

¿Qué percepción tiene la comunidad educativa sobre la materia de Educación Física?

Evaluación de la enseñanza de la Educación Física en la E.S.O. en
Aragón.

Autor: **IGNACIO POLO MARTÍNEZ**

Doctor por la Universidad de Zaragoza

Zaragoza, 2009

© Diputación General de Aragón

Edita: Diputación General de Aragón
Departamento de Educación, Cultura y Deporte

Imprime: INO Reproducciones, S.A., Pol. Malpica, calle E, 32-39 (INBISA II, nave 35)
50016 Zaragoza

I.S.B.N.: 978-84-8380-216-8

“ya no es posible seguir diseñando políticas educativas destinadas a garantizar buena calidad en forma universal sin conocer las características específicas de los grupos a quienes se dirigen las políticas”.

Tedesco, (2005)

A Ainhoa y Martín, mi mejor proyecto... el personal.

. Evaluación de la enseñanza de la Educación Física en la E.S.O. en Aragón.

Este trabajo se encuentra englobado dentro de la Tesis Doctoral que lleva por título:

Evaluación de la enseñanza de la Educación Física en la E.S.O. en Aragón, e implementación de un programa de entrenamiento en habilidades y estrategias docentes implicadas en la promoción de actitudes y conductas saludables

Autor:

Dr. Ignacio Polo Martínez

Dirección de Tesis:

Fernando Gimeno Marco. Director/a de la tesis

Eduardo Generelo Lanaspá. Codirector/a de la tesis

Fecha de la defensa:

17 de abril de 2008

Calificación:

Sobresaliente “Cum Laude” por unanimidad

Área de conocimiento:

Educación Física

RESUMEN

Toda investigación está necesariamente condicionada por las características y circunstancias de los propios investigadores. En el caso de esta tesis doctoral, el doctorando es profesor de Secundaria en la especialidad de Educación Física (E.F.), aunque en los tres últimos años esta labor docente ha sido sustituida paulatinamente por la de gestión como Director de un Centro de Enseñanza Secundaria y, posteriormente, por la de Director de un Centro de Profesores y Recursos. A este hecho hay que añadir el que los directores de esta tesis tienen una estrecha vinculación y compromiso con la E.F. debido a su condición de docentes universitarios en la Universidad de Zaragoza.

Por ello, no es casual que esta investigación se haya realizado en el contexto de la E.F. y en concreto persiguiendo estos dos objetivos: (1) conocer la influencia de la Educación Física (E.F.) en Aragón en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) a través de la percepción de los principales agentes sociales; y (2) sobre la base de este conocimiento, diseñar e implementar acciones de carácter formativo y de asesoramiento con profesores de E.F.

Para ello, el necesario proceso de revisión y fundamentación teórica que se presenta a continuación ha tenido como objetivos los siguientes:

1. Conocer la percepción del área de E.F. en el contexto social educativo de Aragón.
2. Permitir una reflexión sobre la situación actual del área de E.F. y de la actuación docente del profesorado que imparte esta asignatura.

Partiendo de estos objetivos, el documento que se presenta a continuación se estructura en tres partes:

1. PLANTEAMIENTO TEÓRICO:

CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

A lo largo de este primer capítulo, y a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, se presenta la situación de la E.F. escolar actual y en concreto, la contribución que en la formación de los adolescentes se le demanda en la sociedad para el futuro.

A continuación, y debido a las constantes modificaciones que viene sufriendo en los últimos años el marco normativo que regula el área de E.F., hemos considerado oportuno ofrecer una revisión de dicho marco normativo y de las consecuentes modificaciones curriculares a las que se ha debido de someter el área de E.F. en las dos últimas décadas, haciendo especial hincapié en las modificaciones legislativas que han afectado a los objetivos que pretende alcanzar con el alumnado.

A partir del análisis de la E.F. que se imparte actualmente en los centros de enseñanza, se denota una situación de crisis debido, en parte, al desconocimiento por la comunidad educativa de la función educadora y pedagógica del área de E.F. Este desajuste entre las pretensiones implícitas del área, los logros reales en la población escolar y la opinión del contexto social que le rodea, ha llevado a esta asignatura a desvirtuar en ocasiones su propia esencia educativa.

Con el fin de confirmar esta imagen del área, hemos acudido a aquellas investigaciones que recogen la opinión de quienes son los receptores directos de los contenidos curriculares de la asignatura: los alumnos y alumnas de Secundaria. Son, sin lugar a dudas, las personas más indicadas para realizar una valoración del impacto de la E.F. sobre su forma de actuar y/o pensar en su vida cotidiana.

Finalmente, este capítulo incide en las corrientes curriculares que la E.F. contemporánea debería proponer en el futuro para alcanzar los logros pretendidos

desde el currículo del área. Especialmente se incide en aquella corriente que dirige sus pasos hacia la promoción de estilos de vida saludable en el alumnado.

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU ORIENTACIÓN HACIA LA SALUD

Como se ha argumentado en el capítulo anterior, la orientación de la E.F. hacia la promoción de la salud ha sido una tendencia predominante en los últimos años. Por ello, este segundo capítulo se dedica específicamente al análisis de esa relación. En concreto se estudian las variables que condicionan el estilo de vida de las personas y consecuentemente el nivel de calidad de vida que obtienen.

Igualmente, nos ha parecido importante señalar, a través del análisis de investigaciones científicas de relevancia, la relación entre la adquisición de un estilo de vida activo y la salud.

Seguidamente se revisan aspectos relevantes a tener en cuenta desde el área de E.F. en la evaluación de la educación para la salud. Concretamente se analiza el programa de educación física, las condiciones de aplicación del programa, el papel del profesor y el papel del alumno/a.

Sin embargo, las claras evidencias que asocian esta relación no implican necesariamente conductas estables en los ciudadanos que redunden en una mejora de su salud. Es por ello que dedicamos una serie de apartados de este capítulo al estudio de las variables que influyen en las personas a la hora de adquirir un estilo de vida activo. Entre ellos, resultan de un especial interés en esta investigación, la consideración de la escuela, las clases de E.F., y el profesor de E.F. como recursos apropiados para promover en los niños y jóvenes un estilo de vida activo que perdure en su comportamiento a lo largo del tiempo.

A continuación, se abordará el análisis de factores psicológicos implicados en el mantenimiento de un estilo de vida activo en su vida cotidiana, en especial el estilo de atribución y el autoconcepto.

CAPÍTULO III: LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

En este tercer capítulo comenzamos con un análisis de las líneas de evaluación que se han seguido para estudiar el sistema educativo actual y más concretamente el área de E.F.

Respecto a esta última, y tras una exhaustiva revisión bibliográfica, se expone un análisis de las principales investigaciones centradas en *la evaluación de la E.F.* en los últimos diez años. Para completar este apartado, se analizan detalladamente una serie de estudios que por su proximidad al nuestro (objeto de estudio, características de la muestra, y tipo de herramienta utilizada en la investigación) merecen un tratamiento más pormenorizado. A partir de este análisis, argumentamos la necesidad de evaluar en un contexto específico (la Comunidad Autónoma de Aragón) algunas de las variables analizadas en el capítulo anterior, con el objetivo de poder alcanzar una visión global del estado actual del área de E.F. en nuestro contexto social próximo.

Finalmente y después de estudiar los distintos paradigmas que han predominado en las investigaciones centradas en el ámbito de la E.F., presentamos y optamos por una línea pluriparadigmática sobre la que se fundamenta esta investigación.

CAPÍTULO IV: PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

A lo largo de este cuarto capítulo se pretende hacer una recapitulación de los contenidos tratados hasta el momento en la fundamentación teórica, con el objetivo de justificar los objetivos y el método propuestos para esta investigación. Así, la ausencia de estudios de amplio espectro que investiguen la aportación de la E.F. en la formación de los adolescentes determina la necesidad de realizar una evaluación del área de E.F. en el contexto socio-cultural próximo, en nuestro caso, la Comunidad Autónoma de Aragón.

Para la realización de dicha evaluación se propone contar con la opinión de los distintos agentes sociales que constituyen la comunidad educativa.

El conocimiento aportado por la anterior fase de evaluación constituirá el marco de referencia para el diseño de un programa de formación dirigido a la mejora de las habilidades y de las estrategias docentes del profesorado de E.F.

Finalmente el cuestionario de evaluación de la Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria (E.F.E.S.O.) elaborado en esta investigación ha sido adaptado para su utilización en un contexto sociocultural distinto, en concreto en el País Vasco. En este último estudio se incluye una primera experiencia de evaluación y de asesoramiento con un grupo de alumnos de 4º curso de E.S.O. y su profesor, en la que el cuestionario EFESO es utilizado como instrumento de apoyo.

El planteamiento anterior es el que justifica los objetivos específicos que persigue esta investigación y que aparecen detallados en este capítulo.

2. PLANTEAMIENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO V: ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA.

En este capítulo se describe la metodología empleada para la realización del proceso de evaluación de la E.F.

En particular se detalla el proceso seguido característico de los estudios Delphi para la elaboración del cuestionario que permitirá la recogida de información sobre las percepciones que los diferentes agentes sociales tienen de aspectos o variables relacionados con la E.F. que son estudiados. Igualmente se detallan las características de los grupos participantes en la investigación (alumnos, exalumnos, padres de alumnos, padres de los exalumnos, profesores y expertos).

A continuación, se procede a la descripción detallada del proceso de recogida de datos, así como los análisis de contenido y estadísticos realizados. Finalmente, se exponen los resultados, detallando la estructura final del cuestionario de evaluación de la Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria (E.F.E.S.O.) y sus características psicométricas (validez, fiabilidad y baremación).

CAPÍTULO VI: ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ARAGÓN

En este apartado se realiza una evaluación del área de E.F. en la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón, sobre la base de las opiniones recogidas en: alumnos de 4º de la E.S.O.; alumnos de 2º de bachillerato; los padres y madres de estos alumnos; profesores de E.F.; y un grupo de expertos formado por todos los Directores de centros públicos, privados y concertados de Aragón, además de una muestra de los Directores de Centros de Profesores y Recursos, personalidades políticas relacionadas con el mundo de la educación, altos cargos de la administración educativa y profesionales de la E.F. de reconocido prestigio en la comunidad autónoma aragonesa.

En tercer lugar, se presentan los resultados y la exposición de las conclusiones a las que se ha llegado tras la finalización de este capítulo.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Finalmente, a lo largo de este capítulo se reflejan las conclusiones más relevantes de esta investigación. Del mismo modo, se proponen líneas futuras de investigación para profundizar en el desarrollo conceptual y empírico del objeto de estudio inicialmente planteado en esta investigación.

Evaluación de la enseñanza de la Educación Física en la E.S.O. en Aragón, e implementación de un programa de entrenamiento en habilidades y estrategias docentes implicadas en la promoción de actitudes y conductas saludables.

ÍNDICE

ÍNDICE

RESUMEN	IV
ÍNDICE	X

VOLUMEN I

I. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	1
1.1. LAS DEMANDAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL.....	2
1.2. PARTICULARIDADES DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA PRODUCTO DE SU HISTORIA.....	6
1.3. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL MARCO NORMATIVO QUE LA RESPALDA	14
1.4. POSIBLES INDICADORES DE LA CRISIS QUE CARACTERIZA A LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	32
1.4.1. La interpretación curricular de las clases de E.F.	33
1.4.2. La percepción social de la asignatura de E.F.	37
1.4.3. La carga horaria dentro del currículo escolar.....	41
1.4.4. La Formación del profesorado.	44
1.5. LA EDUCACIÓN FÍSICA VISTA A TRAVÉS DE LOS ALUMNOS	47
1.5.1. El estudio de la satisfacción hacia la E.F.....	49
1.5.2. Factores implicados en el nivel de satisfacción del alumnado.....	52
1.6. LA EDUCACIÓN FÍSICA: PROPUESTAS DE FUTURO	62
1.6.1. La adecuación a la sociedad de la información	63
1.6.2. Consciencia de las demandas sociales.	64
1.6.3. Educar en valores y en la diversidad social, cultural y de género.....	73
1.6.4. Compromiso con el entorno social y cultural.	74
2. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU ORIENTACIÓN HACIA LA SALUD.....	78

2.1. LA EVOLUCIÓN DEL INTERÉS POR LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.	79
2.2. RELACIÓN ENTRE ESTILO DE VIDA ACTIVO Y LA SALUD	92
2.3. LA E.F. Y SU RELACIÓN CON LA PROMOCIÓN DE LA SALUD	109
2.4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA ESCUELA.	119
2.4.1. El Programa de Educación Física.....	120
2.4.2. Las condiciones de aplicación del programa	123
2.4.3. El profesor	123
2.4.4. El alumno.....	125
2.5. AGENTES SOCIALES INFLUYENTES EN EL ESTILO DE VIDA DEL ADOLESCENTE.....	127
2.5.1. La familia	136
2.5.2. Los medios de comunicación.....	145
2.5.3. La escuela	148
2.5.4. El grupo de iguales	152
2.5.5. El profesorado de E.F. y su influencia en la creación de estilos de vida saludables	155
2.6. FACTORES PSICOLÓGICOS DEL ADOLESCENTE IMPLICADOS EN LA ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE UN ESTILO DE VIDA SALUDABLE	162
2.6.1. El autoconcepto como factor determinante en la adquisición de hábitos	172
2.6.2. La atribución	180
3. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	186
3.1. LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE DIAGNÓSTICO	187
3.2. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.....	197
3.3. ENFOQUE PLURIPARADIGMÁTICO DE LAS INVESTIGACIONES CENTRADOS EN LA E.F.....	232

4. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	238
4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	239
4.2. OBJETIVOS	241

VOLUMEN II

II. PLANTEAMIENTO EMPÍRICO

5. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA	245
5.1. OBJETIVOS	246
5.2. MÉTODO	249
5.2.1. Proceso Delphi para la elaboración del cuestionario	249
5.2.2. Participantes	253
5.2.3. Proceso de recogida de datos.	260
5.2.3.1. Contacto previo con los participantes.....	260
5.2.3.2. Recogida de información a través del cuestionario 1	268
5.2.3.3. Análisis de contenido y elaboración del cuestionario 2	271
5.2.3.4. Envío del cuestionario 2 a los participantes	272
5.2.3.5. Recogida de información a través del cuestionario 2, y construcción y envío del cuestionario 3.	278
5.2.4. Análisis estadísticos	284
5.3. RESULTADOS	286
5.3.1. Estructura de contenido del cuestionario	286
5.3.2. Fiabilidad del cuestionario	290
5.3.3. Validez del cuestionario	294
5.3.4. Baremos del cuestionario	294
5.4. DISCUSIÓN.....	299

6. ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ARAGÓN.....	302
6.1. OBJETIVOS	303
6.2. MÉTODO.....	305
6.2.1. Participantes	305
6.2.2. Análisis estadísticos	306
6.3. RESULTADOS	310
6.3.1. Influencia de la Educación Física en las actitudes y las conductas de los alumnos.....	310
6.3.1.1. Influencia de la Educación Física en los comportamientos de los alumnos.	310
6.3.1.2. Influencia de la Educación Física en las actitudes de los alumnos.....	350
6.3.1.3. Influencia de la Educación Física en las características psicológicas de carácter estable de los alumnos.....	392
6.3.2. Conductas características de los alumnos en la Educación Física.....	407
6.3.3. Conductas y habilidades características en la Educación Física de los profesores.....	417
6.3.4. Problemas y dificultades en la E.F.....	428
6.3.5. Conductas saludables de los alumnos.	439
6.3.6. Conductas no saludables de los alumnos.	444
6.3.7. Propuestas y sugerencias para la mejora de la Educación Física en la E.S.O. en Aragón.	451
6.3.8. Estudio de la relación entre la percepción de la influencia de la E.F. en la E.S.O. y otras variables del profesor y de los alumnos	462
6.3.8.1. Relación entre la percepción de actitudes y conductas adquiridas en la E.F. en la E.S.O. y la conducta del profesor.	462
6.3.8.2. Relación entre las conductas saludables de los alumnos y las clases de E.F.	466
6.3.8.3. Estilo de atribución y conductas no saludables.....	470
6.3.8.4. Relación entre la influencia de la E.F. y el autoconcepto	474

6.3.9. Estudio del efecto a medio plazo de la E.F. en la E.S.O.	485
6.4. DISCUSIÓN.....	500
6.4.1. Influencia de la E.F. en la E.S.O. en Aragón	500
6.4.2. Comportamiento de los alumnos en las clases de E.F.	504
6.4.3. Conductas y habilidades del profesor de E.F.	511
6.4.4. Problemas y dificultades del profesor de E.F.	516
6.4.5. Propuestas y sugerencias para la mejora de la E.F.	522
6.4.6. Conductas saludables en los alumnos en su vida cotidiana.....	527
6.4.7. Conductas no saludables en los alumnos en su vida cotidiana	530
7. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES	535
7.1. DISCUSIÓN GENERAL.....	536
7.2. CONCLUSIONES.....	547
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	552

I. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Capítulo 1.

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

1.1. LAS DEMANDAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL

El proceso de modernización que se ha dado en los países de la Unión Europea, después de la II Guerra Mundial, y el crecimiento económico con el desarrollo del Estado de Bienestar, está conduciendo en las últimas dos décadas a la llamada etapa posmoderna, cuyo proyecto central consiste en la incidencia sobre el bienestar individual (García, 2003).

García Ferrando, (2001) citando autores como Inglehart, asegura que en esta etapa posmoderna el crecimiento económico no se detiene en las sociedades avanzadas pero sí cambia su prioridad, que radica ya no tanto en producir y distribuir bienes tangibles como más bien en hacerlo con bienes intangibles (servicios públicos, investigación, entretenimiento, turismo, deporte, ...) cuyo valor tiene un fuerte componente subjetivo. Y es que si el logro económico fue la principal meta de la modernización de las sociedades industriales avanzadas, en la etapa posmoderna, es decir actualmente, la prioridad y el énfasis lo pone la población en la diversidad de estilos de vida y la auto-expresión, en la autonomía individual y la diversidad cultural, en el reconocimiento de la importancia de lo estético y en una nueva mirada hacia el pasado que implica una revalorización de la tradición.

Esto no quiere decir que la población ya no valore la seguridad económica. Precisamente se da ahora mayor importancia a los valores posmaterialistas de calidad de vida y bienestar personal después de haber alcanzado una seguridad material y precisamente porque se ha alcanzado ésta.

Igualmente, “el deporte en las sociedades avanzadas es posmoderno” (Olivera, J., 1995, p.10). En estos momentos asistimos a un devenir social aparentemente contradictorio ya que, precisamente cuando la estructura deportiva adquiere más fuerza

y poder social, con la invasión en los medios de comunicación de masas del espectáculo deportivo, con el desarrollo económico de las competiciones deportivas de máximo nivel o con la instauración definitiva de la cultura deportiva entre amplias masas de población, se comienza a producir un fenómeno paralelo de fractura y diversificación (García Ferrando, 2001). Para Lagardera (1993, p.15), “se trata de los comportamientos que exhiben grandes grupos de personas, próximas al deporte e incluso que han sido practicantes regulares, y que han modificado sus hábitos escogiendo ejercitaciones físicas de otro orden; no tan sólo con otro envoltorio, sino con otra lógica, con otros intereses y motivaciones, con otras expectativas”.

En el campo del ocio y del deporte el avance del proceso de posmodernización significa fractura y diversificación, declinar de las organizaciones deportivas jerarquizadas o burocratizadas o, lo que es lo mismo, repliegue del deporte federado y de los clubes deportivos tradicionales, y eclosión de formas diferentes, con un fuerte componente individualizador (Fernández, 1993).

Junto a los subsistemas federativo y asociativo tradicionales, se han ido constituyendo un subsistema grupal no asociativo y un subsistema individual. En este último se incluiría un grupo cada vez más numeroso de deportistas que realizan prácticas susceptibles de llevarse a cabo de manera individual.

Para García Ferrando (2001), parece claro que el gran deporte se viene desarrollando cada vez más a impulsos del conocimiento científico-tecnológico, de la racionalidad económica y del beneficio comercial. En cambio, el deporte popular o para todos de la práctica cotidiana, realizado individual o grupalmente por personas de cualquier edad y condición social, se desarrollaría a impulsos de la búsqueda de la realización personal y la salud. Con el panorama demográfico que se ha consolidado a finales del siglo XX, esto es, población estacionaria con mucha gente mayor, un número cada vez menor de jóvenes y niños, y buena parte de todos ellos viviendo en núcleos urbanos o metropolitanos y, por tanto, con una tendencia a llevar una vida sedentaria, García Ferrando (2001), asegura que actualmente existe una disminución de la presencia del deporte federado de competición (que es practicado principalmente por

los jóvenes), un aumento de las ejercitaciones físico-deportivas con un fuerte componente de salud y recreación, y un aumento también de las actividades físicas y deportivas en la naturaleza.

En consecuencia, podemos pensar que la evolución actual de los conocimientos y las técnicas viene dejando obsoletos el contenido académico escolar. Esto exige que el alumnado adquiera unas competencias básicas y un saber adaptarse al cambio y, sobre todo, se fomente la actitud y el gusto por aprender de manera significativa durante toda la vida.

Este desvanecimiento modernista en pro del auge posmodernista ha originado nuevos modelos de intervención educativa. Así los docentes¹ debemos preocuparnos no sólo por el cambio de contenidos que esto exige, sino implicar a los diversos agentes sociales para que favorezcan una mejor conexión entre la teoría y la práctica.

Los profesores debemos analizar nuestra práctica, revisar si actuamos coherentemente tanto en el ámbito genérico de la educación, como en el específico de lo corporal. Por tanto no podemos limitarnos a enseñar conocimientos, sino educar para la vida. La educación en valores representa recuperar para la escuela su función educativa y no sólo reproducir aquellos valores y actitudes socialmente vigentes (González, 1993; Garrote, 1993; Bolívar, 1995; Fraile et al., 2004).

Efectivamente, en la sociedad en que vivimos hay una creciente preocupación por el tema de los valores, de tal forma que, valores como el individualismo, el poder, el éxito, la competitividad, el consumismo, la agresividad, ... junto al siempre señalado poder de los medios de comunicación, el impacto de las nuevas tecnologías y la crisis de las grandes creencias y utopías, hacen que desde determinados sectores de la sociedad, se reclame una educación más humanista, sensible y crítica ante estos valores sociales existentes.

¹ En el presente informe utilizaremos el término masculino para expresar los dos géneros, de acuerdo a las normas gramaticales de la lengua castellana, sin que esta decisión implique discriminación alguna hacia el género femenino.

La educación y más concretamente la E.F., debe despertar la curiosidad en el alumnado y transmitir unos conocimientos y unos valores adaptados a las necesidades de la civilización del futuro. La sociedad se debería preparar para actuar en un mundo posindustrial caracterizado por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo y la resolución de problemas, entre otros. Es decir, personas autónomas con capacidad de decisión y de crítica.

Dentro del ámbito educativo y más específicamente desde el área de E.F. (E.F.)², se ha detectado la necesidad de incidir en esos valores que anteriormente señalábamos (ORDEN de 6 de mayo de 2005, BOA de 5 de julio de 2005).

Sin embargo, autores como Comellas (1992, p.32) afirman que “a pesar de los valores y la opinión positiva que tiene nuestra juventud respecto a la práctica de ejercicio físico y deportiva y los valores que de esta se derivan, no hay coherencia entre sus ideas y su actuación, especialmente si se trata del público femenino”. A pesar de los esfuerzos realizados desde la escuela en la promoción de actitudes y comportamientos que incidan en una mejora de la calidad de vida del alumnado, a pesar de la explosión de información en los medios de comunicación sobre los beneficios que comporta llevar una vida saludable y en la mejora en la dotación de recursos para los ciudadanos (materiales y de infraestructuras), no parece que las actitudes de los jóvenes se dirijan en favor de estilos de vida activos. Nos encontramos ante una sociedad más habituada a tener una buena opinión sobre la importancia de la adquisición de unos buenos hábitos, que a la puesta en práctica de los mismos. Será pues el momento de plantearnos si los esfuerzos que hasta ahora se están realizando, sobre todo en materia educativa, están siendo dirigidos por el camino idóneo.

² A lo largo del texto, para referirnos a la Educación Física escolar, se utilizará la abreviatura E.F.

1.2. PARTICULARIDADES DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA PRODUCTO DE SU HISTORIA

Partiendo de la base que para valorar coherentemente la situación a la que ha llegado la E.F. en esta etapa posmoderna, sería necesaria una base de conocimiento histórico, no consideramos que sea este el momento de hacer una revisión exhaustiva ni parece imprescindible un enfoque completo de los principales momentos de esta evolución. No obstante, es necesario destacar algunos elementos que ayudarán a comprender el proceso seguido hasta la situación actual del área.

Desde mediados del siglo XX y ante el conglomerado de prácticas corporales existentes, se plantea la necesidad de intentar institucionalizar y fundamentar el área de E.F. y el Deporte (Pedraz, 1988). El primer esfuerzo por intentar clarificar el objetivo y las características de las distintas prácticas corporales que copaban el panorama social de la época se lleva a cabo en 1958, año en el que se funda en París el Consejo Internacional de Educación Física y Ciencia del Deporte (ICSSPE). Actualmente son miembros de esta organización 250 organizaciones e instituciones de todo el mundo. Con la aparición de este organismo se pretende crear una organización internacional capaz de albergar las diferentes disciplinas de la ciencia del deporte y el desarrollo en el campo de la E.F. y deportiva, teniendo como objetivo llevar a cabo compromisos eficientes a nivel internacional para el desarrollo del deporte en toda su amplitud. Se identificaron tres principales campos de acción, los cuales representaban el contexto para las actividades en los próximos años (Martínez, 2003):

- Ética y profesionalización.
- E.F. de alta calidad.
- Forma de vida sana a cualquier edad y rendimiento y desarrollo humano.

Años más tarde, Vázquez (1989), en un nuevo intento por diferenciar el tipo de prácticas físicas que envuelven a la sociedad actual, nos hablaba de tres importantes corrientes dentro de la E.F. pedagógica contemporánea:

- Deportivas: el deporte se introduce en la E.F. escolar, el atractivo por la competición, el afán de superación, las reglas del juego limpio, la dependencia de la colectividad en la búsqueda del triunfo, junto a factores externos (propaganda, medios de comunicación, etc.) hacen que algunos momentos la educación físico-deportiva se reduzca a una práctica deportiva. Dos figuras van a ser responsables de esta orientación de la E.F., el inglés Thomas Arnold al que se le considera padre del deporte escolar o educativo y el barón Pierre de Coubertain responsable del renacer de los juegos olímpicos modernos.
- Psicomotricistas: Pese a las importantes incorporaciones que la E.F. deportiva determina en el área que estamos analizando, la E.F. sigue centrada fundamentalmente en los valores mecánicos, biólogos del cuerpo humano.
- Expresivas: Aunque las técnicas expresivas no son recientes en el panorama de la E.F., puede decirse que en los últimos años se han conformado además de como instrumentos como verdadera filosofía e interpretación de lo que es el trabajo corporal. La transformación del concepto de cuerpo en nuestra sociedad, que pasa de ser portador de todos los males a baluarte y seña de identidad de toda aspiración de la persona, nos transforma una concepción del cuerpo que tiene que expresar y comunicar como garantía de una interacción con los demás de forma libre y satisfactoria.

Corrientes deportivas, psicomotricistas, y expresivas confluyen en un momento en el que, ante la multiplicidad y diversidad de prácticas, muchos autores hablan de una etapa de confusión o cuando menos de dispersión de los objetivos del área de E.F.

Con el objetivo de sintetizar el actual panorama que rodea a la E.F. surge la obra de Pierre Parlebas (Parlebas, 1989). El autor de la denominada “sociomotricidad” parte, en la elaboración de su teoría, de reconocer el desconcierto en el que se mueve la E.F. en diferentes planos: en el de las técnicas, en el de los campos de intervención, en el de la formación y en la investigación. Con esta motivación de referencia, romper el bloqueo que se vive en la E.F. contemporánea, inicia Parlebas su proyecto de la sociomotricidad, que aunque, en un principio, atenderá más el tratamiento pedagógico va a acabar siendo un tratamiento fundamentalmente epistemológico.

Pierre Parlebas profesor de E.F., matemático, y sociólogo acomete un intento de sistematización y explicación de la disciplina desde la propia E.F., huyendo de lo que para él ha sido uno de los problemas que le ha conferido, a la E.F., una verdadera falta de identidad, nos referimos a la necesidad de depender de explicaciones de otras ciencias. El "reduccionismo biológico" o el "reduccionismo psicológico", o lo que es lo mismo la dependencia de la medicina y de la psicología, tiene que superarse con una explicación que proceda de la misma ciencia. Parlebas reconoce el Método Natural, da crédito igualmente dentro del contexto francés a la gimnasia de mantenimiento y a la corriente deportiva y entiende en ellos no una ruptura sino una progresión. Se ha comentado también el valor que para Parlebas tiene la psicomotricidad. Desde estas referencias el autor de la sociomotricidad busca el que va a ser el objeto central del estudio y *rechaza plenamente el movimiento, pasando a analizar al ser que se mueve y localizando la atención en la conducta motriz*. Parlebas encuentra insuficiente el universo psicomotor entendiendo que la conducta de las personas es prioritariamente social. Define de esta manera el universo sociomotor en el que además de la relación del sujeto con él mismo, con el mundo de los objetos y con las coordenadas de espacio y tiempo es determinante la interacción con los otros.

Parlebas definirá la E.F. como “pedagogía de las conductas motrices en donde las situaciones motrices se deben analizar principalmente como estructuras de comunicación”.

Aunque la teoría de Parlebas tiene también importantes críticas podemos considerar que ha sido el último gran intento de explicación y reorganización de la asignatura de importantísimo valor para nuestra área. En los últimos años autores como Zagalaz (2001) u Ortiz Camacho (2001) perfilan otra serie de tendencias de quizás menor calado, menos universales o menos consolidadas, pero que responden a los nuevos aires de la E.F. Estas aportaciones son de gran utilidad pues ayudan a clarificar el panorama actual; su propuesta presenta la ventaja de ser muy actualizada, si bien observamos que es una aportación que se produce en el mismo momento en que se están desarrollando e incluso empezando a perfilar algunas tendencias, lo cual puede presentar el inconveniente derivado de la dificultad de elaborar un análisis de algo que está sucediendo en el mismo momento de su estudio (Chivite, 2004). En cualquier caso, nos decantamos por el valor de síntesis que constituye la teoría de Parlebas, aceptando, dentro de la E.F., la participación de las corrientes anteriores, pero acentuando la trascendencia de considerar no al movimiento el objeto de nuestro estudio sino el sujeto que se mueve. Y siempre, dentro de un marco social de protagonismo indiscutible en el desarrollo de la persona.

Las distintas concepciones de E.F., a partir de las diferentes dimensiones históricas por las que ha atravesado esta materia, estarían en la base de lo que hoy entendemos como tendencias o corrientes de la E.F. y que lejos de desaparecer se han configurado como bloques de contenidos de forma más o menos explícita.

La convivencia entre tendencias no deja de ser curiosa cuando además esas corrientes han derivado de formas de interpretar la motricidad contrapuesta e, incluso, algunas de ellas han tomado su cuerpo precisamente basándose en la necesidad de superación de los presupuestos de los que otras partían. Veamos como ejemplo las raíces ideológicas con la que se introduce la expresión corporal en la E.F., unas raíces que le confieren personalidad precisamente a partir de la contestación de los presupuestos deportivos imperante al menos en las décadas pasadas (Chivite, 2004).

En este sentido se expresa Ortiz Camacho (2001) en relación a los comentarios también de Hernández Álvarez (1998) que refiriéndose a estas corrientes comentan

que, aunque hayan surgido desde enfoques diferentes, todas ellas se van incluyendo en los currículos escolares en un contexto de lucha contrahegemónica.

Todo ello evidencia una paradoja que parece se está resolviendo sin agresividad, pero no porque, como decíamos al principio, exista un tratamiento equilibrado de las distintas orientaciones, sino debido a otra serie de factores. Para explicar de que factores estamos hablando, Contreras (1998) propone una comparación entre los conceptos de E.F. que sustentan la tendencia lúdico-deportiva y la expresión corporal como bloques de contenidos en las reformas de las enseñanzas no universitarias, y encuentra que en esta reforma se ha optado por dar cabida a multitud de tendencias de la E.F. evitando por tanto el posicionamiento por algunas de ellas, evidenciando con estos comentarios esa extraña convivencia aludida.

En la E.F. actual, apuntan dos nuevas corrientes que podríamos decir aparecen aceptando el planteamiento último que hacíamos de síntesis de todos los movimientos anteriores. Nos referimos a la importancia que han cobrado el enfoque recreativo-deportivo y el de salud. Desde la perspectiva de la E.F. es innegable que la opción de la salud junto con la recreación son apuestas muy consistentes para constituirse en una de las “guías” de la disciplina en los próximos años (Lleixá, 1999).

Desde los centros de enseñanza se vienen proponiendo diferentes orientaciones educativas encaminadas a fomentar la educación del ocio y el tiempo libre. Sin embargo, tal y como veremos más adelante, si efectuamos un estudio de los currículos oficiales de los últimos años, podemos ver que esta parcela está prácticamente olvidada (Ureña, 1992a y 1992b). Con el objetivo de solucionar este problema, recientemente se están realizando intentos por crear asignaturas optativas (que complementarían al currículo ordinario de la asignatura de E.F.), que pretenden dotar al alumno/a de una serie de instrumentos y conocimientos necesarios para que sean capaces de ocupar su tiempo de ocio.

En la misma línea de Sánchez Bañuelos (1986), está la visión de Gutiérrez (2003) el cual afirma que la E.F. ha viajado desde posturas centradas en aspectos más

técnicos hacia planteamientos mucho más humanistas, alcanzando su verdadero valor educativo no sólo como factor desencadenante de las mejoras biológicas o higiénicas (condición física y salud) y mejoras perceptivas (esquemas), sino también psíquicas (inteligencia, afectividad) y espirituales (morales y éticas). Esta significación de la E.F. como educación integral es la que ha venido tomando cuerpo en los últimos tiempos. Autores como Pérez Pueyo (2004), ponen en duda que esta visión integral de la E.F. ofrecida por Gutiérrez (2003) se esté llevando a cabo de manera habitual por los docentes, siendo más bien, un planteamiento puramente conceptual. Sin embargo, este mismo autor defiende la idea de que, el planteamiento de una E.F. integral, es posible llevarlo a la práctica.

Por eso la actividad física escolar, al igual que el resto de asignaturas, debe contribuir a formar personas integradas en su medio a través del acceso a una educación integral, que acorde con el informe Delors elaborado para la UNESCO en 1996 (Informe Delors, 1996) debería girar en torno a los valores de aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir junto a los demás.

En la reunión anual de la Academia Americana de Kinesiología y E.F. (el tema tratado en esta reunión era: “La Calidad de vida a través del movimiento, la salud y la forma física”), celebrada en Vail (Colorado) en octubre de 1995, Martens, R. (1995, citado en Gutiérrez, 2000) indicaba acerca del impacto de la E.F. en las escuelas públicas, que la E.F. escolar es una experiencia por la que pasa la mayoría de la gente, al menos en cierta forma, y es el lugar donde la mayoría toman contacto con el deporte formal y la preparación física antes de hacerse adultos. Esos encuentros también se producen precisamente en el momento que se adoptan estilos de vida y cuando las posibilidades de uno mismo comienzan a ser aceptadas o rechazadas. Estos hechos deben hacernos reflexionar sobre cómo desarrollar las clases de E.F. en el futuro.

Si atendemos a esta recomendación, la E.F. debe ayudar al alumno a organizar y gestionar sus conocimientos y experiencias para utilizarlos en su vida cotidiana. Debemos de proponerle formas saludables de vivir. En esta misma línea, Olivera (2000), nos indica que la E.F., tiene un importante papel que jugar en este decisivo

proceso. Lograr que nuestra disciplina se fundamente en métodos y contenidos auténticos que reflejen los valores y la identidad cultural de cada territorio, y que además, contribuya al desarrollo eficaz y armónico de la personalidad del educando. Conseguir una E.F. que tenga en cuenta de manera particular a los grupos marginados, que aproveche las nuevas tecnologías, que respete el medio ambiente, y que además, muestre interés por seguir colaborando y relacionándose en todos los sentidos con otras disciplinas y profesionales del ámbito del deporte (medicina, psicología, etc).

Desde la Cumbre Mundial sobre la E.F. (Berlín, 1999, p.5) se aportó la idea de que “las clases de E.F. de alta calidad pueden cubrir una amplitud de necesidades de todas las personas, (las clases de E.F. están declaradas en la carta de la UNESCO de 1978 como un derecho fundamental de todas las personas), especialmente durante la infancia y la adolescencia. Además, ya que es la única asignatura escolar que tiene por objeto el cuerpo, la actividad y el desarrollo físico y la salud, la E.F. del futuro debería:

- Ser el medio más eficaz e integrador para transmitir a todos los niños las habilidades, modelos de pensamiento, valores, conocimientos y comprensión necesarios para que practiquen actividades físicas y el deporte a lo largo de su vida.
- Contribuir a un desarrollo integral y completo tanto físico como mental.
- Ayudar a los niños a familiarizarse con las actividades corporales permitiéndoles desarrollar ante ellas el interés necesario para cuidar su salud, algo que es fundamental para llevar una vida sana en la edad adulta.
- Ayudar a los niños a respetar su cuerpo y el de los demás.
- Ayudar a comprender la importancia de la actividad física en el desarrollo y mantenimiento de la salud; Contribuye a fortalecer en los niños la autoestima y el respeto por sí mismos.
- Desarrollar en los niños la conciencia social al prepararlos en situaciones de competición para enfrentarse a victorias y derrotas, así como para la colaboración y el espíritu de compañerismo.

- Proporcionar habilidades y conocimientos que podrán utilizarse más adelante en la vida laboral dentro del campo, de los deportes, las actividades físicas, de recuperación y tiempo libre que están cada vez más en auge”.

1.3. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL MARCO NORMATIVO QUE LA RESPALDA

*“Enseñar es como remar contracorriente:
en cuanto se deja, se retrocede”*

Benjamín Britten
(Compositor británico, 1913-1976)

Tal y como veíamos en el apartado 1.1., los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas afectadas por un fuerte dinamismo que tiene el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos.

La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida en común.

La sociedad española ha afrontado, pues, una profunda transformación en los últimos decenios. Ha conseguido, a la vez, resolver positivamente sus propios cambios internos y encarar los procesos de adaptación requeridos por la integración de España en la Unión Europea.

La Constitución de 1978 (Art. 27.1 Título Primero. De los derechos y deberes fundamentales. Capítulo II. Derechos y libertades. Sección Primera. De los derechos fundamentales y de las libertades públicas), considera que la educación es un derecho

fundamental. La E.F. en el marco escolar, al estar incluida como un área más del currículo debe ser desarrollada como medio para la consecución de los fines educativos demandados por la sociedad (Pérez Pueyo, 2004). Será pues en el área de E.F., desde donde los poderes públicos delegan la labor de educar desde una doble visión: la educativa escolar y la extraescolar (o adecuada utilización del tiempo de ocio).

El desafío al que se enfrenta cualquier modificación legislativa que influya sobre el área de E.F. pasa por ser capaz de integrar todos esos fines educativos en la perspectiva de una educación y de una formación a lo largo de toda la vida, formando un continuo entre las diferentes etapas educativas, que se relacionen entre sí tanto desde el punto de vista de la eficacia de las acciones educativas, como desde el de la eficiencia de la inversión pública en educación.

La aparición de la Constitución en 1978 dio la posibilidad a la E.F. de tomar un papel relevante en el sistema educativo, papel que hasta el momento no había logrado. Así, la LOGSE en su artículo 19-k señala como una de las capacidades a desarrollar a través de la Educación Secundaria general la de “utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal”. A lo largo de la historia reciente, nunca había aparecido de manera explícita un apartado centrado exclusivamente en la E.F. Ello, le confiere a ésta un estatus nuevo y diferente al considerarla fundamental para el desarrollo personal e integral del individuo (Pérez Pueyo, 2004).

A pesar de ese innegable progreso histórico, no debemos ocultar una serie de posibilidades de mejora que hoy muestra, no sólo nuestro sistema educativo, sino también, el área de E.F.

Con el objetivo de mejorar las posibles carencias de las leyes anteriores y de adaptarse a los requerimientos de la sociedad actual, nace, en el año 2002, la Ley de Calidad de la Educación. Las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo que contempla la Ley de Calidad se organizan en torno a una serie de ejes fundamentales, que reflejan los principios de concepción de la Ley y, a la

vez, orientan, en términos normativos, las políticas que en ella se formulan, desde el respeto a los correspondientes ámbitos competenciales.

Respecto a la etapa educativa objeto de nuestro estudio, la finalidad de la educación secundaria obligatoria (E.S.O.) (etapa educativa que se extiende a lo largo de cuatro años, a continuación de la Educación Primaria, y que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años), es “transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente es sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida” (Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. 30 de marzo de 2005, posteriormente se confirmó en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 4 de mayo de 2006).

El objeto del diseño de la E.S.O. radica básicamente en ampliar la educación obligatoria hasta los dieciséis años con el fin de adecuarla a la edad laboral inicial de cualquier ciudadano español y equiparar el Sistema Educativo Español con los de los países de la C.E.E. (Comunidad Económica Europea).

En el Capítulo V (De la Educación Secundaria), Artículo 22, se plantean los objetivos de esta etapa (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24/12/02)):

1. En su primer apartado, esta Ley, se fija como finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria *“transmitir a los alumnos/as los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científicos, tecnológicos y humanísticos; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades (...)”*.
2. Además esta etapa deberá contribuir a desarrollar en los alumnos/as un gran número de capacidades entre las que destacamos las definidas en el apartado “i”:

“Consolidar el espíritu emprendedor, desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad de planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades”, en el apartado “l” en donde dice: “Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales en incorporar la práctica de deporte, para favorecer el desarrollo personal y en lo social”, y en el apartado “m”: “Conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia; valorar y disfrutar del medio natural, contribuyendo a su conservación y mejora”.

Posteriormente, la L.O.E. (Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. 30 de marzo de 2005) en el capítulo III, artículo 22-2 (Principios generales) detalla:

“La finalidad de la E.S.O. es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida”.

Además, en su capítulo III, artículo 23 plantea como uno de los objetivos de la E.S.O.:

“Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporal e incorporar la educación física y la práctica de deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora”.

En general, entre todas estas leyes (L.O.G.S.E, L.O.C.E. y L.O.E.) no existen grandes diferencias entre una ley y otra, al menos en lo referente al área de E.F.

Si parece destacable, la introducción del término E.F. (junto al de la práctica del deporte, que ya aparecía en la Ley de Calidad) como uno de los aspectos

fundamentales a tener en cuenta en la sociedad actual. Sería preciso, sin embargo, matizar la forma en que la E.F. se incorpora para favorecer el desarrollo personal y social.

Como comentábamos en los inicios de este apartado, durante los últimos años han ido apareciendo en el escenario educativo sucesivas revisiones legislativas cuyo objetivo fundamental ha sido adaptar el sistema educativo a las nuevas demandas sociales intentando, a su vez, paliar las posibles carencias de los marcos normativos anteriores. La última aportación en este sentido, se produjo en julio de 2005, con la aparición del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 5 de julio de 2005, ORDEN de 6 de mayo de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte). En ella, se detallan aspectos similares a los nombrados por sus antecesoras, pero también interesantes matices diferenciadores:

“Artículo 4. Finalidades de la E.S.O, en sus párrafos del uno al cinco”.

“Artículo 7: Objetivos generales, destacamos aquel con una mayor relación hacia el área de E.F.: d) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y las consecuencias que para la calidad de vida individual y colectiva tienen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene, la alimentación equilibrada y del consumo inteligente”.

En primer lugar, dentro de este objetivo se hace una referencia directa al aprendizaje significativo al añadir la palabra *“comprender”* a la redacción del mismo.

En segundo lugar, se hace referencia a otra serie de aspectos, todos ellos relacionados con la calidad de vida, que definen claramente el objetivo que debe de primar en el área de E.F.: La creación de hábitos saludables que ayuden a consolidar estilos de vida saludables.

La E.F., si no tiene como fin último la educación del individuo, pierde su sentido. Nuestro mayor temor como profesionales del área de E.F. es que nuestra área pierda

su sentido educativo y por tanto pueda estar amenazada con la exclusión del sistema educativo como área curricular.

En los últimos años, los alumnos, los profesores, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) y la propia administración, han mostrado su preocupación por las leyes educativas. La falta de recursos o de infraestructuras adecuadas y los deficientes resultados académicos obtenidos por los alumnos, han hecho dudar a la comunidad educativa de la eficacia de la ley en vigor.

Estas dudas se han trasladado al área de E.F. Así, debido a las carencias materiales y de infraestructuras, el profesorado muestra su preocupación ante la imposibilidad de llevar a cabo los contenidos y objetivos del currículo. Astráin (2002), fortalece esta teoría en su Tesis Doctoral cuando afirma que “aunque casi la totalidad del profesorado que participó en este estudio está de acuerdo con los objetivos pretendidos por la LOGSE, aproximadamente 2/3 del colectivo docente encuestado declara (en distintos grados) que las ideas mencionadas por dicha ley son utópicas y difíciles de llevar a la práctica.

Por su parte, el entorno social demanda al área de E.F. una mayor capacidad de impacto sobre los comportamientos, actitudes y conductas de los alumnos a nivel extraescolar (Astráin, 2002). En este sentido, Hernández y Velázquez (2007), indican, a partir de los resultados obtenidos en su estudio, que es necesario buscar alternativas didácticas que den respuestas satisfactorias al dilema sobre el qué y el cómo de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos teórico-conceptuales en el área de E.F.

La ley de calidad (Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre) tenía la pretensión de dar sentido a la E.F. como área del currículo oficial intentando paliar las carencias detectadas. Sin embargo, las modificaciones que planteaba fueron motivo de duras críticas (López Villar y Salgado López, 2002).

Con el fin de aclarar las diferencias y similitudes entre ambas leyes, Lejarreta (2003) y González (2003), realizan un análisis comparativo de las enseñanzas mínimas entre la anterior currículo (RD 1007/1991 de 14 de junio) y el nuevo currículo que planteaba la administración educativa (RD 3473/2000 de 29 de diciembre, modificación del RD 1007/1991 de 14 de junio). Con posterioridad se ha publicado el RD 831/2003 de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O (BOE del 3 de julio de 2003), que incluye pequeñas modificaciones tanto en el preámbulo, criterios de evaluación y contenidos a trabajar en el área. Además es interesante tener como referencia el RD 832, de 27 de junio de 2003, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del bachillerato. Posteriormente, en la Comunidad Autónoma de Aragón, fue publicado el borrador del currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ORDEN de 6 de mayo de 2005, del Departamento de Educación Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 5 de julio de 2005)). La entrada en vigor del currículo de E.S.O. para la Comunidad Autónoma de Aragón se realiza a través de la Orden de 9 de mayo de 2007, una vez aprobada la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4 de mayo de 2006), y el R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas para la E.S.O.

A pesar de este avalancha de currículos en los últimos años, parece claro que existen dos tendencias claras: por una parte las planteadas en el anterior currículo (RD 1007/1991 de 14 de junio) y por otra los “nuevos planteamientos” de las recientes reformas educativas (RD 3473/2000 de 29 de diciembre, RD 831/2003 de 27 de junio, ORDEN de 6 de mayo de 2005 publicada en BOA de 5 de julio de 2005, RD 1631/2006, de 29 de diciembre y la ORDEN de 9 de mayo de 2007).

A continuación pasamos a analizar las diferencias más significativas entre los distintos planteamientos (ver tabla 1.1):

1. Objetivos:

El número de objetivos del área ha aumentado respecto al anterior documento (de seis se ha pasado a doce). Se observa una mayor concreción en la definición de los mismos (mucho más específicos en el caso de los nuevos planteamientos curriculares). Además, el nuevo currículo aragonés de la materia de E.F. en la E.S.O. se articula a través de una serie de objetivos directamente relacionados con *las competencias básicas*. A la consecución de dichas competencias, contribuye de manera clara y directa la materia de E.F. (especialmente aquellas que hacen referencia a *la competencia con el conocimiento y la interacción con el mundo físico, y la competencia social y ciudadana*).

Aparece una marcada orientación hacia la creación de hábitos relacionados con la práctica habitual de actividad física (en especial en el currículo de la E.S.O en Aragón), lo cual puede conllevar la necesidad de generar desde el área de E.F. actitudes positivas hacia ella para posteriormente poder construir hábitos de práctica. “Se hace hincapié en la connotación de salud colectiva, introduciendo por tanto un matiz socio-crítico a la E.F.-salud” (González, 2003, p.8).

En determinados momentos Lejarreta (2003) critica la excesiva similitud y/o reiteración de alguno de sus objetivos. Sin embargo, en ningún caso se pueden ver como tal (González, 2003), pues quedan perfectamente definidas las competencias y fines de cada uno de los once objetivos planteados en la reforma del año 2000 e igualmente en los doce objetivos planteados desde el currículo aragonés.

Mención especial tiene para nosotros el gran interés que se muestra en el nuevo currículo de Aragón por fomentar la autonomía del alumno como medio para dotarle de las herramientas adecuadas para construir esos hábitos de práctica de ejercicio físico, higiene, alimentación y descanso a los que anteriormente hacíamos alusión.

Igualmente se incide en que los nuevos objetivos hacen referencia a aspectos de ejecución y rendimiento. Sin embargo, tal y como dice Hernández (1998, p.149) “los

contenidos son neutros por sí mismos. En todo caso será la orientación del profesional de la E.F. el que dirija los mismos en un sentido u otro. En nuestra opinión, si por algo se ha caracterizado el tratamiento real que se ha venido haciendo de los objetivos del área de E.F. ha sido el marcado carácter elitista y dirigido claramente al rendimiento. En el actual currículo está por ver, aunque la última palabra la seguirán teniendo los propios profesores”.

Se orienta más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados (RD 3473/2000 de 29 de diciembre), pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora (González, 2003).

Evidenciamos en el RD 3473/2000 de 29 de diciembre la necesidad de incluir algún objetivo de carácter actitudinal referido al estudio social y ético del fenómeno deportivo en la actualidad como medio para construir de manera crítica el conocimiento acerca del deporte en los alumnos. Esta carencia aparece subsanada en el RD 831/2003 de 27 de junio, en la ORDEN de 6 de mayo de 2005 publicada en BOA de 5 de julio de 2005 y en la ORDEN de 9 de mayo de 2007.

Dentro del currículo aragonés aparecen matizaciones interesantes en los objetivos que merece la pena reseñar:

- Se cambia el término “Diseñar y realizar actividades físico deportivas en el medio natural...” por el de “*Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural ...*” mucho más acorde con las capacidades reales del alumnado en E.S.O.
- Se incide en la necesidad de comprometerse con el cuidado de su propio cuerpo y en la adquisición de actitudes de autoexigencia y autosuperación. De esta manera se busca fortalecer la autoresponsabilidad y la maduración del alumno.

- Añade un nuevo objetivo, a nuestro parecer muy interesante, hasta el momento no mencionado en ningún currículo anterior, referente al conocimiento de las instalaciones y recursos disponibles en el entorno próximo para la realización de diferentes actividades físicas y las distintas opciones posteriores de formación y trabajo relacionadas con el área.

2. Contenidos:

En el RD 1007/91 hay establecidos cinco bloques de contenidos (condición física, habilidades motrices, actividades en el medio natural, expresión corporal y juegos y deportes), hasta la actualidad, sólo existían dos bloques (condición física y salud, y habilidades específicas: juegos y deportes, en el medio natural y ritmo y expresión). Sin embargo con la entrada del currículo aragonés aparecen nuevamente cuatro bloques de contenidos: Condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal y actividades en la naturaleza. En la tabla 1.1. se ofrece la comparativa entre los diferentes contenidos propuestos desde las principales leyes de educación para la secundaria.

Tabla 1.1. Comparativa entre los diferentes contenidos propuestos desde las principales leyes de educación para la secundaria (Adaptado de Chivite, 2004)					
LGE		LOGSE		LOCE	LOE
Orden de 22 de marzo de 1975	Orden de 18 de septiembre de 1987.	RD 1007 de 1991 y 1178 de 1992	RD 831 y 832 de 2003	RD 3463 y 3474 de 2000	ORDEN de 9 de mayo de 2007 (currículo aragonés)
Generalidades: <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios correctivos y de compensación... Adquisición de destrezas. Ejercitación con aparatos manuales. Prácticas de socorrismo deportivo. Prácticas al aire libre. Prácticas y perfeccionamiento en deportes básicos. Prácticas de competición en juego. 	BUP Marco teórico. Acondicionamiento físico Habilidades motrices Expresión corporal (1º y 2º) Ídem. Acondicionamiento físico. Ídem. Habilidades motrices. Ídem. Expresión corporal.	ESO Condición física y salud. Cualidades motrices Juegos y deportes Actividades en el medio natural Expresión corporal Bachillerato: Condición física y salud Juegos y deportes Expresión y comunicación.	ESO Condición física y salud Habilidades específicas: Juegos y deportes. Cualidades motrices personales (1º y 2º). Habilidades deportivas (3º y 4º). En el medio natural. Ritmo y expresión. Bachillerato: Condición física y salud Juegos y deportes Expresión y comunicación.		ESO Condición física y salud Juegos y deportes Expresión corporal Actividades en la naturaleza Bachillerato: <i>Por determinar</i>

Lo que parece claro es la orientación que los nuevos contenidos realizan hacia el tema de la salud, quizás, y en nuestra opinión, debido a que este tema quedaba en un segundo plano en las programaciones “reales” de los profesores de E.F. A nivel terminológico así se hace costar relacionando el tema de la *Condición física con la salud*. Así se refleja en el RD 831/2003 de 27 de junio (Introducción), por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O (BOE del 3 de julio de 2003) donde se especifica: (...) “En la E.S.O, la asignatura de E.F. debe contribuir al logro de los objetivos generales de la etapa. No basta con desarrollar las capacidades instrumentales y habituarse a la práctica continuada de actividades físicas,

sino que además hay que vincular esa práctica a una escala de valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que ésta tiene en el desarrollo personal. El área debe contribuir también a la consolidación de hábitos, valores y actitudes que favorezcan la salud y un mejor nivel de calidad de vida.”

