 4.5. Formación | 5 | 1 | 3 | 1 | 10 |
| 4.6. Opinión de la comunidad educativa | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 5.1. Cuñas motrices | 2 | 1 | 3 | 0 | 6 |
| 5.2. Negativas | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 5.3. Positivas | 5 | 9 | 4 | 4 | 22 |
| Total | 60 | 54 | 57 | 55 | 226 |

(Tabla 2: aparición de categorías)

A continuación presentamos la gráfica con los valores totales de las categorías que se han extraído del análisis de contenido de las entrevistas. En ella, se puede observar que la que presenta mayor índice es la percepción del profesorado ante las actitudes del alumnado, mientras que la menor son las actividades corporales que no son atendidas y que no quieren que lo sean. Esta gráfica, muestra optimismo ya que tiene un alto nivel la valoración positiva de la presencia corporal en el aula. Y, finalmente, dentro de las problemáticas que observa el profesorado, destaca por encima de las demás la disciplina que debe tener el alumnado dentro del aula:



VALOR TOTAL DE LAS CATEGORÍAS



(Figura 24: valor total de las categorías)

De manera gráfica, mostramos las palabras que más número de veces han aparecido, en relación a la dimensión de su letra, en las entrevistas realizadas a los cuatro docentes. Resaltan los términos “actividades, dentro, ejemplo, educación, aula, escolar, clase, alumnos y sí”.

La estructura tomada en el capítulo de metodología nos sitúa ante un objeto de estudio en el que queremos abordar qué sucede ante esas actividades corporales, desde la perspectiva de si son tratadas en la escuela o no. Mientras que, por el otro lado, en el por qué sucede hacemos hincapié en las problemáticas que hace que el profesorado no lo atienda durante la jornada escolar.

De esta manera, centrándonos en los resultados que abarcan dar respuesta al objeto de estudio, así como a las preguntas de investigación, damos paso a los resultados de las distintas categorías:

- Establecemos la contextualización, y así dar un marco ya que valoramos que estamos trabajando con personas y como tal dependen de ciertas circunstancias que influyen también en sus respuestas y por tanto en este estudio:
 - ▣ En relación al contexto del alumnado, es relevante citar que los 4 entrevistados son tutores, con representación en los tres ciclos de Educación Primaria. Las aulas de las que son tutores son numerosas, de 25 alumnos a excepción de un caso que son 9. Varios de los maestros mencionan que son alumnos movidos, muy activos, y en una de las tutorías tienen varios alumnos TDAH.
 - ▣ En base a los horarios de Educación Física que tiene el alumnado, mencionar que predominan las áreas generales en las primeras horas y la especialidad tiene tendencia a estar ubicada en las últimas horas de la jornada escolar. La opinión de los maestros ante este hecho es diversa, por un lado los entrevistados que son especialistas en Educación Física prefieren en horas anteriores y los de Primaria no lo perciben de esa manera:

<Elementos internos'Maestr 1'> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,90%]

Referencia 1 - Cobertura 0,59%

"[...] las tres primeras horas son para áreas troncales. Después del recreo, ya son las áreas propias de los especialistas."

Referencia 2 - Cobertura 1,31%

"[...] la hora ideal para mí y para educación física es a primera hora de la mañana, [...]"

<Elementos internos'Maestr 3'> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 1,02%]

Referencia 1 - Cobertura 0,41%

"Está en la última o penúltima clase, es decir, en la jornada de la tarde. "

- En relación a la percepción del maestro, mayoritariamente exponen que son niños muy activos, algunos con rasgos de hiperactividad, mostrando un aumento de la inquietud después del recreo. Ante esta situación, velan por que no haya una pérdida de control del alumnado, crean rutinas y normas, así como realizan la organización de sus posiciones en el aula de manera individual, a excepción de un caso que no muestra temor en la variabilidad de agrupaciones, espacios, actividades y actitudes del alumnado. Por otro lado, también perciben en el alumnado una mala actitud postural, tanto al estar sentados como de pie:

<Elementos internos'Maestr 1'> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 8,18%]

Referencia 2 - Cobertura 0,60%

"[...]la mayor parte de ellos presenta rasgos o ciertos rasgos de hiperactividad, con lo cual son alumnos muy muy movidos."

Referencia 9 - Cobertura 0,82%

“Sí, normalmente les colocó individualmente, también hay que ver y estudiar la clase, esta clase es muy especial entonces la distribución es de manera individual.”

<Elementos internos'Maestr 25'> - § 18 referencias codificadas [Cobertura 21,45%]

Referencia 1 - Cobertura 3,86%

“La actitud de los alumnos de quinto es más de estar tumbados en la silla, con mala actitud postural, [...]”

<Elementos internos'Maestr 3'> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 4,79%]

Referencia 5 - Cobertura 0,80%

“[...] no tengo ningún temor a que esto vaya a salir mal o que pierda el control disciplinario de la clase y que pueda derivar en acabar disgustados ahí.”

- Necesidades corporales del alumnado atendidas por parte de los maestros, es decir, si son atendidas o no y si se tendría interés en ello. Para poder dar respuesta, hemos diferenciado las personas que ya las realizan de las que no, hemos suscitado la reflexión de la importancia del ámbito corporal en la etapa de Educación Infantil a la de Primaria, así como analizar la valoración que tienen sobre las actividades corporales dentro del aula. De esta manera, comenzamos con el tratamiento de las categorías que dan respuesta a esta tensión:

2.1. Necesidades corporales atendidas:

- ▣ Dentro de la presencia corporal atendida, la frecuencia con que realizan estas actividades está en base a la valoración por la programación diseñada donde entra la condición de si lo incluyen en su programación lo realizan y esta acción la desarrollan cuando vean al alumnado con necesidades para ello. Por otro lado, al realizar la entrevista han reflexionado y se han hecho conscientes qué realizan estas actividades sin darse cuenta como tal y por eso aumenta su respuesta en la frecuencia en base al cuestionario:

<Elementos internos'Maestr 11> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,64%]

Referencia 1 - Cobertura 2,23%

“Hay días muy malos, no suele haber muchos pero hay algunos días que lo que hago es que si ya no damos nada, paramos cinco minutos, nos relajamos para que cojan energías [...]”

<Elementos internos'Maestr 1> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,50%]

Referencia 1 - Cobertura 0,40%

“Sí, en algunas áreas. No tanto a mitad de clase, las clases están programadas, [...]”

<Elementos internos'Maestr 3> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,49%]

Referencia 1 - Cobertura 0,49%

“[...] dentro del trascurso de la clase de sesenta minutos, puede haber una, dos o tres pausas.”

- ▣ De los cuatro docentes, de igual manera que en la P14 del cuestionario, tres muestran que el momento en que las desarrollan depende de si ve al alumnado cansado o fatigado y con ello no se centran, respuesta más escogida en el cuestionario, así como cuando realizan actividades propias de los contenidos del área como interiorización en el aprendizaje.

<Elementos internos'Maestr 11> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 6,44%]

Referencia 2 - Cobertura 1,00%

“Lo único que utilizo, además en el área de matemáticas sí que utilizó eso individualizado con los problemas, sí que es lo que más les cuesta y sí que necesitan verlo[...]”

<Elementos internos'Maestr 3> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,14%]

Referencia 2 - Cobertura 1,05%

“Lo primero es situarnos, ver este momento, primero de cómo nos encontramos como grupo, si hay algo que esté allí molestando, si hay cansancio, si hay tensión o si ha habido algo que ha impactado.”

- En relación al tipo de actividad, realizan actividades corporales que refuercen los contenidos del área que están impartiendo con la finalidad de mejorar la atención del alumnado o actividades corporales destinadas a la actitud postural, respiración, estiramientos con una finalidad saludable en el cuerpo. Desde el cuestionario estas actividades corporales que han mencionado estaban entre las elegidas, si bien cabe que muchas de las personas no respondieron la P15:

<Elementos internos\Maestr 3> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 8,03%]

Referencia 5 - Cobertura 1,34%

“De ahí, la parte de ergonomía, al estar sentados, costados, de pie o corriendo. El hacer estiramientos, movimientos de cabeza, círculos, delante-atrás, izquierda derecha. Estiramientos organizados. Yo cuido también mucho la ventilación de la clase.”

<Elementos internos\Maestr 1> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 4,43%]

“[...]hay en algunas áreas como conocimiento del medio que si me dan pie a eso.