Con la Ley de Calidad desaparece la categorización de los contenidos en procedimentales, conceptuales y actitudinales que estuvo presente durante los pasados años (González, 2003). Además, ya no existe el concepto de contenidos en espiral, es decir, que se tocan los contenidos del año anterior pero ampliados, con el objetivo de asegurar el aprendizaje significativo. El currículo aragonés elimina igualmente dicha diferenciación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, acercándose al concepto de *competencias básicas*.

Por una parte existen defensores de que con la estructuración anterior (conceptuales, procedimentales y actitudinales), se tenía una visión más rica, rigurosa y precisa de los contenidos. Se incidía más claramente en un tratamiento diversificado de los mismos y por lo tanto en una formación integral del alumno. En nuestra opinión la definición planteada de los contenidos por la Ley de Calidad, la L.O.E. y el Currículo aragonés (ORDEN de 9 de mayo de 2007), pretende acercarse más a una concepción global e integral de la E.F. donde cualquier contenido pueda verse desde una orientación procedimental, conceptual y actitudinal.

También se aprecia que los contenidos anteriores eran mucho más abiertos y generales. Ahora son más específicos; aspectos concretos a aprender que según Lejarreta (2003) bien pueden constituir un listado de saberes a enseñar por el profesor. El alto grado de concreción, que apuntábamos en los objetivos, vuelve a darse en los contenidos.

Si bien anteriormente, y debido al planteamiento más global que se realizaba, también tenía cabida esta orientación, es con las nuevas visiones del currículo (RD 831/2003 de 27 de junio y ORDEN de 6 de mayo de 2005 publicada en BOA de 5 de julio de 2005 y Currículo aragonés a través de la ORDEN de 9 de mayo de 2007)

cuando se deja reflejado de manera clara la necesidad de contemplar por parte del profesor esa orientación en los contenidos. Bajo nuestra interpretación, es una forma de alejar el contenido de Condición Física y el área en general de la orientación elitista basada en la valoración del rendimiento (evaluación del resultado).

Quedan estructurados y cerrados los contenidos por cursos y no están secuenciados por el profesor restando autonomía y flexibilidad a su labor, lo que puede verse como una vuelta al pasado en la forma de administración del contenido por parte de los profesores (González, 2003).

Ciertamente el currículo que planteaba la Ley de Calidad y el actual Currículo aragonés (ORDEN de 9 de mayo de 2007), es mucho más concreto y específico, lo cual ha llevado a una disminución de la extensión del currículo actual. Este recorte ha sido motivo de crítica pues se considera que se está coartando la libertad del profesorado. No menos cierto es también que los propios profesionales de la E.F. calificaban de excesivamente amplio y difuso el anterior currículo, considerando necesario una acotación y unificación de los contenidos a tratar y los criterios de evaluación a seguir. Una de los grandes problemas que se habían detectado con el anterior currículo es que el área de E.F. se podía impartir de manera tan diferente, con contenidos tan dispares y criterios de evaluación tan distintos que se podían llegar a plantear como asignaturas sin nada o poco que ver entre ellas.

Apoyando esta afirmación está el trabajo de Casimiro Andújar (1999), el cual apuntaba que la misma signatura impartida a dos grupos del mismo curso, incluso en el mismo centro, por dos profesores diferentes, podía tener poco parecido entre ellas. Esta realidad puede causar una pérdida de significatividad del área para el alumno provocando la falta de comprensión de los objetivos de la asignatura, favoreciendo el rechazo hacia la materia y consecuentemente, fomentando la adopción de hábitos sedentarios.

3. Criterios de evaluación:

Con la L.O.G.S.E los criterios de evaluación establecían el grado de aprendizaje al finalizar una etapa educativa como era la Secundaria. Con la Ley de Calidad los criterios de evaluación hacían su aparición al finalizar el ciclo y curso, de tal forma que en el primer ciclo aparecían unos criterios para todo el ciclo, mientras que para el segundo ciclo existen criterios de evaluación para tercero y para cuarto de E.S.O. El profesorado pierde autonomía a la hora de establecer los criterios de evaluación, y a la hora de la promoción de curso (González, 2003). Actualmente, el currículo aragonés (ORDEN de 9 de mayo de 2007), plantea unos criterios de evaluación específicos para cada curso.

A pesar de que los objetivos y contenidos son más concretos y específicos los criterios de evaluación tienen muy en cuenta la autonomía alcanzada por el alumnado gracias a su asistencia al área de E.F. Es de destacar, sin embargo, el que en el currículo aragonés (ORDEN de 9 de mayo de 2007), no se contemple ningún criterio de evaluación referente al contenido de actividades en la naturaleza.

Uno de los aspectos que se critica del currículo planteado por la Ley de Calidad era su excesivo enfoque hacia la ejecución en sí misma y al rendimiento. Para autores como Pérez Pueyo (2004) y Pérez Samaniego (2000), estos planteamientos del área, centrados en el resultado, nunca podrán ser beneficioso para el conjunto del alumnado. Sin embargo, una dimensión recreativa del área, más centrada en el proceso, es lo que verdaderamente le va a proporcionar al alumnado una adherencia a la actividad física como práctica habitual “.

Esa dimensión recreativa no debe confundirse con el simple disfrute (necesario pero no suficiente) que aporta de manera “casi” natural nuestra área. El “disfrute” es un concepto que no tiene que estar vinculado al relax, diversión...; en este caso autores como Pérez (2004) lo relacionan más con la satisfacción por el trabajo bien hecho, por el logro alcanzado y/o por la consecución de los demás o del grupo.

Si bien nuestros alumnos reconocen que se lo pasan bien realizando E.F., no parece que quede tan claro el hecho de que esa diversión proporcionada desde el área, influya directamente en la creación de hábitos saludables relacionados con la práctica de ejercicio físico. Será además necesario que las clases tengan una exigencia, es decir, han de plantear unos niveles de esfuerzo y dificultad que resulten significativos para los alumnos y que les den una sensación de utilidad correcta para su vida cotidiana, de satisfacción personal y de aprovechamiento del tiempo, donde su cuerpo (cuerpo completo: físico, intelectual, afectivo, social y relacional) sea el que les permita lograrlo (Pérez Pueyo, 2004).

Quizás uno de los principales obstáculos con los que diariamente se ha de enfrentar la E.F. es que al disfrute, la experimentación, la mejora..., se le ha de evaluar (a través de los exámenes teóricos y prácticos) y ese dualismo no siempre es bien llevado ni por nuestros alumnos, ni por los propios profesores (Velázquez y Hernández, 2005).

4. Valoración global hasta la situación actual:

Dentro de esos ejes fundamentales que orientaban los objetivos de la Ley de Calidad, nos centraremos en el cuarto eje, el cual se refiere *al profesorado*. Por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno/a, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, y por el elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta, las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.

En el título IV de la Ley de Calidad, dedicado a la función docente, se establece el marco general que ha de regir uno de los factores determinantes de la calidad y mejora de la enseñanza, que no es otro, que la figura del profesor. A tal fin, se sientan las bases para la formación inicial y permanente, así como la valoración del desempeño de la función docente y las medidas de apoyo que requiere dicho desempeño.

Respecto a la formación inicial, la Ley (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24/12/02)) prevé que el ejercicio de la función docente se beneficie no sólo de una rigurosa preparación científica en la materia o disciplina que va a impartir sino también, y de modo muy especial, de una adecuada formación pedagógica y didáctica, que debe adquirirse tanto desde una perspectiva teórica como a través de la práctica de la actividad docente. Además, la Ley presta especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, con el fin de que el ejercicio de su actividad pueda responder adecuadamente a la evolución constante de las necesidades de una función compleja y dinámica como lo es la educación. (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24/12/02)).

Una de las características que se concebían en el RD 1007/91 era la gran libertad del profesorado, en tanto los contenidos no le eran impuestos por cursos académicos, sino que era el propio profesor quien secuenciaba y seleccionaba. Como hemos visto, ahora los contenidos vienen determinados y secuenciados por curso, lo que se puede entender como un retroceso en el proceso iniciado en 1990 con la L.O.G.S.E, este retroceso puede deberse a como el Ministerio de Educación y cultura y Deporte (MECD) ha visto como los resultados académicos no son los más adecuados (González, 2003).

Posiblemente no se haya reparado en pensar que aquella filosofía educativa que se plasmó en la L.O.G.S.E., que ahora se ve como fracasada, realmente nunca se llevó a la práctica por parte del profesorado. Para Martínez y Bores (1998) “la L.O.G.S.E. ha supuesto un sincero esfuerzo por integrar la E.F. en el sistema educativo proponiendo un currículo que comparte orientaciones, finalidades y principios educativos con el resto de áreas, dotándola de especialistas y mejorando los medios materiales que requiere su desarrollo”.

En el análisis del currículo oficial un elemento ha sido, sin duda, motivo de continuo debate. Nos referimos a la conveniencia o no de ofrecer al profesorado un currículo excesivamente abierto. Con relación a esto, Lejarreta (2003, p.47) realiza la

siguiente reflexión que compartimos plenamente: “Un currículo cerrado (como el que según algunos autores se plantea con la Ley de Calidad y el currículo de Aragón) se traduce en no dar la suficiente confianza al profesorado para participar en la toma de decisiones curriculares que creemos se merece, potenciando así necesariamente la reflexión. Un currículo abierto otorga mayor autonomía al profesorado. Esta interpretación se convierte en un arma de doble filo: Cuando posibilita que se introduzcan innovaciones fruto de la reflexión, estamos ante la parte positiva del currículo abierto. Sin embargo cuando un currículo abierto se interpreta como la posibilidad de derivar la enseñanza hacia prácticas sectoriales que responden exclusivamente a la formación o experiencia del profesorado (Castejón, (1997), Perona, y Castejón, (2001)), entonces estamos ante la parte más negativa de esta situación.”

En ocasiones, ese currículo abierto no se ha sabido aprovechar por los docentes, limitándose éstos a una simple reproducción del modelo dominante a pesar de que se adoptaran los nuevos discursos (es decir, el área iba evolucionando, pero esa progresión no se trasladaba a la realidad docente), en parte por la incoherencia del propio docente, en parte por la fuerza de las rutinas y las creencias y experiencias profesionales (que no cambian de un día para otro) y en parte porque no se cumplían los principales principios que marcaba la Ley (López, 2000).

Evidentemente un currículo abierto se debe basar en un profesorado implicado en su trabajo, motivado, preparado y responsable. El currículo que se postula en la actualidad reclama este tipo de profesorado. La experiencia ha demostrado que con el anterior currículo se daba pie a que algunos profesores se alejaran del perfil que se pretendía. Esta podría ser una de las razones (entre muchas otras) que justifiquen este devenir del currículo, que para algunos supone un efecto péndulo que traslada los planteamientos de una a otra posición, quizá siempre un tanto extremas.

Así, López Pastor et al., (2005, p.37) señalan que “Somos el único colectivo que podemos enseñar lo mismo en todos los niveles sin que pase nada, y por la misma razón en un mismo curso impartir contenidos totalmente diferentes, incluso siendo compañeros de seminario”. Ante esta realidad, durante los años 60-70, los sistemas de

innovación intentaban poner en marcha dispositivos y sistemas de formación para que el profesorado cumpliera con las expectativas que había sobre él. Hasta el extremo de que se llegaron a diseñar programas curriculares “a prueba de profesores”, es decir, programas que estaban concebidos de manera que el profesor no pudiera “deformarlos” (Martínez Bonafé, 1991).

López (1985, p.19), señalaba que “los profesionales de E.F. debemos enfrentarnos con una elección excesivamente divergente de los contenidos a tratar, máxime cuando no existe un temario más o menos unificado que, con criterios claros y objetivos, delimiten los programas de E.F. en los centros.

Lo cierto es que en el resto de Europa siguen estas orientaciones curriculares de manera similar. Así, en Europa del norte, se ha hecho el énfasis adicional en deportes competitivos y en la concienciación de la salud, de hecho el nombre de la asignatura es recogida en el currículo como E.F. y salud. Esto no es sólo un cambio de nombre, sino también un posicionamiento sobre el estado de la materia respecto a una corriente dominante. El objetivo es convertir a los estudiantes en ciudadanos más conscientes de la importancia de sus estilos de vida respecto a la salud y el medio ambiente (González, 2003). Por tanto, el nuevo currículo aragonés (ORDEN de 9 de mayo de 2007) amparado por la L.O.E., está en sintonía con las nuevas demandas de la sociedad actual y con las orientaciones curriculares de nuestros países vecinos. Otra cuestión será la puesta en práctica de dichos currículos a través del profesorado de E.F.

1.4. POSIBLES INDICADORES DE LA CRISIS QUE CARACTERIZA A LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

En el contexto de una E.F. inmersa en el llamado posmodernismo, producto de una evolución muy concreta y en la que aparentemente se ha dado cabida a todo tipo de tendencias sin una trayectoria clara, y con un panorama legislativo denso e incierto, se puede afirmar que nos encontramos en un momento en el que para diferentes autores hay que hablar de crisis en la E.F.

Tal y como acabamos de ver en el capítulo anterior, la E.F. ha ido conquistando terreno en el campo de los desarrollos curriculares de las enseñanzas Primaria y Secundaria. Los docentes de esta especialidad están más cualificados; se han conseguido más horas lectivas, más medios y más contenidos que enseñar.

Sin embargo, en los últimos años se vienen detectando una serie de problemas asociados al desarrollo del área. Según Mo Mackendrick (CAHPERD, 1996; citada en Berlín, 1999, p.1):

"... en la década de los 90 la clase de Educación Física ha dejado de ser algo prioritario. Antes bien, ahora se encuentra sometida a severas críticas y tiene que pugnar por conseguir un número de horas en el plan de estudios. Con frecuencia las clases de Educación Física se imparten por profesores / as no especializados o con escasos conocimientos sobre los métodos de enseñanza de esta asignatura. A eso hay que añadir los efectos negativos de la disminución de recursos y la reducción del número de horas indispensables para una asignatura de Educación Física con el nivel de calidad requerido"

El Dr. Ken Hardman de la Universidad de Manchester presentó los resultados de su estudio en la apertura de la Cumbre Mundial sobre la E.F. (Berlín, 1999). Los resultados ponen de manifiesto la situación crítica en que se encuentran la E.F. en todo el mundo, con independencia de las circunstancias geográficas o socioeconómicas de

los países. Algunas conclusiones clave del estudio muestran claramente cuáles son los retos a los que se enfrenta la E.F.:

1.4.1. La interpretación curricular de las clases de E.F.

Al margen de cuestiones tan demandadas por el profesorado de E.F. como las mejoras en las instalaciones deportivas de los Centros Educativos, autores como López Pastor et al. (2005), Beltrán (2003), López Pastor (2000), Parlebas (1989), entre otros, realizan un análisis de la actuación de los propios docentes del área de E.F. que, amparados por el marco legal de la propia área, hacen, en ocasiones, una mala interpretación de la esencia de ésta y por lo tanto promueven con este tipo de actuaciones docentes el estado de crisis al que se hace referencia:

- Predominio de la motivación extrínseca en forma de refuerzos académicos, sociales o económicos, mientras escasean, o no existen, motivaciones intrínsecas centradas en el deseo de aprender, en el disfrute de las experiencias escolares compartidas, o en el impulso por parte del profesorado de la auto-realización personal del alumnado.
- La imprudencia de confundir el área de E.F. con recreos vigilados (o ni siquiera eso): deporte-libre, partidillos, soltar balones, “pachanguitas”, etc.
- Los excesivos vaivenes del área del enfoque “entrenamiento físico” (implantación de modelos (Sidedentop, 1994) de rendimiento en el área de E.F.), al “recreacionismo” (donde lo único que parece importar es que el alumno se lo pase bien), pasando al “activismo” (las sesiones son un simple hacer, una sucesión de actividades motrices, sin momentos ni oportunidades en que favorecer y fomentar el aprendizaje y la reflexión del alumnado sobre lo que se hace).

- La excesiva dependencia del juego como símbolo de progreso, avance, innovación y profesionalidad en E.F.
- La separación por sexos: de los propios alumnos/as, de los contenidos a impartir, del material a utilizar, etc.
- La falta de aprendizajes significativos para la vida extraescolar. Gran parte del alumnado no es consciente de haber realizado aprendizajes concretos y explícitos en nuestra asignatura.
- La reiteración de contenidos en los cursos, ciclos y etapas.
- El “todo vale” y la innovación a partir de las modas como criterio de selección de contenidos.
- La reproducción de errores pedagógicos más graves del resto de asignaturas, especialmente las consideradas de “mayor estatus” (los exámenes teóricos, el porcentaje de suspensos, la fuerte y clara separación entre tipos de contenidos, etc.). La E.F. ha de conseguir su especificidad dentro del currículo no por la mera imitación de las otras disciplinas, sino, como alternativa diferente que haga cambiar la concepción tradicional de nuestro modelo de enseñanza Pérez y Delgado (2002).
- A lo largo de la historia de la E.F. si ésta se ha caracterizado por alguna circunstancia especial ha sido por la de desarrollar un currículo eminentemente práctico, dejando completamente de lado la dimensión conceptual y provocando por tanto una gran laguna en la formación del alumnado. Pérez y Delgado (2002) constatan el bajo nivel de conocimientos aplicados a la práctica de actividad física relacionada con la salud que atesoran la gran mayoría del alumnado. Estos mismos autores defienden la idea de la necesidad de apostar por una adecuada formación en los alumnos que posteriormente les facilite, en un futuro, la suficiente

autonomía para planificar su propia actividad física. Sin embargo, esta mejora de la dimensión conceptual del área no debe llevar a cometer errores pedagógicos que desvirtúen la esencia de la E.F., debiéndose, por tanto, apostar por el desarrollo de una conciencia crítica en los alumnos que actúe en beneficio de la erradicación de los peligros que su ausencia puede representar para su salud.

- El pensar que la culpa de todos los males del área es la falta de especialistas titulados (maestros y licenciados).
- La perpetua y monótona estructura de las sesiones (calentamiento, parte central y vuelta a la calma realizando ejercicios de estiramiento).
- Sistemas de aprendizaje eminentemente directivos. Es el profesor el que planifica, organiza, y distribuye las tareas escolares, sin apenas participación alguna por parte de los alumnos. De esta forma es imposible conseguir que el alumno aprenda a ser autónomo, independiente y auto-regulado.
- Evaluar atendiendo a lo que se es, y no por lo que se aprende ni de lo que se enseña. Estudios como el de Velázquez y Hernández (2005), afirman que los profesores deben tomar conciencia de que las prácticas de evaluación y calificación de los aprendizajes propios del área, no sólo cumplen la función de informar y acreditar lo que han aprendido los estudiantes, también determinan el contenido del capital cultural (conjunto de contenidos que promueve un área curricular), que puede ser obtenido por el alumnado a través de la asignatura correspondiente y reconstruyen en la práctica lo que realmente “es” tal asignatura y el papel que cumple en el currículo escolar. Se debe intentar educar motivando a buscar la autonomía personal. Los objetivos, los programas, las sesiones, las actividades, los resultados y por supuesto la evaluación de la E.F. carecen de sentido si no están encaminados al desarrollo de la persona. Y ante todo, siempre se debe evaluar en coherencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado con el alumnado.

- En ocasiones, a los profesores de E.F. se nos olvida esta labor fundamental del área y caemos, unas veces por nuestra propia personalidad, por imperativo legal, por influencias de otros compañeros, padres, o lo peor por los propios alumnos (contaminados de un tipo de E.F. lejana de los objetivos con los que muchos soñamos y que pocas veces llevamos a la práctica), en la rutina “facilona” de una E.F. orientada y sostenida por un asfixiante sistema de evaluación.

Actualmente el área de E.F. puede estar incurriendo en una contradicción. En la Educación Secundaria el objeto de la evaluación del aprendizaje en E.F. está centrado en la determinación del grado de competencia motriz que posee el alumno en los diferentes tipos de contenidos propios de esta asignatura. Podemos decir que el capital cultural que se refleja en este tipo de prácticas evaluadoras carece de relevancia educativa, ya que no responde a la intencionalidad plasmada en el propio currículo formal y, en definitiva, no supone el desarrollo de los conocimientos, actitudes y capacidades que pueden contribuir a que el sujeto se integre, con autonomía y responsabilidad en su vida cotidiana (Cagigal, 1996).

En la actualidad, tal y como hemos visto en el apartado 1.3., la E.F., desde el ámbito de su especificidad disciplinar, intenta promover dentro de sus objetivos específicos, que los adolescentes lleguen a ser capaces de conducir su vida con autonomía y responsabilidad, de disfrutar y beneficiarse en lo personal y en lo profesional de lo que su cultura les ofrece, y de participar de manera activa y crítica en la transformación y mejora de la sociedad en la que viven. Tener éxito en la E.F. del futuro irá en la línea de poder disponer de mayores posibilidades futuras de disfrutar de la práctica físico-deportiva y de tener una mayor predisposición hacia la adopción de hábitos de práctica regular de actividades físico-deportivas dentro de un contexto relacionado con la calidad de vida.

Sin embargo, Velázquez y Hernández (2005, p.17) aseguran que “ en el mejor de los casos, del análisis de las prácticas evaluadoras que vienen teniendo lugar en el área de E.F., se desprende que, la E.F. en general, al término de la escolarización

obligatoria y salvando las posibles excepciones, está ofreciendo a las jóvenes generaciones únicamente la posibilidad de desarrollar su competencia motriz en algunas modalidades físico-deportivas, de adquirir algunos conocimientos rudimentarios sobre las respuestas del organismo ante el ejercicio, y poco más. Y ese es un capital cultural extremadamente pobre para que los alumnos/as puedan, en el futuro, llegar a desenvolverse como ciudadanos autónomos y responsables”.

1.4.2. La percepción social de la asignatura de E.F.

Diversos autores evidencian que la E.F. arrastra hasta nuestros días una consideración especial que en muchos casos se tildaría sin más de discriminatoria (Mariscotti, 2001 y Dalmau, J., Gargallo, E. y del Villar, F., 2005). Se parte de la idea de que la consideración de compañeros, padres e instituciones con respecto a esta asignatura es en cierta manera “distinta” a las otras. Así, los propios aspirantes a realizar estudios de E.F. en España perciben la carrera como mal aceptada por la sociedad y consideran la actividad docente de los profesores de E.F. como poco o nada valorada (Márquez et al., 1990).

Los resultados del estudio llevado a cabo por García Ferrando (2001) ponen de manifiesto la existencia de un profundo desajuste entre la percepción del lugar que ocupa la E.F. y el deporte en el conjunto de la vida del país, y el lugar que deberían ocupar en una situación idealmente configurada por las opiniones de la población. Estos resultados se repiten en la encuesta realizada en 2005 (García Ferrando, 2005). Así, en dicho estudio, la suma de los porcentajes de las escalas del cuestionario de muy importante e importante ofrece un resultado (46%), prácticamente análogo al resultante de sumar los porcentajes de poco y nada importante (45%), lo que pone de manifiesto una clara división de opinión entre las dos mitades de la población. Sin embargo, el acuerdo es casi unánime (90%) en que deberían ocupar un lugar muy o bastante importante. Por tanto, el desajuste entre imagen real e imagen deseada e

idealizada es bastante elevado por lo que se refiere a la situación de la E.F. y el deporte, en su sentido recreativo, en la sociedad española.

Analizando en el “currículo oculto” (es decir, valores, actitudes y conductas que no son reconocidas oficialmente por docentes, administrativos y estudiantes, pero que tienen un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje), el significado que tiene el término de E.F., podemos observar como ha sido asociado en ocasiones a otras denominaciones (gimnasia, deporte, etcétera) (Manzano Moreno, 2003). Algunos profesionales del área intentan mejorar el estatus de la asignatura a través de la defensa “numantina” de términos conceptuales. Si queremos hacer crecer el área de E.F., no es suficiente con que los docentes intentemos matizar, reducir y aislar el significado de nuestro área.

Vaquero (2002), en su Tesis Doctoral, hace referencia a la opinión de Tinning cuando dice: “el término de E.F. parece estar algo ‘pasado de moda’ y en muchas universidades del mundo occidental, los departamentos o facultades de E.F. están cambiando de denominación para adoptar nombres como el de Kinesiología (Estados Unidos), Ciencias del Movimiento Humano y el Deporte (Australia), Ciencias del Ejercicio Físico y el Deporte (Reino Unido) y aquí en España, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Granada)”. Es significativo, no obstante como esta misma polémica está recogida en la obra de Cagigal casi treinta años antes, en concreto en su conocido trabajo “La E.F. ¿Ciencia?” dice: “La denominación no es lo más importante. En España, desde la fundación de la primera institución dedicada a esta materia, la gloriosa escuela central militar de Toledo (1919), se eligió con buen criterio ‘E.F.’. Persistimos en ella, que al fin y al cabo es la más extendida internacionalmente, con la concreta acogida del mundo de los deportes, que supone la más voluminosa extensión cultural y organizativa del hombre contemporáneo en movimiento.”

La E.F. debería contar con suficientes argumentos como para justificar su presencia dentro del currículo actual sin necesidad de venderse mediante una imagen “atractiva” pero vacía, haciendo gala de su condición de “maría”, lo que provoca que el

alumnado, en general, carezca totalmente de conocimientos básicos sobre los aspectos teóricos de la materia (Astrain, 2002).

La sociedad concede mayor estatus a las actividades realizadas en gimnasios y clubes que aquellas que se realizan en las instituciones escolares (Mariscotti, 2001). En este sentido, trabajos como los de Dalmau, J., Gargallo, E., del Villar, F. (2005), Pastor (1995, 1997 y 2000), Mariscotti (2001), Delaunay, 2004 y Zagalaz et al., 2005, afirman que existe una clara evidencia en la sociedad actual del desconocimiento de la función educadora y pedagógica del área de E.F. Se le otorga un escaso valor desde el punto de vista educativo, convirtiendo al área en una “suerte de tiempo de juego robado al estudio”. En otros casos, tal y como nos indica Aznar y Webster (2006), existe la percepción de que el tiempo dedicado a las clases de E.F. en los centros escolares puede resultar perjudicial para el rendimiento académico o que se podría destinar mejor a otras actividades académicas. Sin embargo, no existen resultados científicos que respalden esta afirmación. En realidad, se puede considerar que lo cierto es lo contrario. Existen pruebas científicas (Aznar y Webster, 2006) que demuestran que un incremento significativo del tiempo escolar dedicado a la E.F. relacionada con la salud no tiene efectos perjudiciales para el rendimiento académico del alumnado sino que proporciona importantes beneficios de desarrollar un mejor funcionamiento cognitivo. Lo irónico acerca de la E.F. en los centros escolares es que la mayoría de los adultos (padres del actual alumnado de E.F.) probablemente esté de acuerdo en que la actividad física, la condición física y el aprendizaje de nuevas capacidades motoras son importantes para la infancia y la adolescencia. Aun así, (Aznar y Webster, 2006), muchas personas adultas parecen escépticas acerca de si la E.F. escolar contribuye realmente a alcanzar estos objetivos.

Otro ejemplo del desconocimiento social reinante hoy en día, es la confusión de la E.F. como titulación de formación de maestros dentro del contexto universitario. Así, la comunidad universitaria no parece ser consciente de la existencia de un cuerpo de conocimientos que dan coherencia a los contenidos y programas de formación de los Maestros especialistas en E.F., teniendo una percepción de la E.F. como tiempo

destinado al acondicionamiento físico o descanso de las asignaturas académicas López (1999).

El hecho de que la titulación de Maestro se vea reducida a un itinerario de aproximadamente treinta créditos dentro de la titulación de grado (frente a los 86 créditos de la actual y todavía vigente titulación de Maestro de E.F.) y habiéndose aprobado por decreto de ley, que el grado de Magisterio sea de carácter generalista y no especialista (Serrano, 2004), consideramos que solamente es justificable este tipo de decisiones legislativas, ante la falta de apreciación de la E.F. como área de conocimiento fundamental para la educación y el desarrollo integral del ser humano.

La imagen que tradicionalmente se ha atribuido al profesional de la E.F. ha sido otro aspecto que ha marcado la especificidad de nuestra área y que no ha favorecido en absoluto el estatus de la asignatura: “(...) la imagen dada por los medios de comunicación y la evidencia acerca de las percepciones del profesor de E.F., presentan un individuo musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien”. (Kirk, 1990).

Devís (1999) añade a este respecto que “... la cultura profesional de la E.F., además del problema del estatus y la marginalidad, arrastra un problema de aislamiento debido a las condiciones y estructuras de trabajo del colectivo profesional. El aislamiento se producía dentro del propio centro escolar porque sus zonas de trabajo estaban separadas de las aulas y de los lugares de reunión con el resto del profesorado del centro”.

Autores como López Pastor (2005), Delaunay (2004), Dalmau (2003), Blázquez (2001), Arnold (1991), Kirk (1990), entre otros, afirman ser conscientes de que hay una fuerte tradición social y académica por la que la E.F. posee un bajo estatus educativo, hasta el punto de que incluso en algunos países la E.F. ha salido fuera de las horas lectivas, convirtiéndose en una actividad deportiva extraescolar.

1.4.3. La carga horaria dentro del currículo escolar.

A pesar de que existen pruebas concluyentes y basadas en la investigación científica sobre la importancia de las actividades físicas y a pesar de que las clases de E.F. están declaradas en la Carta de la UNESCO de 1978 como un derecho fundamental de todas las personas, esta materia se encuentra actualmente en una posición de desventaja en todas las regiones del mundo (Berlín, 1999: Consejo Internacional para la Ciencia del Deporte y la Educación Física "ICSSPE").

El cuestionamiento de la E.F. en la escuela surge de una manera explícita o implícita asociada a la idea de que los niños y jóvenes se benefician, en la comunidad extraescolar, en frecuencia e intensidad, de oportunidades adecuadas de práctica de actividades físicas y deportivas. Por lo tanto, si a nivel extraescolar se pueden cubrir las necesidades de actividad física, la E.F. como área del currículo oficial podría ser prescindible.

Algunos defienden esta visión extraescolar de la E.F. (Hardman & Marshall, 2000), llegando a preconizar la eliminación de ésta del currículo escolar, presentado como argumentos la falta de calidad de la enseñanza, así como su ineficacia en promover niveles de prestación deportiva deseables. Para los adeptos a esta postura, la atención y el esfuerzo deberían centrarse sobre todo fuera de la Escuela, es decir, en el trabajo que los clubes deportivos desarrollan en la comunidad.

Muchos son los casos que se conocen en Europa (Carreiro da Costa, 2003) que nos indican que la E.F. no se ha conseguido imponer socialmente como una disciplina escolar realmente importante. En Francia, por ejemplo, la legislación establece 5 horas de E.F. por semana, sin embargo, sea por falta de formación de los profesores, sea porque los recursos son insuficientes, la legislación no se cumple en la mayor parte de las escuelas. En Inglaterra y en el País de Gales, tras la imposición de un currículo nacional en 1989, la E.F. está en descenso en el 75% de las escuelas, el tiempo dedicado es menos de 2 horas a la semana. Esta situación se explica

fundamentalmente por una política educativa de “regreso a la enseñanza de las cosas básicas” atribuyendo prioridad a la enseñanza aprendizaje de la lengua, las matemáticas y las ciencias.

Las escuelas ofrecen en sus currículos unas horas semanales para actividades deportivas que, en la mayoría de los casos, no llegan a traducirse en una motivación del alumnado, ni en una práctica de deporte sino más bien en una actividad que, como la denominan los mismos alumnos/as, es complementaria, anecdótica y poco trascendente, y ni tan siquiera llega a implantar unos hábitos saludables, ya que, sólo un porcentaje de la población masculina y un mínimo porcentaje de la población femenina participan de este tipo de actividad fuera del contexto obligatorio escolar. (Comellas, 1992).

Siedentop (1998), cita un estudio realizado por Locke en el que se preguntaba qué hacen los profesores de E.F. durante las clases. Aunque los resultados son de ámbito americano y canadiense, creemos que son igualmente interesantes y probablemente extrapolables a nuestro contexto geográfico:

- Del 15 al 35% de la clase se dedica a la organización: pasar lista, recoger exenciones, transiciones de una actividad a otra, distribución y recogida de material, comportamientos sociales, establecer reglas de actuación, reprimendas leves o punitivas,...
- Pieron (1999) considera que otro tercio de la clase se utiliza en dar información a los alumnos (demostraciones, explicaciones, feedback grupal, balances al final de la sesión,...).
- La tercera porción de tiempo de enseñanza está dedicada a la observación y supervisión de los alumnos durante los periodos de práctica de las actividades. Entre el 20 y el 45% del tiempo de la sesión, los profesores lo dedican a dar feedback, normalmente más de carácter general que específico, más correctivo que positivo o negativo, y el feed-back sobre comportamiento social suelen ser en

forma de reprimenda; los de tipo positivo son raros. Tampoco se suelen dar durante el juego dirigido y los partidos.

En otro trabajo realizado por Florence, Brunelle y Carlier, (2000) hacen referencia a un estudio llevado a cabo por Brunelle en el cual afirma, de manera general, que el *compromiso motor productivo* (tiempo real de práctica) era de unos 10-15 minutos en clases de 50 minutos en secundaria. El 70% de la clase se dedica a la gestión para estructurar las condiciones del aprendizaje (el contexto) y asegurar el buen desarrollo de la sesión.

En esta misma línea, los trabajos de Olmedo (2000) y Hernández y Velázquez (2007), afirman que se viene observando que no existe demasiada actividad física en las clases. Además, añade, los niños cuando están solos son más activos que en las clases de E.F. Entre algunos comportamientos del profesor que dan lugar a esa escasa actividad física, podríamos contemplar: pasar lista, grandes explicaciones, falta de habilidad organizativa, excesivo cambio de tareas, juegos de eliminación,... Esto provocaría a su vez en el alumnado: largas filas de espera, problemas de disciplina, mínima participación, escasa motivación y déficit de aprendizaje. En definitiva, esta falta de tiempo conllevaría para algunos autores la imposibilidad de llevar a cabo los objetivos pretendidos por el área de E.F. (Narganes, 2000). Mariscotti (2001) denomina a la E.F. la Cenicienta del sistema educativo por cuanto la cantidad de tiempo que dedica el currículo oficial al ejercicio con relación a la destinada a trabajar contenidos teóricos, está en clara desventaja”.

Alejados, pues, de la posibilidad real de que para un alto porcentaje de la población en edad escolar, que no suele realizar actividad física de manera habitual, la clase de E.F. le aproxime a los niveles de práctica de actividad física moderadamente intensa que serían necesarios para su salud y calidad de vida actual y futura, al profesorado de E.F. le queda la opción de proceder a una enseñanza de calidad que incida positivamente sobre la adquisición de actitudes favorables a un estilo de vida activo con posible influencia en el tiempo extraescolar (Hernández y Velázquez, 2007).

Finalmente, para autores como Equipo directivo de Tándem (2007), Cuellar (2003), Balaguer (2002), Blández (2002), Duda (2001), Ryan, y Deci (2000), Florence et al.(2000), Casimiro Andújar (1999), Méndez (1996), Roberts (1995) y Lagardera (1989) un factor fundamental para la consolidación de la E.F. como área curricular orientada a lograr la adherencia de los jóvenes a la actividad física y estilos de vida saludables, lo constituye la motivación con la que el alumnado acude a las clases de E.F. y más concretamente, su percepción de competencia. Así pues, estos mismos autores consideran preciso partir del conocimiento de la percepción y grado de satisfacción que los alumnos tienen de las clases de E.F. y de sus profesores para poder valorar esta circunstancia como una variable más entre los posibles que puedan llegar a condicionar al sujeto a la adherencia a estilos de vida activos.

1.4.4. La Formación del profesorado.

Los clubes deportivos, las escuelas de deporte, los gimnasios, las piscinas, las escuelas de danza, etc, ofrecen un largo espectro de oportunidades de práctica y aprendizaje, pudiendo llegar a garantizar las necesidades de práctica de ejercicio para la población. Sin embargo, todavía es la escuela quien proporciona la principal y para muchos niños y jóvenes la única, oportunidad de acceso a una enseñanza de calidad del deporte y las restantes actividades físicas.

Es en la escuela donde se puede concretar con mayor eficacia una política de democratización del aprendizaje y práctica de las actividades físicas y deportivas; pues es en la escuela donde se encuentran los recursos humanos más cualificados (Mendoza et al., 1994).

Parece evidente que los cortes en los presupuestos, las políticas que privilegian el modelo deportivo basado en el alto rendimiento, los medios de comunicación subordinados a criterios comerciales y ejerciendo una influencia negativa sobre los jóvenes, una opinión pública que no ha desarrollado todavía un necesario sentido crítico, son razones que, sin duda, ayudan a explicar la razón por la que algunos

autores se atreven a declarar la existencia de la crisis de la E.F. Aceptando las carencias señaladas por los anteriores autores, tenemos, no obstante, dudas que sean las razones más importantes de esta crisis. Coincidiendo con la opinión de Carreiro da Costa (2003), las principales razones deben ser buscadas dentro de nuestra comunidad académica y profesional, en los valores y en las prácticas que se deben generar y promover.

Una de las razones que aportaría este autor y con la cual coincidimos, podría ser la falta de consenso, no sólo sobre su misión y objetivos, sino también, tal y como se apuntaba en el capítulo anterior, sobre las finalidades, los contenidos y los procedimientos que deben estructurar los programas de formación de sus profesores. La ausencia de esa cultura sólida profesional ha originado dos ideologías: “la biológica” (la E.F. es concebida como un proceso de “entrenamiento del físico”) y “la pedagoga” (el movimiento es un medio excepcional para realizar la explotación del entorno, la comunicación interpersonal, el desarrollo personal y la construcción del carácter).

Para Carreiro da Costa (2003), las dos perspectivas comparten dos carencias:

- La no aceptación de que la primera función de un profesor de E.F. es ayudar a sus alumnos a aprender.
- Promueven prácticas poco educativas: Así, la “biológica” restringe la finalidad de la E.F. al desarrollo de la aptitud-condición física y la “pedagoga” transformaría en recreos las clases de E.F.

Un indicador no menos importante a valorar en el análisis de la situación actual de la E.F. es la formación inicial de los profesores. Una formación inicial ineficaz asociada a la ausencia de aprendizaje en las clases de E.F. en las escuelas básicas y secundarias son dos situaciones que corroen la base de apoyo de la E.F. y constituyen el cemento del círculo vicioso del fracaso auto-reproductor de la E.F. (Crum, 1993). Existe consenso en la literatura para explicar la ineficacia de los programas de formación inicial. Se apuntan los siguientes motivos (Bain, 1990; O’Sullivan, 1996; en Carreiro da Costa, 2003):

- La falta de cohesión ideológica y conceptual entre el conjunto de los formadores, caracterizada por una ausencia de una cultura técnica compartida y por una confusión sobre ideologías profesionales.
- Existe una fragmentación del conocimiento entre las asignaturas del plan de estudios.
- Los formadores tienden a infravalorar las creencias, los valores y las concepciones sobre la E.F.
- Los programas de formación inicial raras veces prestan apoyo a los profesores principiantes durante la fase de iniciación profesional.
- Ausencia de una preparación sistemática para el aprendizaje y desarrollo de habilidades específicas de enseñanza.

1.5. LA EDUCACIÓN FÍSICA VISTA A TRAVÉS DE LOS ALUMNOS

En un entorno en el que la adopción de estilos de vida activos es esencial para el desarrollo personal y social del alumnado, así como para su salud y calidad de vida, la opinión de los adolescentes sobre la clase de E.F. constituye un conocimiento necesario, tanto por su posible influencia en la adherencia a la práctica habitual de actividad física como por su relevancia para el cumplimiento de los objetivos curriculares (Equipo Directivo de Tándem, 2007).

En las primeras edades, la motivación hacia la actividad física (y por tanto hacia la propia área de E.F.) resulta obvia, por cuanto existe en el ser humano una necesidad fisiológica por moverse. Sin embargo, este estímulo genuino va languideciendo progresivamente, muy especialmente en aquellos alumnos/as menos dotados (Lagardera, 1989, Equipo directivo de Tándem, 2007).

La percepción que las personas tienen de una determinada realidad contribuye significativamente al grado de aprecio de la misma. En este sentido es posible afirmar que el grado de satisfacción por una determinada práctica o servicio constituye un factor explicativo y un indicador de la posible conducta personal ante dicha práctica o lo que esta representa (Ryan, y Deci, 2000). En este sentido, Hernández y Velázquez (2007), afirman que la percepción positiva y el elevado grado de satisfacción del alumnado con las clases de E.F. y con su profesorado, constituyen un excelente punto de partida para el logro de adecuados aprendizajes y para una adherencia a la actividad física que incida en el desarrollo de estilos de vida saludables.

Para Blández (2002), lo que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada materia puede vivirse fundamentalmente desde dos perspectivas: la del docente y la del alumnado. Llegar a la visión del profesor o de la profesora es fácil, sin embargo no ocurre lo mismo con la del alumnado, que se reprime consciente o inconscientemente sus opiniones por miedo a que pueda influir negativamente en el

proceso (Blández, 2002). Según Casimiro Andújar (1999), deberíamos conocer la opinión del alumnado sobre nuestras clases y, además, plantearnos si a través de las mismas somos capaces de motivarlos hacia una vida activa presente y futura.

A lo largo de las primeras semanas del curso escolar, los niños y el profesor elaboran de hecho una definición común de la situación, resultado de la interacción continuada en clase. Los centros educativos como cualquier otra institución, están organizados bajo una jerarquización, que desencadena unas cotas de poder, en la que el alumnado se encuentra en el nivel más bajo. Por muy liberal que quiera ser el profesorado, nunca conseguirá que el alumnado se encuentre a su mismo nivel. Uno de los elementos que impiden esta situación es, como veremos más adelante, la evaluación, que por muy democrática que intente plantearse, el alumnado sabe que en definitiva el profesor es siempre el que puede decir la última palabra, y el que firma las actas. Blández (2002, p. 21) hace referencia a la opinión de Delamont cuando dice: “de la misma forma que los profesores emplean mucho tiempo hablando de los alumnos, también los alumnos están constantemente ocupados en juzgar a los profesores. La comprensión de las perspectivas del alumno sobre la enseñanza es tan importante para comprender los encuentros en la clase como lo es la construcción social que los profesores tienen de sus alumnos. Entender la forma en que los alumnos definen la situación, es el único modo en que se puede dar sentido a sus acciones.

En un estudio llevado a cabo por Alvariñas y González Valeiro (2007), se concluía que casi el 60% de los alumnos de E.S.O. de centros de titularidad pública manifiestan no tener una idea clara respecto a la opinión de las clases de E.F. o despreciaban las clases de E.F. Este porcentaje era inferior en los centros concertados y privados. El análisis de la literatura sobre los procesos de pensamiento del alumnado considera estos procesos como una cuestión importante en la investigación de las actividades físico-deportivas, en tanto permiten una mejor comprensión de cómo se facilita el aprendizaje en la enseñanza (Cuellar, 2003).

1.5.1. El estudio de la satisfacción hacia la E.F.

El estudio de la satisfacción hacia la E.F. está considerado como una de las temáticas más importantes en el entorno educativo, debido a la importancia que esta asignatura tiene en el desarrollo integral de la persona (Gómez, et al. 2005). Este grado de satisfacción se ve condicionado por factores como el contenido del currículo, las vivencias personales, la práctica físico-deportiva tanto del alumnado como de su familia, el género del profesor y del propio alumno, etc. (Ruiz Juan et al., 2001). Las experiencias del alumnado en situaciones propias de las clases de E.F. hacen que éstas sean valoradas de manera positiva, y consideradas como momentos de disfrute, de diversión, etc (Gutiérrez, Pilsa, Torres, 2007; y Hernández y Velázquez, 2007).

El nivel de satisfacción grupal por la E.F. existe tanto en Primaria como en Secundaria, apareciendo una disminución hacia el último nivel donde se priorizan y jerarquizan otras asignaturas (Hernández y Velázquez, 2007). Sin embargo, a juicio de autores como Sánchez Acosta y Dopico Pérez (2006), los alumnos de primaria y secundaria no rebasan el nivel del interés denominado "Afán de Saber", ya que en el alcance de los conocimientos se producen regularmente emociones positivas y ante las dificultades se esfuerzan por superarlas, pero no se aprecia sistemáticamente la búsqueda de información más allá de lo aparente en muy pocas ocasiones se encuentran ante situaciones y tareas novedosas que lo hagan pensar con independencia, ya que la enseñanza predominante es la tradicional, haciendo énfasis en el resultado, sin tener en cuenta ni el proceso ni las características personales del sujeto de aprendizaje. No obstante, en el estudio que analizan Sánchez Acosta y Dopico Pérez (2006) de Nyirongo, Nasón (1998), se advierte el valor intrínseco de la E.F. para los escolares pues sus características particulares se dirigen a la satisfacción de necesidades de movimiento y de relaciones interpersonales entre los mismos.

Efectivamente, si consideramos la materia de E.F. de forma aislada, ésta contiene los elementos necesarios para que los alumnos y alumnas lo pasen bien y disfruten, es más, la evidencia parece demostrar que la gran mayoría disfruta, más del 80 % del

alumnado, ya que en diferentes estudios (Ruiz Pérez, 1988, 2000; López y González, 2001; Rodríguez-Solano, 2004; y Hernández y Velázquez, 2007) los escolares indican que les gusta la E.F. porque:

- Rompe la rutina del colegio.
- Es entretenida y alegre.
- Permite el contacto con otros compañeros/as.
- Favorece la salud y la condición física.

En esta misma línea están los estudios de Gómez et al. (2005) y Gutiérrez et al. (2007), los cuales indican que la mayor parte del alumnado realiza valoraciones positivas con respecto al área de E.F., siendo el factor lúdico de las clases, el aprovechamiento temporal de las mismas y la utilidad de sus contenidos para una aplicación futura, las más importantes.

Sobre la importancia que los alumnos asignan al área de E.F., Pérez Zorrilla (1996), señalaba que en general para los alumnos es muy importante ir bien en E.F. Más del 80% de los alumnos consideran que esta clase resulta bastante o muy divertida. Sin embargo, a pesar de que las clases de E.F. resultan divertidas para la gran mayoría de los alumnos, sólo algunos, más de la mitad, la consideran importante. López y González (2001) citan un estudio realizado por Scheiff, con 21.000 alumnos/as de secundaria básica, entrevistados acerca de lo que esperaban del curso de E.F., el 32% dijo divertirse, el 13,6% moverse y el 11,5% la novedad (determinada por factores derivados de recompensas externas o motivos extrínsecos, tales como: el empleo de la música o de materiales que estimulan su atención, entre otros). Estos tres aspectos, ocupaban los primeros puestos en las valoraciones realizadas por los alumnos y representan más del 50% de las respuestas dadas. Sin que los alumnos dejen de divertirse en las clases, el profesorado tendría que hacer ver a los alumnos la importancia que esta materia tiene en el desarrollo no sólo físico, sino integral de la persona (psíquico y social).

El profesor de E.F. tiene la posibilidad de orientar a sus alumnos hacia actividades físico-deportivas que les resulten atractivas y excitantes, y que, de algún modo, les acerquen a experiencias positivas, ya que las malas experiencias pueden provocar frustraciones y desánimos, condicionando de tal forma al alumno en su determinación de involucrarse o no en actividades físico-deportivas en su tiempo libre (Torre et al., 2001). Los estudios de Mendoza y col. (1994), Sánchez Bañuelos (1996), y Torre (1998), muestran que los alumnos que más practican actividad físico-deportiva son los que muestran más apetencia por las clases de E.F. recibidas. Este dato supone un punto a favor en la labor de los profesionales docentes de E.F. considerando que parece factible inculcar hábitos saludables a través de la enseñanza de una E.F. para la salud en el contexto escolar (Chillón, 2003). Además, en el prólogo del monográfico de la revista Tándem, titulado “Qué educación física? Reflexiones en tiempos de cambio” el Equipo directivo de esta publicación (2007, p.6), indica que “entre los factores que los alumnos consideran más importantes que les puede aportar la E.F. para la formación de hábitos de práctica deportiva, se encuentran los relacionados con la salud y el conocimiento de los efectos de la actividad física, con la habilidad y la buena condición física y con el conocimiento necesario para elaborar, llevar a cabo y evaluar de manera autónoma planes de mejora personal de la condición física”.

Moreno et al. (2002a y 2002b) manifiestan que esta generación de actitudes positivas debe ser uno de los principales objetivos de esta asignatura tanto en Primaria como en Secundaria, ya que estas actitudes pueden generar hábitos de práctica físico-deportivas que con una frecuencia suficiente llegaran a contribuir al mantenimiento y mejora de la salud junto a la adquisición de un estilo de vida activo y saludable. Sería interesante tener en cuenta que, pese a la tendencia triunfalista que abunda en la literatura especializada sobre la opinión de los alumnos con respecto al área de E.F., lo cierto es que la realidad muestra ciertas discrepancias entre esa opinión y el efecto que el área tiene sobre las actitudes y conductas de los alumnos. Estas discrepancias abren la posibilidad de una perspectiva crítica que no se debe dejar de lado.

1.5.2. Factores implicados en el nivel de satisfacción del alumnado.

Efectivamente, a pesar de que existe un nivel de opinión muy favorable sobre el valor educativo de la E.F., estudios como el de Dalmau (2003) matizan que esta opinión varía sustancialmente cuando esta misma pregunta se plantea en comparación con el resto de asignaturas del currículo. En esta línea de opinión, trabajos como el de Sánchez Bañuelos (1986), afirman que, comparando la conceptualización que sobre el deporte y la E.F. tienen los estudiantes, con respecto a la salud, aprecia en ambos un carácter muy positivo y favorable, pero es el deporte el que desarrolla actitudes emotivas más favorables hacia la práctica en el tiempo libre, siendo considerado por los escolares como más saludable.

Estudios como el de Rodríguez-Solano (2004) muestran la preocupación de los profesionales del área de E.F. cuando señalan que “aun con el esfuerzo que ponemos los profesores por mejorar la imagen de la E.F., los alumnos/as continúan promoción tras promoción llevándose una imagen de la E.F. como una materia de entretenimiento, en la cual si no se divierten, se deja en los alumnos/as una huella de desagrado hacia la asignatura que en ocasiones, según expresan algunos alumnos/as: ha sido causante de no realizar en la actualidad un estilo de vida activo”. En la tabla 1.2, se muestran las conclusiones más significativas de algunos estudios que pueden servir de ejemplo sobre la opinión que tienen los alumnos sobre el área de E.F.

Tabla 1.2. Opinión de los alumnos sobre el área de E.F.		
Autor/es	Características	Conclusiones
Rodríguez-Solano (2004)	Estudio en el que se analiza la huella que ha dejado la E.F. al final de la etapa escolar en los alumnos/as de 2º de bachillerato, conociendo su opinión sobre diferentes aspectos en su primer año sin E.F.	<p>El porcentaje de alumnos que “si les gusta el deporte y no les gusta la E.F.” sería del 8,3% en alumnos frente al 43,8% en alumnas. Dentro de ese mismo estudio, reflejamos algunos de los resultados más significativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que ningún alumno afirma tener un recuerdo tan negativo de la E.F. como para que le haya condicionado negativamente para no realizar actividad física, hecho que sí ocurre con el 6,3% de las alumnas.

Tabla 1.2. Opinión de los alumnos sobre el área de E.F.		
		<ul style="list-style-type: none"> La opinión de los alumnos hacia las clases de E.F. se enfoca hacia el hecho de verla como una clase “para entretenerles”, en la que se deben divertir. Esta opinión está más claramente por encima de la visión de la utilidad de los contenidos, en las chicas que en los chicos. Sólo el 17,2% de las alumnas valoran la utilidad de los contenidos frente al 22,2% de los alumnos. Las chicas afirman estar más descontentas que los chicos en relación a los contenidos cursados en las clases de E.F.
Pierón y col. (1999)	Estudio realizado en 9 países europeos: Bélgica, República Checa, Estonia, Finlandia, Alemania, Inglaterra, Hungría, Portugal y España), a través de una encuesta en el año 1996, a más de 8000 escolares de 12 y 15 años	Se destaca que las actitudes hacia la E.F. son más favorables que hacia la escuela (a un 60-70% les gusta la E.F., especialmente en los más jóvenes, manifestándose una tendencia hacia el desinterés conforme avanzan los años (excepto en Portugal y Gran Bretaña).
Casimiro Andújar, (1999) cita un estudio realizado por Coll (1993)	Objeto de estudio: Percepción de los alumnos sobre las metas que persiguen los propios alumnos en clase de E.F.	<p>Las metas que persiguen los propios alumnos en clase de E.F. serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje: deseo de incrementar la propia competencia motriz; por propio interés; o porque la tarea es novedosa y gratificante. La ejecución: ser mejor que otros o no ser peor que los demás. La valoración social: la aprobación de los demás. Las recompensas externas: conseguir buenas notas, premios, etc.
Blández (2002)	Estudio realizado con 148 alumnos de 4º de la E.S.O y 1º de Bachillerato de centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid y de Castilla-La Mancha	<p>La mayor parte de las opiniones de los alumnos hacen referencia a:</p> <ul style="list-style-type: none"> La precariedad de las instalaciones y recursos materiales de los que disponen en el aula. El nivel de exigencia: En este punto no existe mucho acuerdo, ya que mientras unos tachan al docente de exigente, otros solicitan al profesor que haga más duras las clases. Las opiniones que muestran los alumnos sobre los criterios de evaluación demuestran, una vez más, la gran disparidad de criterios que siguen los profesores de E.F. a la hora de evaluar. En las opiniones relacionadas sobre el profesor, destacan las referencias hacia el carácter del profesor y a la participación de éste durante las clases.
Gutiérrez et al. (2007)	Estudio realizado con 788 estudiantes de E.S.O. (337 alumnos y 451 alumnas) de la Comunidad Valenciana. Todos ellos han respondido a un cuestionario de preguntas abiertas en el que se les preguntaba qué es lo que más y lo que menos les gusta de la E.F., cómo imaginan a su profesor de E.F. ideal, y las tres características más	El estudio concluye que las cosas que más les gustan a los alumnos de la E.F. son las prácticas de deportes de equipo y los juegos y actividades variadas; las cosas que menos les gustan son los ejercicios de calentamiento, las clases teóricas y los exámenes. Según los alumnos, las características principales de sus profesores deberían ser la simpatía, el atractivo, el carácter agradable, la competencia profesional y la capacidad de comprender y ayudar a los alumnos, una buena condición física, la capacidad de hacer las clases interesantes y divertidas, la tolerancia y flexibilidad en la programación y la creatividad e innovación, remarcando, además, que los profesores deberían participar en las

Tabla 1.2. Opinión de los alumnos sobre el área de E.F.		
	importantes que debería tener su profesor de E.F.	demostraciones de las actividades y ejercicios que proponen a los alumnos.

Sobre este último aspecto, Pérez Zorrilla (1996), afirmaba que el 90% de los alumnos manifiesta que las relaciones que mantienen con el profesor de E.F. son buenas o muy buenas. Tan sólo el 3% dice que sus relaciones son malas o muy malas. A este respecto, García M. (2003), afirma que uno de los elementos más valorados por los alumnos en sus profesores es el compromiso con su trabajo. Dicho compromiso se concreta en mejorar su práctica docente a través de la formación permanente y en ayudar a los alumnos a aprender y a ganar confianza en sí mismos.

Sin embargo, tal y como se afirma en el trabajo ya referenciado del Equipo directivo de Tándem (2007, p.5), “la percepción positiva que tiene el alumnado sobre la clase y sobre su profesor no debe ocultar que existe un porcentaje significativo de alumnos que acuden con intranquilidad a las clases o que se sienten desatendidos”. Es pues necesario que nos paremos a pensar en aquellos alumnos a los que la E.F. aporta un bajo grado de satisfacción, fracaso, aburrimiento, desagrado o el sentimiento de sentirse excluido (Hernández y Velázquez, 2007). Llama la atención que un 20% del alumnado declare no sentirse feliz en la materia y, por lo tanto, no la encuentran atractiva ni les ofrece nada vitalmente valioso. Es sobre esos alumnos sobre los que el profesor de E.F. debe centrar más su atención (Torre, 1998).

En un estudio llevado a cabo por Hernández et al. (2005), a nivel nacional, señalaba que la población escolar muestra un alto grado de satisfacción con las clases de E.F. que han recibido en los últimos años y su profesorado. Este grado de satisfacción desciende con el incremento del curso del alumno y no ofrece diferencias ni por tipo de centro ni por razón de género (Equipo directivo de Tándem, 2007). Confirmando este aumento del desinterés conforme aumenta la edad del alumnado aparecen los estudios de López y González (2001) y Gómez et al., (2005), concluyendo que el nivel de máxima satisfacción por las clases de E.F. que encontramos en los alumnos/as coincide con el inicio de la etapa de secundaria y

disminuye de manera significativa conforme avanza la edad del alumno/a. En la misma línea, el estudio de Moreno y otros. (2005) sobre los adolescentes españoles y su salud, se encontró que ante la siguiente afirmación “mis profesores están interesados en mí como persona”, a medida que aumentaba la edad de los encuestados disminuía el porcentaje de adolescentes que estaban de acuerdo con ella.

El elevado grado de satisfacción de los alumnos con las clases de E.F. y con su profesorado, constituyen un excelente punto de partida no sólo para el logro de adecuados aprendizajes, sino también, para una adherencia a la actividad física que incida en el desarrollo de estilos de vida saludable (Hernández et al., 2005). Sin embargo, debemos de tener en cuenta que existen estudios que constatan la baja valoración que el alumnado realiza del profesorado de E.F. en lo referido al papel que éste desempeña en la promoción y potenciación del interés del alumno hacia las prácticas físico-deportivas (Gómez et al., 2005). Este hecho nos debe hacer pensar en el tipo de clase de E.F. que demandan nuestros alumnos o la imagen que tienen estos del profesor de E.F. y de la asignatura.

Efectivamente, actualmente, parece ser que el rol del profesor de E.F. no queda del todo claro dentro del currículo educativo. Así lo demuestra la investigación llevada a cabo por Gómez, M., Ruiz, J., García, E. (2005) en la que concluyen que los exalumnos de E.F. (alumnado universitario) realizan una valoración baja de la influencia del profesor de E.F. sobre el incremento por el interés por la práctica de actividades físico-deportivas extraescolares.

El profesorado de E.F. debería tratar de analizar la situación de aquellos alumnos que, aunque representan un porcentaje pequeño, califican su contacto con la E.F. como de fracaso, aburrimiento o desagradable. Posiblemente, entre los motivos de esa percepción exista una idea preconcebida de que no están capacitados para la actividad física y, por tanto, no pueden llegar a una percepción de éxito (Wang y Biddle, 2001), produciéndose una desmotivación que será necesario abordar a través de una mayor atención a ese grupo de alumnos. Es común que en la mayoría de estos alumnos se den rasgos de incompetencia motriz real o aprendida, lo que pone en situación de no

disfrutar de la materia llegando incluso, a odiarla y asociarse con otros compañeros que se encuentran en la misma situación, pudiéndose traducir esta insatisfacción en oposición directa a la materia y a quien la representa (Ruiz, 2000).

El profesor de E.F. tiene la responsabilidad, no sólo administrativa sino moral, de aportar a todos y cada uno de sus alumnos las experiencias positivas que le permitan elegir en igualdad de condiciones entre otras experiencias no tan adecuadas pero sí vividas como positivas por nuestros alumnos (Pérez Pueyo, 2004). En este sentido Polo (2002) opina que, además de lo que marca el currículo oficial, el profesor de E.F. deberá prestar atención y especial cuidado con lo que implícita e involuntariamente está transmitiendo (currículo oculto), centrando su atención en los temas transversales y no descuidando la posible pérdida de autoestima del alumno a consecuencia de la asistencia a las clases de E.F. El análisis del discurso verbal que utiliza el educador es necesario pero no es suficiente si lo que queremos es llevar a cabo un estudio de su tarea docente que se pueda considerar integradora, sistemática y coherente con todas las posibilidades expresivas y comunicativas que poseemos los humanos. Existen bastantes evidencias para pensar que la enseñanza de la E.F. está asociada a esas creencias, valores y convicciones personales de los profesores (que configuran el currículo oculto) y no tanto a los intereses del alumnado y/o los condicionantes del currículo (Stenhouse, 1984 y 1988; Clark y Peterson, 1989; Lowyck y Clark, 1989; Ennin y Zhu, 1991; Carreiro da Costa et al., 1992; Plana, 1992; Ennis, Ross y Chen, 1992; Steinhardt, 1992; Castañer, 1993; Marcelo, 1994a, 1994b; Carreiro da Costa et al., 1995; Ennis y Chen, 1995; Januário, 1996; Pérez Zorrilla et al., 1996; Bonaventure, 1997; Viciano, 1999; Pedraz, 1999; Pérez Samaniego, 2000; Devís, 2000a; Castejón et al., 2001; Prat i Grau, 2001; Balaguer, 2002; Díaz Lucea, 2003; González, 2003; Dalmau, 2003). Este hecho contrastaría con la opinión manifestada por los docentes que participaron en la investigación de Astráin (2002) en donde se afirma que a la hora de seleccionar los contenidos a incluir en la programación, la mayor parte del profesorado se basa en los intereses y necesidades del alumnado.

Otro de los factores más desfavorables con los que se enfrenta la E.F. en relación a otras áreas es el sistema de evaluación utilizado por los profesores de E.F. Persiste la

concepción de asignatura fácil de aprobar que refleja una vez más la jerarquía existente entre las asignaturas, en este caso relacionada con la importancia académica de las asignaturas y su grado de dificultad, y con argumentos que sitúan a la E.F. entre las materias instrumentales en las que predominan las actividades procedimentales, susceptibles de una calificación diferente centrada en la evaluación de destrezas motoras y no de capacidades de comprensión o memoria, de mayor consideración entre la comunidad educativa, situándose la E.F. entre las materias que presentan un formato de evaluación no convencional que lo aleja de la consideración de conocimiento relevante (Pastor, 1997 y Fernández, 1999).

En estudios como los de Blández (2002) se señala que los alumnos están en desacuerdo en orientar el área hacia aspectos más conceptuales y menos aún en que haya exámenes teóricos. El alumno tiene un concepto de la asignatura eminentemente práctico. Sin embargo, autores como López, (1985), Pérez & Delgado (2002) y Pinar (2003) afirman que es necesario aprovechar que los alumnos consideran importante la existencia de una mínima base teórica en el área de E.F., para introducir este tipo de contenidos de la forma más integrada posible con los contenidos procedimentales y actitudinales, consiguiendo de esta forma que el aprendizaje sea más significativo.

Dalmau (2003) indica que el sistema de evaluación utilizado por los profesores de E.F. ejerce una influencia desfavorable sobre el estatus de la asignatura (alumnos, padres, profesores del centro), motivada por la falta de rigor metodológico en su proceso de aplicación y por los factores propios de la tradición educativa que provocan una jerarquía académica de las áreas de conocimiento. Esta situación es debida al lastre histórico de la E.F. procedente de la época franquista, en la que se desvinculaba esta asignatura de la educación general (Vázquez, 1989), o a la falta de trabajo interdisciplinar, circunstancia que provoca el aislamiento curricular y profesional del especialista en E.F. (Dalmau, 2003).

Estos aspectos, responsabilidad del profesor de E.F., pueden llevar a plantear dos importantes reflexiones:

1. ¿Hasta qué punto la manera de enseñar del profesor de E.F. contribuye a esta situación?

Sería conveniente que reflexionásemos sobre ciertos hábitos tradicionales en la enseñanza de la E.F. y que para algunos especialistas son causa de la falta de disfrute en E.F. (Ruiz, 2000, Gómez, 2005 y López Pastor, 2005). Algunos de estos comportamientos han sido analizados con detenimiento en el apartado 1.4.: considerar las aptitudes como lo más importante en la materia, enfatizar la comparación social forzada, el empleo abusivo de los test y de las pruebas, la publicidad de los resultados de las tareas en tabloneros de anuncios, el empleo de un tono excesivamente competitivo, la realización del “deporte-libre” (aquellas actividades que propone el profesor de E.F. a sus alumnos sin ninguna relación con el currículo de la asignatura), el enfoque del área hacia el recreacionismo, el activismo, la separación de los contenidos a tratar según el sexo del alumno, la falta de significatividad de los contenidos tratados, la disparidad de formas de evaluación y calificación, la reiteración de contenidos en los cursos, ciclos y etapas, los criterios de selección de contenidos por “modas” o interés personal del profesorado, la reproducción de errores pedagógicos de otras asignaturas, especialmente las consideradas de “mayor estatus”, etc.

2. ¿Hasta qué punto las expectativas del profesor influyen en el disfrute o infelicidad de los escolares en E.F.?

Contrariamente a lo que sería de esperar, la evidencia nos muestra que los profesores atendemos menos a los sujetos que consideramos menos competentes, o que están menos interesados por la materia o que no son nuestro ideal del alumno. Es imprescindible que el profesor cree un clima afectivo de tono positivo, que promueva el deseo de dominio, el esfuerzo personal, y en definitiva la diversión. Esto supone establecer claramente objetivos de dominio, veraces y posibles de alcanzar, es decir, proporcionar experiencias que les confirme que ellos son la causa de sus progresos. Si consideramos a nuestro alumnado en E.F. tal y como es, es muy probable que actúen

tal y como son; pero si lo consideramos tal y como podrían llegar a ser, es muy probable que pudieran llegar a serlo (Ruiz, 2000).

En ocasiones, los sujetos menos competentes en el área de E.F. han sido las chicas, debido seguramente al tipo de contenidos predominantes en el área y el tratamiento que ha realizado el profesor de los mismos. Estudios como los de Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1996) confirman este hecho asegurando que muchas chicas adolescentes mantienen actitudes negativas hacia la actividad física en general y la E.F. en particular. Estas actitudes adoptan diversas formas (disminución del entusiasmo hacia la actividad deportiva extraescolar, la no participación en las mismas o incluso la ausencia a las clases de E.F.) y tienen consecuencias serias desde el punto de vista de la educación, la salud, y el aprendizaje a lo largo de la vida. Un bajo “ego” y una “baja orientación hacia la tarea” en las chicas, tiene importantes consecuencias no sólo para la participación en las clases de E.F. y actividades extraescolares, sino también para su posterior estilo de vida y salud. (Cockburn, 2000, Pérez Samaniego, 2000 y Polo, 2002).

A este respecto, Torre (1998) añade que, “se ha de tener en cuenta que los adolescentes, y fundamentalmente las chicas, se cuestionan los posibles beneficios que el profesor de E.F. les comenta, sobre la realización de actividad física. Pero sobre todo si lo que les puede aportar, les compensan los sentimientos de disconformidad, fracaso y vergüenza que a veces acompaña a las mismas en las clases de E.F”. Estas actitudes provocan la pérdida de sensaciones de salud, diversión, mejora de la autoestima, etc. que podrían conseguir con la participación e implicación en una práctica de actividad físico-deportiva (Cockburn, 2000).

Este hecho debe hacer reflexionar sobre la necesidad de favorecer una atmósfera menos masculina (las chicas muestran menos interés por el área de E.F. cuando aparecen actividades agresivas o excesivamente competitivas) y más variada en las clases de E.F. De no producirse este replanteamiento del área de E.F., lo que parece evidente, es las adolescentes que se encuentren en tal circunstancia tienen una gran probabilidad de que no integren la actividad física y el deporte en su estilo de vida futuro (Pérez, 2004). Necesitamos encontrar la forma de fomentar a las chicas un compromiso

auténtico y entusiasta con la E.F. y otros tipos de actividad física, mientras permitimos simultáneamente que puedan mantener sus preferencias y actitudes frente a la visión tradicional de un deporte excesivamente sexista. Las reglas departamentales (ejemplo: quitarse las joyas o recogerse el pelo) y el tiempo permitido para cambiarse, tienen una relevancia extrema para las chicas jóvenes que sienten la necesidad de reconstruir su feminidad después de las clases de E.F.

Existen importantes evidencias que demuestran claras conexiones entre la diversión de un estudiante en una materia curricular, su motivación hacia el logro y su éxito en ella. Existe además, evidencias que unen la satisfacción (o insatisfacción) del estudiante dentro de las clases de E.F. con las decisiones que posteriormente tomará de adulto sobre la participación en actividades físicas (Hernández et al., 2005; Cockburn, 2000; Casimiro Andújar, 1999 y Lagardera, 1989).

Así, Ruiz, F. (2001), afirma en un estudio realizado con universitarios (en la investigación se pide a alumnos/as universitarios que realicen una valoración del área de E.F. que recibieron, atendiendo a: aspecto lúdico, utilidad para la práctica futura, aprovechamiento del tiempo en las sesiones, apoyo del interés hacia la práctica por parte del profesorado e importancia de la asignatura en el centro escolar), al preguntarles sobre qué factores influyen en su interés por la realización de actividad física, que: “uno de los aspectos que puede incidir en los diferentes grados de interés por la práctica físico-deportiva en general, es la E.F. recibida en los diferentes ciclos educativos y la valoración que cada uno haga de dicha asignatura, según su propia experiencia personal”. Desde esta investigación se apunta como aspectos negativos el papel desempeñado por los profesores de E.F. para alentar el interés del alumnado por la práctica, la poca importancia que se le da a la asignatura por el centro escolar y la escasa utilidad de los contenidos para ser aplicados en un futuro.

Igualmente, Cockburn, (2000) menciona el estudio llevado a cabo por Thomas en el que encontró que uno de los principales factores que contribuyen, en un largo plazo, a la desvinculación con el deporte y la actividad física fue precisamente los malos recuerdos en la E.F. escolar, particularmente el recuerdo de tener una imagen de sí

poco competente. Con esto queda demostrado que gran parte de la importancia concedida a la actividad tiene su base en la habilidad percibida por el estudiante durante su realización.

Los profesores de E.F. son el colectivo que más percibe el escaso interés e importancia de la E.F. en el contexto escolar, principalmente por la indiferencia observada en los padres y profesores de otras materias en relación al área y a su influencia en la dinámica escolar. En compensación, los alumnos son los que advierten una actitud más positiva en su entorno y manifiestan un mayor reconocimiento de la importancia de la asignatura, coincidiendo con los profesores de E.F. en que la actitud más negativa hacia la materia se percibe en los padres y profesores del centro (Dalmau, 2003). Estos resultados no parecen estar en concordancia con la teoría de Kirk (1990), el cual afirmaba que la apreciación que cada uno tiene de la importancia educativa de esta materia es el producto de la percepción de la actitud de nuestro entorno hacia la asignatura.

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

1.6. LA EDUCACIÓN FÍSICA: PROPUESTAS DE FUTURO

Tal y como hemos ido viendo las revisiones legislativas que en los últimos años han venido matizando el panorama educativo, (ver apartado 1.3.), han tenido como objetivo fundamental adaptar el sistema educativo a las nuevas y futuras demandas sociales intentando, a su vez, paliar las posibles carencias de los marcos normativos anteriores.

Martínez, Bores y García (2006), indican que “la pregunta básica sería cómo podemos justificar los recursos personales, temporales o económicos que se dedican a la E.F. escolar; en otras palabras, qué podemos aportar frente a otras ofertas disponibles que rondan el campo del movimiento. Las razones que en el pasado llevaron la E.F. a la escuela quizá ya no sirvan en la actualidad y podríamos incluso preguntarnos si sigue teniendo sentido nuestra profesión. Queremos creer que sí, pero es necesaria una revisión profunda para poder transmitir a la sociedad lo que puede esperar de nosotros”.

En su libro *Learning for tomorrow*, Toffler (1974) apuntaba, con gran visión hace más de 30 años, que toda educación parte de una “imagen de futuro”. La clave, pues, reside en crear una visión, una ley, acertada de futuro. La ciencia y las nuevas tecnologías en telecomunicaciones han generado cambios sociales a un ritmo vertiginoso incluso en aquellas sociedades que se consideraban de forma peyorativa “tercermundistas”.

Podemos apuntar, siguiendo las orientaciones de López (1985), Fernández-Balboa (2000), Fraile (2001), Carreriro da Costa (2003), López Pastor et al., (2005) y Aznar y Webster (2006), cuatro particularidades de la E.F. en los próximos años en un intento de adecuarse a las características de la sociedad hacia la que caminamos:

1.6.1. La adecuación a la sociedad de la información.

Hasta hace pocos años, la función principal de los docentes era la de transmitir ciertos conocimientos y actitudes. Sin embargo, en los nuevos tiempos estos conocimientos y actitudes se pueden transmitir mucho más amena y eficientemente, a través de la televisión y los ordenadores. Por tanto cabe preguntarse ¿Cómo puede justificarse el rol de los docentes en el siglo XXI? Está claro que la educación del futuro deberá adecuarse a estas nuevas tendencias tecnológicas y más específicamente el profesorado de cada una de las áreas del actual curriculum. Díaz-Aguado (2006), considera imprescindible la figura del docente en la enseñanza del futuro, siempre y cuando éste esté a la altura de las necesidades del alumnado y de la sociedad. Así, Díaz-Aguado (2006) afirmaba que “si un día un ordenador puede llegar a sustituir a un docente, seguramente ese docente merecerá ser sustituido”.

Durante todo este tiempo transcurrido, han sucedido hechos, han evolucionado modalidades y tendencias, provocando en nosotros, los profesionales de la E.F., la sensación de ir viajando en un tren a excesiva velocidad, que nos llevaba a un destino difícilmente predecible para nosotros mismos. Hasta la actualidad podríamos decir que hemos estado, y probablemente seguimos estando, en presencia de varios *modos y modas del cuerpo* favorecidos por otros tantos modos y modas en la manera de promocionarlos y, sobre todo, de explotarlos económicamente. Astrain (1996), habla de la innovación sin cambio que consistiría, en el caso de la E.F., en la incorporación de nuevos objetivos para disfrazar entre el colorido la inquietud y el temor que se genera ante el propósito de llevar a cabo una práctica diferente.

Es evidente que estos acontecimientos, junto con otras situaciones acaecidas, han supuesto un cambio sustancial en la orientación de la E.F. La vertiginosa evolución por la que hemos deambulado no nos ha permitido reflexionar de forma crítica y serena sobre la dirección y el rumbo hacia donde dirigir nuestras energías y esfuerzos docentes. Víctimas de esta velocidad, nos hemos dejado llevar por la inercia centrífuga

de los acontecimientos. Parece pues imprescindible recuperar protagonismo en nuestro propio escenario. Pasar de la pregunta ¿a dónde va la E.F.?, a la cuestión ¿a dónde llevamos la E.F.?

El profesor de E.F., arrastrado por la rutina de su trabajo, puede llegar a olvidarse de su función, del por qué y el para qué de su tarea, de cuáles son sus objetivos y sus contenidos, convirtiéndose en mera comparsa de los intereses institucionales, ideológicos, comerciales o de automotivación. Son bien conocidas por todos las grandes reticencias que los docentes tienen hacia cualquier cambio educativo. El temor, a uno mismo, a los profesores del propio departamento, a los compañeros, al alumnado, a los padres o a la propia administración, es algo con lo que tiene que convivir el profesorado dispuesto a romper con el paradigma tradicional, ya que, las innovaciones profundas suelen implicar rechazo (Astrain, 1996). Sin embargo, cada vez más, miembros de nuestro colectivo muestran su preocupación y el análisis de su reflexión que, en muchos casos, se traduce en posturas encontradas y polémicas, pero que siempre supone enriquecimiento y progreso.

1.6.2. Consciencia de las demandas sociales.

La educación debe realizar un nuevo enfoque, basado en una pedagogía crítica, que además de sensibilizar a las personas acerca de estos problemas, ofrezca soluciones viables y esperanza. Esta puede ser la base de una positiva transformación social. Además, autores como Sánchez Arbós (2000) y Martínez, Bores y García (2007), afirman que la sociedad ha de ser una referencia ineludible. Ninguna propuesta o actuación que dé la espalda a la sociedad donde se inserta tiene posibilidades de fructificar (Traveset, 2007).

Efectivamente, tal y como veremos más adelante, los problemas sociales y culturales a los que se enfrenta la sociedad europea en este comienzo del siglo XXI hacen de la E.F. un proyecto educativo indispensable en contacto con su entorno. Sin

embargo, en primer lugar, la comunidad científica y profesional de la E.F. debe asumir colectivamente una práctica que valore los aspectos éticos, morales y pedagógicos inherentes al acto de educar y de enseñar (Carreiro da Costa, 2003).

El planteamiento básico tradicional de nuestra asignatura que perseguía fundamentalmente y prioritariamente una mejora del rendimiento motor del alumno deja, a partir de este momento, de ser prioritario. Adquirir unos buenos hábitos saludables y utilizarlos en función de las necesidades e intereses de cada uno cobra, por el contrario, gran importancia, habida cuenta que se pretende una toma de responsabilidad eficaz por parte del alumno (Serrano, 1989; Generelo, 1996; Sánchez Bañuelos, 1996).

Sin renunciar a lo vivencial, recreativo, creativo, complementario, etc. que aporta la E.F., su presencia en un sistema educativo obligatorio pasa necesariamente por determinar las competencias propias de la materia, la diferenciación entre la E.F. escolar y las prácticas deportivas elegidas en el tiempo libre, y finalmente, proponer unas modalidades y contenidos que integren verdaderamente la E.F. y la polivalencia sin la yuxtaposición con otras disciplinas (Delaunay, 2004). Desde hace años, autores como Chivite (1988), y Pérez Goñi, (1989) indican que la E.F. debería fomentar en el alumnado el gusto y la necesidad de la actividad física realizada de forma racional a fin de que el alumno/a sea capaz de realizar ejercicio físico de forma inteligente al finalizar las enseñanzas medias. El objetivo que debe prevalecer en el área de E.F. es que el alumno/a sea capaz de utilizar la actividad física de forma correcta, junto con otros hábitos saludables, para su salud y bienestar. Además, esta práctica de actividad físico-deportiva de los jóvenes, se enmarca dentro de los valores de la posmodernidad, mostrando la tendencia a las prácticas no vinculadas a las instituciones (García Ferrando, 2001 y Martínez, 2003).

El alumno/a debe ir creciendo de forma paulatina en el proceso de autonomía. Pero para alcanzar este grado de autonomía responsable debe ser guiado (Balaguer, 2002). Sin embargo, este proceso guiado no debe ser dirigido. Esta diferencia conceptual, debe ser tomada en cuenta por los profesores de E.F. La excesiva dependencia de las indicaciones, propuestas, correcciones, ánimos, etc. del profesor de

E.F. puede derivar en una excesiva dependencia del profesor, creando ciudadanos pasivos. Es necesario convencer al alumno/a de que es necesario que al tiempo que va creciendo en su capacidad de toma de decisiones debe ir paralelamente progresando en la responsabilidad sobre su salud (Pérez Goñi, 1989).

Sin embargo, al observar y analizar nuestras clases de E.F. y el tiempo extraescolar, detectamos en el alumnado carencias de una actividad física más saludable, donde se recogen objetivos y contenidos que no benefician a la salud. Todavía más preocupante, es que en muchos casos determinados planteamientos de la E.F. llegan incluso a perjudicar.

A este respecto es interesante analizar el trabajo de Comellas (1992), defensora de la práctica de deporte, y que defiende la teoría de que la actividad deportiva no trataría únicamente de preparar al individuo para competiciones, ni de potenciar a los más dotados en detrimento de los menos hábiles sino de ofrecer para toda la población, tanto una formación física como unas técnicas y estrategias deportivas en actividades grupales e individuales con el fin de posibilitar la cooperación, la aceptación de las potencialidades de los demás y propias, y la mejora de las habilidades personales con el fin de conseguir, con todo, un rendimiento en deportes de grupos, por parejas o individuales. Hay que insistir en el hecho de que muchos de los que dicen que practican deporte, realizan más bien alguna actividad lúdico-deportiva, por eso no están federados y puede que no reciban los beneficios que esta actividad realizada sistemáticamente les ofrecería.

Esta visión que ofrece Comellas (1992), puede suponer una posición excesivamente reducida tanto en lo referente al tipo de prácticas que pueden ocupar nuestro tiempo libre, como a los supuestos beneficios que aportaría dicha práctica para nuestra salud. No sólo el deporte federado aporta beneficios saludables, hoy en día está demostrado que cualquier tipo de actividad física realizada de forma regular, de manera estructurada y adaptada a las capacidades y motivaciones del individuo, puede suponer un factor muy importante en la prevención de las enfermedades derivadas del sedentarismo. Así lo atestigua la abundante literatura sobre los beneficios y (en menor

grado) sobre los riesgos de la actividad física, el ejercicio y el deporte para la salud: Plansencia y Bolívar (1989), Bouchard et al. (1990), Pate et al. (1991), Perea (1992), Blasco (1994), Sánchez Bañuelos (1996), Toro (1996), Heyward (1996), Weinberg y Could (1996), Cantera (1997), Ribas y col., (1997), Pérez-Samaniego (2000), Devís (2000b), Capdevila (2002), Manidi & Daffton (2002), Balaguer (2002), Garrido et al., 2000; Garrido (2005) y Hoyos et al. (2005), Aznar y Webster (2006), entre otros.

En general, la relación entre actividad física y salud suele considerarse clara y directa: la actividad física es salud. Sin embargo, numerosos autores cuestionan esta idea considerándola como una consecuencia excesivamente simplista de un pensamiento basado en una concepción biologicista de la salud (Pérez Samaniego, 2000). Es necesario cambiar la concepción prescriptiva y cuantitativa de la actividad física, del paradigma centrado en la condición física a otra orientativa y cualitativa.

Pradas (2003) matiza la postura apasionada de pensar que el deporte debe ser el epicentro de los contenidos trabajados en E.F. y el complemento ideal para un estilo de vida saludable asegurando que la influencia del modelo deportivo competitivo acecha los centros escolares y nos enfrenta a fuertes dificultades para demostrar la pertinencia de la enseñanza del deporte en el patio escolar. El deporte en la E.F., no debería motivar tan sólo la promoción de aprendizajes instrumentales de contenidos técnicos, tácticos y normativos de varias disciplinas deportivas (tal y como indicaba Comellas). Hay que experimentar iniciativas innovadoras para que los alumnos reflexionen sobre los valores ocultos del fenómeno deportivo, critiquen la realidad cotidiana y las normas morales vigentes en la competición, propongan formas más ajustadas de convivencia y diversión en torno al deporte y adquieran hábitos coherentes con tales propuestas”.

La actual estructura de la E.F. tiende a favorecer a cierto tipo de personas y personalidades (las fuertes, hábiles, resistentes...) mientras que va en detrimento de otras personas (las débiles, descoordinadas, con poco espíritu competitivo...). Según esta línea unos de los propósitos fundamentales de la educación en general y de la E.F. en particular, es enseñar a las personas a desarrollar su inteligencia para que así puedan no sólo disponer de conocimientos útiles para su trabajo, sino que además

puedan ejercer sus deberes cívicos, éticos y políticos. La E.F. ofrece grandes posibilidades en este sentido, pero será necesario replantearse radicalmente tanto los principios en los que ésta se basa como sus métodos y contenidos. A este respecto Marchesi (2005), indica que, efectivamente, uno de los debates que es necesario acometer es qué queremos que aprendan nuestros alumnos y para qué queremos que aprendan. Es necesario optar por la profundidad y la interrelación de conocimientos, lo cual exige limitación de contenidos, frente a su extensión desmesurada, la separación y la superficialidad.

La E.F. se percibe como una materia políticamente neutra y puramente centrada en aspectos físicos. Sin embargo, en el apartado 1.4 hemos podido comprobar como, en ocasiones, la imagen de la E.F. (gimnasia) se caracteriza por filas, pitidos, las órdenes, la rutina, el aburrimiento, las notas, los espacios restringidos, los castigos y los juegos de competición o eliminación (Fernández-Balboa, J.M. 2000). Algunos argumentarán que las clases de E.F. han cambiado (Manifiesto Mundial de la Educación Física FIEP, 2000). Sin duda, hay que reconocer que algunas cosas han cambiado. Pero también es cierto que en otros muchos casos poco se ha cambiado, y es precisamente a esos casos a los que debemos prestar mayor atención. Los educadores que a su vez fueron educados a través de pedagogías deshumanizadoras suelen carecer de mecanismos morales y éticos que les permitan reflexionar críticamente y darse cuenta de las consecuencias nefastas de sus lecciones y conductas en la clase. Es por esta falta de autorreflexión que la pedagogía venenosa no se extingue (Pateman, 1989; Delgado, 1989; Mosston, 1991; Tinning, 1994; Rodríguez, 1995; Ordóñez, 1996; Castejón, 1997; Fernández-Balboa, 2000; Fernández Balboa, 2001; Perona y Castejón, 2001; Balaguer, 2002).

Para que este proceso de reconstrucción y ajuste disciplinar de la E.F. pueda dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades sociales y personales es preciso que desde los propios centros escolares, y desde los centros de formación inicial y permanente del profesorado se lleve a cabo, entre otras muchas cosas, un replanteamiento de lo que podría significar, o mejor dicho, lo que debería significar tener éxito académico en E.F. y obrar en consecuencia, tanto en lo que se refiere al

planteamiento y desarrollo de la asignatura como en lo relativo a las prácticas evaluadoras (Velázquez y Hernández, 2005).

Para autores como Olivera (2000) y Velázquez (2007), los objetivos, los programas, las sesiones, las actividades, los resultados y la evaluación de la E.F. humanista carecen de sentido si no están encaminadas al desarrollo de la persona. Así, los currículos de E.F. deberían estar basados en principios humanizadores y liberadores, centrándose en la condición humana, no sólo en el acondicionamiento físico del ser humano. Además, para Velázquez (2007), el conjunto de conocimientos y de prácticas que configuran el campo que denominamos E.F. debe o debería estar en consonancia con el conjunto de competencias que llamamos educación. El trabajo de Pérez Pueyo (2004) aporta un mayor grado de concreción de los objetivos a los que ha de dirigirse la E.F., asegurando que el área de E.F. puede y debe producir mejoras tanto a nivel de capacidades como de cualidades físicas y motrices, pero sobre todo, en relación a los aspectos de relación, de inserción social basado en un trabajo centrado en la disciplina, en el esfuerzo y en la constancia; aspectos que generalmente no suelen caracterizar a los adolescentes hoy en día.

El tiempo libre ha sido defendido por muchos autores como un tiempo abierto y fecundo que despierte a cada uno su faceta más creativa, libre y personal. “Dentro del tiempo libre aparece el tiempo de ocio como el tiempo dedicado verdaderamente a aquellas actividades que el individuo prefiere, que le hacen ser él y realizarse como persona y que vienen caracterizadas por tres notas esenciales: autonomía, autotelismo y vivencia placentera”. (Ponce, 1998, p. 25). A medida que la porción de vida dedicada al trabajo se ha ido reduciendo de forma considerable, la creciente disponibilidad de tiempo libre de trabajo propicia el realce de la importancia del ocio y de su uso tanto desde el punto de vista de la salud individual, como de la vida económica en general y de la construcción de significados en los estilos de vida e identidades colectivas de los individuos (García Ferrando, 2001). Actualmente se ha modificado el concepto de ocio, que de ser el espacio de recuperación tras la jornada laboral ha pasado a convertirse en un placer que aspira a disponer de un significado propio (García Ferrando, 2001).

Si debido a las características actuales en la sociedad ha surgido un tiempo libre y de ocio, parece sensato pensar que la sociedad demande una acertada educación “en”, “para” y “del” tiempo libre como ayuda para llenarlo. Es aquí donde la escuela, y más específicamente, el área de E.F. tiene mucho que decir (Balaguer, 2002).

En el ámbito educativo estamos comprobando como esto se traduce en un florecimiento de temas como la mejora de la autoestima, la salud, la educación para el ocio, la educación para la paz, la educación medioambiental, la educación sexual, la educación por la convivencia, etc. Así, en todos los países de nuestro entorno geográfico y cultural, ha ido emergiendo una tendencia de búsqueda de una mejor calidad de vida, cosa por la que las autoridades administrativas tratan de ejercer una presión en la definición de los contenidos escolares más propicios al tema (Blázquez, 1996). En el caso de la E.F., es evidente, atendiendo al discurso que venimos desarrollando en este capítulo que, en el marco de esta búsqueda hacia una mejor calidad de vida, parece que toma fuerza una doble tendencia en la concepción de la E.F. escolar: La educación para la salud y la educación para el ocio (Olivera, 1995). La utilización adecuada del tiempo de ocio se muestra como una necesidad social de la cual ha de tomar parte la escuela, por lo que ésta y, fundamentalmente, el profesorado de E.F. influyen de manera directa en la utilización deportiva de dicho tiempo (Tercedor, 1998; Arribas, 2002 y Bernabé, 2003).

Este tipo de planteamientos de la asignatura va a provocar que los profesores de E.F. deban formarse para saber afrontar los nuevos retos de la E.F. futura. Arribas, (2002) hace referencia a diferentes estudios (Pérez, 1989; Fraile, 1993; Díaz, 1995; Galera, 1996; Arribas, 1998; Torres, 1999b; González de Mesa y Fernández Río, 2000; Castaño, 2005) para hacer hincapié en la necesidad de que el profesorado de E.F. preste atención a las demandas socioeducativas que surgen en relación a la cultura de la salud y el ocio, (como ámbito de la experiencia humana que quiere atención de los diferentes agentes educativos) y que cuenta con la actividad física como un recurso privilegiado para la ocupación y vivencia del ocio de forma constructiva y saludable. La nueva sociedad del ocio y la sociedad tecnológica van a demandar nuevas formas de intervención educativa, ante esta situación, la escuela debe responder para que el

espacio, tiempo y experiencia de ocio que nos toca vivir se pueda orientar hacia un desarrollo pleno de todas las personas.

Ante esta realidad, y sin olvidar, como nos indica Astrain (2002), las tan demandadas mejoras de los recursos materiales e instalaciones, la ampliación del horario lectivo y una menor ratio de alumnos por aula, parece clara la necesidad de orientar la formación permanente de los profesionales en E.F., hacia la obtención de recursos que les permitan responder a otras necesidades que desde el campo del ocio, la educación y la actividad física se perfilan como demandas sociales. Para diseñar un programa adecuado de formación inicial y permanente en torno al ocio y la actividad física es necesario que las personas dejemos de centrar nuestras vidas exclusivamente en el trabajo para mirar cada vez más hacia el fenómeno de la civilización del ocio (Arribas, H. 2002). Las Facultades de Actividad Física y Deportes, deberían de coordinar sus esfuerzos y aceptar la responsabilidad de desarrollar una formación para los futuros docentes coherente con las demandas sociales actuales.

Según autores como García de la Torre y Antón (1990) y Ponce (1998), debemos de plantear la educación en el tiempo libre como un derecho contenido en el derecho a la educación, más si entendemos que la sociedad actual prima cierto tipo de actividades sedentarias y que el tiempo de dedicación al ocio y a la actividad física queda alejado a un segundo y muy lejano plano. Se han de incluir este tipo de aspectos en la formación y en el currículo de los alumnos/as, dando como lógico el supuesto de que una variada oferta de ocios educativos favorecería la libertad de elección del individuo y fomentaría su capacidad crítica para un consumo selectivo de la oferta de la industria del ocio.

En esta misma línea, el manifiesto mundial de E.F. (FIEP 2000), amplía definitivamente el concepto de E.F., indicando que “no sólo es un derecho de todas las personas, sino que además deberá ser una educación para la salud y para el ocio”. El mundo del ocio está ahí para ser consumido, una realidad ambivalente cada vez más alejada de la libre elección y, a menudo, al servicio de intereses ajenos a nosotros y nosotras. Ante esta realidad autores como Arribas (2002) nos hace la siguiente reflexión: “la escuela como institución educativa por excelencia no debe dejar pasar la

oportunidad de trabajar este ámbito, tratando de que esta realidad muestre su cara más amable y formativa, orientándola hacia la autonomía de acción, el enriquecimiento personal y comunitario, o posibilitando que al menos sepamos y podamos elegir libremente la dimensión que deseamos vivir. Un ocio que permita no sólo estar, sino también vivir. De esta forma es necesario una escuela en permanente contacto con el medio social en el que se ubica”.

La E.F. es una de las materias que más debe incidir tanto sobre el bienestar personal y social, como en la calidad de vida y de la salud. A este respecto, hay autores que consideran que la salud, y más concretamente la ocupación saludable del tiempo libre, puede constituir uno de los puntos de encuentro entre los profesionales de la E.F., los alumnos y la sociedad en general. Las exigencias sociales hacia la E.F. se centran principalmente en la contribución que esta área puede prestar para la adquisición de hábitos de práctica de actividad física que incidan en un estilo de vida activo a lo largo de la vida y que, por tanto, sirva para combatir las consecuencias nocivas de los estilos de vida sedentarios predominantes en la sociedad desarrollada (Hernández et al., 2005).

1.6.3. Educar en valores y en la diversidad social, cultural y de género.

La tercera tendencia, tal y como hemos visto en el apartado 1.3., a lo largo de las distintas reformas educativas se ha ido proponiendo de manera creciente una vuelta a la enseñanza de los valores como uno de los más inmediatos y necesarios fines del sistema educativo actual (Gutiérrez, 2000; Fraile, 2001; Cechini et al., 2003; Zagalaz, 2001; Velázquez y Hernández, 2005, Sánchez Bañuelos, 1996; Pérez Pueyo, 2004). Debemos intentar desarrollar una ética de solidaridad y responsabilidad moral y cívica dentro de nuestra esfera de influencia como es nuestra escuela y nuestra comunidad. La educación del futuro debería ayudar a fomentar ese sentimiento de humanidad basado en la dignidad de las personas y el respeto mutuo posibilitando que la interdependencia pueda adquirir un sentido positivo.

En la sociedad futura no se puede diseñar un único currículo de E.F. y pretender que éste sea apropiado para todos. El futuro demanda una serie de cambios que difícilmente pueden llegar a justificar el limitado y limitante currículo tradicional de las clases de E.F. (basado en ciertos juegos, actividades físicas y deportes masculinos). La E.F. del futuro deberá tener en cuenta la diversidad a nivel social, cultural, de género, de los alumnos que llegan a nuestras aulas (Martínez, Bores y García, 2007).

Los cambios sufridos en nuestro país en los terrenos político, económico y educativo han significado una renovación de esquemas y conceptos. Los movimientos ciudadanos reivindicando el derecho a hacer ejercicio físico han sensibilizado y reactivado el interés por analizar y regenerar esta cultura del cuerpo. Lógicamente, toda esta “evolución” implica enfrentamientos, luchas, posturas opuestas, en definitiva y tal y como hemos visto en el apartado 1.4., una crisis, entendiendo la crisis como un momento decisivo a partir del cual se produce, o bien un progreso o bien una regresión. Todas estas transformaciones han impregnado la E.F. escolar. Para Devís, (1997), una E.F. dispersa e inconexa debía, más tarde o más temprano, dar paso a una fase nueva

y de mayor consistencia; profesionales sensibilizados y preocupados gestaban nuevas y más perfeccionadas formas de plantear la acción didáctica; la reforma de la enseñanza induce a nuevas líneas pedagógicas.

1.6.4. Compromiso con el entorno social y cultural.

En el siglo XXI, se plantean nuevos retos en este sentido dado el creciente número de emigrantes a Europa procedentes de países más pobres de África o de Oriente Medio. Los signos ya han empezado a aparecer. Las crisis culturales entre recién llegados y residentes autóctonos son prueba de la falta de preparación tanto por parte de los gobiernos como a nivel individual para afrontar problemas de este tipo. Una educación multicultural junto con planes de ayuda para los más necesitados podrían, de una manera patente, aliviar las tensiones e incluso favorecer la integración social basada en la convivencia y la atención a la diversidad.

Hace más de 20 años, autores como López (1985), aseguraban que si verdaderamente queríamos ver consolidada nuestra área dentro del currículo oficial, si teníamos la pretensión de que la E.F. cubriera las necesidades que demandaba la comunidad educativa para con los jóvenes, la E.F. no debería considerarse fuera de su contexto social. Por consiguiente, al hablar de una E.F. para el futuro, deberíamos necesariamente tener en cuenta el tipo de sociedad en la que se vivirá y por tanto que demanda ésta del área. La E.F. está íntimamente ligada al contexto de la educación en general, de la misma forma que ésta última depende de la sociedad en la que está ubicada. Para que el éxito académico en E.F. lleve implícito un significado de mayor alcance y una mayor trascendencia personal y social, será preciso que los objetivos disciplinares de esta materia (y consecuentemente las prácticas evaluadoras) incorporen en la práctica contenidos de mayor alcance y trascendencia personal y social. Quince años más tarde, Olivera (2000) nos recordaba que la E.F. del futuro debe orientarse básicamente en tres grandes direcciones: lo individual, lo social y el entorno.

Ante estas tendencias parece evidente que la E.F. del futuro no debería considerarse fuera de su contexto social. Por consiguiente, al hablar de una E.F. para el futuro, también se debe tener en cuenta el tipo de sociedad en la que se vivirá. La E.F. está íntimamente ligada al contexto de la educación en general, de la misma forma que ésta última depende de la sociedad en la que está ubicada (López, 1985; Ponce, 1998; Delgado y Tercedor, 2002). La educación y más concretamente la E.F., no es un asunto que competa sólo a los profesionales, sino que requiere la participación comunitaria (alumnos, padres, otros docentes, administración, entre otros). “Debemos encontrar modos de recoger el sentir de la sociedad a la vez que nos convertimos en una voz autorizada que ejerce el liderazgo para imaginar nuevos escenarios sociales” (Martínez, Bores y García (2007, p.18). En definitiva, no debemos olvidar que nuestra práctica social, queda insertada en una práctica más amplia.

A este respecto Pérez Yuste (2003), apunta el concepto de integralidad, que implica que la acción educativa del profesor en las aulas no quede desligada de la vida de los pasillos, el comedor, los campos deportivos, las actividades extraescolares, etc: toda esa realidad de la vida diaria cobra sentido diario en su contribución al logro de la finalidad formativa a que hemos referido y se convierte en un excelente medio a su servicio. La integralidad, sigue apuntando Pérez Yuste, pide también que la familia participe activamente en el desarrollo del proyecto educativo, conociéndolo, implicándose y colaborando activamente con el profesorado. Y también que los propios centros educativos se abran a la comunidad, estableciendo cauces de comunicación que permitan a la Sociedad una activa colaboración y a los educandos hacer realidad en su vida diaria los modelos que los centros les proponen. Se trataría de crear una comunidad de aprendizaje con objetivos comunes.

Algunos autores (Ibáñez y Medina, 1999; Aznar y Webster, 2006; y Díaz-Aguado, 2006), aseguran que el profesor de E.F. debe entrar también en un proceso de reflexión compartida colaborando con otros profesionales relacionados con el deporte (sería importante establecer vínculos entre estos dos ámbitos para analizar las transferencias positivas que desde el campo de la formación del profesorado se pueden dar hacia la formación del entrenador deportivo) con el fin de lograr los objetivos propuestos. Según

estos mismos autores, los contenidos que se imparten son semejantes, los posibles beneficiarios (los niños y adolescentes) son los mismos, el contexto de enseñanza-aprendizaje es prácticamente idéntico, las dificultades encontradas muy similares, etc, por tanto las posibles soluciones serán más fácilmente identificables a través de un proceso de enseñanza reflexiva compartido.

Para Narganes (2000), es preciso entender la E.F. como una concepción integrada dentro de un proceso educativo y por supuesto, integrada en una planificación global dentro de las instituciones sanitarias educativas, de forma que se desarrollen múltiples instrumentos coordinados que incidan de forma permanente en la educación vital de los alumnos, tanto en los tiempos de ocio como en los propiamente educativos. Fraile (2001) añade a este respecto que: La educación del ocio debe ser considerada como una necesidad dentro de una escuela innovadora. Se pretende situarla al nivel de los contenidos transversales, ya que su planteamiento y desarrollo educativo coincide en que son aprendizajes centrados en demandas sociales, tienen incidencia en la vida diaria, se pueden desarrollar desde todas las áreas curriculares, constituyen una cuestión política y social, están sometidos a interpretaciones y reinterpretaciones permanentes y tienen presentes el contexto según la realidad. Sin lugar a dudas, si hay un área dentro del currículo oficial con capacidad y afinidad para asumir esa responsabilidad educativa es el área de E.F.

Nuestra misión como profesores de E.F. debe ser posibilitar que se establezcan continuos puentes entre lo que se desarrolla en el aula y lo que ofrece el entorno durante el tiempo de ocio (familias, clubes deportivos, asociaciones, centros cívicos y otras instituciones públicas y privadas,...). Además, el profesorado debe de mostrarse atento ante la práctica autónoma de los escolares en actividades deportivas informales. La oferta de actividades ha de ser atractiva y relevante, con nuevas propuestas y enfoques que lleguen al alumnado y posibiliten la vivencia de un ocio más humano y enriquecedor para todos y todas.

Al margen de las cuestiones anteriormente comentadas, Olivera (2005, p.11) nos indica que, “la excelencia de la E.F. como materia al servicio del individuo depende

básicamente de las decisiones gubernamentales, del papel integrador que jueguen las instituciones y organizaciones específicas de nuestro ámbito socio-profesional, de la sensibilidad de la sociedad civil, de las teorías en que se fundamenta la nueva E.F., de los valores que orientan la disciplina, de la configuración de contenidos originales y adaptados a la realidad del entorno y sobre todo, del esfuerzo de cada profesional por conseguir aprendizajes significativos para los alumnos de acuerdo con sus inquietudes y las exigencias de nuestro tiempo”. Es decir, al margen de todas las variables que pueden influir en la mejora de la E.F., el profesor de E.F. y sus actuaciones en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje con su alumnado, es un factor determinante en cualquier proceso de cambio.

Estamos convencidos de que si la E.F. es capaz de revisar los aspectos anteriormente señalados (el trabajo colaborativo con el entorno social, el enfoque curricular del área hacia la ocupación saludable y de forma autónoma del tiempo libre y de ocio del alumnado, la mejora de la formación permanente e inicial del profesorado, etc.), no solamente sobrevivirá, sino que conquistará con cada vez más importancia educativa las Escuelas Básicas y Secundarias. Pero nuestro camino es largo y debemos seguir avanzando en la búsqueda de significados y propuestas educativas, continuar preguntándonos e indagando sobre el ocio, la educación, los estilos de vida saludables y las actividades físicas como ámbitos de la experiencia humana con posibilidad de encuentro.

Capítulo 2.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU ORIENTACIÓN HACIA LA SALUD

2.1. LA EVOLUCIÓN DEL INTERÉS POR LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Tal y como se ha podido comprobar en el capítulo 1, el interés que ha mostrado el área de E.F en la última década por exponerse a un proceso de reconstrucción y ajuste disciplinar de su propio currículo hacia planteamientos enfocados hacia la educación para la salud, pretende, sin duda, dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad actual.

Cuando nos acercamos al estudio de la educación para la salud, nos encontramos con una serie de postulados y criterios que en ocasiones dificultan su comprensión. Además, se hacen diferentes planteamientos que abarcan un amplio abanico de exposiciones dependiendo de autores y corrientes.

En el presente apartado, se pretende realizar una revisión de la evolución que ha seguido la Educación para la Salud en su inclusión dentro de los Currículum Escolares. Se han delimitado tres ejes que tienen un origen relativamente corto y su cronología está marcada por una serie de fechas y acontecimientos a los que haremos una breve referencia. Atendiendo al trabajo desarrollado por Valdeón (1998), los tres ejes que se tendrán en cuenta son: O.M.S., L.O.G.S.E y la L.O.C.E

1948

Como es conocido, la Carta fundacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1948 admitió como concepto de Salud “un estado completo de bienestar físico, mental y social”, y no la ausencia de enfermedades, a lo que luego se añadió en 1982 “la capacidad de funcionar en la Sociedad”, es decir, una especie de “estado de adaptación al medio”; estado este por el cual debe luchar de forma permanente el ser humano, pudiendo evaluarse sus resultados a través del proceso de satisfacción o calidad de vida existente en una persona, su familia y la comunidad, en un momento determinado.

1974.

El Ministro de Sanidad de Canadá, M. Lalonde construye un modelo que ha pasado a ser un clásico en la salud pública. Según este modelo el nivel de salud de una comunidad viene determinado por cuatro variables: la biología humana (genética y envejecimiento), el medio ambiente (contaminación física, química, biopsicosocial y cultural), estilos de vida (conductas) y el sistema de asistencia sanitaria.

De los cuatro determinantes, el que más directamente afecta a la salud pública, según el informe Lalonde, es el estilo de vida. La OMS (1998), definió el estilo de vida como “una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida (el entorno cotidiano de las personas donde viven, actúan y trabajan) socioeconómicas y ambientales”. Estos datos nos demuestran el servicio que un buen programa de educación para la salud puede ofrecer a la población, sobre todo a través del fomento de la adquisición de hábitos sanos.

Este modelo va sufriendo mejoras y retoques a lo largo de los años pero permanece como un referente clásico al abordar el tema de la salud.

1978.