“[...]he comentado antes que lo utilizo mucho dentro del aula el humor para canalizar la atención y dentro del humor están este tipo de actividades[...].”

“[...]una obra de teatro cuando estamos estudiando la dramatización[...].”

2.2. Educación Infantil-Educación Primaria:

▣ La relación entre Educación Infantil y Primaria se planteó en la entrevista y no en el cuestionario ya que fue un aspecto émic que surgió y así poder extraer información sobre los distintos tipos de cuerpos presentes en el aula (Marcelino Vaca Escribano, 2002a) y entrar en un análisis de cómo se enfoca en Primaria. De este análisis surgieron reflexiones muy sensibles hacia el alumnado y hacia la propia inclusión de las actividades corporales en el aula de Primaria, de docentes que lo realizan en su aula pero ve necesaria su generalización en la etapa de Primaria o docentes que no lo realizan en su aula de Primaria pero que analizando la etapa de Infantil muestra su interés hacia una demanda de la presencia corporal en el aula viendo la necesidad del alumnado y la ruptura de ritmos entre las etapas. Por otro lado, también muestran en algunos casos que les gustaría tener un mayor conocimiento para poder saber qué extraer de la etapa de Infantil y también dependiendo del contexto de realización:

<Elementos internos\Maestr 25> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 6,90%]

Referencia 1 - Cobertura 1,00%

“Ahí, quizás hacer unas dinámicas de relajación, pero en todos los cursos. Yo en infantil sí que las hacíamos, y en cinco o diez minutos los niños han vuelto un poco a su ser y puedes comenzar la actividad normal.”

Referencia 3 - Cobertura 1,56%

“En primaria yo noto mucho el cambio de los niños de infantil a primaria. Y en el primer ciclo de primaria establecería más rutinas de este tipo, incluso mantener muchas cosas que son muy positivas de infantil, como por ejemplo, el tema de la asamblea en la que participan, se escuchan, es el momento en el que todos son protagonistas.”

Referencia 5 - Cobertura 2,57%

“Pues yo todavía lo veo muy positivo para estos niños, dentro del aula hacerles quizás un taller de matemáticas, algunas actividades motrices, la verdad que sí que tienen tres días a la semana de educación física, y la forma de trabajar aquí pues está muy bien.”

<Elementos internos\Maestr 3> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,98%]

Referencia 1 - Cobertura 0,50%

“En general lo que yo rescataría para primaria de Educación Infantil es el aprendizaje lúdico.”

<Elementos internos\Maestr 1> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,60%]

Referencia 2 - Cobertura 1,28%

“Podría ser que algunas de las cosas de educación infantil las pudiéramos añadir a primaria pero es que dependiendo de cada ciclo, de cada nivel, como las cosas van cambiando, el aprendizaje va siendo mayor, yo creo que hasta ahora las cosas están bien[...].”

2.3. Necesidades corporales no atendidas:

- Por un lado, hemos situado aquellas referencias del profesorado que no incluyen actividades corporales en su aula y que no querían incluirlo. De los 4 entrevistados, ninguno de ellos ha mostrado este hecho. Sin embargo, comparando con el cuestionario, de los 32 encuestados, un único caso opinaba que no lo realiza y que no lo hará.

- ▣ En referencia a los docentes que no atienden, o lo hacen en pequeña medida pero sí quieren, muestran su interés pero condicionado a conocer el grupo, comenzar desde principio de curso y a que beneficie a los resultados académicos. Por otro lado, hay un razonamiento del beneficio que contraería para la concentración y la atención si se realizaran.

<Elementos internos\Maestr 25> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 10,67%]

Referencia 2 - Cobertura 1,40%

“A mí me parece que hace falta algo de relajación, ya que la vuelta a la calma después del recreo se te va media clase y no has conseguido hacer nada, no se sientan se levantan, no, es una locura, tanto en tercero como en quinto. Ahí, quizás hacer unas dinámicas de relajación, pero en todos los cursos [...]”

<Elementos internos\Maestr 11> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,75%]

Referencia 1 - Cobertura 0,49%

“[...]pero sí que podía haber hecho alguna actividad física, no me lo había propuesto.”

Referencia 2 - Cobertura 0,40%

Yo creo que sería posible pero lo mejor más desde principio curso, [...]”

Referencia 3 - Cobertura 0,81%

Creo que sí podría ser posible pero siempre pensando que tuviese consecuencias en los contenidos y que tuviera resultados académicos.

5. Valoración de la presencia del cuerpo:

- ▣ En relación a la valoración que se da al término cuña motriz, partimos en primer lugar del conocimiento del concepto, y así pudimos observar que en el cuestionario, 19 personas de 32 no supieron dar una definición de cuña motriz. De los 4 docentes

que he entrevistado, solamente 1 contestó en el cuestionario acerca del mismo, y al comentar orígenes del término así como los aspectos a los que hace referencia, muestran que en ocasiones lo realizan en sus clases pero no lo sabían y los objetivos son los mismos que comentábamos dentro del tipo de actividad, es decir, para mejorar la atención y saludables, así como recurso para que no interrumpan a los demás compañeros al terminar una actividad en el aula:

<Elementos internos\Maestr 1> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,97%]

Referencia 1 - Cobertura 0,72%

“[...] he comentado antes que lo utilizo mucho dentro del aula el humor para canalizar la atención y dentro del humor están este tipo de actividades [...]”

<Elementos internos\Maestr 11> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,62%]

Referencia 1 - Cobertura 0,62%

“[...] sin querer me doy cuenta que lo hago por ejemplo cuando estoy haciendo con ellos actividades a la vez, [...]”

Referencia 2 - Cobertura 0,39%

“[...] mientras acaban interrumpiendo a los demás y los demás no acaban [...]”

Referencia 3 - Cobertura 0,61%

“[...] lo utilizó para que cuando tú hayas acabado, no molestes al otro, cualquier cosa que te entretenga.”

- El siguiente punto es la valoración negativa a la presencia del ámbito corporal en la escuela, y de manera similar a la subcategoría “Necesidades corporales no atendidas que no quieren llevarlas a cabo”, no existen casi referencias. Tan solo una referencia en tanto que lo vinculan con el contexto, el alumnado, lo cual no lo verían positivo porque son niños muy activos:

<Elementos internos'Maestr 1'> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,35%]

Referencia 1 - Cobertura 0,35%

"[...] entonces estas actividades no se prestarían con este tipo de niños."

- ▣ En lo que se refiere a la valoración positiva, encuentran sentido favorable por la realización de estas actividades dentro del cuestionario con la puntuación más alta un 28,13% mientras que el siguiente valor más alto un 40,63%. Por el contrario, un 6% otorgaban valores mínimos a la importancia de incluir el cuerpo en el aula. De ese 6%, hemos entrevistado a 2 docentes que después y mientras se realizaba la entrevista fueron extrayendo conclusiones que mostraron la evidencia de que también valoraban esa necesidad aunque con ciertas preocupaciones en las problemáticas. Respecto a los docentes que ya las incluían y mostraban altos niveles en el cuestionario, siguen valorándolo muy positivamente, aunque con distintas finalidades, como argumentamos antes, desde un aumento de la atención y concentración, aspectos saludables, evitar la fatiga, relajar para concentrar, cambiar la dinámica o interiorizar los contenidos:

<Elementos internos'Maestr 1'> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 4,49%]

Referencia 2 - Cobertura 1,32%

"El motivo inicial fue que este tipo de actividades sirven para canalizar la atención, los chavales que muchas veces presentan problemas como el que te estaba diciendo, de déficit de atención con este tipo de actividades les canalizas mucho mejor la atención."

Referencia 3 - Cobertura 1,36%

“[...]las actividades corporales siempre son buenas desde el punto de vista que haces que se mueva un cuerpo, un cuerpo mientras se está moviendo está bien de salud, por lo cual yo creo que sí que son importantes, por eso, porque mejoran la calidad de salud dentro del aula.”

<Elementos internos\Maestr 11> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,55%]

Referencia 2 - Cobertura 0,75%

“Sobre todo por la interiorización de los contenidos, los niños siempre visualmente y experimentando lo van a asimilar mejor.”

Referencia 3 - Cobertura 0,35%

“[...]yo creo que tendría sentido hacerlo por cambiar el chip.”

<Elementos internos\Maestr 25> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 3,35%]

Referencia 3 - Cobertura 0,26%

A mí me parece que sí que es posible y que es necesario,[...]”

Referencia 2 - Cobertura 1,40%

A mí me parece que hace falta algo de relajación, ya que la vuelta a la calma después del recreo se te va media clase y no has conseguido hacer nada, no se sientan se levantan, no, es una locura, tanto en tercero como en quinto. Ahí, quizás hacer unas dinámicas de relajación, pero en todos los cursos [...].”

<Elementos internos\Maestr 3> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 7,24%]

Referencia 4 - Cobertura 0,82%

“Lo que ha detonado mi inquietud por lo que es el cuerpo en la clase, es que me llamó mucho la atención la mala postura física, sentados o de pie [...].”

Referencia 5 - Cobertura 1,70%

“Yo creo que no estarían igual de concentrados, porque habría fatiga y eso es lo peor para estudiar, para aprender, para desarrollar actividades, para resolver

ejercicios, un examen, entonces lo que se procura es evitar la fatiga y que el cuerpo esté relajado, apto para lo que se esté haciendo, que no siempre es estar sentados.“

Referencia 6 - Cobertura 1,55%

“Sí, saludable, de aprendizaje, el sentirse bien es la base de una buena actitud que normalmente los docentes esperamos pero que tenemos que producir, no se da automáticamente [...]”

Después de realizar un desglose analítico por categorías para dar respuesta a las necesidades corporales en la escuela, nos parece óptimo hacer una síntesis de lo expuesto. De esta manera, se puede extraer que hay una valoración positiva mayoritaria por la presencia del ámbito corporal que no es directamente proporcional a que lo lleven a cabo en sus aulas, debido a una serie de componentes problemáticos y en ocasiones, acompañado de que no se lo habían planteado. Tanto por parte de los docentes que lo llevan a cabo como de los que no, apuntan sus reflexiones hacia un sentido beneficioso para que el alumno adquiera una mayor concentración, mejora y prevención de la salud, así como un recurso motivador para que el alumnado integre e interioricen los contenidos. Dentro de estas actividades corporales presentes en el aula situamos la cuña motriz como un elemento más que en algunos casos ya lo utilizaban en el aula pero sin saber su definición y su aplicación con el alumnado, siendo con los mismos objetivos que el resto de actividades corporales añadiendo el componente lúdico para que no interfiera mientras el resto de alumnado termina sus actividades. El hecho de comparar el ámbito corporal en Educación Infantil respecto de Primaria ha provocado, en algunos casos, que se hayan profundizado en los motivos por los que son importantes que haya un cuerpo presente en el aula. En otros casos, había cierto desconocimiento de esta etapa pero dejaron un camino abierto a lo interesante que es el aprendizaje realizado de manera lúdica.

- La segunda temática a la que damos respuesta son las problemáticas que interfieren o dificultan que se atiendan esas necesidades corporales en la escuela. Para ello, tanto en el cuestionario se expusieron las contempladas previamente a la entrada al campo, pero al realizar las entrevistas surgieron consideraciones positivas hacia estos aspectos que reflejaban la postura opuesta, es decir, que no incidían esos aspectos para que se introdujeran estas prácticas corporales. Por este motivo finalmente fueron divididas en problemáticas y no problemáticas:

4. Problemáticas para atender la corporeidad:

- En primer lugar, las creencias educativas, en el cuestionario no mostraban en líneas generales que fuera una dificultad para tratar las actividades corporales dentro de la jornada escolar, de hecho un 68,75% le daban el valor mínimo en la problemática. En referencia a los entrevistados, en el cuestionario salvo uno de los docentes, el resto no manifestaba especial dificultad. Sin embargo, sí que refleja que estas actividades puedan dificultar su inclusión de manera colateral por la pérdida de control, porque el alumnado no reclamen estas actividades, por nivel de preparación de las actividades, por unir edad y especialidad de formación con aptitud del docente para realizar actividades corporales, por la disciplina que se requiere en el aula, e inhibe actitudes de movimiento y comunicación, así como por las inercias marcadas en la docencia, que el alumnado no esté acostumbrado a realizarlo y no sepa responder a lo que se pretende:

[<Elementos internos'Maestr 1'>](#) - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,47%]

Referencia 3 - Cobertura 0,47%

"[...] son de la vieja escuela, utiliza mucho más la tiza y la pizarra y se dejan de movimientos."

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

[...] pero podría ser una pérdida de control sobre todo en las normas de disciplina dentro del aula porque se lo podrían tomar un poco a cachondeo.”

[<Elementos internos'Maestr 11>](#) - § 7 referencias codificadas [Cobertura 5,92%]

Referencia 1 - Cobertura 0,54%

“No, no lo hecho y como no es algo a lo que están acostumbrados pues no lo piden o reclaman [...]”

Referencia 5 - Cobertura 0,87%

“Los libros los dejan aquí y se llevan los que quieran, pero si no tuvieran cajoneras también sería tiempo de perder, repartir, de no repartir.”

Referencia 6 - Cobertura 0,82%

“Creo que sí podría ser posible pero siempre pensando que tuviese consecuencias en los contenidos y que tuviera resultados académicos.”

[<Elementos internos'Maestr 25>](#) - § 4 referencias codificadas [Cobertura 6,02%]

“Pero si les mandaran hacer eso en educación física tendrían otra actitud pero en clase de conocimiento del medio es reírse y preguntar por qué hacen eso. Podríamos decir que les resulta raro.”

Referencia 1 - Cobertura 3,27%

“Es que son muy cortados, como que les da la risa [...]”

Referencia 2 - Cobertura 1,11%

“[...] lo que pasa es que creo que son actividades que tienen que estar muy bien preparadas y muy bien programadas para que resulten bien [...]”

- El cumplimiento de la programación, en el cuestionario se mostraba que un 30,5% por un 43,75% que no les causaba problema de cara a incluir actividades corporales. Entre los cuatro docentes que he entrevistado, en el cuestionario dos de ellos sí que exponían que es un problema por los dos restantes que no lo percibían así. En la entrevista, nuevamente se ha percibido así:

<Elementos internos'Maestr 11'> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 4,26%]

Referencia 4 - Cobertura 0,18%

“Sí, es algo un poco agobiante, [...]”

Referencia 2 - Cobertura 1,65%

“Sí ya no quiero avanzar más y considero que han trabajado con suficiente volumen y calidad pues a lo mejor les puedo dejar coger un libro, les puedo dejar coger plastilina, les puedo dejar fichas de lógica, o hacer un dibujo dependiendo de lo que hayamos dado en ese día.”

- Referente a la disciplina del alumnado, desde el cuestionario tuvieron altos valores para un 21,88% y poca importancia para un 53,13%. De las personas entrevistadas, 2 valoraban en el cuestionario que sí que era una dificultad, de igual manera que en la entrevista, incidiendo en aspectos de pérdida de control, que el alumnado valorara que la clase es un juego, sentados de manera individual para que mejoren los problemas de conducta y atención, rutinas y normas que se deben seguir y que la realización de estas actividades provocarían una ruptura con ello.

<Elementos internos'Maestr 1'> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 3,99%]

Referencia 1 - Cobertura 0,71%

[...] pero podría ser una pérdida de control sobre todo en las normas de disciplina dentro del aula porque se lo podrían tomar un poco a cachondeo [...]

Referencia 2 - Cobertura 0,43%

“A parte de que podrían convertir ese tipo de clase en un juego y no creo que sea así [...]”

Referencia 4 - Cobertura 1,12%

“Normalmente los primeros sitios de la clase están ocupados por gente que tiene unas necesidades prioritarias respecto al resto de la clase, y también algunos niños que tienen problemas de conducta o el comportamiento.”

<Elementos internos'Maestr 11'> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 6,74%]

Referencia 7 - Cobertura 0,61%

“[...] lo utilizó para que cuando tú hayas acabado, no molestes al otro, cualquier cosa que te entretenga.”

<Elementos internos'Maestr 25'> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 4,82%]

Referencia 2 - Cobertura 0,64%

“Si yo hiciera esta actividad con los alumnos del aula de tercero, entonces en lo que se quedaría la actividad es que han hecho el salvaje.”

Referencia 3 - Cobertura 0,93%

“[...] actividades que son interesantes, que son divertidas porque el cálculo no tiene porque ser aburrido y no tiene porque ser sentado en una silla pero con este grupo en particular se activaría muchísimo [...]”