Ya en el contexto del Estado Español, se dan tres acontecimientos que van a suponer un impulso a la educación sanitaria y se empieza a apuntar la importancia de la Actividad Física:

1. Se aprueba la Constitución Española que en su artículo 43 párrafo 3 dice:
“Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la E.F. y el deporte.
Así mismo facilitarán la adecuada utilización del tiempo libre”.

2. En Alma Ata, se celebra la conferencia Internacional de Atención Primaria organizada por la O.M.S. en donde de forma clara se identifica la educación como el primer componente de la Atención Primaria de Salud.
3. La UNESCO desarrolla la Carta Internacional de E.F. Deportiva, en donde partiendo de los valores fundamentales del hombre se considera a la E.F. y al deporte como elemento de solidaridad, fraternidad y comprensión que ayuda a la integridad y dignidad del ser humano.

1979.

Se desarrolla un documento (avalado por la O.M.S.) que señala Los objetivos de la Salud para todos. Esta propuesta aceptada por la totalidad de naciones supone un magno reto en cuatro dimensiones que han de estar presentes en las distintas actuaciones y que la formula en sus cuatro primeros objetivos:

1. Asegurar la igualdad ante la salud.
2. Añadir vida a los años.
3. Añadir salud a la vida.
4. Añadir años a la vida

Los objetivos del 13 al 17 se agrupan bajo el epígrafe de “estilos de vida” que llevan a la salud y los liga íntimamente a los valores y prioridades de ciertas situaciones socioculturales (Objetivo 13: Somos todos los implicados en la promoción de estilos de vida, objetivo 14: Hay que implicar a la familia y al entorno social, objetivo 15: Programas educativos que proporcionen a la población conocimientos necesarios para adquirir y mantener la salud, objetivo 16: Promover un comportamiento saludable y objetivo 17: Lograr un retroceso en las actitudes perjudiciales para la salud). Estos objetivos son recogidos y asumidos por la Ley General de Sanidad (25 de abril de 1986).

1986

En este año se redacta la carta de Ottawa (Conferencia Internacional de Ottawa) para la promoción de la salud (Carta de Ottawa para la promoción de la salud, 1998). Esta carta que desarrolla un concepto dinámico de Salud, dice que ésta se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana: en los centros educativos en el trabajo y en los espacios de tiempo libre. Además se definió la promoción de la salud como el proceso de capacitar a las personas para aumentar el control sobre su salud y mejorarla (O.M.S, 1986).

1990.

La Conferencia Europea de Educación para la Salud en Dublín dice que hay que incluir la Educación para la Salud dentro de los Currículum Escolares.

Ese mismo año, en España, se promulga la ley 10/1990 de 15 de octubre, del deporte en donde se destaca en su preámbulo como la práctica de esta actividad es “importante en el mantenimiento de la Salud”, al igual que un “factor corrector de desequilibrios sociales que contribuye al desarrollo de la igualdad entre los ciudadanos, crea hábitos favorecedores de la inserción social, y así mismo, su práctica en equipo fomenta la solidaridad”.

Estos cambios legislativos han favorecido que en la última década la sociedad española se haya ido acercando a los niveles de bienestar social y material propios de los países más avanzados de la Unión Europea, lo que ha facilitado que también fueran convergiendo los estilos de vida de la población española con los correspondientes a las poblaciones de estos países. Unos estilos de vida en los que el disfrute del tiempo libre y del ocio desempeña un papel fuertemente determinante de las formas que tienen los individuos de organizar las actividades prioritarias en sus vidas cotidianas y, por lo que se refiere a nuestro tema de estudio, de ejercitarse físicamente y de practicar deporte.

Como se ha señalado en el capítulo 1 de esta tesis, en el contexto social de la etapa que se ha denominado por algunos autores como posmoderna, la población española se va orientando cada vez más hacia metas posmateriales de vida, caracterizadas por la diversidad de estilos de vida, y la autoexpresión, por la autonomía individual y la diversidad cultural, por el reconocimiento de la importancia de lo estético, por la radicalización de la individualización y la igualdad de género, por el declive de las instituciones jerárquicas y el rechazo de la autoridad burocrática (García Ferrando, 2001).

Con el panorama demográfico que se ha consolidado a finales del siglo XX, esto es, población estacionaria con mucha gente mayor, un número cada vez menor de jóvenes y niños, y una buena parte de todos ellos viviendo en núcleos urbanos y, por tanto, con una tendencia a llevar una vida sedentaria, se puede anticipar una disminución de la presencia del deporte federado de competición (que es practicado principalmente por los jóvenes), un aumento de las actividades físico-deportivas con un fuerte componente de salud y recreación, y en la naturaleza (García Ferrando, 2005). Este diagnóstico es apoyado también por estudios como los de Balaguer (2002) que inciden en que la población actual necesita de un incremento de actividad física y del reencuentro con la Naturaleza para reequilibrar formas de vida urbana poco saludables física, psíquica y socialmente.

Aunque el interés por los estilos de vida surge en los años 50 desde el ámbito de la salud pública cuando las enfermedades crónicas empiezan a constituirse como el problema central del sistema sanitario, es a partir de los años 80 cuando ha aumentado vertiginosamente la preocupación por estudiar las posibles relaciones entre estilos de vida y salud, interés que viene acrecentado por el acelerado incremento de pacientes con enfermedades crónicas derivadas de estilos de vida poco saludables, en las sociedades actuales (Castillo, 1995; Gutiérrez, 2000 y Balaguer, 2002).

El estilo de vida es una conducta aprendida, se forma en las etapas tempranas de la vida de un individuo y una vez formado es muy difícil de modificar. Además, un gran

número de estudios han mostrado cómo el estilo de vida aparece estrechamente vinculado con las actitudes, valores y normas sociales (e.j. Gutiérrez, 2000).

Desde una perspectiva psicosocial el estilo de vida de una persona está determinado por cuatro grupos de factores, los cuales interaccionan entre sí. Estos factores serían las características individuales, las características del entorno microsocial (Vivienda, familia, amigos, vecinos, ambiente laboral o estudiantil, etc.), las características del entorno macrosocial (Sistema social, cultura imperante, medios de comunicación, grupos económicos, etc) y el medio físico geográfico (Mendoza et al. (1994). Estudios como los llevados a cabo por Balaguer (2002) confirman lo apuntado por Mendoza indicando que los hábitos deportivos de la población se encuentran fuertemente determinados por la experiencia familiar transmitida por los padres, ya que si estos se han preocupado de instalar en sus hijos una cultura deportiva orientada a la práctica de deporte, las probabilidades de internalizar y dar continuidad a estas prácticas son mucho más elevadas que en el caso contrario, con independencia de las facilidades materiales y de equipamiento disponibles para hacer deporte.

Estos factores determinan las principales variables que forman parte de los estilos de vida saludables: hábitos alimenticios, práctica de actividad física, ausencia del consumo de tabaco, alcohol y drogas, la higiene dental, hábitos de descanso, las conductas de prevención de accidentes, las actividades de tiempo libre, los hábitos sexuales y sus consecuencias, las enfermedades de transmisión sexual y SIDA, los chequeos médicos preventivos, la apariencia y los hábitos de aseo personal (Balaguer, 2002).

A su vez, todas estas variables determinan la calidad de vida del individuo. Existen diversas opiniones acerca de que es la calidad de vida. Pérez Samaniego (2000) define Calidad de vida como “la percepción por parte de los individuos o los grupos de que se satisfacen sus necesidades y no se les niega oportunidades para alcanzar un estado de felicidad y realización personal”. Algunas de sus interpretaciones incluyen el grado de satisfacción de las necesidades psicofisiológicas percibidas de un individuo, y el grado en que el ambiente es percibido como facilitador del funcionamiento de la persona. De

especial significado es el papel de la percepción, sugiriendo que un análisis de la calidad de vida debe incluir la interpretación del individuo (Bain, 1995; Gutiérrez, 2000). Otro aspecto clave sería la motivación, la cual influencia el qué hacer cuando uno dispone de diversas opciones, así como la continuación de un determinado esfuerzo.

La calidad de vida, las experiencias óptimas y la felicidad, son metas muy significativas y deseadas por todos nosotros. Por esto, las experiencias que propongamos al alumnado se basarán inevitablemente en los valores y normas de la cultura en la que la gente vive. Los valores son la principal fuerza social que ayuda a determinar la dirección que una cultura debe tomar en un momento determinado. Tanto los valores sociales, como los valores educativos, valores científicos y valores artísticos, constituyen el nivel más elevado del sistema social en una cultura (Pérez Samaniego, 2000).

De este modo, los conceptos estilo de vida y calidad de vida se encuentran íntimamente relacionados, viéndose determinada la calidad de vida por el estilo de vida que cada persona o grupo decida experimentar.

Aceptando la existencia de estos grupos de factores a los que aludía Mendoza et al. (1994), para autores como Capdevila (2002) y Ania (2007), la promoción de estilos de vida saludable debería incluir dos tipos de estrategias complementarias de intervención:

Estrategias a nivel comunitario: se trataría de programas para educar a la población sobre el valor de los estilos de vida saludables (Ania, 2007 y Hernández y Velázquez, 2007)). El aumento del interés por la adquisición de los estilos de vida saludable es tan importante que incluso se producen actuaciones desde el marco institucional para incidir sobre la prevención de enfermedades y la mejora de la calidad de vida (D'Amours, 1988; citado en Santaella, L.F. y Delgado, M., 2003).

Así, en la Conferencia de Ottawa (O.M.S., 1986, 1987) se definieron cinco líneas esenciales de acción en pro de la salud, que pueden aplicarse tanto al conjunto de la sociedad como a cualquier ámbito concreto de intervención entre ellos: la escuela:

- Construir políticas saludables.
- Crear entornos favorables a la salud.
- Fortalecer la acción comunitaria.
- Desarrollar las habilidades personales.
- Reorientar los servicios sanitarios.

Igualmente, los ministerios de sanidad y bienestar de diferentes países han utilizado campañas que tratan de fomentar nuevos estilos de vida. Como un claro ejemplo de este tipo de estrategias de intervención se encuentra la iniciativa de los Estados miembros de la Unión Europea, los cuales creyeron oportuno considerar al año 2004 el Año de la Educación a través del Deporte. El primer objetivo de la campaña era la sensibilización de la población europea acerca de la importancia del deporte en la educación en general, como también el fomento de las actividades físicas en el colegio, particularmente por medio del refuerzo del papel de las clases de E.F.

A nivel educativo, la L.O.G.S.E, la L.O.C.E (en ésta de forma todavía más marcada), la actual L.O.E., y el currículo aragonés, hablan de la importancia de promover el desarrollo de estilos de vida saludables, dándole al tema de la Salud no sólo una gran importancia sino dotándolo de autonomía propia dentro del currículo de E.F. y por encima de los contenidos transversales. Estos contenidos transversales tienen que ver con valores y actitudes que responden a un proyecto social y de educación dentro de un marco social, libre, pacífico, respetuoso con las personas y con

el medio natural, en el que se desarrollan y se relacionan entre sí, partiendo de una dimensión ética propiciada por la autonomía moral del alumnado (González Lucini, 1993; citado por Narganes, 2000).

El objetivo de estas campañas no es otro que intentar prevenir conductas perjudiciales para la salud (consumo de drogas, tabaquismo, alcohol, sedentarismo,...), creando hábitos de práctica de actividad física saludable (Martín Pastor, 1995; Marcos, 2000; Balaguer, 2002; Cuervo, 2005; Lorenzo et al., 2005) y alimentación adecuada en la población.

La OMS, junto con la comisión de la Unión Europea y el Consejo de Europa, recoge la propuesta de expertos en los ámbitos de salud y la educación, así como los responsables políticos e investigadores, y encarga al Secretario Técnico que desarrolle la idea de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud (REEPS) (Ania, 2007). La REEPS se constituye así en una forma de dar a conocer la idea de la Escuela promotora de Salud y de fomentar las relaciones horizontales entre los centros educativos vinculados; la posibilidad en definitiva de sumar energías y conectar las sinergias de ministerios o departamentos educativos y sanitarios de todo el mundo (Sierra & Zuriarrain, 1998).

Con las REEPS, el concepto de salud se amplía, así se estrechan los vínculos con el entorno social y cultural del centro, integrando las propuestas de las entidades en su propio plan de actividades y convirtiéndose de esta manera en un agente promotor de salud de las familias y de todos los miembros de la comunidad educativa (Ania, 2007). Este nuevo paradigma de educación para la salud, se concreta en 12 puntos básicos que deben asumir aquellas Escuelas Promotoras de Salud:

1. Promover la autoestima de cada alumno/a.
2. Favorecer las buenas relaciones en la vida escolar cotidiana.

3. Facilitar la información y los canales de participación dentro de la escuela.
4. Promover retos estimulantes para todo el alumnado.
5. Mejorar el entorno físico del centro.
6. Fomentar lazos sólidos entre la escuela, el medio familiar y la comunidad.
7. Establecer relaciones entre las escuelas primarias y secundarias para impulsar programas de educación para la salud.
8. Promover la salud y el bienestar del alumnado y de todo el personal del centro.
9. Conferir al profesorado un papel de referencia en la educación para la salud.
10. Resaltar el papel de la alimentación dentro de la educación para la salud.
11. Aprovechar los servicios de la comunidad como apoyos al programa de educación para la salud.
12. Utilizar los servicios de salud como un recurso didáctico.

En mayo de 2004, un informe del grupo de trabajo, Internacional sobre Obesidad (International Obesity Taskforce-IOTF-), (Aznar y Webster, 2006) concluyó asimismo que el predominio de factores medioambientales promotores de la obesidad implicaba que los tratamientos probablemente no tendrían éxito sin estrategias que hicieran frente al entorno dominante a través de un amplio programa de salud pública, e instaba a los responsables políticos a desarrollar políticas firmes para resolver este problema creciente. España fue de los primeros países en responder a este reto al desarrollar una estrategia nacional para la prevención de la obesidad a través de la nutrición y la actividad física (iniciativa NAOS: Estrategia para la nutrición, la actividad

física y la prevención de la obesidad, lanzada en España el 10 de febrero de 2005 por el Ministerio de Sanidad y Consumo en respuesta a la petición de la OMS).

Estrategias a nivel individual: programas para proporcionar a las personas y las comunidades el soporte necesario para adoptar un estilo de vida activo o para mantenerlo (Hernández y Velázquez, 2007). Es en este plano, donde el área de E.F. podría centrar el planteamiento de sus objetivos curriculares. A través de los programas de E.F. los profesores han influido en la aceptación o el rechazo de los jóvenes hacia la práctica de actividad. También ha sido el lugar en el que tanto los niños como las niñas han tenido la oportunidad de aprender y desarrollar destrezas físicas y de aprender y participar en determinados deportes (Balaguer, 2002 y Zagalaz et al., 2005).

Sin embargo, algunos autores apuntan que durante muchos años, este papel ha sido importante para la socialización masculina del deporte, mientras que no ha sucedido lo mismo en el caso de la educación de las chicas (Greendorfer, 1983 en Balaguer, 2002). De ahí que se haya llamado la atención sobre la importancia de programas de E.F. no sexista para potenciar la práctica por igual en ambos sexos. Ahora bien, si la escuela es el único lugar en el que se potencia por igual la práctica de deporte en ambos géneros, habremos avanzado algo en la socialización del deporte femenino. Sin embargo, sabemos que las chicas seguirán encontrando dificultades cuando quieran practicar fuera del colegio o cuando terminen sus estudios y no encuentren una infraestructura social que produzca lo mismo que el colegio.

Es importante que se tenga en cuenta en el proceso de socialización, que durante muchos años se ha producido una inhibición deportiva por parte de la mujer, considerando el deporte como propio de los hombres. Esta concepción social es la que lleva a los padres y educadores a transmitir unas creencias, actitudes y valores en las que los niños son sociabilizados para practicar deporte mientras que las niñas no. De ahí la responsabilidad que los educadores tienen en el proceso educativo, sobre todo cuando se sabe que la práctica de actividad física tiene valores tan importantes para la salud física, mental y social de los adolescentes.

Además, un aspecto que se debe tener en cuenta en la implantación de un programa de educación para la salud en el ámbito escolar es la atención a la diversidad del alumnado sobre el que se pretende aplicar dicho programa. Así, se ha demostrado como la inadaptación escolar puede ejercer una influencia negativa en el establecimiento de conductas saludables. Entre las variables que aparecen relacionadas con la insatisfacción escolar resalta el resentimiento hacia los profesores por el trato recibido (Balaguer, 2002). Una mejor relación con el contexto escolar se asocia a un estilo de vida más saludable (Balaguer, 2002). El análisis realizado por la OMS (O.M.S., 1998), muestra que, tanto en España como en otros países europeos, son los alumnos/as con peor adaptación escolar los que presentan hábitos de consumo más inadecuados desde el punto de vista sanitario. Si la educación para la salud se realiza con una metodología que resulte apropiada o atractiva sólo para el sector del alumnado que está más integrado en la escuela, estaremos dejando fuera involuntariamente al alumnado que más lo necesita (Zagalaz et al., 2005). Además, la educación para la salud ha de tener en cuenta las peculiares características culturales de las minorías étnicas en nuestro país. Es necesario que la actividad educativa en este campo en los centros docentes fuera sensible a esta diversidad cultural.

Si se quiere que esta educación para la salud, sea una práctica habitual en la totalidad de las escuelas, deben ser los propios educadores los que asuman la responsabilidad principal de su ejecución, integrándola en su trabajo diario con los alumnos/as. Este último aspecto debe ser tenido en cuenta, ya que en ocasiones los propósitos plasmados en las programaciones de aula se quedan sólo en eso, en proyectos teóricos. Es preciso que el docente sepa llevar a la práctica esos objetivos inicialmente planteados y comprobar el impacto que estos pueden llegar a tener en los estilos de vida de sus alumnos.

Para Aznar y Webster (2006), estos programas por sí mismos son insuficientes para que la población infantil y juvenil alcance los niveles de actividad necesarios con el fin de obtener beneficios para la salud. Se requieren conocimientos adicionales en relación a las formas más eficaces de promover la actividad física en todos los escenarios, incluidos los hogares, los centros escolares, las administraciones y las

comunidades. Esto permitirá incrementar las posibilidades de los jóvenes de hoy se conviertan en personas adultas sanas y activas. Estrategias como las apuntadas por Hernández y Velázquez, (2007), a través de las comunidades de aprendizaje y las propuestas interdisciplinarias entre áreas curriculares, podrían contribuir a la consecución del objetivo pretendido desde la E.F. sobre el fomento del estilo de vida activo y saludable.

Finalmente, tal y como hemos podido ver en el apartado 1.6. y atendiendo a la opinión de autores como Parlebas (1989), Bain (1990), Crum (1993), O'Sullivan (1996), Berlín (1999), López (1999), López Pastor (2000), Astráin (2002), Arribas, H. (2002), Carreiro da Costa (1998 y 2003), García M. (2003), Velázquez y Hernández (2005), Olivera (2005) y Aznar y Webster (2006), entre otros, parece clara la necesidad de orientar la formación inicial y permanente de los profesionales en E.F., hacia la obtención de recursos que les permitan responder a estas necesidades que desde el campo del ocio, la educación y la actividad física se perfilan como demandas sociales.

2.2. RELACIÓN ENTRE ESTILO DE VIDA ACTIVO Y LA SALUD

Desde el comienzo de la sociedad industrial, y en apenas unas décadas, se ha observado un incremento de la esperanza de vida en casi 10 años, pero la mayoría de las personas siguen muriendo por causa evitables. Evidentemente, mucho se ha avanzado, pero algo falla al mismo tiempo. Hoy en día están aumentando considerablemente las enfermedades cardiovasculares, las cuales se han convertido en la primera causa de mortalidad en los países desarrollados. Este hecho ha motivado un interés por determinar los factores de riesgo de dichas enfermedades, con el fin de prevenirlas (Pastor, et al., 1998; Casimiro Andújar, 1999; Ibáñez et al., 2000; Cantera, 2000; Balaguer, 2002; Varo et al., 2003).

Algo debe estar equivocado, porque no se entiende que el ejercicio físico esté asociado a tantos beneficios y sin embargo haya un número tan importante de personas que no lo practiquen con suficiente intensidad y frecuencia como para disfrutar de esos beneficios. Obviamente, el conocimiento no siempre es consecuente con la conducta (Berger, 1996).

¿Por qué no se logra reducir la mortalidad cardiaca pese a las intensas campañas realizadas en los últimos años? Especialistas de todo el mundo se reunieron en el año 2005 en Barcelona en el II Simposio Internacional de Cardiología tratando de responder a esta y otras preguntas. Y su respuesta fue taxativa: “la prevención no logra alcanzar la eficacia esperada, es vital que mantengamos los estilos de vida saludables ante todo” (Pieron, 2003).

En otro ámbito profesional, concretamente en las dos últimas reuniones de la AIESEF (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de E.F.) se ha venido incidiendo de manera relevante en el tema de la promoción de la actividad física. Las conclusiones que se derivan de estas reuniones son coincidentes con la idea de buscar

alternativas a esta falta de relación entre el conocimiento teórico que se tiene del problema y las acciones realmente eficaces que realiza la población. La realidad nos muestra como existen una serie de factores de riesgo (la obesidad, el sedentarismo, el tabaquismo y el estrés) que están condicionando nuestra salud.

Dentro de dichos factores de riesgo, la inactividad física constituye un elemento de estudio tan importante como otros factores más consolidados (hipertensión, obesidad, colesterol o tabaquismo).

La investigación científica está mostrando cada vez con más evidencia, los beneficios de la actividad física y los riesgos de la inactividad para la salud y el bienestar de la población en general (Bouchard y Shepard, 1994; Bouchard, Shepard, Stephens, Sutton, 1990; Shephard, 1995). Los efectos beneficiosos que la práctica regular de actividad física posee para la salud psicológica, la salud social y la salud física (Zagalaz et al., 2005, Hoyos et al., 2005, Santaella, y Delgado, 2003; Cantera, 2000) es un hecho ampliamente constatado en la literatura tal y como señala Balaguer y Castillo, (2001) haciendo referencia a los siguientes estudios: Balaguer y García-Merita, 1994; Biddle, 1993, 1998; Blasco, 1997; Castillo y Balaguer, 1998; Gamer y Wooley, 1991; Sallis y McKenzie, 1991; Young y Steinhardt, 1993.

A partir de estas evidencias científicas recogidas, resulta obvio que la actividad física habitual y dentro de ésta el ejercicio físico estructurado, constituyen un factor muy importante de prevención y de rehabilitación de las principales causas de mortalidad en los países desarrollados (Sallis y Owen, 1998; Cantera, 2000; García Ferrando, 1997, 2001). Por el contrario, el sedentarismo supone un elevado coste económico en los gastos de salud de estos países y las estrategias de prevención, como la promoción de la actividad física saludable pueden tener impacto económico muy importante en la reducción de costes para la sanidad pública (Capdevila, 2002).

La practica regular de actividad física adecuada produce, entre otras mejoras, reducción del riesgo de enfermedades cardiovasculares, un mejor control del peso, una disminución de la tensión arterial y la depresión, así como un aumento de la autoestima

y un envejecimiento adecuado (Bouchard et al., American College of Sports Medicine, 1990, 1994; Sánchez Bañuelos, 1996; Weinberg y Could, 1996; Evans, 1999; Santaella, y Delgado, 2003).

A la vez existe una importante evidencia de que la mayoría de la población en los países desarrollados no realiza los niveles mínimos de actividad que serían necesarios para mantener un mejor estado de salud (Serrano, 1989; Caspersen, Merritt, y Stephens, 1994; Veiga, 2001).

A causa de este crecimiento exponencial del coste de los servicios de salud, en gran parte debido al envejecimiento de la población, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha recomendado a los gobiernos de los distintos países la elaboración y la adopción de planes de salud para sus poblaciones. Estados Unidos y Canadá fueron pioneros al respecto. Europa ha seguido el mismo camino, pese a voces críticas como Vuori, Oja, y Stahl, cuando en 1996 hablan de esta preocupación (Vuori, Oja, y Stahl, 1996).

En la mayoría de países el porcentaje más amplio de recursos económicos en el área de salud se destina al sistema asistencial, es decir, a los servicios de medicina curativa, sobre todo en el ámbito hospitalario. No obstante, sería mucho más eficaz una orientación preventiva y, a medio plazo, reduciría considerablemente los costes. Por ejemplo, al efectuar una campaña efectiva de promoción de la salud a través de la práctica regular de ejercicio físico, se puede disminuir la incidencia de enfermedades cardiovasculares. Quizás el problema de que se invierta poco esfuerzo y presupuesto en las campañas preventivas sea debido a que sus efectos sólo se pueden constatar a medio o largo plazo. Se suele dar la circunstancia de que estos efectos se comprueban a nivel estadístico, constatándose en una disminución del porcentaje de población enferma, y partiendo de la base de que lo “normal” es estar sano. En realidad en los países desarrollados esta “normalidad” es sólo aparente, ya que a menudo se acompaña de trastornos derivados de una alimentación inadecuada, del sedentarismo y del estrés crónico.

Parece claro que, la mayor contribución para la reducción de la mortalidad corresponde a una actuación sobre la modificación de los hábitos o estilos de vida, es decir, la adopción de estilos saludables, entre ellos un estilo de vida activo. Sin embargo, en la realidad, sólo se destina un 1'5% de los recursos totales a la promoción de estilos de vida saludables, destacando el 90% que se destina al sistema asistencial para el tratamiento de la enfermedad cuando ha aparecido (Capdevila, 2002).

Estudios especializados han indicado que la práctica de actividad física en el tiempo libre está positivamente relacionado con otras conductas que mejoran la salud, tales como la vida activa, la alimentación saludable y una buena higiene dental, y negativamente asociada con conductas no saludables tales como el consumo de tabaco, el consumo de alcohol y el consumo de alimentos insanos (Balaguer et al., 1994; Pastor, 1999; Nutbeam, Smith, Moore, y Bauman, 1993; Balaguer y Castillo, 2001; Balaguer, 2002).

A pesar del aumento de las evidencias a favor de un estilo de vida activo, la mayor parte de la población permanece sedentaria. Las estadísticas indican que (Capdevila, 2002):

- Más del 50% de los adultos no son suficientemente activos como para obtener beneficios sobre su salud.
- Más del 30% no practican ningún tipo de actividad física en el tiempo libre.
- La participación en la práctica de actividad física en el tiempo libre disminuye a medida que se incrementa la edad.
- Las mujeres participan menos que los hombres en actividades físicas moderadas o vigorosas.

Apoyando estos datos, investigaciones españolas determinaban hace diez años que un 40% de la población española es sedentaria (DECRE, 1994; Salgado-Araujo, 1998 y Castillo y Balaguer, 1998). Estos estudios indican además que, a medida que aumenta la edad, desciende la proporción de españoles que practican algún tipo de ejercicio físico. Además, en estos estudios se muestra un claro predominio de la actividad física en aquellas comunidades situadas en la mitad norte, frente a las ubicadas en el levante o en el sur. Estos datos subrayan la importancia del clima como agente modificador de las conductas humanas, en este caso del ejercicio físico, corroborando que las altas temperaturas predisponen a una menor actividad física.

Según García Ferrando (2001), en los últimos años ha descendido el porcentaje de la población que practica deporte (actualmente el 63% no practica ningún deporte).

Con respecto a esta disminución, diversos estudios sugieren que los adolescentes prefieren pasar tiempo libre con los amigos/as, o bien realizando actividades no organizadas tales como hablar o escuchar música antes que ocupar su tiempo en actividades organizadas (Wold, 1989, Castillo y Balaguer, 1998). Estas formas de ocupar el tiempo libre podrían explicar en parte la tendencia a disminuir la actividad física en la adolescencia.

Estamos frente a un problema sobre el que se vienen aportando datos muy significativos en las dos últimas décadas. La práctica de deporte y/o ejercicio físico de los niños y adolescentes es menor de lo que sería conveniente para obtener dichos beneficios. Además, se evidencia un problema de sedentarismo o de inactividad en la infancia y en la adolescencia (Mendoza, 2000; Balaguer y Castillo, 2001; Balaguer, 2002).

Un campo de aplicación relevante para paliar esta situación es la dimensión educativa, es decir, la posibilidad de educar a los ciudadanos para ser físicamente activos. En este sentido se suele asumir que los hábitos de ejercicio físico y salud se establecen a edades tempranas en el ámbito escolar (Dishman y Dunn, 1988).

Aunque a veces se da por supuesto que los niños y adolescentes ya realizan actividad física en el colegio, durante sus clases de E.F., parece que estos niveles de práctica no son suficientes y por tanto, que el problema del sedentarismo incluye también al periodo escolar (Parcel et al., 1987). Diversos estudios han mostrado que la actividad física realizada en el colegio, por sí sola, no es suficiente para promover beneficios saludables óptimos (Simons-Morton et al., 1987; Castillo y Balaguer 1998). Esto es debido a que los niños no dedican el tiempo suficiente en las clases de E.F. a practicar actividad física.

En la tabla 2.1. se muestran los estudios españoles más destacados sobre patrones de práctica en población infantil y juvenil. Ambos tipos de estudios (sociológicos y epidemiológicos), se basan en que la información es proporcionada por los propios sujetos utilizando diversos tipos de cuestionarios. Son sencillos y económicos, sin embargo, la validez de los datos es bastante cuestionable. A continuación, en la tabla 2.2., se detallan las conclusiones generales más destacadas que se pueden extraer del análisis de los estudios españoles más importantes sobre patrones de práctica en población infantil y juvenil.

Tabla 2.1. Estudios españoles más destacados sobre patrones de práctica en población infantil y juvenil (adaptado de Veiga, 2001).

Estudios sociológicos:

Destaca en este apartado los Estudios que realiza sobre “Hábitos Deportivos de los Españoles” y sobre “Tiempo Libre y Actividades Deportivas de la juventud en España” García Ferrando (1997, 2001), el estudio realizado por Vázquez (1993) sobre “Actitudes y Prácticas Deportivas de las Mujeres Españolas”, el de Ruiz, F. (2001), Balaguer (2002), Mendoza (1994) y el de Aznar y Webster (2006).

Estudios epidemiológicos:

Destacan en este grupo “Las encuestas Nacionales de Salud (ENS)” (la recogida de los datos es indirecta, ya que, son los padres los que son preguntados respecto a sus hijos), “Los Estudios Españoles sobre Conductas de los Escolares Relacionados con la Salud” de Mendoza et al. (1996), Mendoza (2000) (tiene como objetivo crear un sistema estandarizado de control epidemiológico que pueda aportar información sobre conductas que tienen repercusiones sobre la salud en la población en edad escolar, de modo que esta pueda ser comparada entre diferentes países) y el estudio de Moreno y otros (2005) sobre “Los adolescentes españoles y su salud” .

Tabla 2.2. Conclusiones del análisis de los estudios españoles más importantes sobre patrones de práctica en población infantil y juvenil (adaptado de Veiga, 2001).

► En general, los estudios son difícilmente contrastables al utilizar medidas de la actividad física y deportiva diferentes, así como por la no coincidencia de los tramos de edad que abarcan, excepto en aquellos casos, en los que éstos son series temporales del mismo estudio (por ejemplo los estudios de García Ferrando que se repiten cada 5 años desde 1980).

► Los estudios sociológicos (García Ferrando, 2001, Mendoza, 2000, Moreno y otros, 2005, y Aznar y Webster, 2006) nos alertan del bajo nivel de práctica física de la población infantil y adolescente. Además, trabajos como los de Castillo y Balaguer (1998) y Moreno y otros (2005) nos indican que la participación en actividades físicas y en deportes fuera del colegio, decrece a partir de los 13 años. Estudios no nacionales como el de Sallis et al.

Tabla 2.2. Conclusiones del análisis de los estudios españoles más importantes sobre patrones de práctica en población infantil y juvenil (adaptado de Veiga, 2001).
<p>(2000), confirman estos resultados cuando nos indican que el nivel de práctica de actividad física en la infancia y la adolescencia es bajo.</p>
<p>► En el tramo de edad de 15 a 19 años, se pueden establecer como dato destacable únicamente las importantísimas diferencias entre chicos y chicas (a favor de los chicos) en los niveles de práctica deportiva. Sin embargo, a pesar de que se observan importantes diferencias entre chicos y chicas, parece existir en la sociedad española una tendencia al incremento de la práctica deportiva en el caso de las chicas, que está haciendo que la diferencia entre chicos y chicas en esa franja de edad se reduzca.</p>
<p>► El porcentaje de chicos y chicas que dicen realizar actividad física “no deportiva” con regularidad es bastante inferior a los que dicen realizar práctica deportiva con regularidad. Este dato parece poner de manifiesto la importancia de la práctica deportiva dentro de los hábitos de actividad de los adolescentes de esta edad. También denota una excesiva dependencia del deporte federado como hábito de práctica en los primeros años de la adolescencia. Este aspecto podría explicar el que en cuanto se deja de practicar ese deporte a nivel federado (con un grupo de amigos, una estructura institucional, ...), no se tiene el hábito de realizar ejercicio físico por uno mismo.</p>
<p>► La mayoría de las investigaciones realizadas sobre los motivos de práctica de deporte y/o ejercicio físico (Balaguer y Atienza, 1994; Castillo, 1995; García Ferrando, 1997; citados en Balaguer y Castillo, 2001) han revelado que los jóvenes tienen motivos similares para practicar diferentes deportes tanto a nivel recreativo como a nivel de competición, incluyendo entre los motivos más importantes la diversión y la mejora de la salud.</p>
<p>► En general, para los chicos son más importantes los motivos de resultados, mientras que para las chicas parecen ser más importantes los aspectos sociales del deporte. En general las mujeres muestran niveles de práctica de actividad físico-deportiva inferiores a los de los hombres (Lorenzo, 2005). Sobre este aspecto es relevante remarcar las conclusiones del estudio de García Ferrando (2005) donde afirma que el nivel de práctica de las mujeres, aun siendo inferior al de los hombres, ha aumentado en los últimos cinco años. Los niveles de práctica de los hombres se mantienen estables.</p>
<p>► Según Cechini et al. (2003) las actividades no competitivas parecen interesar a una inmensa mayoría, mientras que la competición preocupa a un reducido número, mayoritariamente masculino. Las tareas sociomotrices conllevan procesos de comunicación y de contracomunicación, por lo que son consistentes con los motivos de diversión, amistad y</p>

Tabla 2.2. Conclusiones del análisis de los estudios españoles más importantes sobre patrones de práctica en población infantil y juvenil (adaptado de Veiga, 2001).
competición, mientras que las psicomotrices o actividades motrices en solitario, están más relacionadas con la mejora de la forma física, el bienestar y el gasto de energía.
<ul style="list-style-type: none"> ► Los más jóvenes están más motivados a la práctica que los más mayores por factores externos (por ejemplo, estar con amigos, satisfacer a los padres, las recompensas).
<ul style="list-style-type: none"> ► La juventud con estudios universitarios presenta mayores índices de interés por la práctica de actividades físico-deportivas.

La cuestión de las relaciones entre la salud y la práctica de actividad física no se centra tanto en encontrar vínculos entre ellas, dado que evidentemente acabamos de ver que los hay, sino en definir cómo son y desde qué punto de vista deben estudiarse (Pérez Samaniego, 2000).

Michaud et al. (2006), indica que los jóvenes conocen los comportamientos que se deben adoptar para tener una buena salud, sin embargo, estos conocimientos no parecen suficientes para que se comprometan personalmente en la adopción de buenos hábitos de vida. Es necesario incrementar nuestros conocimientos sobre cómo podemos facilitar la participación de los jóvenes en programas de actividad física (Zagalaz et al., 2005 y Michaud et al., 2006). Necesitamos conocer cuáles son los factores de predisposición, facilitación y refuerzos asociados con la práctica de actividad física con el objetivo de que los jóvenes adquieran un estilo de vida activo y lo mantengan a lo largo de su ciclo vital y ya desde nuestro ámbito profesional (el área de E.F.), conocer cuál es nuestro factor de influencia frente a otros agentes sociales y cómo podemos mejorarlo (Aznar y Webster, 2006).

Estando claros los beneficios que proporciona la actividad física, el mundo occidental se enfrenta hoy en día al desafío de iniciar en la actividad física saludable a las personas inactivas e intentar, quizás lo más complicado, que la gente activa mantenga su nivel de actividad (Lloret, 1990). En este sentido, los intentos repetidos y concretos de promocionar la actividad física entre la población han tenido resultados

dispares. Aunque algunos programas han tenido éxito involucrando a un gran número de participantes, continúa existiendo el problema de la fidelidad a la práctica asidua de actividad física en la mayoría de la población (Blasco, 1994; Dishman, 1998; Salgado-Araujo, 1998; Balaguer y Castillo, 2001; Balaguer, 2002; Santaella y Delgado, 2003 y Hernández y Velázquez, 2004).

Además, debemos estar atentos a las relaciones que, en ocasiones, se establecen entre la actividad física y la salud y que no responden a los propósitos de transferencia positiva que en principio debería haber entre ambos conceptos.

Parece claro, a tenor de lo visto hasta ahora, que la salud es un hecho social. Esta afirmación, que parece difícil de refutar, resulta casi invisible para muchas personas que se plantean qué es la práctica física saludable. Al hablar de las relaciones entre actividad física y salud también se debería tratar de las cuestiones históricas, sociales, económicas, políticas y culturales que contribuyen a construir los significados de dichas relaciones (Vicens, 1995). Concepción, perspectiva o visión crítica son denominaciones utilizadas en diferentes disciplinas cuando quiere plantearse una postura alternativa a una determinada ideología dominante. Pérez Samaniego (2000), denomina conciencia crítica a una serie de corrientes sociales que basan sus acciones en un cambio de mentalidad y que manifiestan una voluntad saludable de experiencia social orientada en la dirección del lucro, el egoísmo o el dominio social. Devís y Peiró (1992) denominan modelo sociocrítico de E.F. a aquel que se preocupa fundamentalmente por las desigualdades y la injusticia social existente en relación al ejercicio físico y salud, y que incluye cuestiones relacionadas con el sexismo, el culto al cuerpo y los estilos de vida dentro de la cultura consumista.

La cultura (tal y como anteriormente señalaba Mendoza et al. 1994), es un elemento de gran interés en el tema que nos ocupa. Así, los hábitos culturales arraigados en un determinado contexto social, (alimentación, hábitos higiénicos, consumo de alcohol, tabaco, etc) impiden o dificultan el afianzamiento en hábitos de vida saludables.

Autores como Casimiro Andújar, (1999) nos comenta como a menudo, alentados por médicos, psicólogos, entrenadores, profesores y padres, nos vemos envueltos en la tan sonada recomendación general de “hacer ejercicio”. Pero éste es un tema delicado, tratado en ocasiones con frivolidad, sin la atención necesaria y sin plantear dos puntos de vista sumamente importantes:

- Por una parte ¿se reconoce realmente cuál es el ejercicio adecuado para la salud? ¿Es saludable cualquier ejercicio? ¿Tienen claro este concepto los médicos de atención primaria, los profesores de E.F., los entrenadores deportivos, ...).
- Por otra parte, está el hecho demostrado en los estudios que ha ido renovando García Ferrando sobre los hábitos deportivos de los españoles, donde se manifiesta un gran interés por el deporte, pero resulta escasa la realidad de participación del mismo.

Estas reflexiones nos demuestran que el conocimiento popular de los beneficios de la actividad física y el incremento por el interés por el deporte, no implican la movilización ciudadana, ni garantizan, en el caso de los participantes, que la práctica sea adecuada, pues, en muchas ocasiones, mientras se cree estar trabajando para mejorar la salud, la forma de programar o ejecutar los entrenamientos tiene más que ver con el éxito y el rendimiento que con la promoción de una vida saludable (Águila y Casimiro, 1997; Casimiro Andújar, 1999).

Al hacer hincapié en la salud como proceso vinculado a la calidad de vida, Pérez Samaniego (2000) afirma que no se pretende justificar cualquier práctica que proporcione un bienestar inmediato, sino poner énfasis en el hecho de que cada persona puede alcanzar un cierto grado de bienestar. La salud no sólo se consideraría como un estado objetivable de mayor o menor enfermedad sino como una percepción subjetiva de una mejor o peor calidad de vida vinculada en muchos casos a factores socioeconómicos o culturales. En este sentido es necesario adoptar un punto de vista

cualitativo que atienda, sobre todo al “cómo” se produce la interacción entre los diferentes factores que inciden en la salud (Zagalaz et al., 2005; Aznar y Webster, 2006).

Uno de los factores claves para lograr que se mantenga una relación positiva entre ejercicio y salud es la calidad de la práctica, considerando aspectos tales como la intensidad, frecuencia y duración, siempre en relación con las condiciones y características personales de cada cual.

Las recomendaciones en materia de ejercicio han evolucionado principalmente en lo que concierne al criterio de intensidad del ejercicio (Aznar y Webster, 2006). Así lo indica Pieron (2003) citando a Almond, (2000) cuando nos señala que “si bien no han variado en nada las modalidades de ejercicio que más beneficios aportan a la salud y la frecuencia semanal de práctica que se necesita para obtener esos beneficios, si se ha producido una modificación en cuanto a la intensidad de la práctica. Mientras que antaño sólo consideraban actividades saludables aquellas que lograban alcanzar del 70 al 90% de la capacidad funcional del individuo, hoy en día está demostrado que actividades de intensidades moderadas tienen un efecto positivo sobre la salud de las personas.

La actividad física practicada regularmente parece correlacionar con otros indicadores de estilos de vida saludable, si bien esta actividad debe mantenerse bastante tiempo para que los efectos sean visibles y de cierta duración (Cantón, 2001).

Estudios como los de Hoyos et al. (2005), añaden que a tenor de los resultados obtenidos en su investigación, únicamente el realizar ejercicio más de dos veces por semana puede conducir a efectos beneficiosos en términos de VO₂ máximo, uno de los principales indicadores de la capacidad aeróbica y un componente importante asociado a la disminución del riesgo de enfermedades coronarias. Esta visión coincide con la de otros estudios como los de Sesso et al. (2000) donde se ha descrito como el ejercicio leve no disminuye significativamente el riesgo coronario y se vislumbra la necesidad de

llevar a cabo más de dos sesiones semanales enfocadas a la capacidad de resistencia para lograr los beneficios de la práctica de ejercicio físico.

Por tanto podemos argumentar que es necesario en un futuro programar adecuadamente el ejercicio físico para la salud y que dicha programación supone plantear actividades adecuadas y satisfactorias para cada persona, que favorezcan la promoción de la salud a través de las mismas, reconociendo sus valores educativos, sociales y sanitarios, aprendiendo cómo adoptar un estilo de vida sano y manteniendo un compromiso estable con la vida activa.

Del panorama confuso de relaciones entre la actividad física y la salud nacen multitud de creencias de origen incierto, y casi siempre sin fundamento científico, que a su vez generan mitos que arraigan en lo más profundo de la cultura popular. Estos mitos tienen una poderosa influencia sobre la elección del tipo de práctica y el modo de llevarlas a cabo. No es de extrañar por tanto que en muchos casos sean aprovechados, o simplemente creados, para comercializar los más diversos productos (Valdeón, 1998).

Tradicionalmente la práctica de actividad física se ha identificado con un factor que contribuye intrínsecamente a mejorar la salud. Sin embargo, cuando se empieza a profundizar en la conceptualización y el análisis, esa primera correspondencia clara y directa se torna un panorama complejo, que admite puntos de vista muy diferentes e incluso contrapuestos. En las primeras revisiones sobre el tema de los efectos de la práctica física en la salud se destaca la acientificidad de la mayoría de los estudios, así como la ausencia de estudios longitudinales (Plasencia y Bolívar, 1989). Así lo afirma también Sánchez Bañuelos (1996) cuando indica que “del conjunto de beneficios que se difunden a nivel general y sobre los que plantean hipótesis de investigación en el ámbito científico, sólo algunos pocos, fundamentalmente relacionados con aspectos fisiológicos, encuentran apoyadura sólida científica. Por tanto se puede considerar que no tienen fundamento la mayoría de los estudios sobre los efectos de la práctica física, especialmente cuando estos revisten un carácter excesivamente generalizador, es decir, sin ningún tipo de indicación sobre la especificidad del ejercicio requerido para que se obtengan los beneficios pretendidos”.

Según Pascual C. (1995) y Pérez Samaniego (2000), en ocasiones, creencias equivocadas, informaciones sesgadas o simplemente interesadas transmiten la idea de que la actividad física es intrínsecamente beneficiosa, con independencia de otras consideraciones. Así, habitualmente podemos encontrar consideraciones en tanto que “toda actividad física lleva a la salud” o como que la E.F. es igual a “estar en forma” y, a su vez, igual a la consecución de la salud. Autores como Pascual, (1995) y López Mirraño, (2000) consideran que estas afirmaciones son erróneas ya que se apoyan en la idea de que cualquier forma de actividad es válida para llegar a estar sano.

Así, puede decirse que muchas de las afirmaciones relativas a las expectativas del alumnado, padres y los mismos profesores tienen el carácter de atribuciones gratuitas, pues carecen de un reflejo en estudios rigurosos.

A partir del trabajo de actitudes, valores y normas en el adolescente a través de la práctica física, Prat i Grau (2001) asegura que “la simple práctica física o deportiva no siempre es portadora de valores positivos como tradicionalmente se ha ido pregonando, sino que también puede generar comportamientos y actitudes no deseables”. Cantera (1997), indica que los beneficios de la actividad física moderada, se pueden convertir en riesgo de lesión o accidente cuando aumenta de forma desmesurada, la intensidad de dicha actividad. Para Devís (2000a), la salud es más un recurso para la vida que el objetivo de la vida de las personas. Por eso estar siempre preocupado por los riesgos que amenazan la salud y obsesionado por la búsqueda del bienestar ideal no contribuye a estar más sanos, sino todo lo contrario, más enfermos y desdichados.

De entre las ideologías negativas que dominan las relaciones entre la actividad física y la salud en la actualidad cabe destacar la del “salutismo” (traducción del término inglés “healthism”).

Nutbeam (1986) y Pérez Samaniego (2000), definen el salutismo como el término que se utiliza para describir la creencia o el valor cultural de que la salud es más

importante que todas las demás recompensas o satisfacciones, es decir, que disfrutar de la salud es el principal objetivo de la vida.

Según Pérez Samaniego, (2000), citando a Colquhoun (1992), “El salutismo funciona en la escuela y en la comunidad dando por hecho y haciendo parecer natural que los individuos son responsables de su propia salud, y por consiguiente contribuye a desporalizar la educación para la salud, de forma que perspectivas más globales son marginadas o ignoradas. Un segundo problema es el hecho de que asume que todos los individuos son libres para tomar sus decisiones y para cambiar sus comportamientos adoptando estilos de vida saludables. Evidentemente para muchos esto resulta problemático. Y en tercer lugar, el salutismo tiene un efecto conservador del estatus quo de las desigualdades en materia económica, cultura y sociedad, aunque sabemos positivamente que se trata de importantes factores en la promoción de la salud”.

El salutismo se utiliza con frecuencia para delegar la responsabilidad de la adquisición de un estilo de vida activo en el individuo. Indirectamente también se da a entender que la enfermedad es el castigo de la falta de responsabilidad personal hacia el propio cuerpo. Esta claro que el individuo tiene parte de responsabilidad en mantener una buena salud, pero no toda; los aspectos económicos, políticos y socioculturales poseen un control nada desdeñable en los asuntos relacionados con la actividad física y la salud.

Hoy en día el individuo se encuentra ante mensajes contradictorios que emiten, sobre todo, los medios de comunicación de masas. Por un lado, le invitan a la comodidad, el confort, el placer, el sedentarismo, la inactividad y el placer y por otro, le exigen autocontrol, disciplina, fuerza de voluntad, sacrificio, responsabilidad, “vida ordenada”...

El “salutismo” (u obsesión contemporánea por la salud), se manifiesta especialmente en el culto al cuerpo, tanto en la vertiente del funcionamiento como en la de la apariencia corporal. Las dos representaciones simbólicas que mejor ejemplifican ese doble culto corporal son las metáforas, pretendidamente saludables, “del cuerpo maquina” o el “cuerpo danone”.

Para Pérez Samaniego (2000), otro aspecto a tener en cuenta es la progresiva medicalización de la actividad física. La medicalización es una forma de tratar las funciones corporales normales o las cuestiones sociales como problemas que requieren una solución médica. El individuo simplemente deberá someterse a ese dictado si quiere conservarse sano. Se establece así una dependencia del juicio experto rodeado, además, de la aparente aura de asepsia que envuelve al conocimiento científico sobre el cuerpo y la salud. La actividad física es una de las prácticas sociales donde mejor puede constatararse un proceso de medicalización. La opinión médica determina en la actualidad qué actividad física o qué características de la actividad física son saludables. Los médicos y los que se amparan bajo el discurso biomédico aparecen entonces como las personas que pueden y deben autorizar supervisar y, en último término, tomar decisiones acerca de los diversos aspectos de la actividad física relacionada con la salud.

Desde la medicina se predica insistentemente el extraordinario potencial curativo y preventivo de la práctica física habitual. De hecho, está demostrada, tal y como hemos visto, la relación entre ciertos niveles de actividad física y la disminución en la incidencia de diversos trastornos físicos relacionados con el sedentarismo. Pero si bien hay evidencias de que la actividad física puede prevenir enfermedades, también existen ejemplos de que puede provocarlas. Desde posicionamientos críticos se denuncia que el deporte de élite se ha convertido en los últimos tiempos en un verdadero fenómeno de masas, numerosos intereses de todo tipo (económicos, políticos, ideológicos,...) prevalecen incluso sobre la salud de los deportistas (Hebbelinck, 1985). Hay que añadir además que prácticas teóricamente orientadas a la mejora de la salud se han convertido en un engranaje más del denominado “mercado del cuerpo”, en el que la consecución de una apariencia atractiva o una mejora de la condición física se convierte en la finalidad última que las justifica.

Cantón (2001), citando estudios de Buffone, (1984); Lance, (1977) y Cantón y Sánchez, (1988, 1999, 2000), indica que actualmente podemos encontrar un largo listado de potenciales y efectivos beneficiosos para la salud y el bienestar de la persona

por practicar actividades físico-deportivas. Sin embargo, también en otros casos se han señalado contraindicaciones para la salud al existir algún tipo de problema o cuando la actividad no se enfoca adecuadamente. Está probada la existencia de riesgos físicos, derivados de una práctica incorrecta de la actividad física realizada. Las lesiones suelen asociarse a la falta de medidas oportunas (no hacer un correcto calentamiento, falta de estiramientos al finalizar la sesión o no seguir normas básicas de seguridad). Esas medidas son educables y la escuela, y específicamente el área de E.F., tienen la responsabilidad de velar por que el alumno adquiera esas medidas de carácter físico, psicológico y social que garanticen una relación con la actividad física saludable (Vázquez, 2002).

Resulta pues difícil establecer conclusiones generalizadas a toda la población, haciéndose necesario considerar diversos factores culturales, psicosociales y económicos, así como las características de la propia actividad física deportiva.

Por consiguiente, queda patente la necesidad de que en cualquier intervención que se desee plantear, se deberían utilizar diferentes estrategias de modificación de conducta de manera que se pudiera influir en los individuos de manera conjunta, coordinada y con las máximas garantías de éxito.

La salud es educable y, por ende, la capacitación de los escolares para la toma de decisiones libre y conscientemente debe conducir a la mejora del estilo y calidad de vida así como al bienestar, de ahí que los objetivos de Educación para la Salud deban estar recogidos explícitamente en cualquier sistema educativo de calidad (Ania, 2007).

La escuela y específicamente el área de E.F., podrían adoptar el rol de mediadores, en el proceso de integración de todos los agentes sociales que configuran la comunidad educativa, en favor del impulso de proyectos pedagógicos que incidan en la educación y promoción de la salud. Dichos proyectos, deberían necesariamente tener entre sus objetivos el fomento de estilos de vida activos en el alumnado que contribuyan a mejorar su calidad de vida.

2.3. LA E.F. Y SU RELACIÓN CON LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

La escuela y las clases de E.F. están considerados como un medio apropiado para proponer a los niños y jóvenes la adopción de un estilo de vida activo que perdure en su comportamiento a lo largo del tiempo (Pérez y Delgado, 2002). Actualmente, disponemos de suficientes y fiables datos como para diseñar programas de intervención más poderosos de cara a crear directrices para el establecimiento de la actividad en los niños y jóvenes (Devís y Peiró, 1991).

Algunos autores como Kirk (1990) y Tinning (1990) hace años que afirmaron que “el interés que muestra nuestra profesión hacia la noción de salud parece marcar los progresos de la E.F. en su futuro inmediato, convirtiéndola en un destacado elemento innovador del currículo de la asignatura”. Y ciertamente, 17 años después puede decirse que las voces de estos autores eran acertadas. La salud se ha erigido como el referente hegemónico de la E.F. en nuestros días (Peiró y Devís, 1994).

Todo un complejo conjunto de aspectos sociales y profesionales acaecidos en las dos últimas décadas en las sociedades desarrolladas se encuentran detrás de este fenómeno. Como hemos podido comprobar en el apartado 1.3., la creciente preocupación social por cuestiones relacionadas con el medio ambiente, la ecología y la salud crearon las condiciones generales para la aparición de la salud en el currículo de E.F. Para algunos estos cambios afectarían a la totalidad del currículo y para otros un cambio de una parte destacada del mismo (contenido de “Condición Física”).