- En relación al espacio del aula y de la escuela, en el cuestionario generaba dificultad para el desarrollo de las actividades para el 18,75% respecto al centro escolar y para el aula, un 34,38%. De las personas entrevistadas, en un caso estaba dentro de estos porcentajes, y durante la entrevista sí que mostró que le vendría bien algo

más de espacio mientras que para los otros casos estaban satisfechos con las instalaciones. Por otro lado, me comentaban acerca del aprovechamiento del espacio en el aula, la colocación del alumnado, donde en 1 de los 4 docentes tiene mucha movilidad en esa organización espacial, mientras que los otros 3 optan por la organización individual:

[<Elementos internos'Maestr 1'>](#) - § 3 referencias codificadas [Cobertura 1,64%]

Referencia 1 - Cobertura 0,82%

“Sí, normalmente les colocó individualmente, también hay que ver y estudiar la clase, esta clase es muy especial entonces la distribución es de manera individual.”

[<Elementos internos'Maestr 11'>](#) - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,76%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

“Además es como un ajedrez porque individualmente es como si tuvieras que estar pendiente del niño que tiene una conducta más disruptiva, a ver con quién funciona mejor alrededor,[...]”

[<Elementos internos'Maestr 11'>](#) - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,76%]

Referencia 1 - Cobertura 1,08%

“Además es como un ajedrez porque individualmente es como si tuvieras que estar pendiente del niño que tiene una conducta más disruptiva, a ver con quién funciona mejor alrededor,[...]”

Referencia 3 - Cobertura 0,40%

“En la forma que lo hago si, para mayor movimiento no, por espacio.”

[<Elementos internos'Maestr 25'>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,79%]

Referencia 1 - Cobertura 0,79%

“Para matemáticas y conocimiento del medio lo normal es individual el agrupamiento porque ellos no regulan, hablan muchísimo, tienen a alguien al lado y se ponen a hablar [...]”

- En la subcategoría de formación, de igual manera que en el cuestionario, se percibe que el profesorado especialista en Educación Física tiene una mayor preparación para poder realizar estas actividades que el profesorado de Educación Primaria. Por otro lado, también se expresa que aunque haya formación no es directamente proporcional a que se lleven a cabo estas prácticas en el aula. Vinculando con la subcategoría de creencias educativas, se expresa el hecho de que la edad del profesorado se vincula con el tipo de enseñanza y, con ello, una mayor ausencia del cuerpo en el aula. Respecto a la formación en la Universidad, expresan su satisfacción ante la asignatura Potencial Educativo de los Corporal dentro del plan de estudios del grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, ya que al entrar en la actividad docente echaron en falta formación para las áreas generales de Primaria:

<Elementos internos'Maestr 1'> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 2,61%]

Referencia 2 - Cobertura 0,92%

“[...] los que conocen mucho mejor este tipo de actividades, sobre todo los maestros especialistas en educación física, los maestros especialistas en otras áreas conocerán más de sus áreas [...]”

Referencia 3 - Cobertura 0,64%

“Aunque sí que tienen base y formación pero no todo el mundo lo realiza dentro de las demás áreas para actividades de este tipo [...]”

<Elementos internos'Maestr 11'> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 2,82%]

Referencia 1 - Cobertura 1,65%

"[...] todo lo que sean posibles recursos, cosas que yo eche en falta durante mi periodo académico en la universidad, son bienvenidos. Matemáticas, lengua y conocimiento del medio hay una falta de recursos tal como estaba enfocado hace siete u ocho años cuando yo acabé la carrera [...]"

Referencia 2 - Cobertura 0,69%

"[...] el enfoque que había no es para nada real con lo que luego te encuentras, con lo que tú necesitas al llegar aquí."

<Elementos internos'Maestr 3'> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,32%]

Referencia 1 - Cobertura 0,32%

"Me parece novedoso, no lo conozco, me parece una buena idea."

- ▣ En relación a las opiniones de la comunidad educativa, partiendo del cuestionario, este hecho no planteaba ninguna dificultad por parte del profesorado, y tampoco al realizarse la entrevista. El único agente que se menciona es el alumnado, ya que en algunos casos no están acostumbrados a este tipo de actividades durante la jornada escolar.

3. No problemáticas para atender la corporalidad:

- ▣ En referencia al cumplimiento de la programación, y complementando el anterior punto hay pocas referencias sobre la no dificultad al incluir las actividades corporales en la programación de aula.
- ▣ A favor de que la disciplina en el aula no sea una problemática, un docente ha sido el que no ha puesto reparo en que haya problemas en relación al control del alumnado:

[<Elementos internos'Maestr 3'>](#) - § 4 referencias codificadas [Cobertura 2,11%]

Referencia 4 - Cobertura 0,56%

“No tengo ningún temor, además es un grupo excelente, pongo la mano en el fuego por cualquiera de ellos.”

- En oposición a las problemáticas de espacio en el aula y en el centro escolar, 3 maestros encuentran favorable los recursos espaciales que tienen en el centro, aunque no excluye el hecho de que pudieran ser mejorables en algunos casos por lo que en ese aspecto el desarrollo de estas actividades podría realizarse:

[<Elementos internos'Maestr 1'>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,64%]

Referencia 1 - Cobertura 0,64%

“Dentro del propio aula lo puedo realizar, como ves son aulas amplias, son aulas que tienen los espacios muy bien establecidos [...]”

[<Elementos internos'Maestr 25'>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,19%]

Referencia 1 - Cobertura 0,19%

“Son aulas espaciosas con pocos niños. SI”

[<Elementos internos'Maestr 3'>](#) - § 5 referencias codificadas [Cobertura 4,58%]

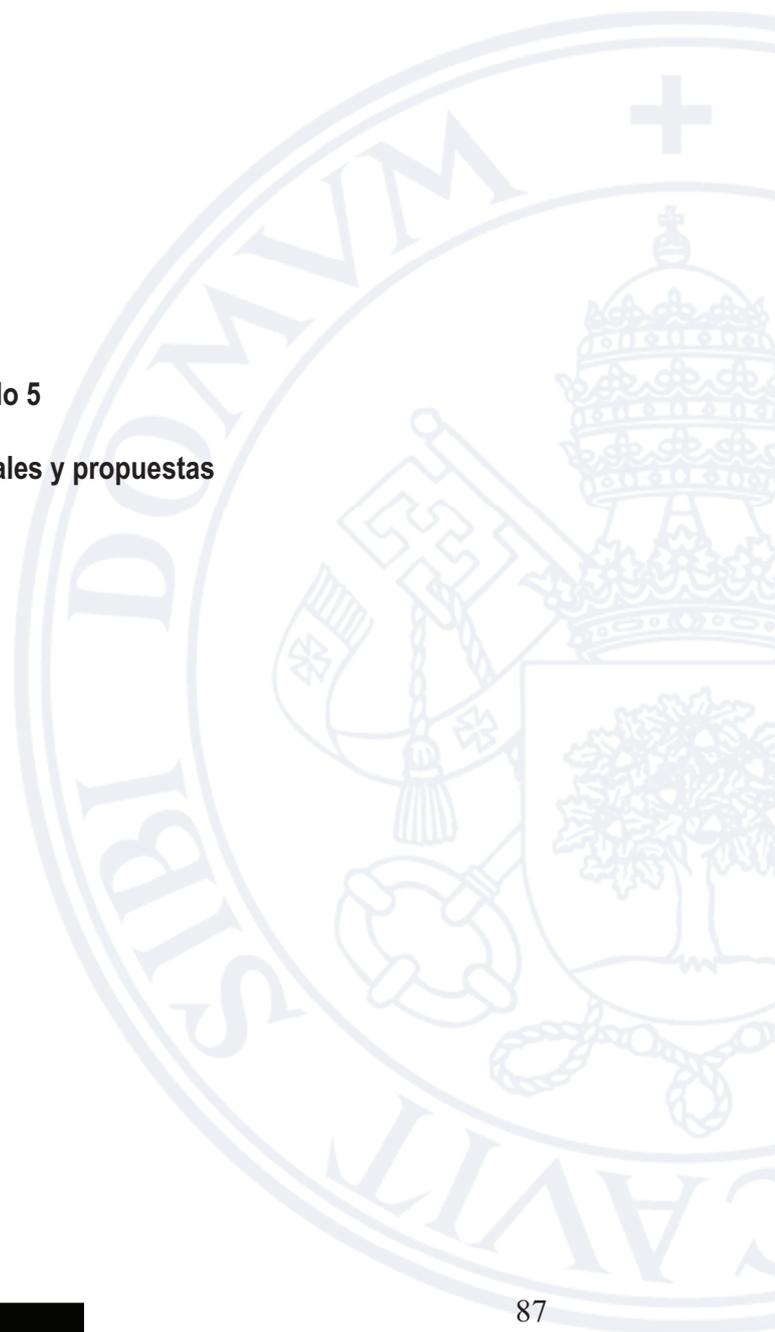
Referencia 2 - Cobertura 0,79%

“[...] cuenta con instalaciones muy variadas que se ajustan perfectamente a cada necesidad que podamos tener en un momento determinado con los grupos.”