Hay estudios que reflejan una actitud bastante favorable del profesorado hacia la incorporación de la educación para la salud en el currículo escolar. El alto grado de aceptación de este tema entre los profesores es importante, ya que expresa que la educación para la salud cuenta, de entrada, con el respaldo del profesorado. En esta misma línea, hay que señalar que, en general consideran que la educación para la

salud es una actividad educativa más del profesorado. Es decir, que se admite claramente la responsabilidad de la escuela en general, y de los profesionales de esta en particular, hacia la educación para la salud (Rodríguez et al. 1995; García Maeso, 1993).

Las principales aportaciones de este modelo a la visión futura de la E.F. serían (Rodríguez et al. 1995):

- Un replanteamiento teórico y práctico de muchas de nuestras actividades para proporcionarles un verdadero carácter educativo.
- Un reajuste de los componentes de la condición física debido a la introducción de la noción de salud.
- Una reorientación del trabajo de condición física. No se buscará tanto su desarrollo o mejora continua, sino una mejora mantenida.
- Un especial hincapié en la correcta y segura realización de los ejercicios físicos que deben hacerse o no de acuerdo a la noción de salud.
- Una adaptación de las formas de evaluación tradicionalmente utilizadas desde el área. Pasar de evaluar en el alumnado mejoras de su rendimiento físico, a la creación de hábitos saludables relacionados con la práctica de actividad física, implica necesariamente un reajuste de los protocolos de evaluación planteados desde la asignatura.

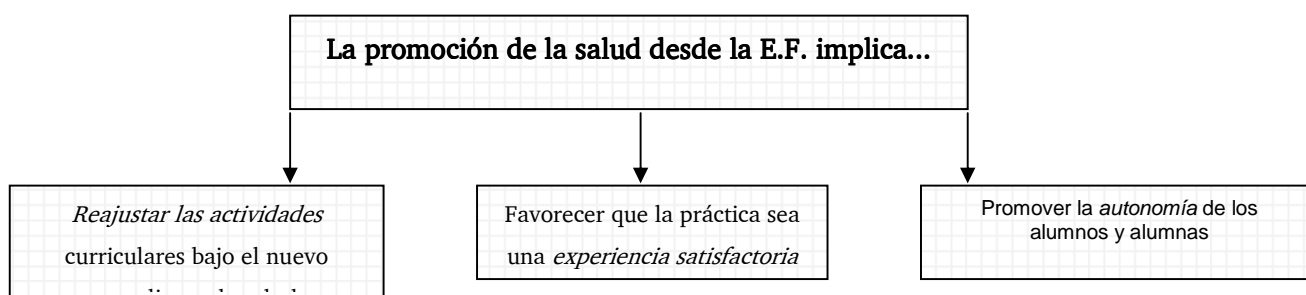
En general, un cambio metodológico en la forma de enseñar y aprender a través de la E.F.

Cuando nos referimos a la E.F. para la salud hablamos de un concepto con el que se recoge el papel que juega la actividad física en la Educación para la salud del conjunto de la comunidad escolar, así como la función destacada y fundamental del currículo de la asignatura de E.F. en la formación y el bienestar de las personas (Peiró, 2000).

Bajo esta perspectiva, la promoción de la salud debe ser vista como un derecho del alumno y un deber del profesor. Las relaciones entre actividad física y salud, y el papel que puede jugar la E.F. escolar, se entiende, en gran medida, a partir de dos ideas fundamentales (Fraile et al, 2004):

- Por un lado desde la disciplina escolar, se intenta favorecer la adquisición de estilos de vida saludables, entendiendo por ellos la creación de patrones de vida más o menos estables que guardan una relación con la salud.
- En segundo lugar, la salud no se entiende como una meta a largo plazo. El concepto de salud/calidad de vida se entiende como un recurso para la vida cotidiana. De esta manera, la actividad física incidirá en la medida que proporcione diferentes adaptaciones en el organismo, en beneficio a medio y largo plazo, pero de manera muy importante, repercutirá inmediatamente en el estado del practicante.

Para Pradas (2004), los principios generales para la promoción de la salud desde la E.F. se pueden resumir en la siguiente figura (figura 2.1):



A pesar de que existen estudios como los de Sánchez Bañuelos (1996), donde se afirma que la E.F. no constituye el motor que debería ser para la creación de hábitos de práctica de actividad física, en los últimos años se ha intentado salir de la *perspectiva tradicional*, donde se asocia a la E.F. y la salud como una medida preventiva en contra de las enfermedades. A cambio se aboga por una *perspectiva educativa* donde la actividad física es considerada como una medida preventiva, pero además, a la E.F. se le asigna el rol de fomentar la toma de decisiones críticas respecto a los aspectos del ejercicio físico y la salud (García et al., 1998). En ocasiones, hemos oído a los ex-

alumnos calificar sus experiencias en el área de E.F. (cuando estudiaron en el colegio o en el instituto) como aburridas, pesadas y carentes de significado. Ante esto los profesionales de E.F. debemos plantearnos que algo está fallando. No podemos permitir que nuestros alumnos, al cabo de tantos años de cursar el área de E.F., no adquirieran un poso de actitudes y comportamientos saludables que caractericen a su estilo de vida diario (Gutiérrez, 2000).

Los profesionales de la E.F. y el deporte, deberían reflexionar y apostar por un cambio de nuestra asignatura hacia la educación integral del joven partiendo de sus intereses que son fundamentalmente la salud y el divertirse (Mendoza y col., 1994; Casimiro et al. 2000).

La E.F. debe asumir un rol de motivación y promoción de la actividad física voluntaria en el tiempo libre. La E.F. tradicional, centrada en la condición física, los test, el predominio del deporte, la importancia del resultado, etc, en ocasiones tenía un efecto contrario, perjudicando la adopción de dichos hábitos en el alumnado.

Para Alonso y col. (2003), en el ámbito educativo cada vez existe un mayor interés por la difusión de la práctica del ejercicio físico en relación con la mejora de la salud. El hecho de que cada vez a edades más tempranas se inicien enfermedades asociadas al sedentarismo y los efectos positivos que sobre el estado de salud tiene la promoción de la práctica de ejercicio físico en todas las edades, hace evidente sugerir la importancia que desde el ámbito educativo tiene la promoción de una óptima condición física desde el punto de vista de la salud.

En un estudio realizado por Santaella y Delgado (2003), se asegura que conociendo los beneficios que aporta la práctica de actividad física a la salud, el objetivo principal de los profesionales de la E.F. y del campo de la salud no ha de ser otro que conseguir un aumento del número de practicantes de ejercicio físico saludable, e intentar mantener una continuidad en los que ya lo practican.

Sin embargo una educación para la salud, no puede ser alcanzada exclusivamente mediante la actividad física y aún menos en términos cuantitativos, ni tampoco es competencia exclusiva de una asignatura; sino que únicamente será posible tal educación como resultado de variadas medidas educativas de carácter interdisciplinar, donde la E.F. juega un papel primordial, sin olvidar el papel que juega la familia y el contexto social (García et al., 1998). Estaríamos hablando de un esfuerzo en la promoción de la salud compartido por todos los agentes sociales implicados en la educación de un joven.

Hoy en día podemos comprobar como la salud es un tema que preocupa cada vez más en nuestra sociedad. Controles médicos, centros de salud, dietas, complejos vitamínicos y otros fármacos revitalizadores, actividad física,... son prácticas que actualmente están muy de moda. Pero tener cuidado de la salud y preocuparse por ello no significa sólo consumir todas estas actividades que se ofrecen, sino que consiste en adoptar un estilo de vida concreto y unos hábitos de comportamiento sanos (Corbella, 1993).

La educación para la salud en la escuela tiene como uno de sus principales objetivos ayudar a que el alumnado adquiriera toda esta serie de hábitos de salud. La escuela constituye un pilar básico en la sociedad para este tipo de formación, sobre todo si los temas se tratan interdisciplinarmente y desde diversas áreas del conocimiento. Ciertamente es, que de entre todas éstas, el área de E.F. resulta un marco muy adecuado desde donde promocionar y educar la salud.

En la medida que la E.F., en colaboración interdisciplinar con otras materias, facilite la utilización del tiempo de ocio mediante unas prácticas recreativas correctas durante la enseñanza en los centros docentes, es posible que en un futuro los hábitos hayan mejorado en beneficio de la salud general de la población por medio de la actividad física moderada.

En los últimos quince años han sido numerosos los trabajos que han intentando justificar la relación entre la E.F. y la salud (López, 2000). A continuación, analizaremos algunos de los trabajos especializados más significativos a nivel nacional:

En primer lugar, el trabajo de Pérez Samaniego (1998) resulta especialmente interesante por mostrar como una misma temática (E.F. y salud) puede obedecer a planteamientos opuestos en función del marco de racionalidad desde el que se desarrolle.

También Devís y Peiró (1992), en uno de sus primeros trabajos, habían explicado como el planteamiento y desarrollo de las propuestas de E.F. y Salud pueden responder a tres tipos de modelos: médico (se centra en el funcionamiento del cuerpo y en los efectos del ejercicio físico sobre el mismo), psicoeducativo (trata de ayudar al alumnado a elegir y tomar decisiones informadas que conciernen a sus actitudes o conductas respecto al ejercicio físico y la salud) y socio-crítico (se caracteriza por realizar crítica social a la cultura física, al cuerpo y al deporte, destacando los elementos que convierten el ejercicio y la salud en ideología). Hasta entonces la mayoría de los trabajos sobre esta temática estaban basados de una forma más o menos clara, en una racionalidad técnica y en modelos fundamentalmente médicos, con un mayor enfoque hacia el trabajo de la condición física.

Ninguno de los tres modelos planteados por Devís y Peiró (1992) tiene la solución total, puesto que cada uno presenta unos puntos fuertes y unos puntos débiles, sitúa los problemas dentro de sus propias coordenadas y aporta soluciones diferentes. Ahora bien, con el paso de los años ha quedado patente que para conseguir una E.F. para la salud que abarque las diferentes perspectivas, es necesario adoptar una postura integradora que aglutine de manera coherente las aportaciones más importantes de cada modelo y se reduzcan o superen sus limitaciones respectivas. (Peiró, 2000).

Por otra parte, en el trabajo de Contreras (1998) puede comprobarse como en muchas ocasiones los planteamientos de E.F. y Salud se limitan a los tradicionales planteamientos y propuestas de condición física en E.F. escolar. De la misma forma, el

trabajo de Tercedor (1998) puede constituir un magnífico ejemplo de cómo los tradicionales trabajos sobre condición física en E.F. escolar se han ido enmascarando a lo largo de la década de los noventa bajo el sugerente título de “E.F. y Salud”. Este es uno de los graves errores en los que puede incurrir el área de E.F. en los próximos años, es decir, pensar que todo es cuestión de un lavado de cara (modificación teórica del currículo) aunque en el fondo cada profesor siga realizando el mismo planteamiento tradicionalista.

Además, según López (2000), podemos encontrar ejemplos de planteamientos de E.F. más propios del ámbito del entrenamiento deportivo en los trabajos de Ávila et al. (1998) y Sierra Robles (1998). En el primero de ellos se plantea la utilización de la E.F. como medio e instrumento para la selección de talentos deportivos; y en el segundo se presentan estudios más propios de la fisiología del esfuerzo y el entrenamiento deportivo que de una E.F. escolar orientada hacia la salud.

Cierto es, que luchar contra la cultura escolar dominante y las inercias docentes más asentadas suelen generar conflictos y resistencias tan limitantes como agotadoras. Las dificultades del cambio y las resistencias con las que suele encontrarse el profesorado que intenta poner en práctica otras formas de entender y practicar la E.F. pueden ser de tres tipos: las propias (las que provienen de nuestra experiencia y de los modelos de pensamiento que asumimos y reproducimos de forma automática e inconsciente); las de sus compañeros (tanto de área como de centro) y las de sus alumnos y familiares.

Trabajos como los de Peiró y Devís (1994) y López (2000) nos indican que en nuestro país están conviviendo tres tendencias a la hora de plantear diferentes formas de enfocar y trabajar el tema de E.F. y salud:

1. Existen numerosos planteamientos, experiencias y propuestas que muestran una concepción de la salud fundamentada en un trabajo de condición física; de forma

que en estos últimos años han ido cambiando títulos y discursos pero sin cambiar ni sus prácticas ni sus planteamientos.

2. Existe una fuerte tendencia, entre un buen número de profesores, de no considerar la salud como un bloque de contenidos propio del área de E.F., a cuyo aprendizaje hay que dedicar “x” sesiones o unidades didácticas para tratar las diferentes temáticas. Se defiende que la salud debe ser un tema transversal, que se trabaje de forma cotidiana a través del desarrollo de ciertos hábitos y rutinas, pero que no debe tratarse como un bloque de contenidos concreto, dado que quita espacio a otros contenidos “más importantes”.
3. Existen líneas de trabajo y grupos profesionales que llevan años intentando buscar y desarrollar otros enfoques educativos y críticos en torno a la E.F. y la salud, y que en algunos casos han elaborado propuestas.

Sobre este último planteamiento, Devís y Peiró (2001) apuntan a la existencia de diferentes perspectivas en cuanto a la promoción de la salud, su evolución y mantenimiento en el tiempo, originándose diferentes perspectivas a tener en cuenta desde la escuela:

- Una perspectiva mecanicista, basada en la creencia de que la realización de actividades crea un hábito de práctica.
- Una orientación al conocimiento, fomentando la adquisición de conocimientos y la capacidad de decisión en torno a la actividad física y la salud.
- Una orientación a las actitudes, basada en que la interpretación y percepción que se tiene de las experiencias físicas fundamentan la posible implicación en la continuidad de la actividad física, la cual busca el desarrollo de actitudes positivas y de autoestima.
- Una perspectiva crítica, que examina los problemas de salud que se encuentran en los ámbitos social y ambiental, relacionando actividad física y salud con los

problemas y condiciones económicas, culturales, étnicas y políticas que influyen en la toma de decisiones en cuanto a la salud.

- Una perspectiva ecológica, siendo la salud una responsabilidad personal pero también un asunto social y ambiental, basado en los contextos y en las condiciones particulares.
- Una perspectiva holística, que integra todas las anteriores.

De los estudios de Michaud et al. (2006), Aznar y Webster (2006), Zagalaz et al., 2005, Lorenzo et al. (2005), López, (2000), Peiró, (2000), Pérez Samaniego (1998), Pérez Samaniego (2000), Tercedor (1998), Contreras (1998), Devís y Peiró (1992) y Castillejo, 1992, se pueden desprender las siguientes recomendaciones a la hora de plantear la asociación entre la E.F. y la salud:

- Parece que la creación de hábitos saludables se debe realizar desde edades tempranas.
- La mejor manera de plantear el tema de la salud es a partir de un trabajo interdisciplinar que debe plasmarse en el proyecto curricular del centro.
- La relación entre actividad física y la salud no se debería centrar exclusivamente en el producto o resultado final, el desarrollo de actitudes no deberían plantearse únicamente como un instrumento mediador entre el sujeto y la cantidad de práctica, sino entre el sujeto y la comprensión de la práctica y de si mismo/a.
- El hecho de intentar involucrar al niño en clubes deportivos, aumenta las posibilidades de mantener la práctica de deporte y/o ejercicio físico a lo largo de su vida.

- Si en esos clubes deportivos, están asistiendo el grupo de pares, la posibilidad de ser constante en la asistencia a la actividad aumenta. Es más, no sólo se es constante en la asistencia semanal, sino que además aumenta la posibilidad de que esa actividad se fije en el joven y perdure a lo largo de los años como hábito saludable.
- La influencia en la elección del deporte en los niños nace en gran medida desde los padres y madres.
- Los chicos practican más que las chicas desde edades tempranas y esa tendencia se mantiene a lo largo de su vida.
- Conforme aumenta la edad disminuye la cantidad de práctica entre los adolescentes.
- Existen una serie de agentes sociales que influyen decisivamente en la creación de estilos de vida saludables en los niños y jóvenes. El área de E.F. y más concretamente el profesor de E.F., debería tener en cuenta estos agentes con el fin de conocer todas aquellas variables de influencia que pueden incidir en la consecución de su mismo objetivo.
- No existen investigaciones contundentes, que analicen la posible influencia y el rol que desempeña el profesor de E.F. en la elección del tipo de práctica a realizar por el niño, la causa del mantenimiento en la asistencia durante la pre-adolescencia o la razón del abandono de la práctica en edades adolescentes.

Conscientes de la problemática y dimensión de tal empresa, los profesionales de la educación y más concretamente el profesorado de E.F., al menos tenemos la obligación de indagar en los aspectos que hacen referencia a las características individuales y al entorno microsocial de la población empezando por conocer la situación de partida de nuestros escolares en relación a sus hábitos de vida.

2.4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA ESCUELA.

Si entendemos la educación para la salud como un proceso más de enseñanza-aprendizaje, no podemos olvidar que debemos establecer formas para evaluarlo. La evaluación nos permite reflexionar de forma crítica sobre los comportamientos y los intercambios que toman parte en el proceso didáctico. Sólo evaluando podremos determinar si se están consiguiendo positivamente los objetivos educativos y sólo habiendo evaluado podemos tomar las decisiones más adecuadas para conseguirlo. Mateo (1993) señala que, si lo que desean los profesionales del área de E.F. es realizar unos programas de E.F. adecuados, es decir, enfocados a la prevención, el mantenimiento y la mejora de la salud, uno de los aspectos prioritarios que deben de reconsiderarse es el propio sistema de evaluación.

Se considera componente del proceso de educación para la salud, todo aquello que pueda intervenir en la consecución de los objetivos propuestos inicialmente y que suceda dentro del ámbito curricular de la E.F.

Los elementos que influyen en la tarea educativa para la salud desde la E.F. son (Corbella, 1993):

- El programa de E.F.
- Las condiciones de aplicación del programa.
- El profesor.
- El alumno/a.

A continuación se analizan qué aspectos se podrían evaluar en cada caso, es decir, qué aspectos de cada elemento del proceso pueden intervenir en el logro de los objetivos.

2.4.1. El Programa de Educación Física

Anteriormente señalábamos que el ejercicio físico es casi unánimemente aceptado como un excelente medio de prevención, mejora y mantenimiento de la salud (Casimiro Andújar, 1997 y 2002). Sin embargo, este hecho no garantiza el incremento del número de practicantes, no asegura que el planteamiento de los programas sea el correcto, ni implica la creación de hábitos físico deportivos perdurables en los que practican (García Ferrando, 2001). La meta fundamental de un programa de ejercicio físico para la salud debe dirigirse tanto a la mejora de los distintos sistemas del organismo, como la promoción de estilos de vida saludable a través de la práctica física.

Dichos programas de ejercicio deben ser considerados por los profesionales que los imparten como procesos educativos de carácter intencional, analizando profundamente el fenómeno del ejercicio físico y salud desde cuatro puntos de vista convergentes:

- Qué es el ejercicio físico para la salud
- Cuáles son sus objetivos.
- Cuáles son las características de los destinatarios.
- Qué metodología se va a llevar en el diseño, planificación, selección de tareas, evaluación, etc.

En un artículo de opinión publicado en la revista *Medicine & Science in Sports & Exercise* (1988) se apuntaba que “los programas escolares de E.F. para niños y

jóvenes deben desarrollarse con la meta principal de promover el desarrollo y la conservación de hábitos de ejercicio a lo largo de toda la vida con el propósito de desarrollar y mantener la condición física suficiente para una capacidad funcional adecuada y una mejora en la salud”.

La proliferación de programas sociales sobre actividad física y salud hace de su evaluación un importante elemento del progreso social. Tal y como apunta Devís y Peiro (1993), la evaluación de programas “está típicamente asociada al grado en que un programa es efectivo, adecuado, bueno o malo, valioso o inestimable, y a lo apropiadas o inapropiadas que pueden resultar ciertas acciones, procesos o resultados con respecto a cómo lo percibe la persona que utiliza la información de la evaluación”.

Devís y Peiro (1993) han analizado el carácter problemático de la evaluación de programas de E.F. y Salud llegando a ver la evaluación como una forma de persuasión que es más creíble que cierta y más variable que prescriptiva. Habitualmente en los programas de ejercicio físico y salud predomina una perspectiva experimental, objetivista y centrada en la medida de los test de condición física. Esta visión ofrece multitud de problemas para evaluar realmente la salud vinculada a la práctica de la actividad física, además olvida el carácter holístico de la salud, en la que intervienen aspectos psicológicos y sociales o personales y contextuales, y la concibe como un compartimiento estanco que puede medirse con los test físicos. Se pretende valorar la salud relacionándola con la condición física. La realización de los test en ocasiones implican violaciones de una conducta saludable. La valoración es exclusivamente cuantitativa. No existe evidencia científica para relacionar los niveles de los distintos componentes físicos de la salud en poblaciones jóvenes con su estado de salud cuando sean adultos. No se proporciona la evidencia necesaria para decir que alcanzando los niveles que indican los test se obtengan aquellos beneficios saludables con los que pretenden estar asociados. No se demuestran que las mejoras alcanzadas en la batería de test tengan mejoras en el estado de salud de los participantes.

Tal vez debería pensarse en evaluar el proceso en lugar del producto asociado al resultado (Pérez Samaniego, 2000; Castejón, F, 1997 y Devís, J. y Peiro, C., 1993).

Además del resultado o producto físico existen muchos factores personales y sociales, y otros relacionados con el contexto en que se desarrolla el programa, que también deben de tenerse en cuenta.

Además, y tal y como hemos visto anteriormente, debemos de tener presente que los verdaderos beneficios saludables de la actividad física se alcanzan haciendo actividad física y no buscando resultados, y que los niveles de actividad física necesarios para obtener beneficios saludables no son necesariamente los mismos que para mejorar u obtener niveles aceptables de condición física.

Estos mismos autores, afirman que los programas de E.F. para la Salud deben de caracterizarse por fomentar:

- La participación activa de los alumnos/as en la realización de actividades físicas, buscando promocionar estilos de vida activos y no buscar rendimiento ni grandes proezas físicas.
- La participación de las alumnas/os en el proceso de implementación de un estilo de vida activo. Es decir, se trata de desarrollar un programa propio, o lo que es igual, tomar decisiones en el proceso de enseñanza.
- Favorecer la conciencia crítica de los alumnos/as en el contexto del ejercicio físico y la salud.

Además, añaden que el hecho de que el programa de E.F. esté o no correctamente diseñado puede contribuir positiva o negativamente a que el alumno se desarrolle de forma saludable y que adquiera buenos hábitos de salud. Los aspectos a evaluar bajo esta perspectiva serán los siguientes:

- Objetivos y contenidos: adecuación a la edad y nivel del alumno/a, la temporalización, especificidad, adaptación, etc.

- Actividades: progresivas, exentas de peligrosidad, variadas, divertidas, considerar los hábitos higiénicos como una actividad más, mantener en todas las sesiones los calentamientos y la vuelta a la calma.
- Evaluación: continua y formativa, adaptada a cada alumno/a, informar a los alumnos/as de los criterios de evaluación, se han de valorar específicamente los hábitos higiénicos.

2.4.2. Las condiciones de aplicación del programa

Aunque la programación sea muy correcta y respete todos estos aspectos que acabamos de mencionar, no quedará garantizada una buena educación para la salud si las condiciones en que se lleve a cabo la práctica no reúnen también unos requisitos mínimos.

Por otro lado, se deberían evaluar las condiciones del entorno físico donde se realizará la actividad (instalaciones, vestuarios, material, etc), y por otro lado, sus aspectos organizativos (días de práctica, horario, tiempo para cambiarse, etc).

2.4.3. El profesor

Para que el programa tenga éxito será imprescindible que el profesor que lo deba llevar a cabo reúna unas condiciones mínimas. Por lo tanto, a la hora de evaluar deberemos analizar en él todos estos aspectos:

1. Capacidad de llevar a cabo el programa y de modificarlo o adaptarlo en caso de que fuera necesario.

2. Que muestre buenos hábitos de salud o como mínimo que no sea modelo de hábitos insanos (tabaco, falta de higiene personal, utilización de ropa y calzado inadecuados, etc.).
3. A nivel metodológico:
 - Utilización de progresiones correctas.
 - Hacerse atender, capacidad de explicarse.
 - Organización y orden en la práctica.
 - Preparación de calentamiento específico para la sesión.
 - Disposición de enfriamientos cuando sea conveniente.
 - Comunicación y manejo eficaz del feedback.
 - Prestación de las ayudas correctas en aquellos ejercicios con riesgo.
 - No plantear retos que comporten un peligro excesivo.
 - Exigencia diferente para alumnos de diferente nivel
 - Evaluación por criterio.
 - Propósito de formas seguras de utilización de material.
 - Capacidad de observación y detección de posibles anomalías físicas o enfermedades (desviaciones de espalda, obesidad, anorexia, vigorexia, etc), conocimiento de primeras curas, ... Así como situaciones que pueden condicionar en el alumnado la falta de diversión, el retroceso en formarse un autoconcepto equilibrado, el no favorecer el desarrollo de una percepción de competencia, etc.
 - La actitud del profesorado hacia la educación para la salud desempeña un papel decisivo para la incorporación real de la misma. Parece conveniente el desarrollo de una infraestructura de apoyo al profesorado que contemple recursos económicos y humanos, formación, material didáctico, asesoramiento técnico, ..., con el fin de que el tema de la salud vaya integrándose progresivamente en las aulas (García, 1993)

2.4.4. El alumno

Por un lado se debe evaluar al alumno en cuanto a la posibilidad de padecer alguna enfermedad o desviación relevante de la norma (al principio de curso y como evaluación inicial de la salud de los alumnos, se deberá solicitar que aquellos alumnos que presenten cualquier contradicción a la práctica de ejercicio físico presenten un certificado médico donde se especifique que alteración sufre y qué ejercicios les están contraindicados y aquellos que pueden seguir la práctica normalmente) y, por otro lado, si conoce y valora los hábitos higiénicos que se le hayan intentado enseñar (limpieza e higiene personal, higiene de la ropa y del calzado, crecimiento y desarrollo físico, cualidades físicas básicas, adaptación del organismo al esfuerzo, beneficios de la practica regular de ejercicio físico, actividad física, descanso y relajamiento, salud sexual, actitud postural, etc.) (Corbellas, 1993). Algo más difícil parece poder comprobar la adquisición de esos hábitos saludables para su vida cotidiana.

Esa dificultad nace del propio concepto de hábito (capacidad del sujeto de conservar y perfeccionar los comportamientos, actitudes y conocimientos adquiridos). Es difícil evaluar dentro del área de E.F. la adquisición de un hábito, puesto que este necesita de un tiempo prolongado para poder valorar su adherencia al estilo de vida del sujeto. La estructura de evaluación trimestral que caracteriza a las áreas que conforman el currículo de secundaria, impide poder disponer de indicadores fiables sobre la adquisición de dichos hábitos.

Sin embargo, en los últimos años se ha optado por acudir a los ex-alumnos del área de E.F. como forma de evaluar la posible adquisición de estilos de vida saludable. Estudios como el de Torre et al. (2001), Pinar (2003), Rodríguez-Solano (2004) y el de Dule et al. (2006) confirman que los hábitos de realizar actividad física en los ex-alumnos del área de E.F. (alumnos de 2º de bachillerato o universitarios) están poco consolidados y pueden incidir negativamente en su salud. Estos trabajos vendrían a constatar bajos niveles de impacto del área de E.F. en los niños y jóvenes. Así pues, la

E.F. no llegaría a garantizarse al alumnado la adquisición de los procedimientos, conocimientos y actitudes necesarias que le permitiesen, posteriormente, asumir la práctica de la actividad física y deportiva de forma autónoma y responsable, y por tanto el grado de repercusión o impacto en la adquisición de estilos de vida saludable en los alumnos sería bajo.

2.5. AGENTES SOCIALES INFLUYENTES EN EL ESTILO DE VIDA DEL ADOLESCENTE.

Cada persona a través de su proceso de socialización aprende lo que está o no está bien, todo aquello que es o no aceptable en su entorno sociocultural. Lo que ya no está tan claro es si realmente somos conscientes de las conductas elegidas y del riesgo que éstas corren, esto es, no sabemos si el carácter de la elección conductual es o no voluntario (Balaguer, 2002).

Uno de los modelos teóricos que han sido claves para explicar cómo se produce la socialización a lo largo del desarrollo del niño, es decir, como se adquieren los valores, creencias, costumbres, actitudes y expectativas de una cultura o de un grupo social es la Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura.

En los niños, afirma Bandura (1986/1987), la observación e imitación son dos factores claves en el aprendizaje de actitudes. Éstas se aprenden a través de modelos que pueden ser los padres, educadores, amigos y hasta los héroes de la televisión (ver figura 2.2.).

Siguiendo a Bandura (1977), y trasladando su teoría al objeto de nuestra investigación, diríamos que a través de algunos procesos de aprendizaje, como la imitación y el modelado, podemos entender algunos aspectos referentes a la adquisición de unas u otras conductas de salud. En el curso de la vida aprendemos determinados comportamientos (patrones conductuales) de forma indirecta, observando cómo los demás se comportan y cuáles son las consecuencias de dichos comportamientos. En este proceso que recibe el nombre de modelado observacional, la conducta de los padres, los amigos, los pares y los profesores, así como las consecuencias que estas conductas tienen para los que las realizan, influyen en el aprendizaje del estilo de vida de los niños y adolescentes (Bandura, 1977 en Balaguer, 2002).

El deporte o la actividad física en cualquiera de sus vertientes, como cualquier otra conducta, la aprendemos a lo largo de nuestro proceso de socialización. A través del proceso de socialización recibimos la influencia que nuestro medio circundante le concede a estar físicamente activos (Sallis y Nader, 1988). A medida que vamos creciendo vamos adquiriendo información sobre el valor que la actividad física tiene para nuestros padres, nuestros profesores, nuestros amigos, los medios de comunicación, nuestros vecinos y todos aquellos que son importantes para nosotros. Aprendemos tanto lo que se considera o no aceptable a nuestro alrededor como aquello que los demás esperan de nosotros. Esto unido a nuestro sentido de competencia y a la ayuda que recibamos del exterior es lo que nos llevará a desarrollar determinadas habilidades, actitudes, creencias y valores respecto a estar activos físicamente, así como adquirir un rol determinado en lo que a la actividad física se refiere (profesional o hobby).

A partir de la Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura es evidente que todos estos hábitos saludables o no saludables se adquieren a lo largo del proceso de socialización del individuo y en su constitución y mantenimiento intervienen tanto las actitudes, las creencias y los valores de la sociedad y de los grupos a los que el adolescente pertenece.

Como indica Mendoza (2000), “si se quiere fomentar que las personas adquieran estilos de vida saludables, educativos o ecológicos, resulta imprescindible comprender previamente cómo en la adolescencia se van consolidando determinados estilos de vida y cuáles son los factores que los determinan”

Igualmente Castillo (2000) vincula el proceso de aprendizaje y el estilo de vida activo cuando señala que “el estar físicamente activo depende tanto de características biológicas como ambientales”. Es decir, los niños nacen con una tendencia inherente a explorar el mundo y a estar físicamente activos. Sin embargo, en el proceso de crecimiento y desarrollo personal y de acuerdo con las condiciones específicas tanto de su esfera familiar como de la cultura en la cual están inmersos, aprenden a desarrollar, a explorar, a disfrutar de esta tendencia a estar físicamente activos, o bien aprenden a

no usar esa tendencia. Así pues, las personas que no son físicamente activas han aprendido a ser físicamente inactivas”.

Evans (2001), apunta la necesidad de definir el sentido de la acción educativa en torno a un concepto integral de salud y establecer conexiones entre lo que ocurre fuera de la escuela y lo que nosotros queremos difundir en ella.

En la actualidad, son cada vez más los autores que señalan al apoyo social como uno de los elementos del contexto que más se relaciona con la salud y sobre el que se basan muchos programas de promoción de la salud (Salgado-Araujo, 1998). Por ello, debemos tener en cuenta los distintos agentes de socialización de la estilos de vida saludable implicados (Castillo, 2000; Balaguer, 2002; Hernández y Velázquez, 2004; Aznar y Webster, 2006; Traveset, 2007). Así, para Pate y cols, (1995) los miembros de la familia, las asociaciones deportivas, los clubes sociales, etc., serían agentes sociales que influirían sobre el estilo de vida individual. Según Traveset (2007), todos estos agentes estarían relacionados entre sí formando parte de un sistema global inherente a una pedagogía sistémica que posibilita a los docentes, mirar la realidad educativa como un todo vinculado a los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos, con la actitud necesaria para incluir todo aquello que repercute y está en la base de los procesos de enseñanza – aprendizaje (ver figura 2.2).



Figura 2.2. Factores determinantes de los estilos de vida. Adaptada de Mendoza, Sagrera y Batista (1994).

Parece fuera de toda duda que la escuela es uno de los entornos significativos en el proceso de adquisición de actitudes (Welk, 1999). Este hecho se ha puesto de manifiesto en estudios realizados en el ámbito geográfico de esta investigación, la Comunidad Autónoma Aragonesa, al estudiar las relaciones de convivencia en los centros escolares considerando el punto de vista de los principales actores de la institución educativa (alumnos, profesores y padres) (Bahillo, Puyal, Sanz, Elboj y Sanajustín, 2006). Por una parte, resulta evidente que la enseñanza puede incidir en el componente cognitivo de las actitudes (Bolívar, 1995). Y, por otra parte, el entorno escolar proporciona la oportunidad de interacción tanto entre iguales, fundamentalmente en el proceso de socialización, así como entre alumnado y profesorado (Sales Ciges, 1996, Welk, 1999; Aznar y Webster, 2006; Hernández y Velázquez, 2007; y Traveset, 2007). En este sentido, las actitudes del profesorado pueden incidir en las del alumnado, bien a través de la selección y diseño del currículum vitae, o bien mediante aprendizajes implícitos o encubiertos en forma de vitae oculto (Kirk, 1990 y Zagalaz et al. 2005). Las personas tienen actitudes positivas

hacia aquellas cosas, personas, situaciones o conductas que creen que tienen atributos positivos y actitudes negativas hacia las que tienen atributos negativos. Por tanto la formación y cambio de actitudes en el profesorado puede contribuir directa o indirectamente en su desarrollo en la escuela.

Sin embargo, debemos reconocer que el trabajo de educación para la salud desde la E.F. en secundaria nos ha enfrentado casi a diario con ciertas dificultades:

- El concepto de salud en el seno de la comunidad escolar sigue siendo restringido.
- Es complicado garantizar completamente la seguridad en todas las clases de E.F.
- No es fácil encontrar colaboradores motivados para plantear una intervención global y continuada.
- Resultan escasas las oportunidades de formación del profesorado orientadas a la capacitación para el desarrollo de este tipo de intervenciones educativas.
- No hemos encontrado métodos realmente eficaces para valorar la influencia de nuestro trabajo en la adopción de estilos de vida saludables entre el alumnado.

Pero el carácter arduo y difícil de este camino era presumible si recordamos el gran número de factores que deben confluir para que se puedan desarrollar con coherencia y eficacia iniciativas de promoción de salud en los centros educativos (Mendoza, Segreda y Batista, 1994): participación del profesorado motivado y adecuadamente formado, fácil acceso a actividades de formación permanente y asesoramiento pedagógico concreto, oportunidades para el intercambio de experiencias educativas relacionadas con el tema, existencia de un marco legal e institucional óptimo y apoyo social y financiero al educador. Lo cierto es que, según trabajos como los de Michaud et al. (2006), los profesores de E.F. tienen poco impacto sobre la educación de

los hábitos saludables del alumnado, comparativamente con los padres que son quienes realmente son los primeros educadores de la salud.

Así, la motivación para seguir trabajando en la promoción de la salud puede apoyarse en la búsqueda de un camino metodológico que nos ayude a ser más precisos en nuestro trabajo y que nos permita evitar errores y problemas por los que ya han pasado otros docentes. Elementos que nos ayudarán en este proceso son: partir de un análisis detenido de la realidad en la que trabajamos y acercarnos a las actitudes iniciales de los alumnos sobre el tema, actuar de manera progresiva y planificada, considerar el contexto curricular y sociocultural en el que intervenimos, tomar decisiones técnicamente y reclamar una corresponsabilización de otros agentes educativos.

En los últimos años se está demostrando la enorme influencia de ciertos agentes en el proceso de desarrollo de los jóvenes durante la adolescencia (Ponseti, F.X., Gili, M., Palau, P., Borrás, P.A. 1998; Balaguer, 2002; Hernández y Velázquez, 2004 y Michaud et al., 2006). Concretamente, las personas más significativas son aquellas que forman parte del entorno social del adolescente y que, a sus ojos, tienen unas cualidades que las hacen particularmente importantes e influyentes (Castellana, 2003).

Tal y como venimos detallando, en los estudios realizados sobre la socialización deportiva (Balaguer, 2002), se ha comprobado que existen diferentes instituciones y personas como los padres, hermanos, escuela, pares, comunidad y medios de comunicación que intervienen en el proceso de socialización deportiva (Sallis y Nader, 1988). Desde distintas teorías psicosociales (citadas por Balaguer, 2002) como la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) o la teoría de interaccionismo simbólico (Mead, 1934) se defiende que si los otros significativos valoran la práctica de actividad física e incluso animan a estar activos a los adolescentes, será mucho más probable que esta acción se lleve a cabo. Como ya vimos en su momento, desde la teoría del Aprendizaje Social, Bandura (1977) propone que los seres humanos pueden aprender viendo a otros hacer las cosas. Defiende que si los otros significativos actúan como modelos para el adolescente también la realicen.

Padres, educadores y pares juegan un papel fundamental en el proceso de socialización del adolescente (Zagalaz et al., 2005). Cada uno de ellos desempeña una diferente función en este proceso. Durante estos años en los que los jóvenes se enfrentan con situaciones que tienen riesgo para la salud, es muy importante contar con un buen apoyo social de todas estas personas significativas (Balaguer, 2002).

Nuestros adolescentes se están enfrentando a dos transiciones paralelas: su propio proceso de desarrollo y las rápidas transformaciones de la sociedad donde viven. Al mismo tiempo, sus padres y las otras personas significativas de su entorno se enfrentan a la responsabilidad de enseñarles a vivir en un mundo que está cambiando constantemente y que ni ellos mismos conocen bien.

El estilo de vida individual se ve influido por los acontecimientos biológicos que se dan dentro de un marco social, de influencia y de comparación social, lo que lleva a que los comportamientos saludables cambian con el tiempo, la experiencia y las circunstancias vitales (Hernández y Velázquez, 2004; Traveset, 2007). Algunos autores consideran que la predicción de modelos en el estilo de vida adulto pudiera hacerse a través de la participación deportiva durante la niñez y adolescencia, ya que al haber obtenido una óptima habilidad en estas primeras edades, se estimula el interés y participación para los periodos posteriores.

Somos conscientes de que mucho de lo que sabemos y la mayor parte de las habilidades con que contamos tanto los niños, adolescentes y jóvenes como los adultos lo hemos adquirido fuera de la escuela. La educación no sólo no debe circunscribirse al ámbito escolar, sino que ha de estar abierta al entorno y a los recursos que él pueda ofrecer, así como a lo que pueda recibir del resto de la comunidad, al compartir con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos conjugando la educación formal y la educación no formal, donde se inserta el tiempo libre (Ponce, 1998).

Casimiro Andújar, (1999), citando a García Ferrando (1993), determina tres predictores, que según él serían los principales determinantes causales del hábito deportivo:

- Hábitos deportivos de los padres, especialmente de la madre.
- Importancia de la E.F. en el colegio y la influencia del profesor de E.F. por interesarle por el deporte.
- La propia concepción del joven para su práctica, con la búsqueda de un ambiente agradable de diversión con sus amigos.

Anteriormente veíamos como para Mendoza y col. (1994), existen diferentes factores que determinan el estilo de vida de la persona (características individuales, entorno microsocial, entorno macrosocial y medio físico-geográfico), cambiante por la acción humana. Ante este planteamiento, parece evidente que el niño no vive dentro de una burbuja impermeable en un cajón estanco, sino que vive inmerso en un medio social, con sus costumbres y normas, con las que interactúa a través del proceso de socialización. Los niños van a aprender determinados comportamientos, valores y actitudes, a través de diferentes factores que influyen en dicho proceso de socialización (Torre, 1998).

La adolescencia es un momento clave en el proceso de adquisición de algunas de las conductas de riesgo para la salud ya que al ser un periodo de experimentación con estas conductas de riesgo de que algunas se conviertan en hábitos, con el riesgo de que una vez adquiridos son muy difíciles de modificar. Según Casimiro (2000) entre los 12 y los 15 años de edad es un periodo clave en la vida de la persona para adquirir y consolidar hábitos saludables que tengan continuidad en la etapa adulta. De ahí el importante papel que juegan padres, pares, medios de comunicación, educadores e instituciones en la formación de los jóvenes.

Esta etapa educativa es una fase decisiva en la adquisición y consolidación de los estilos de vida. Los adolescentes muestran especial curiosidad y receptividad, y aún son relativamente inexpertos. En su transición hacia la edad adulta, están muy abiertos a la influencia de los factores ambientales y de los modos de vivir que la sociedad les presenta como modélicos. Si se quiere fomentar que las personas adquieran estilos de vida saludables, educativos o ecológicos, resulta imprescindible comprender cómo en la adolescencia se van consolidando determinados estilos de vida y cuáles son los factores que los determinan (Mendoza, 2000); y habrá que intervenir en el entorno para reducir los factores que lo dificulten y aumentar los que lo favorecen. Siguiendo esta misma línea, será importante para el profesor de E.F. conocer el grado de influencia de los diferentes agentes socializadores que pueden influir en la educación (y por tanto en la adquisición de hábitos saludables) de los alumnos.

En el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (Ministerio de Educación y Ciencia 30 de marzo de 2005), se hace referencia al llamado Principio de esfuerzo compartido el cual incide en la necesidad de aunar esfuerzos de todos los miembros de la comunidad educativa para lograr la consecución de los objetivos propuestos (una educación de calidad para todos los ciudadanos de ambos sexos). Esa misma Ley añade que “la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre los alumnos/as individualmente considerados, sino también sobre las familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto”.

2.5.1. La familia

Entre las personas e instituciones importantes en la socialización a partir del deporte la familia, la escuela y el grupo de pares son los que ejercen un papel más determinante y entre ellos, en primera instancia, la familia es considerada el contexto más importante y más inmediato en el que se produce el aprendizaje (Balaguer, 2002; Aznar y Webster, 2006; Traveset, 2007 y Hernández y Velázquez, 2007).

Estamos ante una sociedad en la que los padres prácticamente no pueden prestar atención a sus hijos dado que están absortos en su trabajo diario, de este modo poco a poco vamos formando una sociedad falta de valores claros que puedan marcar el camino de las futuras generaciones. Como afirman Conger y Peterson (1984) “los padres son un poco como el buen tiempo, pues sólo se les echa en falta cuando no están presentes”. La familia cada vez dedica menos tiempo a educar. Este hecho conlleva que se acabe la comunicación en el seno familiar, lo que se traduce en unos niños y jóvenes que se dejan guiar por una sociedad consumista, en donde las modas marcan los gustos a la mayoría de jóvenes, que adoptan una serie de hábitos poco saludables para ser aceptados por el grupo social (Lorenzo, 2005).

En la misma línea de Lorenzo (2005), está la opinión de Hernández y Velázquez, (2004 y 2007) y Aznar y Webster (2006), que asegura que los padres constituyen unos entornos de aprendizaje muy importantes para sus niños, los cuales promueven la adquisición de destrezas y virtudes valoradas en su comunidad e, incluso, pueden variar de un período histórico a otro dentro de la misma comunidad. En la medida en que cambia el orden social, cambian las aspiraciones y, después de cierto retraso, la manera de criar a los niños también cambia para ajustarse a la nueva realidad.

Mientras la visión tradicional considera que los padres y los iguales están en competencia, la visión contemporánea demuestra que no son relaciones opuestas, sino complementarias (Castellana, 2003). Queda entonces claro que padres e iguales no

son sustituibles, pues cada relación enriquece al adolescente de diferente manera. Así, la relación que se establece con los padres es más duradera, estable y sólida, por lo que contrarresta la menor frecuencia diaria de interacción.

Los resultados obtenidos en la investigación realizada por Balaguer (2002), informan que al igual que en otras áreas, en el caso de la actividad física la familia juega un papel fundamental en la niñez, mientras que en la adolescencia son los pares el grupo de influencia más importante. Así, cuando los padres practican o han practicado deporte en el pasado los hijos tienen más probabilidades de estar activos físicamente.

La importancia de la institución familiar en la sociedad española ha sido glosada suficientemente por prácticamente toda la investigación sociológica realizada sobre la estructura social de la España contemporánea (Torre, 1998). Los datos que presenta García Ferrando (2001) ofrecen una evidencia más de la centralidad de la vida familiar para la mayoría de la población española, ya que en la encuesta de 2000 el 76% de los entrevistados coinciden en señalar como una actividad de tiempo libre el estar con la familia. En este mismo estudio se asegura que los hábitos deportivos de la población española se encuentran fuertemente determinados por la experiencia familiar transmitida por los padres, ya que si éstos se han preocupado de instalar en sus hijos una cultura deportiva orientada a la práctica de deporte, las probabilidades de internalizar y dar continuidad a estas prácticas son mucho más elevadas que en el caso contrario, con independencia de las facilidades materiales y de equipamiento disponibles para hacer deporte. Sería importante, desde el lado de la oferta deportiva y educativa, promover el deporte familiar, esto es, preocupándose de que los esfuerzos de promoción de una saludable cultura deportiva tengan por objetivo no tanto al individuo como a la propia unidad familiar. Quizás de este modo se pudiera contribuir de forma poco espectacular pero efectiva a mejorar los indicadores de la práctica popular de deporte en España, que a comienzos del siglo XXI la mantienen todavía en posiciones poco favorables dentro del correspondiente ordenamiento europeo del deporte para todos (García Ferrando, 2001).

En Primaria, los escolares están influenciados de forma significativa por la práctica del padre y de forma muy significativa por la práctica de la madre (especialmente las chicas). Esta influencia va disminuyendo conforme avanzan los años, lo que confirma una mayor independencia familiar en la etapa de Secundaria, quizás por una mayor influencia del grupo de iguales (Casimiro Andújar, 2000; Casimiro y Pierón, 2002). Los alumnos más sedentarios suelen tener madres y padres que no son deportistas, mientras que aquellas madres o padres que practican frecuentemente actividad físico-deportiva tienen hijos muy deportistas, lo que indican que proyectan hacia sus hijos/as un modelo a imitar.

Parece importante “entrenar” a personas cercanas para que provoquen refuerzos extra en la conducta deportiva de los alumnos/as; por ejemplo, conocer el apoyo y ánimo potencial de la familia y diseñar estrategias de intervención. A este respecto, Salgado-Araujo (1998) indica que “es de gran importancia el apoyo social en la adopción y mantenimiento de patrones de ejercicio”.

Las familias, especialmente los padres, pueden predicar con el ejemplo para influir en los niños. Los individuos cuyos padres son o han sido practicantes tienen muchos niveles de práctica deportiva del 60%, mientras que aquellos individuos cuyos padres nunca hicieron deporte tienen un nivel medio de práctica deportiva justo la mitad del anterior, el 30% (García Ferrando, 2001). Si el ejercicio regular es aceptado como una parte normal de la vida diaria de los adultos, los niños y niñas próximos a ellos probablemente les seguirán (Devís y Almond, 1989). Sin embargo, según Dalmau (2003), los padres y profesores todavía muestran un escaso interés por compartir un tiempo de práctica con los hijos y/o alumnos. Autores como Torre (1998), Casimiro y Pierón, (2002) y Balaguer (2002), coinciden en señalar que los chicos tienen un referente mucho más importante y decisivo para la práctica en el grupo de iguales, mientras las chicas dependen en mayor medida de los miembros de la familia.

Algunas investigaciones en las que se ha preguntado directamente a los jóvenes por el papel que jugaron sus padres en su participación deportiva, éstos indicaron que fueron realmente importantes (Balaguer, 2002). Ello es lógico sobre todo en la época de

la niñez y primera adolescencia en la que los padres tienen que acompañar o facilitar a sus hijos el desplazamiento, tienen que ayudarles económicamente y tienen que estar de acuerdo en que los hijos dediquen esa parte del tiempo a la práctica de alguna actividad física. Tanto en el apoyo inicial de iniciar una actividad como en el mantenimiento o adherencia de esa práctica los padres juegan un papel importante.

Según una investigación de Bernabé (2003), los índices de participación conjunta familia-hijos en actividades físicas señalan que los intereses deportivos que comparten las familias con sus hijos/as se centran en torno a la contemplación de eventos deportivos por la televisión, seguido de la asistencia a espectáculos deportivos, y en menor medida por la práctica conjunta de algún tipo de actividad deportiva. Este mismo estudio, coincidiendo con el de Dalmau (2003), añade que es muy bajo el porcentaje de alumnos/as que practica deporte conjuntamente con sus familias.

En el proceso de socialización deportiva, esto es, en el proceso social mediante el cual la cultura deportiva es adquirida por la población, determinando el que se adquieran o no hábitos consistentes y saludables de práctica deportiva, el papel de la familia, como en cualquier otro aspecto del proceso de socialización general, es muy importante (García Ferrando, 2001). Lo que justifica que en su encuesta se incluyera un indicador sobre los hábitos deportivos de los padres de los entrevistados, ya que nos va a permitir aproximarnos al grado de continuidad general de tales hábitos. Comparando con la encuesta de 1990 se aprecia un ligero retroceso en los porcentajes de padres que hacen o han hecho deporte, pero hay que recordar que se compararon dos muestras diferentes, la de 1990 referida sólo a la población de 16 a 65 años, y la de 2000 referida a la población de 15 a 75 años, muestra esta última que por incluir personas de mayor edad hace aumentar, estadísticamente, los porcentajes de no práctica tanto por lo que se refiere a la actual población como a sus padres. En consecuencia, corrigiendo este sesgo estadístico, se puede hablar de una estabilidad, en la última década, en los porcentajes de población cuyos padres han hecho deporte, estabilidad que era la que cabía esperar ya que los efectos de las influencias generacionales se alteran poco en un plazo de tiempo tan corto como es una década (hay que destacar que el efecto generacional sí se manifiesta cuando se tiene en

cuenta la edad de los entrevistados ya que a medida que consideramos a generaciones más recientes, el porcentaje de padres que han hecho deporte aumenta sensiblemente). Lo que si es cierto es que, las tasas actuales de práctica deportiva son mucho más elevadas entre la población cuyos padres hicieron deporte que entre los que no lo han hecho.

En la línea de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), en diferentes investigaciones se ha visto que cuando los padres practican o han practicado deporte en el pasado los hijos tienen más probabilidad de estar activos físicamente (Clark y Peterson, 1989; Anderssen y Wold, 1992; Hendry, Shucksmith, Love, et al. 1993; Castillo, 1995; Balaguer, 2002; Casimiro & Pierón, 2002).

Las investigaciones como la de Casimiro y Pierón, (2002) vienen a demostrar el bajo nivel de práctica activa de los padres (en secundaria sólo el 13'6% de los padres son practicantes, lo mismo sucede con las madres, aunque el porcentaje de sedentarismo es aún mayor). Torre (1998) y Casimiro y Pierón, (2002), indican que es una pena el escaso porcentaje de madres y padres practicantes, sobre todo si tenemos en cuenta que si éstos son pasivos no van a favorecer e incitar las prácticas de sus descendientes, según la teoría de la imitación.

Los resultados de la investigación de García Ferrando (2001), vienen a confirmar la escasa tradición histórica de la práctica deportiva en España, ya que son mayoritarios los que reconocen que sus padres nunca han realizado deporte, lo que convierte en muchos casos a los actuales practicantes en la primera generación que en sus familias respectivas hacen deporte. El 5% de los padres y el 4% de las madres de los entrevistados hacen deporte actualmente, y el 17% de los padres y el 6% de las madres lo han hecho con anterioridad pero no hoy en día. Por lo tanto, son mayoría los padres, el 76%, y las madres, el 88%, que no han hecho nunca deporte.

En la misma línea de los estudios anteriores, Ruiz, F. (2001) destaca que la actitud de los padres hacia las actividades físico-deportivas extradocentes de los hijos/as, parece influir en el interés de los hijos/as en la práctica de actividades físico-deportivas.

En la investigación llevada a cabo por Bernabé (2003) se destaca que la mayor parte de las familias no acompaña a los entrenamientos a sus hijos/as, dejando claro que aproximadamente el 70% del alumnado practica alguna actividad física que requiere desplazarse a un centro deportivo o asociación para desarrollarla. Esta actitud de los padres hacia las actividades extraescolares físico-deportivas de sus hijos/as, parece influir en la futura adherencia a esa práctica de los jóvenes.