De manera similar al apartado anterior, realizamos una síntesis de toda la información aportada. Así, en referencia a las posibles problemáticas que los docentes observan, el espacio en el centro escolar y en el aula, así como la opinión de la comunidad educativa, no genera

dificultades para ellos, aunque sí que proponen en algunos casos cuáles serían los espacios ideales para un espacio totalmente apto. Donde más incertidumbre y problemáticas hay es en relación a las creencias educativas, es decir, en la manera de entender cómo debe de ser ese proceso educativo, no en la creencia de si harían esas actividades corporales en el aula, que han respondido que sí, si no en cómo piensan que es lo mejor para sus alumnos y dependiendo de ese contexto en el que estén valoran si es adecuado o no. Entonces, en este proceso están aspectos como la disciplina, el rendimiento académico, el cumplir temporalmente con la programación...que dificultan la inclusión de estas prácticas. Finalmente, piensan que el maestro/a especialista de Educación Física tiene el perfil idóneo para llevarlas a cabo aunque son conscientes de que no es equivalente con los que lo realizan. Toda formación la ven positiva como medio de mejora.

Capítulo 5
Conclusiones generales y propuestas



En el presente capítulo, abordamos las conclusiones generadas a partir de los resultados obtenidos, en ocasiones vinculadas con la perspectiva de una maestra que en un momento dado se planteó algunas de estas cuestiones. Así, pretendemos dar respuesta tanto a las preguntas de investigación, como a nuestros asertos apoyándonos en el análisis e interpretación de los resultados extraídos. En este proceso queremos mostrar la relación o hilo conductor que hay entre todo el estudio provocado por la constante retroalimentación generada. Finalmente, expondremos unas propuestas y las perspectivas de desarrollo que ha generado este Trabajo Fin de Máster.

5.1. Respuestas a las preguntas de investigación

Para poder dar respuesta a nuestro objeto de estudio, si se atienden las necesidades corporales del niño en la escuela, partimos de dos grandes temas “necesidades corporales del alumnado” y “problemáticas para atender la corporeidad”, y con ello valorar la comprobación de los asertos que planteamos en el capítulo de metodología, que son los siguientes:

- *“La posibilidad de que el cuerpo se encuentre presente en la escuela más allá del área de Educación Física y del recreo sería a partir de que el profesorado lo valore importante como para incluirlo en su programación de aula, de un cambio a nivel formativo y de las creencias educativas.”*
- *Es necesario atender las necesidades corporales del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje pero sin embargo existen problemáticas que impiden que se aplique la introducción de las mismas en el proceso pedagógico.*

De esta manera, obtenemos las siguientes conclusiones:

1. En relación a las necesidades corporales del niño en la escuela:

- Hay una opinión mayoritariamente positiva de que la atención al ámbito corporal es fundamental de cara a evitar la fatiga, aumentar la concentración y atención en el alumnado, trabajar aspectos saludables tales como la actitud postural y la respiración, interiorizar los contenidos o cambiar las dinámicas dentro del aula. Sin embargo, en una mayoría de estos razonamientos planteados se ve un trasfondo de culto al rendimiento académico que se realiza a través de la función catártica que puede proporcionar la realización de actividades, y con ello una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La excepción de esta visión académica es el tratamiento saludable, preventivo, de expresión y comunicación como contenido dirigido al ámbito corporal de la propia persona. Esta opinión está de acuerdo con Vaca (2002) cuando menciona que el alumnado en una situación en la que muestra necesidad de moverse, donde el cuerpo pase desapercibido, si no se atendiesen esas necesidades el alumnado podría caer en fatiga corporal e intelectual. Si se procediera a la introducción de cuñas motrices durante la jornada escolar, estas tendrían una doble funcionalidad, catártica y educativa. Las personas que componen la muestra de esta investigación, han aportado como finalidad principal una visión catártica para generar un descanso intelectual en el alumnado.
- Los docentes que no están tratando el ámbito corporal dentro de sus clases, experimentan una reflexión donde ven viable su realización en el aula pero anteponiendo condiciones a su introducción, tales como que se realice desde el principio de curso y que se conozca el grupo suficientemente. Quizás estas inseguridades generadas por no estar sumergido dentro de estas dinámicas provoca en algunos docentes tener la necesidad de saber que todo vaya a salir correctamente. Esto concuerda con la opinión de Barbero (1996) cuando sostiene que los docentes tienden a orientar su práctica según lo conocido y experimentado para poder

encontrarse cómodos en el aula. Además, Martínez et al. (2009) señalan la importancia de ser conscientes de que el ámbito corporal va más allá del área de Educación Física y de la intervención de los docentes especialistas, si no que es labor de todos el tener en consideración al cuerpo en consideración a lo largo de toda la jornada escolar.

- En relación a los docentes que sí que incluyen de alguna manera actividades corporales dentro del aula, lo realizan pero no de forma programada, es decir, tienen un “banco de recursos”, que entra en juego cuando lo ven necesario en base a las finalidades de cada docente para utilizar ese recurso. Nuestras conclusiones se basan en esta pregunta, ¿y si lo vemos tan necesario por qué no establecemos unas rutinas de actividades dentro de nuestra programación de aula? Quizás la respuesta se encuentra más cerca de lo que pensamos, dentro de las problemáticas para poder ser llevado a cabo. En referencia a la realización de las cuñas motrices, es una actividad que entraría dentro de ese banco de recursos hipotético que perfectamente se coordinaría dentro de las finalidades dentro del aula. Para poder dar ese paso cualitativo e integrarlo de manera rutinaria en la programación, se deberían de superar esas problemáticas, en las que Remesal (2007) sostiene que para que se produzca un cambio es necesario que, además de que profesorado esté convencido, también esté formado.
- La comparación de Educación Primaria respecto a Infantil, provoca dudas en cuanto a los planteamientos que se llevan a cabo, a la importancia que se da al cuerpo y sus vivencias que otorga un beneficio al aprender lúdicamente. Un aprendizaje serio, de calidad, no tendría por qué requerir perder ese componente lúdico. Nuevamente, muestran intención y satisfacción con esta idea que está bloqueada por dificultades (reales o percibidas por el docente). Vaca (2002) señala que a medida que el alumnado crece y puede controlar su cuerpo, se procede a un silenciamiento del mismo a favor de lo académico, sin tener en cuenta otros aspectos.

2. Problemáticas para atender la corporeidad:

- En líneas generales, las dificultades vinculadas con creencias educativas, el cumplimiento de la programación y la disciplina del alumnado son las que interfieren tanto en los docentes que no lo realizan como en aquellos que lo ponen en práctica pero no de manera regular ni programada. Después de analizar todas las valoraciones hechas por los docentes y el análisis de resultados, se puede extraer que, como todas las acciones que realizamos en nuestras vidas, entramos en una inercia de actividades que resultan muy difícil de romper, quizás no porque no se quiera, si no porque ni siquiera nos lo planteamos, como docentes y como alumnos. Si no has vivido una experiencia es complicado prestarla atención. A partir de esto, surgen dudas lógicas en docentes que no lo han llevado a cabo, y que de manera inteligente se preguntan qué pasaría si esto se pusiera en práctica dentro de su aula. Por ello, se entraría en un proceso de vivencias que pasarían por generar formación en los futuros y presentes docentes, creando así más seguridad y un amplio repertorio de recursos prácticos. Quizás el paso definitivo en el que se valorara su presencia sería la introducción de propuestas de actividad corporal dentro de la programación de aula y con ello, el docente mostraría sus creencias hacia esta temática.
- Se valora la formación como elemento fundamental para llevar a cabo estas actividades corporales en el aula, pero bien es cierto que no existe una relación directa entre formación, edad e inclusión del cuerpo en las aulas. Un elemento que mencionaban era que los alumnos no lo demandaban porque no lo realizaban y les resultaría “raro”, lo que conlleva que serían actividades o dinámicas en el aula que supondrían un proceso de adaptación. De aquí surge otro aspecto influyente, el contexto, aludiendo que el alumnado es muy activo, con problemas de actitud, lo que conlleva que los docentes mantengan un alto nivel en rutinas y normas rígidas dentro de la escuela. (Caride y Morán (2005) de manera análoga sitúan esta creación de rutinas como un regulador para adaptarse a la vida social. Por otro