La importancia de que los padres estén activos para que los hijos también lo estén fue apoyada en un estudio realizado con adolescentes de 11, 13, y 15 años de la ciudad de Valencia (Castillo, 1995). Concretamente se encontró que tanto en el caso de los chicos como de las chicas el hecho de que el padre practicara deporte estaba relacionado con que tanto los chicos como las chicas fuesen miembros de club deportivo. Además, en el caso de las chicas, el hecho de que la madre practicara deporte estaba relacionado positivamente con las horas de ejercicio físico que éstas realizaban a la semana.

Wold y Anderssen (1992), en su investigación con adolescentes europeos, encontraron que la práctica de actividad física del progenitor del mismo sexo era más importante para la práctica del adolescente que la práctica del progenitor del otro sexo. En este trabajo se encontró que el predictor más claro de la práctica deportiva de los chicos era la práctica del padre, mientras que la práctica de la madre y de la hermana mayor actuaban como predictores de las chicas. En este sentido Casimiro & Pierón (2002) coinciden en afirmar que el interés de los niños hacia el deporte está más condicionado por el comportamiento del padre, mientras que el de las niñas lo está con el de su madres.

La influencia de la familia en la adquisición de hábitos deportivos es quizás más fuerte cuando se trata del deporte de alta competición. Y es que son muchos los padres que tratan que sus hijos alcancen, deportivamente la alta competición o la profesionalidad deportiva, influidos por la popularidad y las elevadas remuneraciones que alcanzan algunos campeones. Tal y como demuestra la encuesta de García Ferrando (2001) a la mayoría de los padres les gustaría que alguno de sus hijos hiciera

deporte de alta competición (con respecto a la encuesta de 1990 se ha registrado un aumento de 10 unidades porcentuales (del 56% al 66%)). Esto demuestra la profunda influencia que viene ejerciendo en estos últimos años el crecimiento del deporte profesional y de alta competición en España, y de la enorme publicidad y expectación que rodea al fantástico mundo de los millonarios fichajes, premios y ayudas.

Sin embargo, no todas las investigaciones han encontrado que el hecho de que los padres practiquen influye en que los hijos también lo hagan sino que en algunos estudios como el realizado por Dempsey, Kimiecik y Horn (1993) sobre el papel de los padres en la práctica de deporte de los hijos, se vio que lo que realmente era importante eran las expectativas de competencia que los padres tenían hacia sus hijos, esto y no el papel del modelado de los padres era lo que hacía que los adolescentes practicasen deporte.

Son coincidentes estos estudios con los resultados del trabajo de Bois (2003), centrados fundamentalmente en la preadolescencia.

Es importante que los padres comprendan la significación del afecto positivo y por supuesto, de la importancia de la diversión, para la motivación de su hijo/a por el deporte. Además es necesario conocer las fuentes de las que se nutre la diversión y a este respecto se debe tener en cuenta la importancia del reconocimiento del logro. Esta afirmación parece obvia, aunque es algo frecuentemente olvidado (Roberts, 1995). El papel de los padres no debe llegar a lo que Roberts (1995) denomina como coacciones sociales (expectativas sociales o normas que crean sentimientos de obligación para permanecer en la actividad). Estos fuertes sentimientos de obligación, supuestamente, minan el sentido de autodeterminación, de tal manera que el compromiso deportivo será mayor cuando las coacciones sociales sean bajas.

No debemos olvidar las fuentes del no-logro, es decir, aquellas situaciones lejanas a la consecución o no de un objetivo puramente deportivo, pero que pueden tener un papel fundamental en la adherencia duradera a una actividad (por ejemplo: las

interacciones que se dan antes, durante y después de la práctica deportiva con los amigos, familias,...).

Todo ello nos hace pensar que la influencia que los padres tienen sobre la práctica de deporte de sus hijos no se reduce a que estos practiquen o no practiquen deporte o actividad física sino que hay un conjunto de variables de interacción padres/hijos relacionadas con este tema que hay que tener en cuenta. Tanto el ánimo que los padres den a sus hijos para ser activos, como el apoyo que les brinden para realizar diferentes actividades, la importancia que estos concedan a la actividad de sus hijos, así como todo aquello que sirva para conformar un sistema positivo de actitudes, creencias y valores hacia un estilo de vida activo, son factores que pueden influir para que finalmente el adolescente decida llevar a cabo la práctica de alguna actividad física.

Solamente involucrando a los padres en el tratamiento y entendiendo sus perspectivas, comportamientos y aproximaciones a los problemas de conducta de sus hijos/as podemos tener la esperanza de proporcionar apoyo a largo plazo para las familias de estos adolescentes (Webster, 1988 y Zagalaz et al., 2005).

Por otro lado (Hernández y Velázquez, 2004), la influencia de los padres en los estilos de vida no se limitan a la imagen que de ellos tienen los propios niños y adolescentes. A través del diálogo con sus hijos, los padres constituyen uno de los agentes educativos fundamentales en la adquisición y afianzamiento de conductas saludables. Por ello sería interesante promover estos temas de conversación entre padres e hijos.

En un Artículo ya mencionado anteriormente de la revista *Medicine & Science in Sports & Exercise* (1988), se apuntaba que la influencia del hogar es importante y debe incentivarse a los padres a que muestren interés por la condición física como un factor importante que afecta a la salud y el bienestar de sus niños/as. Los padres deben trabajar con los profesores para promover estilos de vida saludables. El primer paso sería que los propios padres fueran ejemplo de conductas saludables.

Castellana (2003), incidiendo sobre la importancia del papel del profesorado, añade otra posible vía de actuación que sería la de crear desde los centros (y más concretamente desde la figura del profesor de E.F.), programas de orientación y apoyo a las familias a través de reuniones en el aula e/o intercambio de información. Se trataría de crear lugares de encuentro y debate entre los padres y el profesorado para conseguir una implicación de ambos en la participación y el seguimiento de los procesos educativos (Hernández y Velázquez, 2007; Martínez, G. 2004 y Zagalaz et al. 2005). Una de las consecuencias más inmediatas que tendría este acercamiento es, el aumento del sentido de pertenencia de la comunidad educativa (en este caso los padres y madres), al centro. Así, según palabras de María Sánchez Arbós (Sánchez Arbós, 2000, p. 220), “si estamos conformes con que la escuela no es la panacea eficaz que crea material según su deseo, sino que admite lo que a ella le llega como producto social capaz de ser mejorado, la escuela tiene que alargar su radio de acción a las familias” .

Parece evidente que la colaboración que los docentes pueden prestar para “despertar” una toma de conciencia sobre la ineludible necesidad de que las familias “jueguen” su papel en la adquisición de hábitos y actitudes favorables a la adopción de un estilo de vida activo y saludable, tanto propio como para sus hijos (Hernández y Velázquez, 2007). Sin duda, la articulación de una comunidad de aprendizaje en torno a este relevante tema, en la que participen las familias, los docentes y otros agentes sociales, sería un modelo de intervención educativa, no sólo adecuado sino imprescindible, para abordar el futuro de la E.F.

2.5.2. Los medios de comunicación

Pero no toda la responsabilidad debe recaer sobre las familias. Las orientaciones curriculares nos hacen ser conscientes de la existencia de otras fuentes de información y formación de enriquecimiento personal y relacional, de acceso a culturas y formas de vida distintas. Nos referimos a la llamada educación informal, donde los medios de comunicación, la lectura, la publicidad, los pares, el deporte, la música, etc. forman parte del tiempo libre del adolescente. Los avances de la tecnología están haciendo que los modelos simbólicos (que aparecen en los medios de comunicación) tengan gran influencia en las pautas de conducta social (Torre, 1998).

Casi nadie duda en la actualidad de la importancia que tiene evitar las secuelas que generan todo el torrente de información deficientemente filtrada con el que se seduce al adolescente en un intento de responder a la “cultura de lo corporal y del placer inmediato” (Pérez y Delgado, 2003). Quizás lo más peligroso es que todo eso queda englobado dentro del término de salud o mejor dicho “salutismo”.

Esta situación esta siendo amparada, en parte desde el ámbito educativo, por una inadecuada e ineficaz comprensión de las peculiaridades y necesidades de la sociedad que ha engendrado a nuestros adolescentes actuales así como también por la acomodación, en unos casos, de ciertos profesores de E.F., e inseguridad en otros, que han impedido dar luz verde al desarrollo de la responsabilidad y posibilidad de acción que atesora el área de E.F. (Devís, 2000a).

Estudios como los de Prat i Grau, (2001) y Casimiro Andújar (2000b), afirman que uno de los problemas más graves es sin duda (en opinión de la mayoría del profesorado de educación física), la imagen del deporte y la práctica física transmitida desde los medios de comunicación. Así pues, existe una enorme contradicción entre los valores que se intentan transmitir desde el área (respeto, ayuda, colaboración, participación, aceptación de los otros y de las normas, no hacer trampas, etc.) y los

valores que se transmiten sobre todo por la pantalla (agresividad, exacerbada competitividad, rivalidad, envidias, amenazas, exclusiones, discriminación, etc.). Evidentemente los medios de comunicación y más específicamente la televisión, se convierten en un gran competidor, ya que posee un enorme poder seductor e incluso hipnotizador para el espectador.

Los medios de comunicación, ¿nuestros aliados?, pretenden vender el Deporte como salud. Tal es esta asociación que para la sociedad son conceptos más o menos idénticos. La salud, la puesta a punto, la pérdida de peso, el adelgazamiento son productos que se venden muy bien. Cada persona paga por estos bienes porque se tiene la firme creencia de recibir a cambio lo que se espera. (Heinemann, 1994, García-Leiva, et al., 2004).

Casimiro Andújar (1999) destaca en lo que respecta a los medios de comunicación, que en la actualidad el periódico más leído de este país es deportivo el periódico Marca (421.294 ejemplares diarios en 1994), según la Oficina de justificación de la Difusión, citado por García Ferrando, (1997), cuando era el octavo en tirada en el año 1986, lo que nos indica la gran incidencia del deporte profesional en nuestra sociedad.

La negativa influencia de algunos medios de comunicación se hace patente a través de la divulgación de productos, dietas y aparatos milagrosos, conductores (de una forma sensacionalista y escasamente rigurosa) de cuerpos perfectos con mínimos sacrificios (por ejemplo, anuncios de determinados productos de adelgazamiento, gimnasia pasiva, o alimentos lights). Todo ello conlleva a controversias en el ciudadano, el cual, debido a su falta de formación específica en este campo, se convierte en un ser guiado por dicha motivación extrínseca hacia los intereses de esta publicidad más que a los suyos propios, comenzando a aparecer en nuestra juventud, en los últimos años, algunos trastornos o enfermedades de carácter nervioso, de forma alarmante (Casimiro Andújar, 1999).

En los adolescentes, los medios de comunicación representan un factor medioambiental de gran influencia sobre la educación y comportamiento de los niños (Gutiérrez, 2000). La televisión produce un fuerte impacto como agente de socialización, unas veces aportando estándares de comportamiento a los niños, otras facilitándoles modelos para que puedan identificarse con ellos. Por eso, es muy probable que la presentación de actividades físicas y deportivas en televisión influyan en las actitudes y motivaciones que los niños tienen respecto al deporte.

En los últimos años estamos asistiendo a un fenómeno cada vez más extendido de “culto al cuerpo” o mejor dicho, un culto a “la apariencia física o apariencia joven. Ya en el ámbito de la E.F. (Tinning, 1990), prevalece la creencia de que el somatotipo, mesomórfico (atlético, activo) es considerado como el preferido y sinónimo de salud. La mayor parte del profesorado que imparte esta materia a jóvenes, tiene esta creencia contribuyendo así a reproducir “la ideología de la forma” y de la imagen del cuerpo dominante. Según García et al. (1998), los medios de comunicación junto con la presión de los propios compañeros juegan un papel muy importante. Pensemos en las posibilidades publicitarias negativas que puede ejercer el prototipo de cuerpo de los/las modelos. Probablemente, esa admiración por la delgadez lleve a más de un alumno al riesgo de sufrir alteraciones en su esquema corporal que se manifiestan en problemas perceptivos, motores de relación y comunicación.

De esta forma, se va asociando como inseparables los tres elementos ejercicio físico, apariencia física y salud. Esta visión es falsa, un cuerpo “Danone” no es garantía de salud. Existe la creencia, tal y como hemos señalado en apartados anteriores, de que la salud es un producto de consumo, en el que en un modelo económico de libre mercado, el individuo libremente puede acceder a él o no. Pascual, (1995), considera que la salud es un “bien” social e individual y como tal debe ser accesible a todos los seres humanos. La consideración de la salud como un producto que puede ser objeto de consumo, le da un tratamiento mercantilista que desvirtúa la consideración de la salud como algo valioso para todos/as.

Ante la significativa influencia de los medios de comunicación, como se ha argumentado anteriormente, y la falta de información y formación sobre el tema, el área de E.F. tiene mucho que decir al plantearse como uno de sus objetivos “la construcción del pensamiento crítico en el adolescente”. Para Aznar y Webster (2006), la creciente influencia de los medios de comunicación sobre nuestra infancia y adolescencia ha provocado una disminución de la influencia de los centros escolares sobre la conducta de los niños y adolescentes de ambos sexos. Las estrategias de promoción de la salud deben adaptarse a estos cambios y no oponerse a los mismos.

Los profesores de E.F. tienen un amplio abanico de contenidos para poder seleccionar y elaborar unidades didácticas que aborden implícitamente o explícitamente el tema de la salud. Ahora bien, queremos llamar la atención al hecho de cómo los medios de comunicación pueden influir negativamente en los hábitos saludables. Muy poco se puede hacer en las aulas de E.F. por la salud, si no se tiene en cuenta la influencia de los medios de comunicación, las creencias y valores del ambiente social donde está ubicada la escuela.

2.5.3. La escuela

Es cierto que la sociedad espera que la familia proteja, eduque, y transmita valores culturales a los niños, pero no es menos cierto que tanto la familia como la sociedad delegan en la escuela una buena parte de esta misión. Así pues, la escuela no es un mero transmisor cultural sino un contexto que explicita unas intenciones educativas sobre la base de garantizar que los niños y niñas son agentes activos de su desarrollo (Balaguer, 2002).

El centro educativo, por su naturaleza de institución en la que confluyen los intereses de las familias, los docentes y las administraciones, se convierte en un agente con potencialidad multiplicadora de las actuaciones e intervenciones de los diferentes grupos interesados en el desarrollo personal y social del alumnado. No obstante, ese

papel relevante que puede jugar el centro educativo precisa de la acción e intervención coordinada de sus miembros y de las propias familias y administraciones (Hernández y Velázquez, 2007).

Entre los aspectos que tanto el adolescente como el niño pueden trabajar a lo largo de su etapa de escolarización en la escuela se encuentra la promoción de estilos de vida saludables. La promoción de la salud consiste en esencia en conseguir o asegurar que, en la vida cotidiana, las opciones más saludables sean las más fáciles de elegir por los individuos y las colectividades, lo que implica reducir las barreras físicas, económicas y culturales que dificultan la elección de dichas opciones (Mendoza y López, 1993). La educación para la salud puede desempeñar un gran papel a la hora de facilitar que los ciudadanos deseen elegir las opciones más saludables en su vida cotidiana. El que efectivamente pueda hacerlo depende en gran parte de que el entorno físico y social en el que viven haga fácil el elegir dichas opciones saludables. Un modelo de promoción de la salud debe integrar la educación, la prevención y la protección. Aparece entonces como necesario un vínculo entre la escuela y la educación para la salud y la calidad de vida. La escuela debe cumplir un papel fundamental en la promoción de la actividad física relacionada con la salud, creando un ambiente físico y social saludable y realizando programas curriculares y extracurriculares de actividad física, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de todos los alumnos (Devís y Peiró, 2001).

En este contexto, los problemas derivados de un estilo de vida sedentario constituyen un claro ejemplo de la necesidad de creación de *comunidades de aprendizaje* (integradas por diferentes agentes sociales), que, coordinadas desde los centros educativos, contribuyan a elevar el conocimiento y la comprensión de las consecuencias y riesgos que para la salud y la calidad de vida tiene la ausencia de práctica de actividad física en la población escolar (Hernández y Velázquez, 2007). Dichas comunidades de aprendizaje deben tener por objetivo facilitar la coordinación y la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas que pueden ofrecer información y formación referida al fomento del estilo de vida activo y saludable.

Sin embargo, este protagonismo que se le pretende otorgar hoy en día a la escuela en la promoción de actitudes y comportamientos relacionados con un estilo de vida saludable no es algo nuevo. Autores como Danziger (1971), apuntaron hace más de 30 años que la escuela se reconoce como un influyente agente sociabilizador, en cuanto al contenido de instrucción formal, además de su papel como base para comunicarse con los iguales. Quizás el problema viene en que en determinados momentos a lo largo de estos años ese potencial no se ha explotado suficientemente, quedándose en meros planteamientos teóricos. La estructura y el curriculum de la escuela, los tipos de pares y profesores, y las interacciones que se producen entre ellos, constituyen las variables que fundamentalmente inciden en el adolescente dentro del contexto escolar.

Uno de los grandes retos en el sistema educativo actual es la puesta en funcionamiento de un modelo didáctico que asuma los diferentes conceptos, procedimientos y actitudes a poner en funcionamiento para organizar una estructura de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno adquiera su formación y desarrollo corporal relacionado con la salud y la calidad de vida. Así lo atestigua Narganes (2000) cuando indica que la sociedad actual delega en las instituciones educativas la necesidad de impregnar el tejido social de una educación básica que atienda a conocimientos, destrezas y capacidades que relacionen el cuerpo y la actividad motriz, contribuyendo de esta forma al coherente desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida. Ante esta situación, los docentes de E.F., más allá de su intervención desde el desarrollo curricular de la materia, deben adquirir el protagonismo y liderazgo de la elaboración de propuestas y proyectos que integren a la comunidad educativa hacia un mismo objetivo: el fomento del estilo de vida activo y saludable (Hernández y Velázquez, 2007).

Educar al alumno para la vida real forzosamente implica ayudarle a adquirir una base que le facilite, a lo largo de su vida, la elección de opciones saludables. Una educación que desee ser integral necesariamente ha de incluir este aspecto. Tal y como se ha señalado anteriormente, la educación para la salud comienza en el seno de la familia, pero sin duda un ámbito privilegiado para desarrollarla con eficacia, sobre

todo en la adolescencia, es la escuela. Sin pretender sobrevalorar esta circunstancia, podemos señalar tres razones básicas para considerar a los centros de enseñanza como entornos privilegiados para la promoción de la educación para la salud (Mendoza y col., 1994):

- Acoge a la casi totalidad de la población infantil durante bastante años, en el momento de la vida que es más fácil asimilar hábitos, actitudes y conocimientos, ya que la modificación de conductas es mucho más compleja en el adulto.
- Los profesores son profesionales especializados en educar, sabiendo fomentar estilos de vida saludable.
- Es un “derecho” del alumno, ya que la sociedad le va a exigir constantemente que decida o escoja entre diferentes opciones, y la escuela debería haberle orientado al respecto sobre lo que es positivo y negativo para su salud, para que la persona escoja voluntariamente, pero con conocimiento de causa.

Para Delgado y Tercedor (2002) la escuela debe dar respuesta a variados y cambiantes problemas sociales. Su trabajo debe partir del principio asumido por la OMS *Piensa en global y actúa en local* (Sierra & Zuriarrain, 1998).

Como se reconoce en las actuales propuestas educativas de diversos países de la Unión Europea (Conferencia de la Unión Europea, 2000), la escuela puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo del niño y adolescente, ayudando a que cada alumno y alumna defina sus propios proyectos escolares, desarrollando así el poder de controlar y decidir su propia vida (decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso, etc) (Díaz-Aguado, 2005).

2.5.4. El grupo de iguales

Otro de los grupos que tiene una importancia fundamental en la adquisición del estilo de vida es el de los amigos, compañeros de colegio o vecinos, esto es, aquellos que son similares y con los que comparten las nuevas experiencias (Hernández y Velázquez, 2004). Los iguales son modelos de identificación transitorios, pues ellos mismos están en transición. Régnier(1998). Es con ellos con los que se reúnen para compartir los momentos de ocio. La presencia que ejerce los grupos de iguales durante esta época es muy fuerte (Balaguer, 2002).

Para Moreno y otros (2005), la investigación sobre relaciones entre iguales ha destacado, por un lado, que la formación de los grupos tiene un componente de hemofilia conductual y psicológica. Es decir, que los adolescentes tienden a relacionarse con otros con los que comparten un conjunto de características conductuales y psicológicas, formando grupos de individuos que desde el principio comparten una cierta afinidad. Por otro lado, la investigación también ha demostrado que (Aznar y Webster, 2006), a medida que las relaciones se consolidan, los amigos se convierten en agentes de mutua socialización, de forma que con el tiempo se van pareciendo más entre sí. Además, durante la etapa adolescente, el grupo de los iguales se convierte en una influencia fundamental para un importante abanico de conductas, actitudes y valores, entre ellos los que tienen que ver con el aprendizaje de estilos de vida y de conductas relacionadas con la salud.

Según Torre (1998), el agente socializador formado por el grupo de pares o amigos se consolida aún más durante la adolescencia, tiene la capacidad de favorecer o no el proceso iniciado en la familia, ya que si dicho grupo presenta actitudes pasivas, es más factible que el joven tienda hacia ellas. Así, tal y como ya apuntábamos anteriormente, la familia tiene mayor importancia en la infancia, pero los amigos tienen mayor trascendencia en la adolescencia.

Cuando el adolescente vive el día a día con este conjunto de jóvenes de su misma edad van creándose lo que podríamos llamar “normas de grupo”, normas que pueden estar dirigidas o bien a proteger la salud o bien a ponerla en riesgo. En ocasiones el adolescente se ve bajo la presión de tener que asumir dichas normas para no sentirse rechazado por el grupo. Durante estos años el adolescente está inseguro, todavía no tiene confianza en sí mismo en esos diferentes contextos y todavía no se asemeja con soltura ante las situaciones, de ahí que en muchas ocasiones la presión le lleve a actuar en función de lo que ellos creen que los demás esperan de ellos. Viven un periodo de incertidumbre y de riesgo.

El grupo de amigos cercanos tienen un papel diferente al de la amplia red de adolescentes con los que el joven o la joven se relaciona. Permiten al joven reafirmarse y encontrar su identidad. De ahí la importancia que tiene que el adolescente consiga un grupo de amigos con los que compartan sus valores. Durante la adolescencia (etapa que según Balaguer (2002), se inicia entre los 9 y los 10 años y termina después de cumplidos los 21 años) es muy importante para los jóvenes ser aceptados por aquellos que tienen sus mismas características, compañeros de colegio y amigos. De ahí que si los pares o el mejor amigo/a practica deporte es bastante probable que el joven o la joven también lo haga.

En los estudios que se han realizado para ver si el hecho de practicar deporte se ve influido por la práctica de los mejores amigos nos informan que esta es una variable fundamental. El simple hecho de que los amigos practiquen es suficiente para que los jóvenes practiquen también y esta relación es más alta para los chicos que para las chicas (Hendry et al., 1993 y Balaguer, 2002).

Gutiérrez, (2000) afirma que la actividad física del mejor amigo es el mejor predictor de la participación en actividades físicas del niño. Parece ser que el apoyo emocional de los amigos es particularmente beneficioso en individuos lábiles que necesitan que la seguridad y la confortabilidad persistan en el tiempo. Es de gran importancia el apoyo social en la adopción y mantenimiento de patrones de ejercicio (Salgado-Araujo, 1998).

Los datos obtenidos en el estudio realizado en nuestro país en 1990 (Mendoza et., 1994) también van en esta dirección. El hecho de que los adolescentes españoles perciban que su mejor amigo/a practica deporte está relacionado de forma significativa con la actividad física y con la práctica de deporte que ellos realizan y esto sucede en las diferentes edades estudiadas, 11, 13 y 15 años.

En el estudio realizado por Gutiérrez, (2000), se concluye que los niños estaban más influidos por sus iguales que por su familia en cuanto a la participación en actividades físicas fuera de programas estructurados y que la influencia de los iguales suele reforzarse con la edad.

De forma más genérica, investigaciones realizadas muestran que los participantes en clases de actividad física que tienen la percepción de grupo cohesionado, son más proclives a mostrar mayor fidelidad al programa, principalmente en forma de disminución de los retrasos, del absentismo y del abandono de la actividad.

A partir de todos estos datos, podemos constatar la importancia del estilo de vida activo del grupo al que pertenecen los adolescentes. Si su grupo de pertenencia es activo existirá una alta probabilidad de que el muchacho o muchacha también lo sea ya que unos actuarán de modelos de los otros y se influirán mutuamente.

2.5.5. El profesorado de E.F. y su influencia en la creación de estilos de vida saludables

**“La forma en que uno enseña...
es inseparable de lo que se enseña y,
lo que es crucial, de cómo uno aprende”**

(Lusted, 1986; citado en Tinning, 1994)

Plana (1992), describe las características del profesor competente (y por tanto, del prototipo del buen profesor de E.F.), señalando que éstas se deben basar en: saber introducir a los alumnos en una relación abierta y confiada merced a su capacidad de escuchar y aceptar; debe ser un experto en diferentes procedimientos de diagnóstico, planificación, facilitación y evaluación y tiene conciencia de sus limitaciones; su actitud hacia la búsqueda y ofrecimiento de condiciones de aprendizaje es siempre experimental; y además, sabe contemplar abiertamente sus propias creencias, sentimientos y comportamientos y sabe encontrar la manera de hacerlos más constructivos para sí mismo y para los demás.

Las relaciones del profesor con el entorno harán posible la extrapolación de los contenidos a la realidad de los alumnos. Tal y como venimos viendo a lo largo de este documento, es necesario adaptar los contenidos a las exigencias del entorno. Las prácticas contextualizadas en el entorno de los educandos actúan reforzando el interés de los alumnos hacia la asignatura a la vez que enriquecen el abanico de posibilidades de actuación de aquellos en su propio medio.

Por otra parte, el profesor debe conocer el sistema educativo para poder adaptarse a él. De la capacidad de ejercer su papel dentro de la Institución dependerá el éxito de las relaciones con las otras áreas que, en cierta medida, facilitan la propia labor de la E.F. en la escuela.

Para Díaz-Aguado (2006), la eficacia del profesor de E.F. mejorará cuando se den las siguientes condiciones:

- Los profesores asumen voluntariamente el compromiso de participar en los programas de formación e innovación educativa, que incluye tanto la participación en las sesiones que componen el curso, como el desarrollo de las innovaciones propuestas dentro de su práctica educativa. Conviene que el cumplimiento de ambos compromisos sea reconocido de alguna forma por la Administración.
- El programa de formación favorece la cooperación entre los profesores que en él participan, así como entre dichos profesores y otros agentes educativos que actúan como mediadores en el desarrollo y evaluación de las innovaciones propuestas.
- El programa de formación combina la teoría con la práctica, distribuyendo el curso en una serie de sesiones dedicadas a reflexionar sobre los objetivos a alcanzar, los obstáculos que suelen existir y las innovaciones que pueden permitir superarlos, y conectando los principios teóricos abstractos con concreciones de procedimientos y actividades que permitan llevarlos a la práctica.

Ciertamente, afirma González (2003), “la enseñanza es un oficio que precisa de reflexión autónoma por parte del profesor y la elaboración de pensamiento propio, por lo que los docentes deben desarrollarse como intelectuales, comprometidos con la creación de posibilidades educativas en la enseñanza y críticos con las limitaciones que encuentren en el desarrollo de su trabajo“. Este proceso de reflexión incluiría cinco recursos esenciales:

1. Conocerse a si mismo: Reconocer los aspectos fuertes y débiles de cada uno y saber cómo compensarlos.
2. Control emocional: Fundamental en un ámbito laboral como el nuestro.

3. Automotivación: Espíritu positivo, optimismo, empuje personal.
4. Empatía: Saber interpretar las emociones y motivaciones de los demás.
5. Aptitudes sociales: Saber establecer relaciones con los demás en los distintos ámbitos de la vida.

Para Carreiro (2001), los profesores a quienes se les reconoce gran competencia didáctica (o según Zaragoza y Julián (2004) “Destrezas Docentes”), presentan las características siguientes:

- Planifican las clases de forma que se creen las mejores condiciones de organización y garanticen las mejores condiciones de aprendizaje.
- Anticipan las situaciones, son capaces de prever en lugar de poner remedio.
- Tienen una idea muy clara de las capacidades de cada uno de los alumnos, de las diferencias de capacidad y de prestación entre ellos, y utilizan este conocimiento cuando planean y evalúan.
- Utilizan información más profunda cuando planifican.

Lagardera (1989), señala que el maestro responsable en E.F. tendrá como uno de sus objetivos prioritarios mantener e incluso potenciar la motivación intrínseca de sus alumnos/as. Deformar con experiencias negativas o con sensaciones de impotencia la propia imagen corporal, puede manifestarse como una de las mayores atrocidades pedagógicas que se pueden llevar a cabo. Las experiencias que se valoran como agradables, traen consigo una actitud de acercamiento y aquellas que se valoran como desagradables, una actitud de rechazo.

La adecuada utilización del refuerzo positivo ha sido estudiada por muchos autores (Méndez, 1996). Un gesto, un guiño, una palmada, una alabanza o un elogio (no desmesurado), son armas con las que contamos para aprobar situaciones que habitualmente se nos plantean en las sesiones de E.F. El profesor de E.F. es básicamente un animador que pone diariamente en juego estímulos constantes para que sus alumnos/as mantengan o aumenten su actitud favorable ante los hábitos saludables de manera general y la práctica de ejercicio físico de forma particular. Para autores como Pérez Pueyo (2004), el profesor de E.F. debe entenderse como un *facilitador del aprendizaje*.

Un fenómeno cada vez más frecuente con el que se encuentran los profesores de E.F. es *la desesperanza o indefensión aprendida* del alumnado en la práctica de la actividad física. Los profesores deben enseñar a los estudiantes a que, cuando comenten fallos, no los atribuyan únicamente a la falta de habilidad o de esfuerzo, sino también a la falta de una estrategia adecuada para resolver la tarea. Los educadores deben esforzarse en explicar y mostrar a los alumnos el uso de las más variadas estrategias encaminadas a conseguir el objetivo. Los educadores han aprendido, a través de la experiencia, que muy a menudo lo que esperan de sus estudiantes es lo que finalmente llegan a conseguir de ellos (Gutiérrez, 2000).

Conociendo los beneficios que aporta la práctica de actividad física a la salud, el objetivo principal de los profesionales de la E.F. y del campo de la salud no ha de ser otro que conseguir un aumento del número de practicantes de ejercicio físico saludable, e intentar mantener una adhesión positiva a los que ya lo practicaban (Santaella y Delgado 2003). Sin embargo, otro de los problemas con los que se encuentra el docente de E.F. es que con una adecuada información sobre los efectos beneficiosos de la actividad física no es suficiente para mantener la adhesión a un programa de actividad física. La tarea de desarrollar programas de promoción de la salud es ardua y difícil, ya que para que se pueda trabajar con este enfoque, según Mendoza y col. (1994), se necesita la interrelación de algunos factores:

- Motivación del profesorado.
- Formación, asesoramiento y directrices metodológicas del profesorado.
- Asumir su responsabilidad educativa, integrando prácticas saludables en su comportamiento diario ante los alumnos.
- Marco legal y apoyo institucional, social y financiero al educador.
- Intercambio de experiencias docentes.

Para favorecer la adherencia a largo plazo a un programa de actividad física son fundamentales los factores actitudinales y de diversión. El reto que se encuentra ante los educadores físicos y en general ante todos los profesionales de la actividad física y el deporte, es reunir en un mismo programa de práctica elementos saludables, recreacionales y ante todo de satisfacción personal y de percepción de competencia del que los lleva a cabo (Hernández y Velázquez, 2007; Pérez Samaniego, 1998; Santaella y Delgado, 2003). De esta forma se conseguirán modificar las actitudes del practicante, elemento previo fundamental sin el que no se podrán consolidar conductas positivas hacia la práctica de actividad física saludable (Santaella y Delgado, 2003). Igualmente, Pérez Samaniego (2000), nos indica que la formación y cambio de actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud en el futuro profesorado de E.F. puede contribuir directa o indirectamente en su posterior labor docente y al impacto logrado sobre el alumnado.

La contribución de la E.F. por lo tanto, debe suponer una experiencia positiva que proporcione a los alumnos/as las estrategias adecuadas para que integren la práctica regular de actividad física dentro de sus hábitos en la edad adulta (Zagalaz et al., 2005). En este sentido, la importancia de la figura del profesor de E.F. y el rol que puede jugar es fundamental. Nos estamos refiriendo a la capacidad de transmitir el gusto por la actividad física, la participación activa durante las clases, la implicación en actividades

extraescolares, la disponibilidad a escuchar a los alumnos tener una positiva autopercepción de su competencia, en definitiva, todo aquello que origine una actitud positiva de los alumnos hacia la actividad física y que se traduzca en la adquisición de un estilo de vida activo (Cantera, 2000). Pérez Zorrilla, (1996) afirmaba que si el profesorado consiguiese que los alumnos entendieran la actividad físico-deportiva como una actividad placentera en sí misma, como una cooperación con otros y como una superación personal, se irían modificando algunas actitudes de los alumnos.

Profundizar en los aspectos que pueden estimular la práctica redonda, a la vez, en nuestra propia motivación para la enseñanza. Indagar en las técnicas de refuerzo supone incentivarnos a nosotros mismos para revisar y ajustar al máximo todos los componentes que integran nuestro currículo.

Uno de los problemas con los que nos encontramos hoy en día, es la falta de continuidad del profesorado en la permanencia en los mismos centros de enseñanza y por tanto con los alumnos/as que tuvieron en años anteriores. Esta situación provoca que los análisis sobre los cambios de conductas de nuestros alumnos/as y la posible influencia del área de E.F. sobre estos, se haga muy difícil (Méndez, 1996). Quizás los efectos de una buena motivación se pueden observar a corto plazo, aunque la adquisición de hábitos requiere cierto tiempo.

Parece que el profesor tiene en su mano la posibilidad de intentar, en la medida de sus posibilidades y de su capacidad de influencia, educar esa ocupación del tiempo libre de una manera saludable. Igualmente se desprende que esa ocupación del tiempo libre será muy variada y no por ello sin un mismo fin: la salud física, psíquica y social del alumnado (Michaud et al., 2006).

En definitiva, y de acuerdo con Tercedor (1998), la utilización adecuada del tiempo de ocio se muestra como una necesidad social de la cual ha de tomar parte la escuela, por lo que ésta y, fundamentalmente, el profesorado de E.F. influyen de manera directa en la utilización deportiva de dicho tiempo.

El convencimiento de que no es posible una educación de calidad para todos los alumnos sin la participación activa del conjunto del profesorado exige iniciativas decididas y continuadas para mantener su ilusión e incentivar su dedicación. Es preciso establecer una carrera profesional en la que se combine la exigencia con el reconocimiento, de tal forma que el profesorado perciba que su experiencia docente se valora y se emplea para el enriquecimiento de otros colectivos de profesores más jóvenes, para el fortalecimiento de los centros y para la mejora del sistema educativo. Al mismo tiempo, es necesario apoyar los grupos de trabajo y de reflexión de los docentes, sus proyectos de innovación, las redes de escuelas y de profesores en torno a un proyecto común y cualquier propuesta que favorezca el encuentro entre los profesores para desarrollar iniciativas compartidas (Delgado, 1989; Romeo, 1995 y Pascual, 1994). El cuidado del desarrollo profesional y emocional de los docentes debe estar entre las preocupaciones principales de la Administración educativa, de los equipos directivos y de los propios docentes. Sólo así la tarea de conseguir una educación mejor avanzará por el camino correcto.

2.6. FACTORES PSICOLÓGICOS DEL ADOLESCENTE IMPLICADOS EN LA ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE UN ESTILO DE VIDA SALUDABLE

Para Delgado y Tercedor (2002) existe una relación entre las actitudes, las conductas que se manifiestan y los hábitos que se forman a partir de estas conductas. Es en este contexto donde la promoción de la actividad física en el tiempo libre de los más jóvenes tiene mucha importancia, por su posible relación con la actividad desarrollada más adelante como adultos en relación con la salud. Por lo tanto, debemos atender a cuál es la motivación de los niños hacia los estilos de vida saludables y cuáles son los factores que inciden sobre su mantenimiento a lo largo de su vida. Los motivos más esgrimidos por los niños y niñas para practicar actividad física parecen ir desde la necesidad de la acción y el movimiento hasta el sentirse bien y disfrutar. Motivos que pueden evolucionar con la edad y con el proceso de enseñanza escolar y de E.F., donde se pueden ir modificando sus actitudes hacia la práctica de actividad física en el tiempo libre y la mejora de la condición física como componente saludable.

El cambio de conducta hacia la salud es un proceso que necesita ser tratado como un sistema global. Devís y Peiró (1992) indican que para llevar a cabo todo lo referente a modificaciones de hábitos que influyen en la salud, se deben tener en cuenta una serie de factores que influirán en el proceso:

- **Análisis de la realidad:** Se deben conocer las necesidades y problemas de salud de la comunidad donde se encuentre la escuela para partir de un conocimiento objetivo que nos marque la actuación a seguir.
- **Conocer en profundidad las conductas, creencias y valores de dicha comunidad.**

- Analizar los factores que influyen en los problemas de salud de la comunidad (falta de higiene, nivel cultural...).
- Participar activa y estrechamente con la comunidad para intentar modificar los hábitos.

Ya en 1989 (Devís y Almond) señalaban que la labor del profesor de E.F. en la escuela tenía como uno de sus objetivos, el motivar a sus alumnos para que la actividad física se mantuviera de forma regular fuera de las horas lectivas. Rainer Martens (1996; citado en Gutiérrez, 2000), comparte este papel del profesor de E.F. cuando indica que “como profesionales de la actividad física nuestro objetivo es convertir a los niños en practicantes activos para toda la vida”.

Los profesores deben actuar como analizadores individuales de gustos, deseos y preferencias (evitando caer en las “modas”); conscientes siempre de que están luchando con una tendencia generalizada hacia un estilo de vida cada vez más cómodo y que el estilo de vida activo, y a veces sacrificado, que se propone desde el área de E.F., ha de presentar unas formas lo suficientemente atractivas como para poder competir con el poderoso encanto ofrecido por ese otro sistema fácil propio del estilo de vida sedentario. Entre las técnicas, estrategias o herramientas que pueden ser útiles al educador físico, Gutiérrez (2000) propone las siguientes:

- Análisis de la orientación de metas de cada alumno/a y de la motivación hacia el ejercicio.
- Conocimiento del autoconcepto y autoeficacia de los alumnos.
- Análisis de la dinámica del grupo.
- Análisis de las actitudes de los alumnos y su posible cambio.

- Clarificación de valores y discusión de dilemas sobre la actividad física y el deporte.

Tal y como se ha venido señalando, no se debe considerar que únicamente los profesionales de la enseñanza de la E.F. son los responsables de que los niños adquieran o no un estilo de vida activo. Los profesores de E.F. son un elemento muy importante en el proceso educativo y de ellos depende muchas veces los resultados de ciertos procesos de adquisición de los alumnos, pero además, tal y como se ha visto anteriormente en la propuesta de Mendoza y col. (1994), hay otras fuerzas y factores que también están presentes, unas veces favoreciendo y otras perjudicando. A este respecto, Devís y Almond (1989) nos indican que “es vital que los niños retengan el entusiasmo por ser activos, así como el hábito de realizar ejercicio continuado durante la adolescencia e incluso la vida adulta. Para ello, el ejercicio físico necesita ser promocionado en ambientes educativos y recreativos, en la familia y la comunidad, para alentar actitudes positivas hacia una actividad física que se mantenga toda la vida”.

Existen varios principios que pueden ayudar a comprender cómo funcionan los niños en su compromiso con las actividades físicas para que la práctica constituya hábitos para su vida futura:

- Principio de percepción de competencia (Duda, 2001): Todos necesitamos considerarnos competentes para experimentar algún éxito y sentirnos personas valiosas, importantes. Los niños/as aprenden desde muy temprana edad que su valía como personas está asociada a sus logros, y estos, desde muy jóvenes, son a menudo logros físicos. Si inicialmente los niños tienen experiencias positivas cuando son físicamente activos, si se comprometen con el deporte u otras formas de actividad física, el feedback interno de progreso y el reconocimiento externo de éxito proporcionan un poderoso mensaje de logro y sentimiento de competencia, de tal forma que el éxito será un importante refuerzo para la participación futura en esa actividad. Por el contrario, cuando los niños, especialmente los que presentan una baja autoestima, son obligados a enfrentarse con experiencias negativas,

ellos, habitualmente, desarrollan gran cantidad de conductas complejas para proteger su sentimiento de competencia. Autores como, Casimiro y Pieron (2002), aseguran que la percepción de la competencia física tiene una gran parte de culpa en la continuación de la práctica de la actividad física en el individuo. La competencia mejora la probabilidad de adhesión a la práctica deportiva en la madurez. Más adelante se verá con detalle este aspecto determinante en el compromiso del adolescente con los estilos de vida saludable.

- Principio de diversión: El excesivo énfasis de algunos profesores en que sus alumnos se orienten al triunfo y un desmedido empeño por conseguir habilidades superiores, olvidándose de la diversión como principio fundamental, puede hacer que los niños desistan en la práctica (Roberts, 1995; Hernández y Velázquez, 2004).
- Otros principios serían el “principio de modelado” (los niños copian la conducta de otros significativos) defendido por Bandura (1977) y ya comentado anteriormente, “principio de refuerzo” (los niños tienden a repetir las conductas por las que han sido recompensados positivamente y evitan las conductas por las que han sido castigados), y “principio de autodeterminación” (los niños prefieren realizar actividades elegidas por ellos más que las impuestas por otros) (Delgado y Tercedor, 2002).

Para Salgado-Araujo (1998), existirían cuatro áreas generales a considerar cuando se habla de mantener la modificación de la conducta relacionada con estilos de vida saludable:

1. Prevenir la extinción del cambio de conducta.

Autores como Hernández Rodríguez (2002), García Ferrando (2001-2005), Otero (2004) y Ruiz (2005) coinciden con Salgado-Araujo (1998) en afirmar a la hora de abordar el abandono de la práctica físico-deportiva, que se trata de un comportamiento social con cierta estabilidad estructural y que no es privativo de un segmento concreto

de población, ya que afecta de manera similar a sujetos de diferentes características sociodemográficas.

Atendiendo a los estudios realizados por García Montes et al. (2001), García Ferrando (2001-2005) y Otero (2004), entre los motivos más habituales por los que se abandona la práctica físico-deportiva se observa que *la falta de tiempo* es el motivo más expuesto por las personas que han abandonado la práctica físico-deportiva, seguido de *haber abandonado el centro de estudios* y de la *existencia de impedimentos* por parte de algunos familiares, así como de las responsabilidades asumidas y/o el trabajo del hogar (*incompatibilidad horaria*). Otro aspecto que podría suponer motivo de abandono de la práctica físico-deportiva extraescolar y directamente relacionado con la etapa educativa objeto de nuestra investigación, sería la falta de instalaciones adecuadas en el centro educativo (Ruiz, 2005 y García Ferrando, 2005).

También es fundamental, para mantener la práctica de la actividad física, reducir los castigos y emplear los refuerzos. Se debe utilizar una ratio variable en el programa de refuerzos de manera que el individuo aprenda que la actividad no va a premiarse siempre y que debe estar preparado para enfrentarse a las influencias negativas. La experiencia de buenos hábitos saludables ha de ser intrínsecamente reforzante en si misma. Sería necesario, como apoyo extra, conocer el apoyo y el ánimo potencial de la familia y de otros agentes sociales influyentes (pares, medios de comunicación, otros profesores,...). Es de gran importancia el apoyo social en la adopción y mantenimiento de patrones de ejercicio (Salgado-Araujo, 1998).

En esta misma línea coincide el estudio de Hoyos et al. (2005), que considera aquellas personas afines a la participación en prácticas organizada, tienen menores probabilidades de abandono que las que lo hacen por libre. Es por ello que consideran importante estrategias para aumentar la participación en deportes organizados desde la edad escolar sobre todo entre las mujeres, así como estrategias para garantizar la continuación en las actividades desarrolladas sin una estructura organizada.

Proporcionar tan sólo un programa de actividad física al uso, sin tener en cuenta los factores relacionados con el mantenimiento de la conducta del individuo, puede resultar insuficiente para mantener la adherencia a la actividad. El propósito último de cualquier intervención, debe ser hacer del ejercicio un hábito en el estilo de vida del individuo; por consiguiente la descentralización de las sesiones prácticas, puede incrementar la fidelidad a un programa de actividad física.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la autoeficacia (Pastor, 2004). Así, la seguridad en la propia habilidad para poner en práctica una determinada conducta está relacionada, en gran medida, con la puesta en práctica exitosa de esa conducta (Bandura, 1977). Así, si los escolares reciben apoyo y experiencias de éxito en las clases, por parte de los profesores y compañeros, es posible que puedan llegar a disfrutar de las clases de E.F. y quizás, contribuir a promover estilos de vida más activos en su tiempo libre (Ruiz Pérez, 1988, 2000; Pradas, 2003).

Todos estos factores serían aspectos a tener en cuenta por el profesional de la E.F. a la hora de prevenir la extinción de actitudes saludables en el alumnado.

2. Estrategias de autocontrol.

Los individuos entrenados en técnicas de autocontrol, son capaces de mantener la práctica de actividad física a largo plazo, debido principalmente al hecho de que tras encontrar el ejercicio reforzante por si mismo, no necesitan la dependencia de procedimientos de autocontrol. (Martín et al. 1984, Salgado-Araujo, 1998).

Pérez Samaniego (2000) nos indica que “una manera de promover las técnicas de autocontrol es que el profesor de E.F. haga que los participantes del programa sean conscientes exactamente de lo que están haciendo y por qué lo hacen (actitudes hacia el proceso)”. Esto permite al individuo ser menos dependiente de refuerzos externos. Sin embargo el autocontrol no parece suficiente para crear la adherencia a los hábitos saludables.

Es entonces cuando aparecen las “técnicas de establecimiento de metas” (Salgado-Araujo, 1998). Implican la especificación de objetivos a corto, medio y largo plazo. Es importante que los alumnos lleguen a explicar las razones por las cuales desean hacer ejercicio físico, ya que les ayuda a establecer metas realistas. Es imprescindible que las metas sean flexibles y auto-establecidas, más que impuestas por el propio profesor de E.F. De la misma forma, el hecho de hacerlas públicas e implicando en la toma de decisiones a los propios alumnos/as, hace que éstos las tomen de manera más seria, facilitando la adherencia.

3. El concepto de automotivación

Un gran número de estudios han establecido asociaciones entre la automotivación y la adherencia al ejercicio físico, aunque esta relación resulta débil en algunos casos (Dishman y Ickes, 1981, Salgado-Araujo, 1998). Existe la convicción de que, dada la complejidad de la conducta deportiva y la cantidad de factores que influyen en las decisiones a la hora de hacer ejercicio, es cuestionable si una característica singular como la automotivación podría explicar algo más que un pequeño porcentaje de varianza en la adherencia al ejercicio.

4. El modelo de cese de la actividad de Marlatt y las estrategias de prevención.

Este modelo incide directamente en el problema del mantenimiento a largo plazo de las nuevas conductas de ejercicio físico y salud. Se centra en ayudar al individuo a adquirir estrategias de afrontamiento que reduzcan por una parte el riesgo de abandono inicial, y por otra, e igualmente importante, prevengan cualquier posible duda que evolucione fatalmente hasta el abandono final de la actividad (Marlatt et al., 1985).

Pueden existir distintas escalas en el proceso global de adopción e implicación en el ejercicio físico, y por tanto se necesitarían diferentes variables para predecir o

conocer la implicación en cada nivel (Dishman et al., 1988). Según Pérez Samaniego (2000), para que la práctica física se convierta en un hábito se deben de dar las siguientes circunstancias:

- Poseer suficiente y adecuada información sobre el tipo de actividad física que tiene relación con la salud.
- Acentuar las ventajas a corto plazo para aumentar la probabilidad de experiencias que produzcan satisfacción inmediata.
- Recomendar a las personas que elijan el tipo de actividad física que se vean dispuestos a realizar y hacer hincapié en objetivos que resulten atractivos y que se puedan alcanzar a corto plazo, más que en los que resulten distantes.
- Proporcionar recursos y oportunidades para que sea posible llevar a cabo la práctica que quieran en el tiempo y lugar que deseen.

Según Escames (1984; citado en Pérez Samaniego, 2000), para que los hábitos sean considerados tareas perfectivas, deben nacer de decisiones razonadas y éticamente fundamentadas. Para Astráin (2002), el que el alumno consolide el hábito de practicar asiduamente actividades físicas con carácter voluntario, dependerá de los siguientes factores:

- El carácter positivo y gratificante de las experiencias vividas por el alumnado.
- La influencia del entorno familiar y social.
- La motivación intrínseca.
- La preocupación del especialista de E.F. por fomentar clases integradoras, motivadoras, gratificantes y divertidas.

- Que el alumno sea consciente de los beneficios que reporta la realización de actividad física.
- La participación en el deporte escolar.

Para Devís (2000a), la promoción de la actividad física relacionada con la salud debe incluir y tener en cuenta la experiencia previa de las personas y los condicionantes sociales, económicos, políticos y medioambientales en que viven. Esto significa contextualizar las estrategias para recoger las particularidades de los grupos y zonas a quienes van dirigidas las estrategias de promoción. Sólo así se podrá llegar a tener éxito en el mantenimiento de la conducta aprendida.

En esta misma línea Locke (1996) y Gutiérrez, (2000) coinciden en afirmar que cualquier estrategia encaminada a promocionar una vida saludable en los adultos, a través de la actividad física, no logrará ni siquiera un modesto éxito si no se afronta de lleno lo que ocurre con los niños y adolescentes en la E.F. escolar, es decir las experiencias previas del alumno.

Otro estudio realizado por Marcus et al., (1992), ha apuntado que las intervenciones orientadas al proceso y dirigidas a la escala de cambio específica en la que se encuentre cada individuo, pueden acelerar el progreso hacia escalas de acción y mantenimiento del ejercicio físico. En esta línea estaría también el trabajo de Pérez Samaniego (2000).

Teniendo en cuenta otra serie de medidas, Biddle & Mutrie (1991), sugirieron que se deberían individualizar los programas de ejercicio físico, con el fin de satisfacer las necesidades de los usuarios tanto como fuera posible. Estos autores apuntaron en su día, un orden de intervención: Primero, se debería individualizar la intensidad del ejercicio. En este sentido se ha comprobado que el ejercicio intenso está directamente relacionado con una mayor tasa de abandono (fundamentalmente debido a la cantidad de lesiones por sobrecarga). Segundo, se debería establecer la cantidad exacta de

tiempo disponible para el ejercicio. Tercero, se debería determinar la actividad favorita de cada persona. Además, las actividades físicas seleccionadas deberían ser agradables y que provocaran satisfacción en el individuo, ya que el disfrute se relaciona con la adherencia al ejercicio (Salgado-Araujo, 1998). Podría ser que, en los programas de actividad física, resultara más efectivo marcarse como objetivo el disfrutar de la actividad programada, antes que centrarse en los resultados relacionados con la salud (Zagalaz et al., 2005).

Sin embargo, para lograr la verdadera adherencia al ejercicio, se debería conseguir una participación más allá del programa (Belisle, 1987). La deseada adherencia al ejercicio puede ser dividida en dos partes: a) adherencia a corto plazo o sólo durante el programa (en nuestro caso sería la práctica de una actividad dentro de la clase de E.F.) y b) adherencia a largo plazo, esto es, incluir el ejercicio dentro del estilo de vida individual, lo que no siempre sigue la adherencia a corto plazo (es en este campo donde deben centrar sus esfuerzos los profesionales del área de E.F.). En otras palabras, a tenor de lo visto hasta ahora en este capítulo, los factores que influyen en la adopción inicial de patrones de ejercicio físico, tienden a ser diferentes de aquellos que afectan al mantenimiento de este.

Para crear esta adherencia a largo plazo Salgado-Araujo (1998) indica que es necesario que los individuos aprendan a moderar la intensidad de sus actividades, necesitan como reestructurar su entorno para apoyar la nueva actividad. Una vez más se incide en que es necesario que los diferentes agentes sociales (familia, medios de comunicación, escuela, pares, etc.) ayuden a los participantes a que adquieran estrategias de afrontamiento que reduzcan el riesgo de un abandono inicial y prevengan que cualquier pausa futura se convierta en un abandono definitivo. El sentimiento de éxito, el de logro y el de diversión que acompañan al hecho de realizar una actividad de manera regular, son los que modelan nuestras creencias y actitudes en relación a continuar la actividad.

2.6.1. El autoconcepto como factor determinante en la adquisición de hábitos

Como ya se ha venido apuntando anteriormente, la adolescencia es un periodo donde se adquieren los hábitos que conforman el estilo de vida y una vez aprendidos resultan difíciles de modificar. Durante este periodo, los adolescentes van a tener que tomar decisiones que van a afectar su salud tanto a corto como a largo plazo. Son momentos en los que el adolescente va a encontrarse con nuevas situaciones que les ofrecerán la posibilidad de tomar bebidas alcohólicas, de fumar, de consumir drogas no institucionalizadas, así como de llevar otras conductas de riesgo tales como tener relaciones sexuales o conducir o ir de pasajero en la moto. También durante este periodo la alimentación y el estar físicamente activos pueden experimentar cambios que pueden afectar la salud de los adolescentes.