lado, Rozengardt (2008) cree que estas regulaciones y normalizaciones son el medio por el que la escuela se ha ocupado de los cuerpos de la futura ciudadanía, siendo esta tradición pedagógica un desafío a romper. Llegado a este punto, cabría plantearnos y así reabrir el debate, si el hecho de prohibir una conducta genera en el alumnado las habilidades, actitudes que queremos desarrollar, como por ejemplo, la organización espacial individual para que presten una mayor atención y no hablen entre ellos, ¿queremos que no hablen o queremos que se sepan comunicar adecuadamente, con un tono de voz acorde a la circunstancia y generando momentos de cooperación entre ellos? Esta gestión del tiempo y del espacio en la escuela, como indican Caride y Morán (2005), ha llegado a un momento donde se plantea si la escuela satisface las necesidades o no de la sociedad actual y de sus ciudadanos.

De esta manera, las conclusiones que hemos aportado responden a los asertos presentados y con ello a nuestro objeto de estudio.

A modo gráfico, mostramos la relación existente entre los grandes temas, los asertos, las preguntas de investigación y los resultados con las correspondientes conclusiones:

| | PROBLEMÁTICAS | NECESIDADES CORPORALES DEL ALUMNADO |
|----------------------------|---|--|
| ASERTO | Es necesario atender las necesidades corporales del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje pero sin embargo existen problemáticas que impiden que se aplique la introducción de las mismas en el proceso pedagógico. | La posibilidad de que el cuerpo se encuentre presente en la escuela más allá del área de Educación Física y del recreo sería a partir de que el profesorado lo valore importante como para incluirlo en su programación de aula, dé un cambio a nivel formativo y de las creencias educativas. |
| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Necesitan una formación adecuada los docentes para realizar estas actividades durante la jornada escolar? 2. ¿Cuáles son las problemáticas que provocan que no se incluya el cuerpo en el aula de Primaria? 3. ¿Qué formación debería de tener el profesorado para que se presenten estas actividades en el aula de Primaria? 4. ¿Cómo valoran los docentes de Educación Primaria las actividades corporales para incluirlas en su programación? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Los docentes de Educación Primaria realizan actividades corporales en clase? 2. ¿El profesorado de Educación Primaria piensa que los alumnos presentan necesidades motrices más allá del área de Educación Física y del recreo? 3. ¿De qué maneras se presenta el cuerpo en la escuela? 4. ¿Cuál es la visión social de estas prácticas en los distintos momentos históricos hasta la actualidad? 5. ¿Qué planteamientos existen para justificar la presencia del cuerpo durante la jornada escolar? 6. ¿Cómo valoran los docentes de Educación Primaria las actividades corporales para incluirlas en su programación? |
| RESULTADOS | 4.1. Problemáticas. Creencias educativas: muestran dificultades debido a la pérdida de control, que el alumnado no reclama estas actividades, nivel de preparación de las actividades, relación entre edad- | 2.1. Necesidades corporales atendidas: <ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia: está en base a la valoración de la programación y la conciencia de las necesidades del alumnado. - Momento: cuando el alumnado esté |

formación-aptitud, disciplina que inhibe actitudes de movimiento y comunicación, las inercias en la docencia y que el alumnado no está acostumbrado.

4.2. Problemáticas. Cumplir la programación: dependiente de la opinión del docente, hay muy pocas referencias sobre que no plantee dificultades.

4.3. Problemáticas. Disciplina del alumnado: dentro del cuestionario se daba un 53,13% que opinaba que no condicionaba la inclusión de estas actividades. En las entrevistas, un docente no mostraba inquietud mientras que el resto mencionaban el control del alumnado, problemas de conducta y atención, así como ritmos y normas.

4.4. Problemáticas. Espacio del aula y escuela: existe una mayor satisfacción por los espacios escolares que los del aula para la realización de actividades corporales, pero no llegaba a presentarse como una dificultad aunque sí opinaban que son mejorables a excepción de un caso que mostraba total satisfacción. La organización espacial del aula al situar al alumnado, es mayoritariamente individual.

4.5. Problemáticas. Formación: se percibe que el profesorado especialista en Educación Física tiene una mejor formación para llevar a cabo

cansado/fatigado y para interiorizar el aprendizaje.

- Tipo de actividad: refuerzo de contenidos del área para mejorar la atención, actitud postural, respiración, estiramientos, con finalidad saludable.

2.2. Educación Infantil-Educación Primaria: existe un interés hacia infantil y su presencia corporal, así como seguir con una metodología lúdica.

2.3. Necesidades corporales no atendidas:

- Una persona no quiere incluirlas.
- Sí que quieren atenderlas pero está condicionado al conocimiento del grupo, comenzar a principio de curso y que beneficie a los resultados académicos.

5.1. Valoración de las cuñas motrices: 19 de 32 personas no supieron definirlo, lo que corrobora junto que a través de la entrevista reconozcan que sí que las realizan pero sin denominarlo así. Valoración positiva con finalidades saludables, para mejorar la atención, y como recurso para que el alumnado no se interrumpen entre si cuando hayan terminado sus actividades.

5.2. Valoración negativa de la presencia corporal: único referente debido a que son niños muy activos.

5.3. Valoración positiva de la presencia corporal: un 6% en el cuestionario no ve importante su atención aunque a través de las reflexiones realizadas en la entrevista 2 de esos docentes analizaron su importancia. Las finalidades que

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | <p>estas prácticas aunque no está relacionado con que las incluyan en el aula. Exponen una relación entre edad-formación-tipo de enseñanza. La formación en la Universidad de Valladolid a través de la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal tiene una visión positiva.</p> <p>4.6. Problemáticas. Opiniones de la comunidad educativa: no plantean dificultades.</p> | <p>hacen que lo valoren así son un aumento de la atención y concentración, salud, evitar fatiga, relajar para concentrar, cambiar dinámicas e interiorizar contenidos.</p> |
| <p>CONCLUSIONES</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Las dificultades que plantean están dentro de un contexto social en cual estas actividades no son habituales dentro de las áreas generales. Este hecho provoca que surjan preguntas en relación a qué pasaría si se incluyeran y se perciben varias dificultades en relación a la disciplina, al cumplimiento de la programación que podemos englobar dentro de las creencias educativas que hacen que se cuestionen su rentabilidad académica, romper con lo establecido, la respuesta de los alumnos, pérdida de control, de tiempos... - Se valora la formación como fundamental para poder llevar a cabo estas prácticas, aunque extraemos que no se relaciona directamente la formación con la realización de actividades corporales en el aula, por lo que tiene que haber un impulso para creer en su inclusión total. | <ul style="list-style-type: none"> - Valoración positiva hacia la atención del ámbito corporal. Finalidades, principalmente, catárticas para favorecer el aprendizaje. Pocos objetivos corporales en si. - No realizar estas actividades genera incertidumbre que puede ser reforzada con formación, aunque este hecho no implica necesariamente que se trasladen al aula. Si no que tiene que haber una interiorización, creencia, romper con lo habitual para poder dar el salto e incluirlas dentro de la programación de aula. |

(Tabla 3: relación conclusiones, resultados, preguntas de investigación y asertos)

5.2. Conclusiones finales y propuestas

Me parece una buena forma de comenzar las conclusiones tal y como empecé este trabajo fin de máster, pensando en la cita en la que se valora las almas por encima del cuerpo. En este estudio he observado preocupación de los docentes por su alumnado, de proporcionarles lo que piensan que mejor les puede ir, no solo para la escuela sino también para trasladarlo a su vida. En fin, maestros involucrados, que también valoran la presencia del cuerpo en la escuela, aunque con distintas finalidades, bien catártica para mejorar el aprendizaje o cómo tratamiento educativo de lo corporal durante la jornada escolar.

A veces, no hay un único camino para alcanzar un objetivo, pero de igual manera que en este estudio, ciertamente las creencias hacen que escojamos caminos.

Este camino, el de la presencia de la corporeidad, ha mostrado en este estudio que hay sensibilidad ante el ámbito corporal dentro del aula. A partir de esta afirmación se presentan docentes que lo realizan por otros que no lo llevan a la práctica a pesar de que muestran satisfacción por su posible inclusión. Las problemáticas, tanto para los docentes que las incluyen como para los que no, se engloban en las tendencias educativas marcadas pensando que pueden perder cierto control del alumnado, que no tienen cabida estas actividades dentro de la programación de aula, ya que resulta extraño para ciertos docentes y alumnos.

Como propuesta, podríamos aportar una serie de valoraciones para que esta realidad se pudiera profundizar en un estudio de mayor envergadura, como en la elaboración de una futura tesis o a través de grupos de investigación vinculados a estas líneas de estudio. En este estudio, hemos observado diferentes puntos de vista, de esta manera, nos parece muy interesante el hecho de que los docentes tengan la oportunidad de acudir a distintas clases, escuelas, docentes, alumnos, metodologías...y también dejarse observar, porque enriquece a la propia práctica educativa. Eso sería una gran influencia para poder modificar creencias y hacerlas propias, al estilo de cada uno.

Por otro lado, aunque ya se está realizando, la formación inicial desde la Universidad es muy importante para comenzar a generar distintas perspectivas a la hora de planificar las clases. Quedaría un pasito más, al integrarlo en la formación permanente, que se provoquen preguntas y respuestas a las necesidades que pueda contemplar el profesorado ante estas actividades corporales y apoyarse los unos a los otros para comenzar a llevarlas a cabo en sus aulas. Por este motivo, en esta línea la principal propuesta sería que en los planes educativos universitarios se incluyeran estos contenidos y con ello ir generando un cambio de perspectivas.

Queremos concluir con la mirada abierta hacia el futuro, siendo conscientes del presente y recordando lo pasado.



Referencias bibliográficas

- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 25–52. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2007894>.
- Barbero González, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física: reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de educación*, 311, 13–49. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2524857>.
- Bardin, L., y Suárez, C. (1986). *El análisis de contenido*. Akal. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=220610>.
- Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Periferia.
- Caride Gómez, J. A., y Morán de Castro, C. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de pedagogía*, 349, 64–69. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1284475>
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Cuesta Fernández, R. (2004). La escolarización de masas. *Cuadernos de pedagogía*, 334, 81–85. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=832963>.
- Eslava, C. y Cabanellas, M. I. (Eds.). (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8807>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. New York: Pantheon Books.

- Gaggianesi, A., y Prieto, E. (2000). *Los saberes corporales, lúdicos y motores en la formación docente*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Retrieved from <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/tscweb.pdf>.
- Gelb, M. (1987). *El cuerpo recobrado*. Retrieved from <http://es.scribd.com/doc/7375778/Gelb-Michael-EL-CUERPO-RECOBRADO-technicaalexandercompletsaluttechniquehealthbodySex>
- González Morales, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en Ciencias Sociales*. 45 (138). Islas.
- Greene, J. C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7–22. doi: 10.1177/1558689807309969
- Greene, J. C., et al. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–74. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ406346>
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Jupacavi (2011). *Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad (subtítulos español)*. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=AW-bTuBA5rU&feature=youtube_gdata_player
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades internacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Agora para la Educación Física y el deporte*, 4, 39–56. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2524859>
- Lleixá, T. (2003). *Educación física hoy: realidad y cambio curricular*. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=87499>

- Martínez, L., Bores, N., García, A., Barbero, J. I., Vaca, M., Abardía, F., Hernández, A., et al. (2009). Una perspectiva escolar la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. In Martínez L. & Gómez R. (Eds.), *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Madrid: Miño y Dávila.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mucchielli, A. (1998). *Psicología de la comunicación*. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=234843>
- Neill, A. (1986). *Summerhill*. Eumo editorial. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=229891>
- Pagès Blanch, J. (2001) ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa: Series Filosóficas*, (14), 261–288. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178144>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi:10.3102/00346543062003307
- Pastor Pradillo, J. L. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*. INDE Publicaciones. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=171859>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 1, 15–29. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=194118804003>.
- Planella Rivera, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 6, 13–23. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2277278>.

- Remesal, A. (2007). Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment: the Spanish instance, building upon Black and William (2005). *Curriculum Journal Curriculum Journal*, 18(1), 27–38.
- Rivkin, M. S. (2006). Cover Story: Let's Move Together! *Early Childhood Today*, 20(6), 32–38.
- Rodríguez Gómez, G., Corrales Pérez, A., García Jiménez, E., & Gil Flores, J. (1995). El tratamiento de la información en la investigación educativa (una propuesta informatizada en entorno PC). *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 5, 5–. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1410363>.
- Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Educación Física y Deporte*, 27(2), 103–115. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3157892>.
- Ruiz, M. A. (2011). Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos. Retrieved from <http://www.tesisenred.net/handle/10803/21614>.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=22523>.
- Shkedi, A. (1998). Can the Curriculum Guide Both Emancipate and Educate Teachers? *Curriculum Inquiry Curriculum Inquiry*, 28(2), 209–229.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2010). Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas. New York: The Guilford Press. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 152–154. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3690503>.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=42353>
- Turner, B. S. (1989). *El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaca Escribano, M. (2001). El ámbito corporal en la Educación Primaria: una propuesta curricular para el curso 2001-02. *Agora para la educación física y el deporte*, 1, 71–84. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257391>.
- Vaca Escribano, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Asociación cultural cuerpo, educación y motricidad.
- Vaca Escribano, M. (2002a). Cuerpo y escolarización: reflexiones en torno a los modos de entender y tratar el ámbito corporal en la escuela. *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*, 1, 69–82. Ediciones Aljibe. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=619452>
- Vaca Escribano, M. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Agora para la educación física y el deporte*, 4, 91–110. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524862>.
- Varela Fernández, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 229–248). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1014624>
- Viñao Frago, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Ariel. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=146355>

Apéndices



Presencia del cuerpo en la escuela

De antemano, darle las gracias por querer participar y con ello favorecer el flujo de aprendizajes continuos.

Este cuestionario está destinado para mi Trabajo Fin de Máster de Investigación aplicada a la Educación, que versa sobre la presencia del cuerpo durante la jornada escolar en los alumnos de Educación Primaria, más allá del área de Educación Física y del recreo. De cara a poder cumplir formalmente la temporalización de la investigación, le pediría que fuera respondido antes del 07.05.2012.

Para cualquier duda, por favor, no dude en ponerse en contacto conmigo.

Atentamente, Vanesa Gallego Lema (vanesaglema@gmail.com).

***Obligatorio**

1. Sexo: *

- Mujer
 Hombre

2. Centro escolar en el que trabaja: *

3. Formación que tiene: *

4. Áreas en las que imparte docencia en este curso escolar: *

- Lengua Castellana y Literatura
 Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultura
 Matemáticas
 Educación Física
 Música

- Religión/Alternativa
- Lengua Extranjera
- Plástica

5. Años que lleva ejerciendo como maestro/a: *

6. ¿Cree usted que es importante que los niños/as se muevan en el transcurso de la jornada escolar y no únicamente en el área de Educación Física y en el recreo? *

- Sí
- No

7. Valore del 1 al 5 (siendo 1 nada y 5 mucho), la importancia que tiene para usted incluir actividades motrices dentro de todas las áreas de Educación Primaria: *

1 2 3 4 5

Nada Mucho

8. ¿Piensa usted que realizar actividades motrices en todas las áreas de Educación Primaria tiene o puede tener alguna consecuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje? *

- Sí
- No

Si ha respondido usted que sí, indique cuáles:

- Mejora la concentración y atención del alumnado
- Libera la tensión del alumnado
- Favorece el aprendizaje a través de su motivación
- Supone una pérdida de tiempo para avanzar con los contenidos del área
- Ocasiona dispersión de la atención
- Facilita aprendizajes interdisciplinarios
- Posibilita metodologías activas
- Otro:

9. Valore del 1 al 5 (siendo 1 nada y 5 mucho), si cree usted que perdería el control del alumnado si realizara alguna actividad que implicara

movimiento dentro del aula: *

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| | | | | | | |
| Nada | <input type="radio"/> | Mucho |

10. ¿Qué hace usted cuando nota en sus alumnos/as signos de cansancio o fatiga? *