Por ello, una de las mayores preocupaciones de los estudiosos de la adolescencia es identificar los determinantes de los estilos de vida. Uno de esos determinantes o variables psicosociales que durante muchos años ha venido mostrando su influencia en la toma de decisiones ha sido el autoconcepto (Pastor, 2004; Balaguer, 2002; Gutierrez, 2000).

Desde hace varias décadas los investigadores han tratado de estudiar la relación existente entre la autoestima (esto es, el sentimiento general de valía que cada uno tiene de si mismo) y el estilo de vida saludable en la adolescencia. Sin embargo, los resultados de la investigación han sido contradictorios y no se ha alcanzado una conclusión al respecto (Schroeder et al., 1993; Dolcini y Adler, 1994, Balaguer, 2002). Pero, al estudiar la relación específica entre la autoestima y la práctica de actividad física regular (una de las conductas incluida en el constructo de estilo de vida saludable) se han obtenido resultados favorables referidos a la salud mental, y en particular para la autoestima, y a su vez asociada a una influencia positiva en el bienestar del individuo practicante; por el contrario, se ha encontrado una asociación de estados depresivos y quejas de salud para los sedentarios (Fox, 1997, 2000a;

Sonstroem y Morgan, 1989; Sonstroem y Potts, 1996). Por otra parte, existe una relación directa entre el aumento de la competencia percibida y la aceptación personal, favoreciendo el desarrollo de la autoestima (Fox, 2000b). Ambos aspectos, también se muestran como el predictor más influyente en la autoestima (Fox, 1997; Harter, 1993). Finalmente, la percepción de condición física se ha manifestado como el predictor más fuerte en la conducta del ejercicio físico (Fox y Corbin, 1989; Sonstroem, Speliotis y Fava, 1992), destacando la importancia de la competencia percibida.

A la vista de estos resultados, los investigadores han dirigido su atención al autoconcepto (esto es, las valoraciones que los jóvenes llevan a cabo sobre sí mismos en distintos dominios o áreas de su vida).

El estudio de la relación entre el autoconcepto y las conductas de salud se inició en torno a los años setenta. A lo largo de esa década se llevaron a cabo varios trabajos en los que se analizaron las relaciones del autoconcepto con conductas de salud tales como el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas no institucionalizadas y más tarde con conductas protectoras de salud (Balaguer et al., 2006). Según estos mismos autores, los resultados obtenidos fueron contradictorios. Las críticas sobre las primeras investigaciones se centraron fundamentalmente en la falta de clarificación conceptual del autoconcepto y en ocasiones en la falta de rigor metodológico.

Hasta la década de los noventa las investigaciones que mostraban tales incongruencias utilizaban principalmente instrumentos provenientes de modelos unidimensionales del autoconcepto o de la utilización de la autoestima global. En contrapartida, a este enfoque, es el enfoque multidimensional el que está recibiendo mayor apoyo actualmente en la investigación (Pastor, Balaguer y García Merita, 1998; Marsh, 2001; Goñi, Ruiz. y Liberal, 2004). Hoy en día, la medición multidimensional del autoconcepto y su distinción de la autoestima, que es una percepción más global sobre los sentimientos de valía como persona (Harter, 1999), permite examinar y estudiar con mayor profundidad las relaciones entre autoconcepto y conductas de salud.

En las últimas décadas, en muchas investigaciones donde se estudia la relación entre estilo de vida y salud se evalúan distintas conductas relacionadas con la salud pero no se analizan las relaciones existentes entre las mismas. En otros estudios, se considera que existe una relación entre las distintas conductas de salud de tal modo que constituyen un patrón que puede conducir a un mayor o menor riesgo para la salud (Elliot, 1993; Pastor, Balaguer, García-Merita, 1998).

En la conjunción del autoconcepto con un enfoque motivacional autores como Harter (1999) considera que una persona está motivada a actuar en las áreas en las que probablemente experimente sentimientos positivos de competencia y estima. Lo contrario también será cierto, mostrando baja motivación hacia actividades que se desarrollan en áreas en las que no se sienten competentes.

Dos de los autores más destacados y que más han trabajado sobre este tema (Harter, 1985, 1988, 1999; Marsh, 1988, 1990, 2001), han encontrado que a lo largo de la adolescencia las dimensiones del sí mismo que sobresalen hacen referencia a:

- Autopercepciones físicas.
- Relaciones con los pares.
- Competencia académica.
- Adecuación del comportamiento o relaciones familiares.

La diversidad de instrumentos de medida del autoconcepto empleados en la investigación dificulta la revisión de resultados alcanzados hasta el momento. Por este motivo nos vamos a centrar en dos modelos de medida que además de ser los más utilizados en el periodo adolescente, han mostrado poseer entre ellos una adecuada validez convergente (Marsh y Holmes, 1990): el modelo de Harter (1985, 1988) y el

modelo de Marsh (1988, 1990). Algunas de las conclusiones a las que llegan estos estudios son:

- A mayor autopercepción de Aceptación Social entre los pares y menor de adecuación a la conducta, mayor es el consumo de tabaco y alcohol.
- Los jóvenes que presentan menores autopercepciones en Competencia Académica y en la Conducta practican en mayor medida comportamiento de riesgo.
- A mayor Competencia Académica menor es el consumo de tabaco, alcohol y cannabis tanto en chicos como en chicas.
- La Aceptación Social de los pares predice positivamente el consumo de tabaco (en esta afirmación también coincide Balaguer, 1998).
- Los adolescentes que consumen tabaco poseen peores autopercepciones en el Autoconcepto Escolar y en Honestidad, pero presentan mejores puntuaciones en las Relaciones Sociales con los pares del sexo opuesto (en esta afirmación también coincide McInnman y Grove, 1991).
- Las escalas relacionadas con autopercepciones de habilidad o Competencia Deportiva suelen mostrar una relación positiva con la práctica de deportes y actividades físicas en la adolescencia.

Algunas de las conclusiones que se desprenden de otros estudios como el realizado por Pastor (1999) son coincidentes con las anteriores:

- Se considera que el autoconcepto puede actuar como motivador del estilo de vida dado que nos conduce a elegir aquellos comportamientos en los que somos

competentes para así mantener una autovaloración positiva de nosotros mismos. Incluso la elección de grupos de pares con los que los jóvenes se relacionan puede verse influida por las autopercepciones de competencia y éstos a su vez ejercen un papel importante en la elección del estilo de vida.

- La competencia deportiva puede influir positivamente en la práctica de deporte y actividades físicas. Así, aquellos jóvenes que se perciben hábiles y competentes en los deportes practican deporte con mayor frecuencia.

En esta línea, Moreno et al. (2005), afirman que el autoconcepto es uno de los aspectos más importantes del desarrollo humano. La evaluación que los niños y los adolescentes hacen de sus propias capacidades se relaciona con el bienestar personal que experimentan, influye en la competencia con la que se enfrentan a las tareas sociales, familiares y escolares y tiene repercusiones sobre el ajuste psicológico a medio y largo plazo. El autoconcepto es, además, un contenido en evolución durante la infancia y la adolescencia, de forma que la valoración que los adolescentes hacen de sí mismos es fruto tanto de su mayor capacidad de autoanálisis como de las experiencias continuadas de éxito y fracaso que tienen en los diferentes contextos en los que se van desarrollando y en relación con los diferentes retos a los que se enfrentan.

El autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia presentan la base de los motivos básicos que guían al sujeto hacia la automejora (Pastor, 2004). Este motivo de automejora nos conducirá a elegir aquellos comportamientos por los que podemos obtener ventajas en nuestras autovaloraciones. Una de las formas de alcanzar estas ventajas es comprometiéndose con aquellos comportamientos hacia los cuales poseemos mayor competencia o habilidad. Investigaciones como las de Balaguer et al. (2006) indican que aquellos jóvenes de ambos géneros que se perciben con mejor Competencia Deportiva practican deporte y participan en actividades físicas con mayor frecuencia. En el mismo sentido Sánchez Bañuelos (1996), considera que los factores que movilizan la conducta hacia el ejercicio físico a lo largo de las edades comprendidas en la fase de la adolescencia son: el dominio sobre la tarea motriz que

tenga que realizar, el poder mostrar habilidad sobre lo que está haciendo, y los aprendizajes anteriores que más éxitos y progreso hayan producido son los que tienen más probabilidades de afianzarse como conductas estables.

De acuerdo con Bandura (1986), “la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información de, y altera, sus ambientes, así como a sus creencias personales, que a su vez proporcionan información acerca de, y alteran, su desempeño posterior”. Esta triada, Conducta-ambiente-pensamiento, es la base de lo que Bandura llamó determinismo recíproco, es decir que entre conducta, ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia. En general, Bandura estableció un punto de vista en el cual las creencias (pensamientos) que tienen las personas acerca de sí mismas son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son vistos como productos y productores de su propio ambiente y de su propio sistema social.

Para Bandura, el proceso de autoreflexión es tal que permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. De acuerdo con esto, lo que la gente sabe, las habilidades que posee, o lo que ha logrado en su historia previa no siempre son buenos predictores de los logros futuros debido a que las creencias que ellos sostienen acerca de sus capacidades influyen poderosamente en la manera en que ellos actúan. Con esto, Bandura afirma que la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades.

Entre las creencias propias que usan los adolescentes para controlar su ambiente están las creencias de autoeficacia. Bandura (1977) define la autoeficacia como “las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras”.

Bandura (1986) hipotetizó que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas y la persistencia del individuo para su ejecución. Para Canto (1998), la percepción que los adolescentes tienen de su autoeficacia, puede determinar la motivación por realizar conductas relacionadas con la

salud. Las fuentes que según Bandura (1986) determinan la construcción de la autoeficacia en una actividad se encontrarían en: las experiencias anteriores, el aprendizaje por observación o imitación, la persuasión verbal (el adolescente crea y desarrolla su autoeficacia como resultado de lo que dicen sus maestros, padres, pares, etc.) y las reacciones fisiológicas (estados fisiológicos percibidos al realizar una actividad como: la ansiedad, el estrés, la fatiga, etc.).

En el ámbito de la actividad deportiva, recientemente se ha aportado el estudio de Goñi, Ruiz y Liberal (2004), que incide en la medición del autoconcepto físico a partir de la utilización de un cuestionario con propiedades psicométricas estructurado en una serie de categorías (habilidad física, condición física, atractivo físico, fuerza, autoconcepto físico general, y auto concepto general). El estudio detallado de este instrumento de medición, sugiere atender a la posible influencia que la E.F. pueda tener sobre el autoconcepto de los alumnos.

Autores como Glendinning e Inglis, (1999), nos indican que es aquí donde tendría un papel fundamental el área de E.F. y sobre todo su profesor. Las conductas relacionadas con la salud pueden constituir un instrumento utilizado por los adolescentes con el que desarrollar su autoestima, a través de la práctica de aquellos comportamientos en los que los jóvenes se sienten competentes.

Para Canto (1998), los esfuerzos de los profesores de E.F. deberían dirigirse a la alteración de las creencias de autoeficacia de los estudiantes acerca de su propia dignidad o competencia como estudiantes. Para lograrlo es necesario que los profesores de E.F. diseñen estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia para realizar las actividades que son propias para la adquisición del aprendizaje.

En la misma línea, Hernández y Velázquez (2004) y Equipo Directivo de Tandem (2007), indican que la contribución de la E.F. actual no se centra exclusivamente en uno de los “males” de la civilización actual como es el del sedentarismo, lo que ya por sí mismo sería muy importante, sino porque es capaz de ofrecer experiencias que influyan

de manera significativa en el desarrollo de la autoestima y de la autoeficacia y, en definitiva, en los aspectos socioafectivos y psicoafectivos que contribuyen a una mejor calidad de vida. Este planteamiento nos acerca a una interpretación de la E.F. y la salud más global y no centrada exclusivamente en la práctica de ejercicio físico como forma de combatir el sedentarismo predominante en la sociedad actual (Hernández y Velázquez, 2007).

Por tanto la importancia de la formación de las actitudes en edades tempranas viene dada, por un lado, por su influencia en el desarrollo del autoconcepto y de los valores que le dan consistencia, y por otro, tal y como se ha visto, porque las actitudes comprometen a todas las dimensiones de la personalidad convirtiéndose en un mecanismo de filtrado entre nuestro autoconcepto y la realidad que nos rodea.

Si los alumnos disfrutan con la práctica de actividades físicas en nuestras clases será más fácil que su participación sea continuada en el futuro y que la actividad física adquiera un nuevo valor en su vida (Pradas, 2004). En este sentido, hay varios estudios que llegan incluso a establecer una relación directa entre la percepción de las clases de E.F. de forma positiva y su disfrute y la práctica de actividad física en el tiempo de ocio (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Sánchez Bañuelos, 1996; Alvariñas y González Valeiro, 2007).

A este respecto, Balaguer (2002) añade que, las conductas de salud guardan estrechas relaciones entre sí llegando a formar patrones de conductas, apareciendo la práctica de deporte y actividades físicas asociada positivamente con conductas saludables y negativamente con conductas insanas. En este sentido, Trew, Scully, Kremer y Ogle (1999) informan que los adolescentes que practican actividad físico-deportiva tienen un autoconcepto más elevado. Por su parte, Balaguer (1998) especifica que los practicantes, tanto varones como mujeres, tienen una mayor competencia percibida que aquellos que no practican. Así pues, de todos los factores del autoconcepto físico, la competencia percibida es el valor más importante.

2.6.2. La atribución

En los años setenta el enfoque cognitivo gana terreno en la Psicología en general. Los psicólogos cognitivos creen que las variaciones conductuales se explican mejor con modelos que incorporan las cogniciones y pensamientos de los individuos. En concreto, en el terreno de la conducta de logro, el estudio de las atribuciones de causalidad es un primer intento de demostrar que individuos con distintos niveles de tendencia al logro probablemente pensaban de manera distinta con respecto al éxito y al fracaso (Weiner, 1986).

Una asunción básica en la teoría de la atribución es que las percepciones individuales de causalidad son importantes para determinar el comportamiento posterior de las personas. Así ante la realización de una conducta de carácter saludable o no saludable, las atribuciones que hagan los individuos, van a tener un gran peso en la determinación de su futura conducta hacia la salud.

A la cuestión de cual es el modo por el que las atribuciones pueden influir en los comportamientos de salud, en el campo de estudio de la actitud se ha venido comprobando la importancia que las atribuciones o explicaciones causales dadas por las personas en relación a eventos, personas o cosas tienen en la configuración de las actitudes hacia dichos eventos, personas o cosas (Stahlberg y Frey, 1990). Esta argumentación la recogen Fishbein y Ajzen (1975) en su conocida teoría de la acción razonada, según la cual las actitudes hacia una conducta dada están determinadas por las creencias de la persona de que la conducta conduce a ciertos resultados y su evaluación de dichos resultados. Esta evidencia ha venido siendo utilizada en los trabajos de cambio de actitud basados en la observación de consecuencias de la conducta en otras personas (Stroebe y Jonas, 1990).

Las atribuciones causales son una de las más universales formas de análisis de la realidad a lo largo de toda la historia del género humano y en las más diversas culturas,

porque cumplen funciones fundamentales en la motivación para la acción (Manassero y Velázquez, 1995):

- Una función hedónica (principio de placer-dolor), por el que los individuos intentan aumentar su placer y disminuir su dolor;
- Una función de control sobre el entorno, basada en explicaciones y/o predicciones de los sucesos y eventos, que permiten una comprensión del ambiente (para el logro de metas o dominio).

La teoría de la Atribución de Weiner (1986) tiene que ver con las reglas que el individuo utiliza para explicar las causas de su conducta. Más concretamente, se interesa por los métodos y reglas que el individuo utiliza para determinar las causas de los acontecimientos diarios. Este modelo considera al ser humano como un procesador activo de la información que utiliza unos procesos mentales complejos para determinar la conducta (Biddle, 1988).

Los individuos buscan y dan atribuciones causales en los más variados temas motivacionales, ya que la existencia de actividades de atribución espontánea aparecen en lugares comunes en la vida diaria. En particular, algunos estudios informan que las situaciones de fracasos inesperados elicitán con mayor probabilidad el pensamiento causal (Weiner, 1986).

Parece que teóricamente la relación de causas potenciales disponibles en la memoria del individuo es virtualmente infinito. En situaciones de logro, aunque Weiner (1986) ha defendido un conjunto de cuatro causas principales de logro (capacidad, esfuerzo, tarea y suerte), las aportaciones de otras numerosas investigaciones (Biddle, 1988, Rees et al. 2005a y 2005b, y Faulkner et al. 2005), evidencian la mayor complejidad y amplitud de este conjunto (interés, humor, entorno, atención, motivación intrínseca, profesor,...), aunque parece confirmada la tendencia a obtener las mayores frecuencias de atribuciones el esfuerzo y la capacidad.

En el progreso hacia una teoría, el paso siguiente a la descripción (de las causas), suele ser la clasificación. Los rasgos taxonómicos que clasifican las causas singulares se denominan dimensiones causales. Las dimensiones causales constituyen un continuo, sobre el que se sitúan las causas singulares por referencia a los dos polos de la dimensión. En síntesis, se puede decir que el análisis lógico y los datos empíricos apoyan ampliamente la existencia de tres dimensiones básicas como rasgos principales, que son las siguientes (Manassero y Velázquez, 1995):

- Dimensión lugar de causalidad: clasifica las causas en internas (dentro de la persona) o externas (en el ambiente).
- Dimensión de estabilidad: clasifica las causas en estables (constantes en el tiempo) o inestables (variables en el tiempo).
- Dimensión de controlabilidad: clasifica las causas en controlables (sujetas al control volitivo) o incontrolables (no sometidas a ningún tipo de control volitivo).

Este modelo ha dado mucha importancia a las expectativas. El modo en que el sujeto atribuye las causas de los resultados afecta a las expectativas de éxito o fracaso futuras y también parece afectar al esfuerzo y a la ejecución. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos por acotar el análisis de la atribución, estudios como el de Biddle, (1988) y Rees et al. (2005b), señalan la gran dificultad que supone poder cuantificar este tipo de relaciones de causalidad.

En el ámbito educativo, la teoría de atribución causal contiene elementos que podrían incluirse en un programa de orientación educativa cuya finalidad sería mejorar la interacción profesor-alumno en el aula y en general la calidad de los objetivos perseguidos en la práctica educativa. Las posibles diferencias de percepción entre profesor y alumnos (Manassero y Velázquez, 1995), tanto de causalidad como de motivación, nos llevan a la necesidad de un tratamiento que ayude a ambos, profesores y alumnos, a ser conscientes de sus propias atribuciones.

Autores como Faulkner et al. (2005), aseguran que la interacción entre profesor-alumno con el objetivo de analizar las atribuciones causales ante determinadas conductas del alumno, debe realizarse dentro de un discurso natural (entrevista) y no tanto a través de cuestionarios o fórmulas más propias de situaciones de laboratorio. Además, investigaciones como las de Rees et al. (2005b), inciden en la necesidad de tener en cuenta el contexto social que rodea al alumnado a la hora de realizar las posibles valoraciones sobre las atribuciones conductuales.

Intentar responder a cuestiones como “¿por qué he realizado una determinada conducta no saludable?” demuestra un interés por explicar el porqué de un resultado o las razones que se hallan detrás de una estrategia particular (González Valeiro y otros, 1996).

El programa, según (Manassero y Velázquez, 1995), tendría dos grados de intervención, una dirigida a los profesores y otra a los alumnos. Sin duda, el primer paso a dar en el programa de intervención con los alumnos sería identificar las causas que perciben los propios alumnos para realizar unos determinados comportamientos. En fases posteriores, se debería realizar un análisis personalizado de las relaciones en la atribución causal y emociones, teniendo en cuenta las características individuales de cada estudiante y sus antecedentes académicos y sociales. Posteriormente se debería diagnosticar y proponer el cambio atribucional más apropiado para el alumno. A continuación, habría que diseñar el programa de mejora atribucional, con el doble objetivo de eliminar las atribuciones inadecuadas y promover los cambios atribucionales más adecuados. Seguidamente se aplicaría el programa con un seguimiento de comprobación y evaluación de los cambios atribucionales producidos. Finalmente se evaluaría globalmente el funcionamiento del programa de intervención.

El programa dirigido a los profesores, teniendo en cuenta el doble papel del profesor en el aula, por un lado, como observador atribuidor respecto al logro de otros (sus alumnos), y por otro, como profesional que dirige el proceso de enseñanza-

aprendizaje, debería tener dos objetivos fundamentales en correspondencia con estos dos roles:

- Hacer concientes a los profesores de sus propias expectativas y atribuciones respecto al logro de sus estudiantes, para cambiar las que resulten inadecuadas.
- Como profesionales de la enseñanza, colaborar con el programa de orientación de alumnos para ayudar a estos a conseguir el cambio atribucional diagnosticado para cada uno de ellos.

Si bien en el ámbito del deporte se pueden encontrar diversidad de trabajos en relación al tema de la atribución causal (Roberts, (1975), Brawley, (1980), Mark y otros (1984), Biddle y Hill, (1988), Weiss, (1990), Biddle, (1993), Duda y Tappe (1988, 1989a, 1989b), Bouchard, Sheppard, Stephens, Sutton y McPherson, (1990), todos ellos citados en González Valeiro y otros, (1996), Biddle, 1988, Rees et al. (2005a y 2005b) y Faulkner et al. (2005)), en el de la E.F. es, digamos que, extraordinario, si bien parece que en los últimos años están comenzando a surgir nuevas inquietudes en esta área. Así en la revisión que realiza González Valeiro y otros, (1996), actualmente en este ámbito tiene que girar en torno a las siguientes fuentes documentales:

- En relación a los docentes, la investigación de Gordas, Biddle y Fox (1994), sobre el lugar de causalidad en relación con la competencia pedagógica de los profesores y los de Martinek (1988, 1991, 1992).
- En relación con los alumnos, el trabajo de Martinek y Griffith (1994) en donde describen el efecto de la edad en medidas psicológicas y comportamentales específicas en alumnos con desamparo aprendido y con alumnos orientados al éxito; el de González Valeiro (1995) sobre la atribución causal y estilos atributivos en alumnos de E.F. en la etapa escolar de enseñanza secundaria y, de forma indirecta; el de Robinson (1990) sobre la relación entre atribución y desmoralización.

Además, una de las nuevas direcciones en la investigación de la atribución causal en el ámbito de la E.F. (según González Valeiro, 1995), debería ser todo lo relacionado con las atribuciones en el ámbito de la actividad física y la salud. Más específicamente, González Valeiro (1995) indica que es necesario en este ámbito abordar los siguientes objetivos:

- Estudiar la dimensión cognitiva-afectiva en el área disciplinar de la E.F., para lo cual se deberá analizar la relación pedagógica que se establece en esta materia para comprender la génesis de los patrones atributivos desarrollados.
- Justificar la necesidad de elaborar reglas y estrategias de intervención, tecnológicamente fundadas y educativamente legitimadas, de intervención pedagógica en la E.F., basadas en el conocimiento que nos ocupa, con el propósito de incidir y afectar positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- Perfilar núcleos y módulos de conocimiento pedagógico centrados en planteamientos consolidados en la teoría de la motivación educativa y/o de la atribución causal en educación, susceptibles de contribuir a renovar la formación y preparación de los profesores en esta parcela de intervención educativa.

Capítulo 3.

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

3.1. LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE DIAGNÓSTICO

“El conocimiento de un sistema educativo revela lo que un país considera valioso para sus ciudadanos” (Muñoz-Repiso y Campo, 2005). Los sistemas educativos determinan, en definitiva, las oportunidades de aprendizaje, los saberes elegidos y los medios asignados. Para ver en qué medida se consigue lo estipulado en las declaraciones y programas se establecen sistemas de seguimiento y evaluación que intentan medir no sólo los resultados educativos sino los factores asociados a los mismos, controlados por la política educativa.

Hoy en día, la educación además de constituir el mecanismo primordial del desarrollo personal de los ciudadanos, es una inversión de los estados en capital humano que es fundamental para su bienestar y para el propio desarrollo de las naciones.

Para Gil (2005), “la evaluación de la educación en general tiene por objeto proporcionar información sobre el funcionamiento de un sistema educativo específico y sobre los resultados que éste obtiene”. La información obtenida debería ser de ayuda a los políticos y administradores de la educación para orientar sus decisiones.

Los procedimientos de evaluación que se han desarrollado hasta la actualidad permite la evaluación de algunos tipos de objetivos educativos, especialmente los objetivos de conocimiento cognitivo que estén bien definidos, pero no permite de modo claro la evaluación de otros tipos de objetivos educativos más generales y probablemente más importantes, aunque más difusos.

A pesar de la exposición de la educación a procesos de evaluación, una mirada global a los resultados obtenidos permite apreciar que la calidad de la educación no está mejorando (Tedesco, 2005). Prácticamente todas las evaluaciones indican que no

se registran cambios significativos en los logros de aprendizaje de los alumnos ni tampoco reducciones importantes en las brechas existentes entre los resultados obtenidos por los alumnos que provienen de distinta condición socioeconómica.

Existe una generalizada preocupación porque a pesar de los enormes esfuerzos de los procesos de reforma educativa y, en algunos casos, por la significativa inversión financiera realizada, los resultados de los procesos de evaluación no parecen registrar cambios significativos en los logros de aprendizaje de los alumnos (informe PISA 2003).

Según el informe PISA (Marchesi, 2005), España alcanza los resultados que se esperaban de acuerdo con su nivel económico y social, así como con su gasto educativo. Pero existen muchos otros factores que están influyendo en el funcionamiento del sistema educativo y en los resultados que obtienen los alumnos. La legislación, la organización de los centros, el tipo de metodología que emplean los docentes, la participación de las familias, la dedicación de los profesores o el interés de los alumnos son los factores que, si intervinieran de forma más positiva, podrían mejorar los resultados obtenidos. En España ninguno de ellos actúa de modo suficientemente eficaz como para alcanzar unos resultados mejores de lo que nos corresponde por riqueza, gasto educativo y nivel sociocultural. Hay países, sin embargo, en los que la conjunción positiva de alguno de estos factores, o de la mayoría de ellos, les lleva a ir más allá de lo esperado; otros se mantienen dentro de sus límites, como es nuestro caso; y unos terceros, ni siquiera llegan a ellos

No es fácil ni inmediato obtener mejores resultados, ni se logra una mayor calidad del sistema educativo con sólo aprobar una buena ley, elaborar un programa atractivo o incrementar los presupuestos. El cambio educativo exige tiempo, un proyecto amplio, coherente y equilibrado, una voluntad decidida y el compromiso de la mayoría de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad. Los resultados de las evaluaciones dependen de las decisiones que tomemos en relación a “para qué” evaluamos, y esas decisiones suponen definir el escenario social para el cual estamos

trabajando (House, 1994). Tedesco, (2005), nos indica que “ya no es posible seguir diseñando políticas educativas destinadas a garantizar buena calidad en forma universal sin conocer las características específicas de los grupos a quienes se dirigen las políticas”.

Desde una perspectiva reflexiva y crítica sobre las funciones que cumple la evaluación en el marco del sistema educativo, el interés de los docentes debe centrarse en la búsqueda de modelos que den respuestas coherentes y conjuntas al qué, al para qué y al cómo de la evaluación. Disponer de un buen diagnóstico es el primer paso para resolver el problema. Ese diagnóstico debe proporcionar también las informaciones necesarias para la elaboración de estrategias de actuación educativa (Martínez et al., 1998).

“La evaluación constituye uno de los ámbitos de la enseñanza que suscita un interés relevante, tanto de los docentes como de los investigadores y administradores de la educación. Se trata, sin duda, de un aspecto de la enseñanza institucionalizada sobre el que convergen las miradas de la comunidad educativa y que goza de una significativa atención que se encuentra motivada por la trascendencia que le asignan diferentes autores. Una relevancia que viene justificada por la potencialidad de las prácticas de evaluación para influir, de manera determinante, no ya solo sobre un proyecto educativo sino sobre la propia reforma del sistema educativo” (Equipo directivo de Tándem, 2005).

La evaluación constituye el primer y último eslabón de las tareas docentes y del proceso de aprendizaje del alumnado. Parecería, por tanto, obvio que tanto alumnado como profesorado pudieran verse orientados por la curiosidad hacia la verificación de sus expectativas.

Algunos de los problemas con los que se encuentra la E.F. en su relación con la evaluación global pasan por:

- El temor latente del docente a verse evaluado a través de la propia evaluación institucional de sus alumnos, de los padres, o de sus propios compañeros de área, hacen de la evaluación un tema complejo, polémico y, en cierto modo, tabú para los propios docentes. Una práctica como la evaluación, no sólo condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también sus efectos tienen un carácter trascendente tanto en lo que se refiere a las posibilidades de vida futura de los alumnos y alumnas como al desarrollo de la propia cultura escolar y social. Motivos más que suficientes para que el docente se plantee la evaluación con una función formativa y crítica que va más allá de las meras respuestas de tipo técnico al cómo de la evaluación.
- La falta de experiencia, el costo de los materiales necesarios para la recogida de información y aplicación de las pruebas específicas y la duración de las mismas ha hecho que la “evaluación de la E.F.” sea considerada, en el mejor de los casos, un subestudio dentro de la evaluación general del sistema educativo. Así, la mayor parte de los estudios de envergadura dedicados a la evaluación del sistema educativo hacen algún tipo de referencia al deporte y/o a la E.F. Sin embargo, son escasos aquellos estudios que de manera monográfica centran su objeto de estudio en la evaluación global del área de E.F.
- Habitualmente los profesores de E.F. se acercan a la evaluación desde el amplio mundo de los contenidos propios del currículo oficial de la materia y más específicamente en todo lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje que rodea a la asignatura. No es extraño que estemos interesados hacia estas líneas de evaluación. Sin duda, la evaluación didáctica, es lo que primero va a tener que aplicar el profesor en su aula en el día a día. Reiteradamente el concepto de evaluar en E.F. aparece ligado a un numeroso abanico de estudios relacionados con herramientas de evaluación aplicadas a evaluar los diferentes contenidos del área. Estos estudios suelen adentrarse en la evaluación continua del proceso de aprendizaje del alumnado, que lleva a cabo el profesor, que tiene carácter individual y que regula el proceso de control de promoción a los siguientes ciclos

o etapas educativas y que certifica los logros adquiridos. Sin embargo, consideramos que, si bien lo anterior es importante para la mejora del área, se esta dejando de lado la posibilidad y necesidad de realizar una fase de evaluación de la propia asignatura en si misma.

Este proceso de evaluación no debe ser interpretado por la comunidad educativa (y especialmente por los profesores de E.F.) con desconfianza, ni temor. Todo lo contrario, para Martínez et al. (1998), “aquel profesional que pueda tener la oportunidad de participar y beneficiarse de un proceso de evaluación tan amplio y riguroso de su ámbito profesional, debe de aprovechar, tanto el proceso de reflexión al que él mismo ha sido sometido durante la realización del estudio (en caso de ser sujeto participante), como de los resultados y conclusiones que se desprenden de la investigación”.

Un estudio de viabilidad de la evaluación de la E.F. en la Educación Primaria, encargado por el Centro de Investigación Documentación y Evaluación (CIDE) en el curso 1994-1995, reveló el gran interés de los equipos directivos de los centros y del profesorado por este tipo de estudios centrados en el área de E.F. Además, dicho estudio aportó directrices y experiencia para llevar a cabo una evaluación nacional en esta área educativa, desarrolló la metodología de investigación necesaria para solventar los problemas peculiares que presenta la evaluación en este campo y que dicha evaluación de carácter nacional era necesaria, posible y viable.

En la última década ha habido estudios con este enfoque dirigidos a conocer y valorar los resultados educativos logrados en el área de E.F. en Primaria. Uno de estos estudios ha sido el llevado a cabo por Pérez Zorrilla et al., (1996), en el que se pretendía realizar una evaluación global de la situación de la E.F. en Educación Primaria a nivel estatal. Además, se quería ofrecer la posibilidad de dar un paso más en el establecimiento de un mecanismo de seguimiento a lo largo de los años y sobre un conjunto amplio de aspectos que incluiría desde los recursos destinados a la E.F. en los centros, las prácticas docentes y opiniones del profesorado, el conocimiento de

los hábitos y actitudes de los alumnos en relación a esta materia hasta el propio rendimiento físico de los alumnos de esta edad. Asimismo, este estudio podía suponer un modelo inicial aplicable a otros niveles educativos. Sin embargo, no resulta fácil encontrar estudios de esta envergadura aplicados a la Educación Secundaria Obligatoria.

En mayo de 1981, quince profesionales de la E.F. de diferentes partes del distrito universitario de Zaragoza, tuvieron la posibilidad de constituir, al amparo del I.C.E., un seminario permanente cuyos fines fueron el estudio de la E.F. en B.U.P. y C.O.U. y más concretamente el desarrollo curricular de esta materia en dicho nivel. Durante los siguientes dos años realizaron un plan de trabajo que incluía, un análisis de las características de los alumnos, de sus intereses y necesidades en materia de E.F. en esos niveles educativos, así como de los medios y metodologías más adecuados en el desarrollo de la asignatura.

Como resultado de la investigación (la herramienta utilizada en el estudio ha sido una encuesta realizada al 8% de la población escolar del distrito universitario de Zaragoza), se elaboró un informe (Belenguer et al., 1984), donde se identifica la problemática de la E.F. en nuestra comunidad centrada en los siguientes aspectos: una sociedad que, en general, concibe al ser humano de una manera dualista, un sistema educativo que practica un aprendizaje de mantenimiento concebido para preservar un modelo de sociedad vigente y una forma de vida establecida y un desarrollo científico de la E.F. anclado en anacronismos ampliamente superados y que tiene su principal manifestación en la falta de rigor y actualización, cuando no inexistencia, de los programas educativos.

En el mismo documento se detallan aspectos genéricos del panorama educativo que vienen a identificar las carencias que se detectan tanto en lo que se refiere al programa que se sigue de la asignatura (muy dispar entre los diferentes profesores tanto en lo que se refiere a objetivos, contenidos tratados en el aula, sistema de evaluación, etc), cualificación del profesorado (muy diversa y en ocasiones deficiente),

diferente sistema de contratación del profesor en los centros estatales (impidiendo la plena dedicación a la docencia, obligándole al pluriempleo y consecuentemente bajando su rendimiento), y finalmente se apunta un gran desfase entre la realidad social y educativa (que se resume diciendo que frente a la cada día mayor importancia de la E.F. en nuestra sociedad, ésta es considerada mínimamente en el sistema educativo asignándole sólo dos horas a la semana en B.U.P y ninguna en C.O.U.). Tal y como se ha detallado en apartados anteriores de este documento, algunos de estos aspectos siguen estando pendientes de solución en la actualidad.

El objetivo de este trabajo era establecer unas bases amplias para que cualquier profesor dispusiera de elementos de ayuda a la hora de desarrollar su programación anual, o pudiera, en su caso, adecuar los programas oficiales a su entorno educativo, en el supuesto de que se decidiera implantarlos seriamente.

Dentro de este análisis merece especial atención para nuestro estudio el capítulo 4 (donde se analiza la idea de importancia y “status” que en opinión del alumnado tiene y debe tener la E.F.) y el capítulo 5 (su contenido se podría resumir en la siguiente pregunta: ¿qué es lo que se debe trabajar en las sesiones de E.F.?).

El Informe llega a las siguientes conclusiones:

- Por más que la inmensa mayoría de los profesores, inspectores, delegados y ministros digan que la E.F. es una asignatura más, ésta está considerada como una asignatura secundaria: “una maría”; para demostrarlo los investigadores se apoyan en los resultados de su estudio y en su propia experiencia. Los alumnos colocan a la E.F. como una asignatura “de importancia media”. Esto significa que la expectativa del alumno hacia la asignatura (el 70% de los alumnos son partidarios de que haya tres o más clases a la semana), es superior a la realidad que se le ofrece. La experiencia del alumno a lo largo de las clases de E.F. en B.U.P. defrauda su expectativa hacia la asignatura. De hecho la “opinión general” sobre la importancia de la E.F. se va deteriorando según avanzan los cursos. Es

decir que el área concebida de la manera actual (inicios de la década de los 80), en vez de servir para que el alumnado descubra la asignatura de forma motivante, y ello le lleve a practicar ejercicio continuado, está sirviendo para lo contrario.

- En cuanto a los contenidos tratados en ese momento por la E.F., destaca el interés mayoritario que tiene la mejora de las cualidades físicas y la iniciación deportiva. Aunque dentro de los bloques fundamentales de contenidos que se contemplan en el estudio no aparece de forma explícita el tema de la salud, si que parece que conforme avanzan los cursos los alumnos (3º de B.U.P y C.O.U) se da mayor importancia a aquellos contenidos que en un futuro han sido encuadrados dentro de “hábitos saludables” (relajación, expresión corporal, cualidades físicas y conocimientos teóricos del área).
- Respecto al proceso de evaluación, queda patente la dificultad que entraña para el profesor el intentar valorar al mismo tiempo y en su justa medida el “interés y esfuerzo personal” y la “aptitud física”. Los alumnos otorgan mayor importancia a la mejora de las cualidades físicas que a la evaluación de la condición física (lo cual vendría a confirmar en la actualidad la necesidad de valorar el proceso por encima del resultado).
- El alumnado opina que la E.F. es útil para ayudarles a descargar y encauzar tensiones físicas y psicológicas que pueda acumular a lo largo del día. Esta idea viene a confirmar la gran distancia que existe entre la valoración y utilidad que nuestros alumnos otorgan a la asignatura y lo que pretende el profesor de E.F. de ésta.

Tras estos resultados, los autores del estudio realizaron un llamamiento al colectivo indicando que como profesionales no podemos quedar indiferentes y esperar a que por cambios generacionales los hijos de nuestros alumnos consigan una modificación en los conceptos educativos. Este proceso sería demasiado lento. Se

impone elevar la calidad de la asignatura, situarla ni más ni menos en el lugar preponderante que le corresponde dentro del proceso educativo del sujeto (...).

Las conclusiones a las que en su día llegó este estudio, no parecen muy lejanas, es más algunas de ellas podrían ser perfectamente aplicables a la E.F. actual. Este hecho nos tiene que hacer pensar en dos aspectos de gran relevancia:

- El grado de evolución de nuestra asignatura en los últimos 20 años y
- La utilidad y repercusión que este proceso de evaluación tiene para la evolución de la propia área.

Llegados a este punto, consideramos importante comprobar las características de los trabajos que han centrado su atención en la evaluación de la E.F. Creemos interesante averiguar hacia qué campos enfocan su objeto de estudio estas investigaciones, identificando aquellas variables implicadas, las herramientas utilizadas para realizar la evaluación, el tipo de documento utilizado para exponer los resultados más significativos de la investigación, etc. Sólo así podremos hacernos una idea clara de hacia donde se han dirigido habitualmente los intereses de los investigadores y por tanto qué aspectos del área de E.F. han sido trabajados más a fondo y quizás lo más importante, qué objetos de estudio quedan por explorar y por tanto serían merecedores de nuestra atención.

Específicamente tenemos como objetivo centrar nuestra atención en el análisis de aquellas investigaciones que estudien en profundidad el proceso de evaluación del área de E.F. desde un punto de vista global, mediante la interrelación de las opiniones que sobre ésta tengan varios agentes sociales de la comunidad educativa. Más concretamente, queremos averiguar la existencia de estudios que evalúen el área de E.F. a través de la opinión de: los padres y madres de los alumnos, los alumnos, los padres y madres de los exalumnos, los exalumnos del área de E.F., los profesores de E.F., los expertos en E.F., y la propia Administración Educativa.

Para ello analizaremos los siguientes aspectos:

- Características de las bases de datos consultadas.
- Características de la búsqueda realizada en las bases de datos.
- Número de referencias en las distintas bases de datos consultadas.
- Criterios seguidos para la elaboración de la base de datos propia.
- Análisis de los resultados obtenidos.
- Conclusiones más relevantes.

3.2. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Para realizar el estudio bibliométrico se han consultado tres relevantes bases de datos cuyos contenidos bibliográficos están relacionados con el objeto de estudio de esta investigación. Los criterios seguidos para la selección de las mismas han sido que fueran capaces de identificar tanto el mayor, como el más cualificado número de estudios en el ámbito específico: (1) realizados en el ámbito específico de esta investigación (la E.F.); y (2) que abordaran el estudio de las variables que definen el objeto de esta investigación. Las características de las bases de datos seleccionadas se muestran en la tabla 3.1:

Tabla 3.1. Características de las bases de datos consultadas		
Base da datos	Área de conocimiento con la que se relaciona	Características fundamentales
Sport Discus	Medicina del deporte, fisiología del ejercicio, biomecánica, psicología , técnicas de preparación física, entrenamiento, E.F. , condición física, vida activa , recreación, historia, instalaciones y equipamiento	Es una base de datos internacional gestionada por SIRC (Sport Information Ressource Center). Su cobertura temporal se extiende desde 1830 hasta la actualidad. Su cobertura geográfica es internacional y el idioma de trabajo es el inglés. Esta base de datos incluye citas de más de 47.500 libros, actas de conferencias, tesis, informes, y otras monografías; artículos indexados de más de 2.000 publicaciones periódicas, revistas y boletines actuales; y una amplia colección de microformas, más de 12.000 (el grueso de la colección de microfichas de Tesis Norteamericanas sobre Deporte y E.F., de la Universidad de Oregón, que se remonta a 1949). Cada año se añaden aproximadamente 26.000 documentos.
PsycINFO	Psicología	Es la base de datos bibliográfica sobre Psicología más consultada a nivel internacional. Su cobertura temporal se extiende desde 1887 hasta la actualidad. Tiene cobertura internacional. Cuenta con aproximadamente 2000 revistas en su base de datos, de más de 50 países y en 25 lenguas.
Psicodoc	Psicología	Es una base de datos sobre Psicología y disciplinas afines en el ámbito hispanohablante realizada por el Colegio Oficial de Psicólogos (COP) y la colaboración de la biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Aglutina referencias bibliográficas de artículos de revistas y actas de congresos, fundamentalmente en español. Tiene una cobertura temporal desde 1975. La primera edición se realizó en 1997, en soporte CD-ROM. Desde el año 2002 se edita en Internet y en CD-ROM.

Tanto en la base de datos de Sport Discus, como en PsycINFO se dispone de un vocabulario controlado a través de un Thesaurus que contiene una lista de las palabras clave (descriptores) usadas para clasificar los documentos, así como los códigos temáticos.

El primer paso que se decidió realizar fue acotar el periodo temporal en el que realizar la revisión. Decidimos que la búsqueda se iba a ceñir a los últimos 10 años, período que posteriormente fue ampliado al completar la búsqueda con el período temporal que incluyó la parte empírica de esta investigación. Por ello el intervalo temporal final utilizado en los procesos de búsqueda fue de 12 años, ya que se creyó conveniente que ese era el marco temporal idóneo para asegurar una óptima revisión bibliográfica sobre el objeto de estudio.

Posteriormente fue necesario delimitar los descriptores que constituirían el motor de búsqueda en las bases de datos. Los términos elegidos correspondieron al proceso y contexto fundamentales que caracterizan el objeto de estudio de esta investigación:

Assessment or evaluation and physical education
--

La decisión de utilizar los términos “assessment” y “evaluation” fue debida a su inclusión en los Thesaurus de las bases de datos de Sport Discus y Psycinfo y su utilización en ocasiones como términos sinónimos para referirse a los diferentes métodos y técnicas de evaluación.

Con la utilización de los anteriores descriptores se obtuvieron un total de 666 referencias. Las características de la búsqueda realizada aparecen descritas en la tabla 3.2.

Tabla 3.2. Características de la búsqueda realizada en las bases de datos.				
Período temporal de búsqueda	Descriptores	Número de referencias	Referencias NO válidas	Número total de referencias válidas
Desde 1995 hasta el 2007	Assessment or evaluation and physical education	666	2	664

Del total de registros se desecharon dos por encontrarse repetidos en dos bases de datos distintas, lo que provocó que el número final de referencias válidas ascendiera a 664 (ver tabla 3.3^a).

Tabla 3.3a. Número de referencias en las distintas bases de datos consultadas.				
	Sport Discus	PsycINFO	Psicodoc	TOTAL
Número de referencias encontradas en las bases de datos consultadas	637	24	5	666

Criterios seguidos para la elaboración de la base de datos propia:

Una vez obtenida la información deseada, era preciso organizarla correctamente para su posterior análisis. Para ello se utilizó el programa informático Microsoft Office Access Database (versión 2002-2003), con el fin de construir una base de datos “a medida” que permitiera el tratamiento y clasificación de las referencias bibliográficas seleccionadas.

Dicha base de datos se construyó atendiendo a la posibilidad de identificar los siguientes campos:

- Base de datos de la que procedía la referencia. Existían tres posibilidades: Sport Discus, PsycINFO y Psycodoc.
- Título original de la referencia.
- Título traducido al castellano.
- Autor(es) de la referencia (hasta seis registros).
- Año de publicación.
- País donde se ubica la investigación.
- Se detallaba una pestaña donde se podía señalar si el investigador había leído esa referencia en concreto.
- Además, existía la posibilidad de marcar en otra pestaña esa referencia como de interés para solicitarla en su totalidad. Este dato servirá posteriormente para realizar un análisis más detallado de esas referencias que por su importancia para nuestro estudio merecen una atención especial.
- En otro apartado de la base de datos se anotaba la referencia bibliográfica completa acorde a la normativa de la A.P.A. seguida en la redacción de este documento.
- A continuación aparecían cuatro apartados que tenían como objetivo describir las características concretas de la referencia encontrada. En estos apartados se detallaban previamente todos aquellos descriptores que pudieran hacer referencia en los diferentes estudios encontrados. El contenido de estos apartados era:

- Agentes implicados en el estudio: Alumnos, profesores, padres-madres, administración, área de E.F. Las características de la base de datos permitía señalar varios aspectos a la vez, ya que en ocasiones, dentro de un mismo estudio, se trataban diversos aspectos de los previamente detallados en la base de datos. Ejemplo: podía darse el caso de que en una referencia estuvieran implicados en el estudio varios agentes (alumnos y profesores de E.F.).

- Posibles contenidos evaluados por la referencia bibliográfica consultada:
 - Programación/contenidos: Hace referencia a aspectos relacionados con la valoración de la programación del área de E.F. y/o con sus contenidos específicos (condición física y salud, habilidades específicas, etc.).

 - Recursos: En referencia a la evaluación de los recursos materiales y/o las infraestructuras de las que dispone el área de E.F. para llevar a cabo sus clases.

 - Nuevas tecnologías/evaluación: Programas informáticos y/o medios audiovisuales aplicados a la evaluación en E.F.

 - Docencia del profesor/a: Evaluación de aspectos relacionados con la docencia (dificultades del profesor, habilidades, relación con otros agentes sociales, etc.).

 - Hábitos saludables: Todo aquello que tiene que ver con evaluación de las actitudes y conductas de los alumnos/as relacionadas con hábitos saludables, la calidad de vida, estilos de vida saludable, etc.

- Rendimiento deportivo: Aquellas evaluaciones destinadas a valorar aspectos técnicos de determinados deportes que se puedan impartir en E.F. (bádminton, fútbol, balonmano, atletismo, etc.) o bien referencias al grado de condición física de los alumnos respecto a las medias estandarizadas de otros centros, regiones, países, etc.
- Valoración del área (status): Imagen que se tiene de la E.F. por los diferentes agentes que lo rodean (padres y madres, otros profesores diferentes a los de E.F., la administración, los medios de comunicación, etc.).
- Conceptos sobre evaluación: Conceptos teóricos básicos sobre evaluación (inicial, formativa y sumativa, autoevaluación, coevaluación, etc.).
- Herramientas de evaluación: Propuestas de puesta en práctica de herramientas novedosas para evaluar los diferentes contenidos propios del área y/o el área en sí.
- Motivación del alumno/a: Motivación de los alumnos hacia los contenidos del área de E.F., el profesor del área, las actividades extraescolares, el desarrollo y clima del aula, etc.
- Tipo de técnica utilizada en el estudio que se detalla en la referencia bibliográfica (cuestionarios, encuesta, observación, test físicos, entrevistas, diario, informe descriptivo).
- Tipo de documento encontrado (artículo, libro, capítulo de un libro o actas de congreso, monográfico, página web, tesis doctoral).

Análisis de los resultados obtenidos:

1. Según el país de procedencia de la investigación:

Como podemos observar en la tabla 3.3^b, el país del que aparecen un mayor número de trabajos relacionados con la evaluación de la E.F. es EEUU (el 51,7%), seguido de países como Inglaterra (con un 11,6%), China (con un 10,4 %) y Francia (con un 9,8 %). De procedencia española se ha encontrado el 1,5 %.

Tabla 3.3^b. País de procedencia de la investigación		
País	Número de documentos	%
EEUU	343	51,7
Inglaterra	77	11,6
China	69	10,4
Francia	65	9,8
Alemania	20	3,0
España	10	1,5
Australia	8	1,2
Canadá	10	1,5
Grecia	8	1,2
Otros	54	8,1

2. Según el tipo de documento encontrado:

Tal y como se puede observar en la tabla 3.4, la mayor parte de los documentos encontrados eran artículos. Así, el número de documentos catalogados como “artículos” fue de 548 (un 82,53%), frente al 0,15% que hace referencia a los “capítulos de libros”.

Tabla 3.4. Tipo de documentos encontrados		
Documentos	Número de documentos	%
Artículo	548	82,53
Libro	74	11,14
Monográfico	23	3,46
Tesis	20	3,01

Página web	11	1,66
Capítulo	1	0,15

El número de documentos suma más de 664 porque en ocasiones hubo algún documento que además de ser publicado como artículo, aparecía en una página web, de allí que se computara en dos ítems diferentes.

3. Según los agentes implicados:

Según se observa en la tabla 3.5, la mayor parte de los documentos encontrados implican en el estudio al grupo de alumnos exclusivamente. Así, el número de estudios que hace referencia a los “alumnos” es de 294 (lo que supone un 44,28% del total de los estudios analizados), frente al 2,71% que centran su atención en la “administración”.

Tabla 3.5. Variables sobre los que se centran los estudios		
Tipos de agentes	Número de documentos encontrados	%
Alumnos/as	294	44,28
Genéricamente el área de EF	262	39,46
Profesores	165	24,85
Padres-madres	10	1,51
Administración	18	2,71

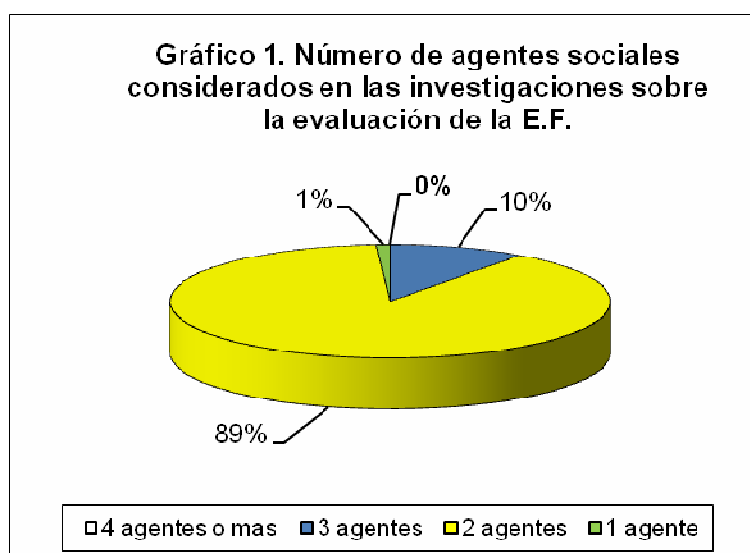
Como se puede observar el número de estudios totales no corresponde con el número de estudios analizados (mayor el número de documentos totales). Esto es debido a que en un mismo estudio se podían ver implicados varios agentes (tabla 3.6). Por esta razón, se tomó la decisión de concretar este análisis.

Tabla 3.6. Número de agentes implicados en los diferentes estudios		
Agentes	Número de estudios	%
Un solo agente implicado en el estudio	590	88,9
Varios agentes implicados en el estudio	74	11,1

Tal y como indica la tabla 3.6, el número de estudios que analiza un solo agente es muy superior al de varios agentes (88,9% frente al 11%). Sin embargo se consideró necesario profundizar en el significado de ese 11,1% con el fin de identificar la composición del tipo de agentes implicados en aquellos estudios en los que se tenían en cuenta dos o más de ellos (tabla 3.7, gráfico 1).