- Continuar con lo que están haciendo ya que se acerca el recreo o el cambio de hora
- Hablar con los alumnos sobre temas distintos a la actividad que están haciendo
- Salir fuera del aula (patio, gimnasio, sala polivalente...) para que jueguen libremente
- Realizar actividades corporales dirigidas por el maestro (relajación, motrices, actitud postural, artísticas, expresivas...) dentro del aula
- Realizar actividades corporales dirigidas por el maestro fuera del aula (patio, gimnasio, sala polivalente...)
- Comenzar con un contenido o actividad distinta al que están haciendo en ese momento
- Otro:

11. Valore del 1 al 5 (siendo 1 nada y 5 mucho), si piensa que tiene usted una formación adecuada para poder incluir actividades motrices dentro del aula en Educación Primaria: *

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| | | | | | | |
| Nada | <input type="radio"/> | Mucho |

12. En su opinión, ¿qué instituciones o agentes deben formar al profesorado para poder incluir actividades vinculadas con el cuerpo en el aula? *

- Universidad
- CFIE
- Maestros de Educación Física del centro escolar a través del plan de mejora o de un grupo de trabajo
- Maestros de Educación Primaria del centro escolar a través del plan de mejora o de un grupo de trabajo

13. Si usted tuviera la formación adecuada, ¿realizaría actividades motrices dentro del aula? *

- Sí
- No, esas actividades deben realizarse solamente en Educación Física y en el recreo
- No, me parece una falta de organización dentro del aula
- No, por no ser bien aceptado entre mis compañeros
- No, no tengo las instalaciones adecuadas

Otro:

14. ¿Cuándo le parece el mejor momento para realizar actividades motrices en el aula? *

- En el cambio de hora o área
- Cuando note que los alumnos están cansados y fatigados
- En medio de clase para hacer un intermedio
- Cuando los alumnos están realizando actividades, a través del cuerpo aprenden los contenidos propios de cada área
- Al final de la clase
- En ningún momento, solo se incluyen las actividades motrices en Educación Física y en el recreo
- Después del recreo
- Al empezar la jornada para centrar la atención
- Otro:

15. ¿Ha realizado alguna vez estas actividades dentro de su aula de Primaria? *

- Sí
- No

En caso de haber respondido sí, ¿con qué frecuencia y qué tipo de actividad?

- 1 o más veces al día
- De 1 a 4 veces a la semana
- De 1 a 3 veces al mes
- Menos de 1 vez al mes
- Relajación
- Actitud postural
- Juegos
- Actividades artístico/expresivas
- Actividades corporales diseñadas para motivar o complementar los contenidos del área
- Otro:

16. En base a su criterio, si decidiera incluir el ámbito corporal dentro del aula de Primaria, valore del 1 al 5 (siendo 1 nada y 5 mucho), si los siguientes aspectos le generan dificultad para llevar a cabo esta práctica: *

| | Nada 1 | 2 | 3 | 4 | 5 Mucho |
|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Espacio en el centro escolar | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Espacio en el aula | <input type="radio"/> |
| Cumplir temporalmente la programación | <input type="radio"/> |
| Creencias educativas propias | <input type="radio"/> |
| Disciplina que debe tener el alumnado | <input type="radio"/> |
| Posibles críticas de compañeros, padres, dirección | <input type="radio"/> |

17. ¿Conoce usted el término cuña motriz? *

- Sí
 No

Si ha respondido usted que sí, ¿a qué cree que se refiere?

18. Agradeceríamos que introdujera su correo electrónico para posibles consultas así como para informarle sobre los resultados de esta investigación:

Enviar

Con la tecnología de [Google Docs](#)

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Apéndice B. Guía de la entrevista.

Introducción: Explicar el propósito y objetivos; describir cómo y porqué fue seleccionado, establecer quién dirige la investigación, explicar la naturaleza anónima y confidencial de la entrevista

1. Para comenzar la entrevista, ¿le parece que empecemos con la contextualización? Hablando si es tutor de algún curso o es especialista, el número de niños, etc. su aula?
2. De los alumnos que usted da clase, ¿opina que esos alumnos son muy activos? ¿Tienen grandes necesidades de moverse durante el transcurso de la jornada escolar?
3. ¿Hay algún momento en que note a los alumnos más inquietos? ¿Qué hace cuando llega ese momento?
4. Desde el momento que entran los alumnos en el centro, ¿me podría contar la rutina diaria de sus clases?
5. A lo largo de la jornada escolar, ¿hay alguna vez que le pidan implícitamente o explícitamente sus alumnos salir al patio a hacer actividades relativas al área o dar la clase fuera? ¿Lo ha realizado? ¿Qué le parece la idea? ¿Y en el parque próximo al centro escolar?
6. Cree que si realiza una actividad de, por ejemplo, cálculo mental en el que utilizaran el juego, como por ejemplo si se concursaba subiéndose los alumnos en las mesas y sillas, contestando a preguntas, ¿les costaría a los alumnos volver a centrarse? ¿Le parece una pérdida de tiempo?
7. En referencia al horario que tiene usted para este curso escolar ¿tiene clase parte de la mañana con su tutoría? ¿Ha cambiado alguna vez el horario de orden? ¿Por qué? ¿Qué le parecería moverlo en base a las necesidades del alumnado? ¿Habría algún problema? ¿A qué hora está dentro de su horario el área de Educación Física?
8. Ya en el aula, ¿cómo les dispone, coloca normalmente? ¿Individualmente, por grupos? ¿Se pueden levantar durante el transcurso de la clase?

9. ¿Hay algún momento, entre que empieza la clase y finaliza, que realice alguna actividad corporal? Como por ejemplo relajación, actitud postural, juegos...En el cuestionario nos comentaba qué actividades realizaba con una frecuencia de “una o más veces al día, actitud postural, juegos, actividades artístico-expresivas”, ¿cuál fue el motivo inicial que le impulsó a introducir estas actividades en el aula? ¿las veía necesarias para el alumnado?

10. Si recuerda, en el cuestionario hablábamos sobre las consecuencias que genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje las actividades corporales ¿Ve algún motivo más por lo que merezca la pena realizar estas actividades, además de liberar tensión con la finalidad de volver a la tarea intelectual con más agrado?

11. Actualmente en el grado de Magisterio de la Universidad de Valladolid, dentro de su plan de estudios se ha integrado la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal en la cual se presta atención a la corporeidad de alumnado en el Sistema Educativo, ¿le parece interesante esta nueva incorporación al plan de estudios?

12. Usted sugirió en el cuestionario que la formación debería ser aportada por Universidad, CFIE, maestros de Educación Física del centro escolar a través del plan de mejora o de un grupo de trabajo, ¿por qué?

13. No definió el término de cuña motriz. Como información adicional, contarle que el concepto “cuña motriz” es desarrollado por Marcelino Vaca (profesor del área de Didáctica de la Expresión Artística, Musical y Corporal de la Universidad de Valladolid). Se trata de actividades de corta duración (entre 5 y 10 minutos), a modo de corte publicitario, donde se plantea una propuesta motriz entre dos situaciones educativas en las que el cuerpo de los escolares pase desapercibido. ¿Le parece que corta el ritmo de aprendizaje en el aula? ¿Tardaría bastante tiempo en que se volvieran a concentrar en sus actividades?

14. Para el desarrollo de sus clases ¿qué recursos necesita normalmente? ¿Le parece que tiene las instalaciones adecuadas para su actividad docente?

15. En referencia a los recursos espaciales ¿qué espacio cree que es el más adecuado para que el cuerpo esté presente en el aula? ¿Podría realizarlo en la suya?

16. En el cuestionario se valoraba la posibilidad de que cumplir la programación temporalmente fuera una dificultad para llevar a cabo estas prácticas, ¿cree que conjuntarlo y que estas actividades estuvieran dentro de su programación de aula, ayudaría o perjudicaría al proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo lo organizaría en la práctica del aula? ¿Al final, durante, al principio?

17. ¿Cree que se atiende de manera diferente el cuerpo en Educación Infantil que en Educación Primaria durante la jornada escolar? Desde su punto de vista, ¿cree que el alumnado al pasar de Educación Infantil a Primaria nota la ausencia de tiempos dedicados a adquirir experiencias corporales?

- ✓ Mandar transcripción.
- ✓ Pedir acuerdo, modificaciones o añadidos
- ✓ Despedida