Tabla 3.7. Agentes sociales considerados en los estudios sobre evaluación de la E.F. en la E.S.O.			
Número de agentes implicados	Porcentaje respecto al total de estudios con implicación de varios agentes sociales	Agentes	Número de estudios encontrados
4	-	Alumnos, Profesores, Padres-madres y Administración	0
3	10,8%	Alumnos, Profesores y Administración	3
		Alumnos, Profesores y Padres-madres	2
		Alumnos, Profesores y Área de E.F.	2
		Alumnos, Padres-madres y Área de E.F.	1
2	89,1%	Alumnos y Profesores	30
		Alumnos y Padres-madres	5
		Alumnos y Administración	4
		Alumnos y Área de E.F.	9
		Profesores y Administración	2
		Profesores y Área de E.F.	11

		Administración y Área de E.F	4
		Padres y Área de E.F.	1



Como podemos comprobar en la tabla 3.7, el número de estudios que tienen en cuenta a Alumnos, Profesores, Padres-madres y Administración es de cero. Este aspecto es considerado clave en la presente investigación, ya que uno de los criterios de la evaluación realizada ha sido considerar a todos los agentes sociales que integran la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres-madres, exalumnos,...).

4. Según el tipo de técnica utilizada en el estudio:

A continuación mostramos las distintas técnicas de recogida de información utilizadas y el número de estudios en las que es utilizada cada una (tabla 3.8). Si bien es cierto que la mayor parte de los estudios utilizan sólo un tipo de técnica para la recogida de información, en varios casos, se decidió combinar varias técnicas (tabla 3.9).

El número de estudios que han utilizado la encuesta como herramienta de análisis ha sido de 45 (un 6,78%), el Diario 5 (0,75%), la observación 85 (12,80%), los test físicos 48 (7,23%) y el Informe 499 (75,15%). Como informe se consideran aquellos estudios donde no aparece claramente la técnica utilizada y en los que se informa sobre la evaluación en E.F.

A diferencia de las investigaciones donde claramente centran su objeto de estudio en la utilización y posterior presentación de los resultados que se deriven de la puesta en práctica de una técnica determinada, el informe trata la descripción de los resultados y las conclusiones más relevantes que se derivan del estudio, sin analizar la técnica utilizada para la recogida de información. Abundan los informes donde se recogen conclusiones de otros estudios.

Tabla 3.8. Tipo de técnica utilizada en los estudios de evaluación de la E.F. en la E.S.O.		
Técnica utilizada	Número de estudios encontrados	%
Informe	499	75,15
Observación	85	12,80
Test físicos	48	7,23
Encuesta	45	6,78
Diario	5	0,75

Seguidamente mostramos la relación de estudios que emplearon varios instrumentos en su recogida de información. En concreto aquellos estudios que emplearon más de un instrumento, en todos los casos fueron un máximo de dos. Así el 95,5% de los estudios encontrados utilizaron un solo instrumento, frente al 4,5% que utilizó dos.

Tabla 3.9. Relación de estudios que emplean uno o varios instrumentos para la evaluación de la E.F. en la E.S.O.		
Estudios	Número de estudios	%
Un solo instrumento utilizado	634	95,5
Dos instrumentos utilizados	30	4,5

Analizando los datos que aparecen en la tabla 3.10, podemos ver como la combinación de informe/test físicos es la que predominó con mayor frecuencia (24,1%) seguido de las combinaciones informe/cuestionario (20,7%), informe/observación (17,2%) y cuestionario entrevista (13,8%). En menor número aparecen las combinaciones de diario/observación, entrevista/observación (ambas con un 6,9%) e informe/entrevista, diario/test físicos y cuestionario/observación (todas ellas con un 3,4%).

Tabla 3.10. Distribución de estudios que combinan varios instrumentos		
Combinaciones	Número de estudios	%
informe/test físicos	7	24,1
informe/cuestionario	6	20,7
Informe/observación	5	17,2
cuestionario/entrevista	4	13,8
diario/observación	2	6,9
entrevista/observación	2	6,9
informe/entrevista	1	3,4
diario/test físicos	1	3,4
cuestionario/observación	1	3,4

5. Según el contenido estudiado:

A continuación presentamos la tabla de datos que recoge la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de contenidos que han aparecido en los estudios analizados (ver tabla 3.11):

Tabla 3.11. Contenidos evaluados en los estudios sobre evaluación de la E.F. en la E.S.O.		
Contenidos	Número de estudios	%
Herramientas de evaluación	217	30,4
Rendimiento deportivo	161	22,5
Docencia del profesor/a	125	17,5
Conceptos sobre evaluación	67	9,4
Hábitos saludables	50	7
Motivación del alumno/a	41	5,7
Nuevas tecnologías/evaluación	34	4,8
Valoración del área (status)	17	2,4
Recursos/instalaciones	2	0,3

Tal y como se refleja en la tabla 3.11, la mayor parte de los estudios centran su atención en exponer novedosas herramientas para la evaluación (30,4%), le siguen aquellos que se enfocan hacia el rendimiento deportivo (22,5%), la docencia del profesor de E.F. (17,5%), estudios que ahondan en los conceptos básicos sobre evaluación (9,4%), evaluación de los hábitos saludables (7%), la motivación del alumno por el deporte y/o la E.F. (5,7%), aquellos orientados hacia la implantación de las nuevas tecnologías y/o los medios audiovisuales para la evaluación (4,8%) y por último aquellos estudios enfocados a valorar el status del área de E.F. en nuestra sociedad (2,4%) y los dirigidos a valorar los recursos materiales e instalaciones deportivas (0,3%). Como podemos comprobar, no se evidencia una gran cantidad de estudios que incidan en la influencia de la E.F. sobre las variables del desarrollo psicológico del adolescente (hábitos saludables y motivación del alumnado).

De manera más específica, se pretende revisar los principales estudios relacionados directa o indirectamente con el área de E.F. que tienen como denominador común alguno de los siguientes aspectos:

- Pretender evaluar el área de E.F.

- Para la obtención de información se acude a uno o varios grupos de población que conforman la comunidad educativa de un centro de enseñanza.
- El tipo de instrumento seleccionado para la recogida de datos en el estudio: el cuestionario.

En todas estas investigaciones, la información es proporcionada por los propios sujetos (alumnos, profesores, expertos, etc.). Este tipo de estudios tienen la ventaja de ser sencillos y económicos, permitiendo obtener información de amplios grupos de sujetos, y por tanto posibilitan muestras representativas de la población. Por el contrario, la validez de los datos obtenidos es, en ocasiones, cuestionable (dificultad para concretar aquello sobre lo que se quiere obtener información, etc.).

A continuación pasamos a detallar las características metodológicas básicas de los estudios seleccionados (ver tabla 3.12):

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Belenguer et al. (1984) (España)	Evaluación de la E.F. y el deporte en B.U.P y C.O.U. Estudio realizado a nivel Autonómico (Aragón). Estudio realizado por el ICE (Universidad de Zaragoza).	Se parte de una población de 60.820 alumnos del distrito universitario de Zaragoza (integrado por las tres provincias aragonesas, más Navarra, Soria y Rioja). La muestra fue una selección proporcional de los seis conglomerados provinciales. La cantidad total de encuestados fue de 4.859 alumnos.	La investigación se inició con un estudio piloto que contenía 54 ítems y se aplicó a un colectivo de 443 alumnos de dos institutos de Pamplona. El estudio valora, a través de una encuesta, la actitud deportiva, la valoración de la E.F. desde el punto de vista del estatus respecto a otras áreas, aspectos motrices, culturales, biológicos, psicológicos y sociológicos, aspectos relacionados con la forma de evaluar en E.F. y un apartado de observaciones que el alumno puede realizar sobre cualquiera de los temas preguntados anteriormente. La encuesta consta de 10 preguntas desarrolladas en 44 preguntas, algunas de ellas múltiples que dieron lugar a 59 variables.
Webster (1988) (EEUU)	Valorar las percepciones de los padres y las madres sobre los comportamientos conflictivos de los niños.	Estudio realizado en la Universidad de Washington. Participan 120 familias (120 madres y 85 padres), todos con niños con problemas conflictivos de edades entre los 3 y 8 años (82 niños y 38 chicas). Los niños eran de todas las clases sociales. Además participan los 107 profesores que imparten clase a esos niños.	Aparecen varias versiones de la misma herramienta: Cuestionario para padres: Tres cuestionarios: El primero destinado a conocer aspectos relacionados con la depresión del niño, el segundo sobre la relación entre los padres y el tercero relacionado con el nivel de estrés de los padres. Además se realizaron observaciones en el entorno familiar (sesiones de 30 minutos) para comprobar la relación entre los padres y los niños. Se utilizaron hojas de registro para la recogida de datos. Cuando se pedía la opinión de los padres por separado (padre-madre), estos debían de estar aislados el uno del otro para evitar la contaminación entre ambos de la información solicitada. Cuestionario para profesores: Cuestionario preescolar BEHAR. Este era enviado por correo a la Universidad en un plazo inferior a tres semanas. En el estudio se comparan las opiniones entre los padres, las madres y los profesores.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Serrano (1989) (España)	Conocer los niveles de práctica en el contexto extraescolar. Conocer los niveles de práctica deportiva, conocer el tiempo destinado a la práctica física.	Se encuestaron 1181 alumnos, 466 de FP y 715 de BUP.	Consta de 15 preguntas administradas por el profesor. Las preguntas de elaboraron de forma cerrada. Solamente se dejaron abiertas aquellas que hacían referencia al tipo de actividad practicada.
Pérez Zorrilla, Alonso Abad, García Gallo, Gil Escudero y Suárez Falcón (1996) (España)	Evaluación de la E.F. en Primaria. Estudio a nivel nacional realizado por el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación).	Alumnos de 6º curso de EGB, el profesor de E.F. de dicho grupo y el equipo directivo de 134 centros educativos (4001 alumnos). Las variables de estratificación fueron: La comunidad autónoma, escuela pública o privada y entorno rural o urbano.	Se realizan un total de tres versiones: uno destinado a los padres, otro a los alumnos y un tercero a los equipos directivos). El alumno es fuente de información de todas las variables relacionadas con él mismo, exceptuando la valoración del profesor de sus resultados en esta área. El profesor es fuente de información de él mismo, el grupo y el centro. Y el equipo directivo proporciona información sobre él mismo, el centro, los alumnos y los profesores. Además, el estudio incluye la aplicación de la Bateria EUROFIT
Mendoza, Batista, Redondo, Sagrera, Sánchez, Sánchez, M., Torres, Carrasco y Ojeda, (1996) (España)	Evaluar la actividad físico-deportiva del alumnado español en el contexto de sus estilos de vida (estudio realizado en todo el territorio nacional).	Estudio a nivel nacional con una muestra representativa de la población escolar de 11, 13, 15, 17 y 18 años (chicos y chicas) N=12.000 sujetos. El muestreo es estratificado (por curso y áreas geográficas), proporcional y aleatorio, con unidad de muestreo	Se trata de un cuestionario autoadministrado. En el estudio se pregunta a los sujetos sobre las actividades que se realizan fuera del horario escolar y que tienen que ver con el deporte o gimnasia y las actividades físicas.
Ohmci (1997) (Inglaterra)	Valorar la preparación de los profesores de E.F. durante su formación inicial. Elaborar una serie de recomendaciones para elevar las valoraciones medias obtenidas.	Estudio realizado por el servicio de Inspección. Se escogieron colegios de primaria y secundaria.	Se utiliza la observación de las 72 clases de E.F. En ellas se analizan los materiales didácticos utilizados por el profesor (apuntes), las programaciones didácticas y la relación con la comunidad educativa.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Ponseti, Gili, Palau y Borrás (1998) (España)	Relación que existe entre el nivel de práctica deportiva y las opiniones, intereses y actitudes de los adolescentes hacia el deporte tanto de ocio como de competición.	1999 estudiantes de 2º ciclo de E.S.O.(14-16 años) que estudian en la Isla de Mallorca. El tipo de muestreo fue polietápico, en la que la base de la muestra fue la relación de todos los centros educativos de Mallorca en los que se imparten estudios de 2º ciclo de E.S.O.	Es de elaboración propia. Evalúa aspectos sociodemográficos, hábitos y preferencias en relación al deporte, opiniones, intereses y actitudes hacia la práctica deportiva y motivos de inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva. La elaboración del cuestionario se inició con la consulta de otros instrumento similares a partir de los cuales se redactaron inicialmente los ítems que fueron modificándose en función de la posterior consulta a expertos, la aplicación piloto del mismo a 199 sujetos de 1er ciclo de E.S.O. que permitió un análisis discriminante de los ítems que finalmente integraron el cuestionario definitivo.
Engstrom (1999) (EEUU)	Relación que existe entre el comportamiento de los profesores de E.F. en clase y la evaluación que los alumnos hacen de ellos.	349 estudiantes de secundaria de EEUU y 13 profesores de E.F.	Programa informático (PETAI) Cuestionario: En el que el alumnos debe poner una serie de datos personales, explicar las razones que le mueven para realizar una actividad determinada y evaluar la efectividad del profesor en clase.
Pérez Samaniego (2000) (España)	1- Diferenciar entre actitudes al proceso y actitudes al resultado. 2- Planteamiento de una propuesta y evaluación de un programa para el cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud dirigido al alumnado de magisterio especialista en E.F.	120 alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio Edetania. Grupo experimental (n=58), grupo control (n=62).	Se elabora a partir de la siguiente secuencia: 1- Elaborar un sondeo con preguntar abiertas a 120 alumnos/as. A partir de aquí, un grupo de expertos formado por diez Licenciados en E.F. (pertenecientes al Seminario de Ejercicio y Salud, adscrito al C.E.P. de Valencia) estructuran el cuestionario inicial. 2- Se realiza una versión inicial con 90 ítems (presentada a 100 alumnos), posteriormente se realizó otra con 37(presentada a 304 alumnos) y finalmente la versión definitiva fue integrada por un total de 21 ítems(presentada a 120 alumnos). El cuestionario se aplicará a los alumnos antes (pretest) y después (postest) del desarrollo del programa docente

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Cantera (2000) (España)	Presentar los aspectos más relevantes de la Tesis Doctoral (Cantera, 1997) centrada en los niveles de actividad física de la población adolescente de la provincia de Teruel	Sobre una población de 9560 alumnos de entre 12-18 años de los 103 centros escolares de la provincia de Teruel se seleccionó una muestra de 367 escolares (188 chicos y 179 chicas). Los sujetos pertenecían a centros públicos, privados, de zonas rurales y urbanas.	Se realiza una adaptación del "Four by one-day physical activity questionnaire" diseñado para su uso en jóvenes por Cale (1993). La adaptación consistió fundamentalmente en modificar el sistema de recogida de datos. En el cuestionario británico el entrevistador recoge la información cumplimentando el cuestionario a partir de una entrevista individual. En la adaptación realizada, son los propios entrevistados los que directamente rellenan el cuestionario.
Casimiro, Artés y Águila (2000) (España)	Evaluar los hábitos de vida de los escolares relacionados con la salud. Comprobar el efecto de la E.F. sobre la adquisición de esos hábitos.	Escolares del último curso de Primaria (11-12 años) y secundaria (15-16 años). La muestra en colegios fue de 370 alumnos sobre un total de 2211 alumnos. La muestra en institutos fue de 405 sobre un total de 2681 alumnos. Se acudió a centros públicos, concertados y privados.	Para validar el cuestionario se realizó un estudio piloto. El cuestionario destinado a primaria tenía un lenguaje más sencillo y accesible que el de secundaria. El cuestionario se rellenaba en un tiempo para secundaria de 30-40 minutos y para primaria de 45-50 minutos. En primaria el cuestionario era leído en voz alta y todos contestaban las preguntas a la vez. Los alumnos de secundaria lo contestaron con mayor autonomía.
Cockburn (2000) (Inglaterra)	Establecer el nivel de motivación y satisfacción en E.F. y examinar los factores que afectan a estos niveles de motivación.	75 chicas de 13-14 años las cuales se encontraban igualadas en habilidades académicas y físicas, pero mantenían entre sí un variado nivel de actitudes hacia la E.F. Estudio realizado en 6 escuelas públicas en los condados de Hampshire y Cambridgeshire.	Se trata de un cuestionario con preguntas estandarizadas y cuantificables.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Castejón , Caro y Gamarra (2001) (España)	Evaluar los programas curriculares de E.F. tomando como referencia lo que piensan y dominan los profesores de esta asignatura.	40 profesores de E.F. de primaria.	Está dirigido a valorar el conocimiento de los profesores sobre cada uno de los contenidos de la etapa. Hoja de Datos para las valorar la idoneidad de las programaciones didácticas.
Alexander y Luckman (2001) (Inglaterra)	A partir del modelo curricular de Siedentop, la investigación trata de averiguar cómo los profesores ponen en práctica dicho modelo y si este es efectivo en el proceso de aprendizaje de los alumnos.	377 profesores de E.F. de primaria y secundaria	Está dividido en 6 secciones con diferentes temáticas. Cada ítem tiene una escala de 5 puntos. Después de cada ítem, los sujetos participantes en el estudio, tienen la posibilidad de realizar comentarios escritos.
Demirhan, Acikada y Altay (2001) (Turquía)	Identificar las cualidades que debe poseer un buen profesor de E.F. a la hora de impartir su docencia en el aula.	683 alumnos de entre 12 y 14 años.	Se utilizan dos tipos de cuestionarios: Cuestionario 1: Se exponen 24 características que podrían darse en los profesores de E.F. y los sujetos participantes deben de escoger aquellas tres que consideren más importantes. Cuestionario 2: Se exponen 24 cualidades deseables en un profesor de E.F. y se deben escoger por orden de importancia 5.
Ruiz, García Montes y Hernández (2001) (España)	Se pretende valorar la repercusión que ha tenido sobre el interés por la práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo libre, tanto la E.F. recibida como asignatura obligatoria en el colegio e instituto, así como la actitud de los padres-madres con respecto a este tipo de prácticas	Alumnado universitario almeriense de primer y segundo ciclo. 1376 y 878 alumnos respectivamente.	Cuestionario autoadministrado con aplicación masiva -por aulas- y en presencia de aplicador.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
García Ferrando (2001) (España)	Evaluar los hábitos deportivos de los Españoles.	El tamaño inicial de la muestra fue de 5189 entrevistas, de las cuales se hicieron efectivas 5160. Participan 9 de las 17 comunidades autónomas españolas. El muestreo ha sido polietápico, estratificado por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (municipio) y de las unidades últimas (individuos) por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad. Los cuestionarios se han aplicado mediante entrevista personal en domicilios. El universo lo ha constituido la población española de uno y otro sexo de 15 a 74 años.	Se trata de un cuestionario administrado que contenía 69 preguntas. Este es similar a los cuestionarios utilizados en las encuestas anteriores llevadas a cabo desde 1975.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Perich, M.J. (2000)	Los hábitos deportivos de los aragoneses: Actitudes y opiniones sobre el deporte.	Supone una ampliación de la Encuesta Nacional sobre Hábitos Deportivos de los Españoles. La componen un total de 299 entrevistas realizadas a ambos sexos, de edades comprendidas entre los 15 y los 74 años con una afijación muestral proporcional de las mismas, es decir, con la aplicación de muestras proporcionales de la población aragonesa. Dicho proceso ha sido polietápico, estratificado por conglomerados, con selección de unidades secundarias (secciones) de forma aleatoria proporcional y de las últimas (individuos) por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad.	La encuesta se encuentra estructurada en 68 preguntas agrupadas en 5 capítulos que hacen referencia al significado y lugar de la actividad física y el deporte en la sociedad aragonesa, la práctica deportiva de los aragoneses y sus hábitos deportivos, las instalaciones deportivas y la opinión del aragonés en torno al deporte municipal, el asociacionismo deportivo de los aragoneses y finalmente, el deporte espectáculo y los mass-media y la relación entre deporte y tiempo libre.
López y González (2001) (Chile)	Averiguar el grado de satisfacción que sienten los alumnos por las clases de E.F. individualmente y como grupo.	Escuelas primarias y secundarias de la Comuna de Castro, Chiloé, Chile: 427 sujetos de entre 11 y 18 años (207 hombres y 220 mujeres). Escuelas primarias y secundarias del Municipio del Cerro, en ciudad de la Habana: 211 sujetos de entre 11 y 16 años (107 hombres y 104 mujeres).	Técnica de ladov: es una vía indirecta para el estudio de la satisfacción, ya que los criterios que se utilizan se fundamentan en las relaciones que se establecen entre tres preguntas, las cuales se intercalan dentro de un cuestionario y cuya relación el sujeto desconoce. Estas tres preguntas se relacionan a través de lo que se denomina "el Cuadro Lógico de ladov".

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.			
Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Casimiro y Pierón (2002) (España)	Conocer si la práctica de actividad física por parte de los padres favorece la adopción de dicho comportamiento por sus hijos durante la infancia y adolescencia.	775 escolares (370 de primaria y 405 de secundaria). Las edades fueron: 11-12 años en primaria y 15-16 en secundaria.	Cuestionario previamente validado con dos estudios piloto "dobles", por medio de una técnica de test-retest". Las preguntas formuladas al respecto versan sobre las cuestiones siguientes: realización de alguna actividad física o deportiva fuera del horario escolar, práctica física de los padres e interés para que sus padres realicen dicha actividad.
Balaguer (2002) (España)	Evaluar los estilos de vida en la adolescencia.	Adolescentes de la Comunidad Valenciana de 11-13 y 15 años. Se parte de un estudio piloto con 283 alumnos de entre 11 y 17 años. El estudio definitivo estaba compuesto por 1077 estudiantes de primaria y secundaria de las tres provincias valencianas.	Se trata del Inventario de Conductas de Salud en Escolares (The Health Behavior in Schoolchildren (1985/1986): A WHO cross-national survey, Wold, 1995) traducido al castellano. Consta de 74 preguntas cerradas y abiertas. Los temas que toca son: Actividad física, alimentación, alcohol, tabaco y otras drogas ilegales, hábitos saludables, escuela y tiempo libre y percepción de la salud.
Fung, Ng y Fu, (2002) (China)	Valorar el Programa Educativo Obligatorio de E.F.	Se acude a una población de 1400 alumnos. Participan 748 alumnos. Tras el análisis de los cuestionarios se deja la muestra en 704 (478 mujeres, 226 hombres).	Contiene 24 preguntas sobre valores que aporta la E.F. que está recibiendo en el curso actual. El cuestionario, antes de ser definitivo, paso por la valoración de 15 alumnos. Esta valoración previa, sirvió como estudio piloto al estudio.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Delgado Noguera, Medina, y Chillón (2002) (España)	Construir un cuestionario normativo para averiguar la estructura de conocimiento de los escolares en el dominio de EF escolar y comprobar si las teorías históricas tienen entidad y están representadas entre los alumnos y alumnas en la clase de EF.	Estudio realizado en España con 112 alumnos/as de los cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), entre 12 a 16 años, elegidos al azar de un centro escolar. El número de alumnos fue del 43 %, y el de alumnas 57%.	Se construyeron cinco modelos del cuestionario tantos como teorías. Cada modelo de cuestionario comenzaba con un episodio crítico típico de una de las teorías. Este episodio es una situación novelada, un relato descriptivo de una situación de la vida cotidiana, en el cual determinados personajes exponen sus puntos de vista que coinciden con los de la teoría. El conjunto de enunciados de la fase anterior se somete a la valoración individual de cada enunciado por una muestra amplia de sujetos según una escala de puntuación: de 0 a 7, adoptando la forma de ver las cosas de los personajes del episodio. 7 = corresponde fielmente con las ideas de los personajes; 0 = no se corresponden. El cuestionario definitivo tiene 40 preguntas, diez por cada una de las cuatro teorías. Los enunciados de las diferentes teorías están entremezclados de forma que el alumnado no aprecie en la continuidad las diferentes teorías, están barajadas de forma aleatoria.
Santaella y Delgado (2003) (España)	Modificar las actitudes hacia la actividad física en niños de Primaria.	55 alumnos de 4º de primaria que estudian en el Colegio Nª Sra. Del Rosario (centro privado-concertado) en Granada.	Para la realización de este estudio se han basado en el cuestionario CAPTA (Children's Attitudes Towards Physical Activity inventory). A partir de aquí, se sigue una adaptación de Schutz y cols (1985). Es una adaptación específica para su aplicación en niños. Este instrumento mide la salud y la mejora de la condición física como núcleo actitudinal unido y diferenciado del resto.
Pinar (2003) (España)	Averiguar que opinan y cómo valoran los alumnos de 2º ciclo de E.S.O. Y 1º de bachillerato el área de E.F.	324 alumnos de 3º y 4º de ESO y 1º de bachillerato de nueve IES de Castilla La Mancha.	El cuestionario se ha realizado en función de 4 variables, cada una de las cuales tiene una serie de ítems. En total había 18 ítems. Las variables serían: Datos particulares de los alumnos, contenidos teóricos, apuntes y libros, exámenes sobre hechos, conceptos y principios, pruebas escritas, trabajos escritos y cuadernos de trabajo del área de E.F.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Chillón (2003) (España)	Analizar a qué dedican el tiempo de ocio los escolares adolescentes de Madrid y Granada.	206 adolescentes de entre 14 y 18 años de centros de secundaria de las ciudades de Granada y Madrid. Se realizó un muestreo aleatorio representativo de la población adolescente de cada ciudad mediante elección estratificada por edad, sexo y áreas urbanas.	Constituido por 38 preguntas validadas y contrastadas en la población y elaborado a partir de ítems obtenidos de cuestionarios/encuestas de diferentes autores: García Ferrando (1997), Pérez Samaniego (1999). Se utiliza un Diseño Seccional Descriptivo.
Rodríguez-Solano (2004) (España)	Analizar la huella que ha dejado la E.F. al final de la etapa escolar en los alumnos de 2º de bachillerato, conociendo su opinión sobre diferentes aspectos en su primer año sin E.F.	66 alumnos de 2º de Bachillerato de un Instituto Público de Enseñanza Secundaria de Madrid (40 chicos y 26 chicas).	Consta de 17 ítems, 15 de ellos preguntas cerradas y 2 abiertas. Los alumnos tenían que rememorar para responder, en ocasiones al año anterior por ser el más cercano, y en otras lo más atrás que pudieran recordar sobre aspectos relacionados con el área de E.F.
Hernández y Velázquez (2004) (España)	La evaluación de los estilos de vida de la población escolar.	No aparece aplicación práctica del instrumento.	Se basa en la utilización del autoinforme (información que proporciona un sujeto a través de un cuestionario). Supone una evaluación retrospectiva sobre la última semana “normal” durante el periodo de curso escolar y recogiendo los días de la semana que lo realiza y el tiempo aproximado que dedica a diferentes actividades (pautas de descanso, actividades físicas en el horario escolar, actividades en el horario escolar, ...). Los autores realizan una adaptación de algunos cuestionarios recogidos en Blasco (1994) como el Leisure Time Physical Activity Questionnaire o el 7-Day Recall creado a partir del Minnesota LTA Questionnaire de Taylor, Jacobs, Schuckler, nudsen, Leon y Debacker.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
James, Griffin-Linda, y France (2005) (EEUU)	Adaptar los estándares nacionales de evaluación a la programación y evaluación de la E.F. de un centro en concreto.	46 estudiantes de 4º grado y 46 profesores de E.F.	Cuestionario descriptivo de 10 preguntas donde se pretende registrar la percepción de la evaluación y su utilización por el profesor. El cuestionario se pasa al finalizar los tres meses de aplicación del programa y tres semanas después de terminar el programa. Para comprobar la validez del cuestionario se realizó una consulta a un grupo de expertos en la materia. Además, se realizó un estudio piloto previo a la investigación principal. Otras herramientas utilizadas en este estudio han sido la entrevista formal e informal, el diario (a través de correo electrónico) y documentos de apoyo.
Gómez, Ruiz y García, (2005) (España)	Conocer las distintas valoraciones personales a cerca de las clases de E.F. recibidas, así como, mostrar si se han producido cambios en un periodo de tres años y cinco cursos académicos.	Se parte de una población universitaria de 9602 alumnos de primer ciclo (4257 varones y 5345 mujeres) y 3556 alumnos de segundo ciclo (1411 varones y 2145 mujeres). La muestra definitiva será de 996 y 847 sujetos, la muestra representativa respectivamente.	Instrumento estandarizado denominado “Hábitos deportivos y estilos de vida”. Este cuestionario era autoadministrado con aplicación masiva por aulas y en presencia de aplicador. Cada uno de los ítems presentados en el cuestionario podía ser valorado de acuerdo a la siguiente escala: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.
Dalmau, Gargallo y del Villar (2005) (España)	Evaluar el conocimiento que tiene el colectivo de profesores universitarios acerca de la E.F. en el sistema educativo.	Muestra representativa de profesores de la Universidad de la Rioja, compuesta por 82 profesores .	Se procedió a pasar un cuestionario modelo escalonamiento Likert, obteniendo así datos de carácter cuantitativo. Para diseñar el cuestionario definitivo, se partió del esquema conductual de la medida que describen Padilla, González y Pérez (1998, p.118) tanto como orientación inicial con relación a la estructura del instrumento, como en relación a las variables del estudio.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Hernández, Velázquez, Alonso, Garz, López, López, A., Maldonado, Martínez, Moya y Castejón (2005) (España)	Estudio de carácter nacional que trata de conocer el grado de satisfacción con las clases de E.F. y el profesorado que muestran los niños y adolescentes.	Población escolar (10-16 años) de seis provincias seleccionadas de forma aleatoria: Asturias, Granada, La Rioja, Madrid, Valencia y Valladolid. La selección geográfica se realizó definiendo tres grandes grupos de provincias en atención al número de población escolar: Grandes núcleos, núcleos medianos, núcleos pequeños. Los participantes fueron 2.834. Se escogieron alumnos de primaria y secundaria, de centros públicos y concertados.	Se trata de un cuestionario con preguntas de opciones múltiples y con diferencial semántico estructurado en tres bloques: Pensamiento sobre las clases de E.F., sobre las características de sus profesores y lo que las asignaturas desarrolladas en clase le sugiere al alumnado.
Mendes y Rosado (2005) (Portugal)	Analizar y comparar la valoración que los profesores, alumnos y encargados de la educación (administración) atribuyen a la E.F. comparativamente con otras disciplinas curriculares.	Estudio llevado a cabo en Portugal con 71 profesores, 181 alumnos y 161 encargados de educación.	Se utilizó un cuestionario con escala Likert de 3 puntos: Poco importante (0), Importante (1), y Muy Importante (2). La técnica estadística utilizada es Estadística descriptiva e inferencial: M-W, t-test, t-pares, x2 y Anova. El margen de error admitido y no máximo de .05
AA.VV. (2006) (España)	Estudio que pretende dar a conocer cuáles son las opiniones y valoraciones que hacen los alumnos y alumnas sobre las clase de E.F., sobre su importancia curricular y valoración social, sobre las actitudes del profesorado, así como sobre sus expectativas sobre el tipo de actividades que deben desarrollarse en las clases de E.F.	Muestra de 3063 escolares de 10 a 17 años que residen en seis provincias españolas (Asturias, Granada, La Rioja, Madrid, Valencia y Valladolid). Los participantes pertenecen a 4º y 6º de primaria y 2º y 4º de secundaria.	Cuestionario, validado por un comité de expertos y con una fiabilidad test-retest de 0,81. El cuestionario tenía preguntas de opciones múltiples de respuesta y de tipo de escala de LÍkert con cuatro opciones de respuesta. Consistencia interna de alpha de Cronbach de 0.83.

Tabla 3.12. Estudios que han utilizado cuestionarios como herramientas de evaluación en la E.F.

Autor/es(año) (País)	Objeto de estudio	Características de los sujetos participantes	Características del cuestionario
Alvariñas y González Valeiro (2007)	Trabajo que pretende estudiar el estilo de vida saludable del alumnado de E.S.O. en relación con la actividad física y el deporte, analizando las diferencias existentes en función del sexo, del tipo de centro y de la calificación obtenida en E.F.	553 sujetos: 229 alumnos y 284 alumnas. Si distribuimos la muestra bajo el criterio tipo de centro, hablamos de 388 jóvenes de 2 centros públicos y 165 de 2 centros privados-concertados; éstos cursan sus estudios en el segundo ciclo de E.S.O. en A Coruña (España).	Cuestionario de Estilo de Vida en relación con la Actividad Física y el Deporte, validado y aplicado en otros países europeos, participantes en un estudio internacional, Comparative analysis of youth lifestyle in selected European Countries. Es un instrumento de fácil comprensión para los jóvenes. Consta de 24 preguntas (18 categorizadas, 4 abiertas y 2 cerradas), es anónimo y los únicos datos que se solicitan son los relacionados con la edad, el sexo al que se pertenece y la fecha de nacimiento. El cuestionario se centra en tres aspectos: la participación, la autopercepción y la actitud/opinión sobre las clases de E.F.

Del análisis de los 35 estudios anteriores presentados en la tabla 3.12 puede concluirse lo siguiente:

Sobre el contenido:

- El 62,5 % de los trabajos analizados enfoca su objeto de estudio específicamente hacia la valoración del área de E.F.
- Un 25 % de los estudios pretenden evaluar al área de E.F. a través de valorar su capacidad de impacto sobre un determinado grupo de población. Para ello, el 87,5 % de estos estudios acude a valorar las actitudes y los comportamientos extraescolares tanto en el grupo de población de los alumnos, como de los exalumnos (jóvenes que cursan 2º de bachillerato o que están en el ámbito universitario). El resto de trabajos sin embargo (un 12,5% de los estudios seleccionados), analizan los comportamientos y actitudes de los padres y/o profesores con el fin de poder analizar las posibles transferencias de las conductas que estos realizan, hacia los comportamientos habituales de sus hijos (o alumnos).

Sobre los grupos de población:

- En el 96,9 % de los trabajos, se pretende formar una idea de la realidad estudiada valorando la opinión que de ésta tiene algún miembro de la comunidad educativa (normalmente se acude a un solo grupo de población).
- La gran parte de los estudios (81,25 %) se centra en un solo grupo de población a la hora de solicitar la opinión sobre el objeto de estudio analizado. La mayor parte de las investigaciones centra su atención en la opinión dada por los alumnos.

- Tan sólo el 18,75% de los trabajos tienen en cuenta a varios grupo de población.
- No existen trabajos que tengan en cuenta la opinión de la totalidad de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores y expertos) y que además interrelacionen dichas opiniones entre si.
- En el 3,1% de los estudios, la información necesaria para realizar esa evaluación no se obtiene de los grupos de población de la comunidad educativa.

Sobre la herramienta utilizada:

- El 100% de los estudios han utilizado el método de encuestas (cuestionario) como forma de obtención de la información solicitada.
- Se han utilizado en un 68,75 % de los trabajos analizados cuestionarios de propia creación (surgidos de la propia investigación), mientras que en un 31,25 % se han utilizado cuestionarios estandarizados (o adaptaciones de estos).
- En ocasiones, algunos trabajos (el 12,5% de los trabajos seleccionados) declaran utilizar las escalas tipo Likert (de tres o cinco puntos) para ayudar el encuestado a posicionarse respecto a un determinado ítem. Nos parece importante matizar, que algunos trabajos no llegan a especificar en el documento consultado las características metodológicas del proceso de recogida de información, por tanto es difícil precisar el porcentaje exacto de estudios que en este caso harían uso de escalas tipo Likert.

- Las preguntas de los cuestionarios solían ser cerradas en un 90,4% de los casos. Sólo en ocasiones, algunos estudios (el 9,6%) dejaban alguna pregunta abierta al final del cuestionario para realizar comentarios.
- En un 9,6% de los estudios se combina la utilización del cuestionario con otro tipo de herramientas (observación y/o entrevista).
- En el 96,7% de los trabajos seleccionados, el cuestionario ha sido autoadministrado, con aplicación masiva por aulas (grupos) y en presencia de aplicador (previamente educado en el protocolo de aplicación de dicho cuestionario).
- En caso de aplicarse el cuestionario a diferentes grupos de población, este sufre pequeñas adaptaciones con el fin de adecuarse a las características de cada grupo. En ciertos casos (12,5 %), el cuestionario utilizado con cada grupo es totalmente diferentes (número de preguntas, tipo de preguntas, aspectos sobre los que se pregunta...).
- En el 6,3 % de las investigaciones seleccionadas, los ítems que conforman los cuestionarios se dividen en bloques temáticos con el fin de facilitar su posterior análisis.
- Algunos estudios (el 21,9 %), recogen información en varios momentos y en un mismo grupo de población determinado. Así, con intervalos de semanas o meses dicho grupo vuelve a cumplimentar el mismo cuestionario, bien con el objetivo de depurar la propia herramienta, o bien como parte del proceso de comprobación de la fiabilidad y la validez de la misma. En ocasiones, durante ese intervalo de tiempo, el grupo de población sufre algún tipo de intervención educativa.

- Pocos trabajos (9,4%) cuentan con la colaboración de un grupo de expertos, bien como personas encargadas de diseñar el cuestionario, o bien como un grupo más de población que participa en la investigación.

Sobre el ámbito geográfico de los estudios:

- El 68,75% de los estudios analizados son españoles. El 31,25% han sido trabajos realizados en otros países fuera de España.
- De los estudios realizados en España, tan sólo un 31,8 % son de ámbito nacional. El 68,2 % de los estudios, centra su ámbito de aplicación al entorno en el que se ha desarrollado la investigación (normalmente autonómico).

VALORACIÓN FINAL DEL ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO:

El objetivo de este estudio bibliométrico ha sido mostrar el panorama en los últimos años de la evaluación de la E.F. A partir de aquí, los resultados obtenidos han sido fundamentales en el diseño metodológico de esta investigación así como para comprender la aportación novedosa y relevante que se debía pretender con la misma.

Tras la presentación de los resultados obtenidos en este estudio, se exponen a continuación algunas consideraciones que parecen interesantes y que sirven de síntesis de este apartado:

1. La procedencia más habitual de los trabajos relacionados con la evaluación en la E.F. es de EEUU (51,7 %), seguido de países como Inglaterra (11,6%), China (10,4 %) y Francia (9,8 %). De procedencia española se han encontrado el 1,5 %.
2. El tipo de documento usado con mayor frecuencia para la publicación de estudios relacionados con la evaluación de la E.F. es el artículo (81%). Este aspecto favorece la consulta de determinados estudios de manera rápida, aunque no muy profunda.
3. El agente que mayor atención recibe por parte de los investigadores es el alumno (40%). Esto puede ser debido a que son los profesores los que normalmente realizan los estudios.
4. La mayor parte de los estudios se centran en el análisis de un solo agente (88,9%). Dentro de las investigaciones el hecho de tener en cuenta diferentes agentes, complica en gran medida el análisis de los resultados obtenidos.
5. En aquellos estudios en donde se han tenido en cuenta varios agentes sociales, es la combinación alumnos-profesores aquella que predomina con mayor

frecuencia (41%). Tal y como se indica en este apartado, el número de estudios que implican a varios agentes es reducido (tan sólo aparecen ocho estudios que contemplen 3 agentes). A pesar del salto de dificultad que supone el barajar diferentes agentes, parece clara la necesidad de hacer el esfuerzo de llegar a interrelacionar varios agentes en un mismo estudio.

6. Con frecuencia, en las diferentes referencias bibliográficas analizadas, no se ahonda en detallar las características de las herramientas utilizadas en el estudio (encuesta, diario, observación,...). La mayor parte de los trabajos realiza un informe descriptivo (el 74% de las investigaciones utiliza esta herramienta) con los resultados más relevantes del estudio.
7. El 95% de los estudios analizados utilizan sólo un instrumento para recoger la información deseada (cuestionario o entrevista o diario o etc).
8. De aquellos estudios que utilizan varios instrumentos (5%), la combinación más frecuente es la de Informe/test físicos (23,3%), seguida del informe/cuestionario (20%).
9. El contenido que más habitualmente se analiza desde los diferentes estudios ha sido el análisis de las “herramientas destinadas a la evaluación” (30,4%), seguido de “rendimiento deportivo” con un 22,5%. Este aspecto puede ser significativo a la hora de demostrar el gran interés que tienen los profesores de E.F. de valorar de la forma más exacta posible todo aquello que acontece en el aula (igualmente ocurre en las actividades deportivas de carácter extraescolar). En los diferentes estudios analizados aparecen multitud de herramientas (hojas de registro, test,...), que en la mayor parte de los casos van dirigidas a los alumnos intentando objetivar el proceso de evaluación. El profesor de E.F. necesita sentirse seguro en su actuación evaluadora y a ello dedica grandes esfuerzos. Sin embargo, el centro de atención de la evaluación se sitúa en temas relacionados con el rendimiento deportivo y no tanto en los aspectos actitudinales o conductuales.

Aspectos que se derivan para la presente investigación de las conclusiones anteriormente señaladas:

1. En líneas generales se observa una falta de estudios que analicen en profundidad la implicación de varios agentes en el proceso de evaluación de la E.F. Nos parece necesario poder solicitar una misma información a todas aquellas personas que pueden tener que ver con ese contexto. En el caso de la “Evaluación de la E.F.” consideramos interesante solicitar la opinión de la Administración (autoridades políticas relacionadas con el mundo de la educación, directores provinciales de educación, servicio de inspección), de los padres y madres, de los profesores de E.F., de los propios alumnos y además, de los directores de los centros (como máximos representantes de los centros de enseñanza).
2. Igualmente, consideramos que “el cuestionario” sería una herramienta de recogida de información muy útil para llevar a cabo este análisis del estado de la E.F. Sin embargo, en esta investigación, ya que se pretende contar con los agentes sociales implicados en el fenómeno de la E.F. en la E.S.O., esta circunstancia será aprovechada para definir el contenido de las escalas de este cuestionario precisamente a través de la opinión de los propios participantes.
3. A tenor de lo visto en este análisis, la mayoría de los trabajos dirigidos a la evaluación del área de E.F., centran su atención en las propias herramientas utilizadas en el proceso. En esta investigación, la herramienta utilizada (el cuestionario) será un medio para lograr el fin. Ese fin tendrá dos partes bien diferenciadas: Por un lado evaluar el área de E.F. en el contexto de la Comunidad Autónoma Aragonesa y por otro, dilucidar posibles vías de intervención sobre el área a partir de las carencias y necesidades detectadas del resultado de la evaluación.
4. El área de E.F. sigue centrando su evaluación en cuestiones cuantitativas (test físicos aplicados a la evaluación del rendimiento deportivo) y no tanto en aspectos

cualitativos. Tan sólo desde hace unos años herramientas como el cuestionario, la entrevista o el diario han tomado mayor protagonismo.

5. Nos parece de un enorme interés, ahondar en la propia “área de E.F”, cuál es su situación actual, sus perspectivas de futuro, sus problemas cotidianos, es decir, el objetivo ya no es cómo se evalúa en E.F., sino que la meta es evaluar la propia E.F.
6. Este proceso de evaluación se ceñirá al contexto de la comunidad autónoma de Aragón, por ser el entorno donde vivimos, desarrollamos nuestra vida profesional y donde además revertirán más directamente los resultados de este estudio.

3.3. ENFOQUE PLURIPARADIGMÁTICO DE LAS INVESTIGACIONES CENTRADOS EN LA E.F.

Durante las últimas dos décadas, se ha producido un enorme incremento de las investigaciones sobre la enseñanza de la E.F. a nivel nacional e internacional (Pérez Serrano, 1990; Devís, 1995; Casimiro et al., 2000; Evans, 2001; González et al., 2003). Así lo indican la multitud de artículos aparecidos en revistas, tanto del campo de la E.F. y el deporte como de la educación en general, y su inclusión en los grandes servicios internacionales de documentación.

Tradicionalmente, la investigación en el ámbito de la E.F. ha estado centrada en planteamientos positivistas caracterizados por la idea de objetividad, medida y cuantificación de conductas, la noción de sistema de variables y de relación causa-efecto, la uniformidad de lo que ocurre en una clase y lo que ocurre en la naturaleza (Rodríguez et al., 1996).

La influencia de este tipo de investigación es tal que ha impregnado otras investigaciones derivadas de teorías cognitivas del aprendizaje y del procesamiento de información (Shulmann, 1989). Esta influencia ha llevado a algunos autores del campo de la E.F. a hablar de la existencia de una ideología positivista en la investigación, es decir, el conjunto de creencias que solamente consideran como verdadera la investigación dirigida a la eficacia y que se apoya en una racionalidad técnica que confía en los avances tecnológicos para la solución de problemas prácticos de la enseñanza (Devís, 1995; Cuellar, 2003).

Ante esta visión positivista de la investigación de la E.F., parece conveniente que presentemos atención a los posibles problemas y limitaciones a la hora de su aplicación:

1. La generalización de resultados científicos chocan con las características particulares de los diferentes programas de E.F., las escuelas y el profesorado.
2. El olvido del contexto en el que se desarrolla la actividad real de los profesores.
3. La falta de consideración de las dificultades del trabajo de los profesores de E.F. para trasladar el conocimiento científico a la práctica de la enseñanza.
4. La relación entre investigador y profesor puede corresponder a la de un experto con la de un ignorante o simple aplicador de aquello que dice el investigador. Los investigadores son los expertos generadores de conocimiento y los profesores los ignorantes consumidores del mismo.
5. La existencia de diferencias palpables entre los hallazgos de los investigadores y las demandas particulares de la práctica de la enseñanza, así como diferencias entre la formación académica de los profesores y la realidad de su práctica profesional.
6. Aunque los investigadores positivistas proporcionan mucha información sobre ciertas variables de la enseñanza, su repercusión en la mejora de la misma puede ser limitada porque si carecen de la relevancia y utilidad para las situaciones y personas implicadas en las prácticas reales de la enseñanza.

Hasta la actualidad son varios los autores que diferencian tres tipos de paradigmas (Koetting, 1984; Popkewitz, 1984; Guba, 1985; Morin, 1985; De Miguel, 1988; citados en Álvarez del Villar, F., 1994):

1. Positivista: Centrado en la búsqueda de leyes universales que desarrollen teorías científicas que guíen la acción educativa.

2. Sociocrítico: Los planteamientos metodológicos son similares a la investigación descriptiva, con técnicas cualitativas de recogida de datos, al que añaden el componente ideológico. Sus objetivos son describir y comprender la realidad educativa para transformarla.
3. Interpretativo³: Los objetivos básicos son analizar y comprender el problema para actuar sobre él. Este tipo de investigación realizada en el área de E.F. ha sido fuente de innumerables críticas, debido al carácter poco riguroso de algunos estudios. La propia evolución de las investigaciones realizadas dentro de este paradigma ha permitido dar mayor credibilidad a los trabajos. Según Carreiro da Costa, (1998) y Cuellar, (2003) en la visión interpretativa, podemos situar a todas aquellas investigaciones que valoran, fundamentalmente, la “parte invisible” de la actividad física, es decir, las creencias, los pensamientos y las actitudes del profesorado, del alumnado, de los padres, etc.

Pero ya en esta última década la investigación en el ámbito de la E.F. está comenzando a quitarse el corsé que ha representado la ciencia positivista en el conjunto de las ciencias sociales (Álvarez del Villar, 1994). Para Shulmann (1989), la investigación en E.F. ha entrado en una fase pluriparadigmática, en la que ningún paradigma domina el panorama investigador, con lo que el pluralismo teórico está fomentando una gran diversidad de estrategias y metodologías de acceso al conocimiento, que hace de las ciencias de la educación un área de conocimiento viva y en continuo desarrollo.

La existencia de múltiples paradigmas de investigación y los debates en torno a ellos parecen tener repercusiones positivas para la E.F. No obstante debemos resaltar que las nuevas perspectivas de investigación están comprometidas con planteamientos que van más allá de la enseñanza eficaz (positivista) para adentrarse en la enseñanza de calidad.

³ También llamada naturalista, cualitativa, descriptiva, humanista, etnográfica, etc.

Para autores como Cuellar (2003), esa calidad del proceso investigador debe sustentarse en los siguientes supuestos ontológicos y epistemológicos:

1. La clase de E.F. es un ambiente comunicativo y dinámico en el que las interacciones entre los participantes poseen múltiples fines y significados.
2. En el contexto de enseñanza-aprendizaje, aparecen múltiples niveles de contexto de interacción profesor/a-alumno/a.
3. El significado es específico de cada situación.
4. Se requiere de interpretación para su correcta comprensión.
5. La realidad de las clases es holística y no parcial.
6. Las investigaciones son ecológicas, es decir, tienen lugar en la misma realidad de las clases.
7. Se ha de tener en cuenta las perspectivas de los participantes y otras personas externas (ejem: padres, madres, amigos...).
8. El proceso de investigación es flexible y adaptativo.
9. Se busca comprender y/o mejorar la enseñanza.

Bajo estos supuestos, los docentes de E.F. deben buscar el conocimiento de la realidad de las clases de E.F. a partir de los caminos o alternativas de unión y relación entre investigadores y profesores, permitiendo obtener un conocimiento útil para la práctica de la enseñanza. Es decir, se trata de que los investigadores trabajen junto a los profesores y no sobre ellos.

El significado personal y social de las actividades físicas y deportivas, la comprensión del alumnado, los valores y actitudes y el conocimiento práctico pasan a un primer plano. La calidad también exige pensar en las condiciones laborales del profesorado, la autonomía y participación profesional, las relaciones sociales y las estructuras que modelan el trabajo educativo, así como la relación que poseen las prácticas educativas con los valores de verdad, libertad y justicia (Escudero, 1988; Lawson, 1988). Por tanto, una investigación de calidad debe ser aquella centrada en una diversidad coherente de paradigmas que enriquezcan el método científico.

Los profesores de E.F. deben perder el complejo por no utilizar exclusivamente los diseños experimentales en sus investigaciones. Por el contrario, sí deben sentir la seguridad de la validez de los estudios pluriparadigmáticos, actuando con rigor y sistematicidad, para garantizar la credibilidad y replicabilidad de las investigaciones.

En esta línea pluriparadigmática, Munroe-Chandler (2005) nos indica que en la última década ha habido un aumento de los estudios que utilizan metodología cualitativa en el ámbito de la actividad física con el objetivo de obtener un mejor conocimiento de las experiencias subjetivas de los practicantes. En este sentido, los investigadores se han esforzado en utilizar esta información en la elaboración de escalas para realizar los análisis psicométricos.

Una de las razones de este incremento de estudios cualitativos ha sido la crítica de los métodos cuantitativos, argumentando sus limitaciones en la interpretación de datos cuando se investiga el comportamiento en situaciones específicas.

A través de los métodos cualitativos, los investigadores son capaces de estudiar la forma como los practicantes perciben, crean, interpretan su propio “mundo deportivo”. Este tipo de métodos permiten estudiar la experiencia individual subjetiva ofreciendo una descripción detallada de cómo una persona percibe, crea e interpreta su propio mundo.

La triangulación es uno de los métodos a través del cual las investigaciones cualitativas se esfuerzan en garantizar la validez. Un tipo específico de análisis de triangulación hace referencia al proceso de búsqueda de consenso de varios investigadores en la codificación de datos.

Por otra parte, los métodos cuantitativos se plantean como objetivo predecir, comprobar hipótesis y controlar la influencia de variables en la investigación.

Así, aunque los métodos cualitativos y cuantitativos tienen claras diferencias y limitaciones, ambos son estrategias alternativas, no mutuamente exclusivas, en la investigación. La utilización de metodologías mixtas (cualitativas-cuantitativas) en una investigación confiere un gran valor a la misma ya que le aporta rigor, amplitud y profundidad Munroe-Chandler (2005).

En la investigación que pretendemos desarrollar, el paso del paradigma cualitativo a cuantitativo nos va a permitir:

- Incrementar la precisión en la medida de las variables que pretendemos estudiar.
- Incrementar las posibilidades de generalización de los resultados (principal limitación de los métodos cualitativos).

Es importante señalar que esta investigación participa de ambos enfoques metodológicos: el método cualitativo predomina en la primera fase del estudio (en donde podemos encontrar un cuestionario de preguntas abiertas que pretende recoger la percepción de los diferentes agentes sociales sobre la variables objeto de nuestro trabajo) y en la última fase (a través de grupos de discusión, entrevista y estudio de caso). El método cuantitativo predomina la fase intermedia de la investigación al proceder a la medición de las variables objeto de estudio mediante un cuestionario de preguntas cerradas con propiedades psicométricas de validez y fiabilidad que garantizan su utilización.

Capítulo 4.

PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la revisión teórica precedente se ha podido realizar un recorrido global por la E.F. escolar atendiendo a: (1) las características que la han ido definiendo a lo largo de las dos últimas décadas; (2) los marcos normativos que la han regulado y su implicación sobre el ejercicio profesional del docente de E.F.; (3) las necesidades detectadas a través de diversas investigaciones basadas en el reflejo de la opinión de aquellos agentes sociales que conviven directa o indirectamente con el área (fundamentalmente los alumnos); y (4) los valores que la sociedad posmoderna demanda de la E.F. escolar para el futuro.

Además, mediante el análisis de las diversas fuentes documentales consultadas, se ha podido comprobar el interés que muestra el área de E.F., en consonancia con las demandas sociales actuales, por acercarse a planteamientos curriculares que favorezcan la adquisición de estilos de vida saludable en el alumnado. Igualmente, hemos podido evidenciar los problemas y dificultades que sin embargo presenta la E.F. en la actualidad y que dificultan una docencia eficaz para la consecución de los anteriores objetivos con los alumnos.

De la misma manera, hemos podido constatar como en la tarea de la promoción de la salud en la población infantil y adolescente, existen diferentes agentes sociales (medios de comunicación, la escuela, los pares, los padres, los profesores, ...) que en mayor o menor medida pueden ejercer su influencia sobre estos, condicionando en ocasiones la adquisición de conductas que favorezcan la adquisición de estilos de vida saludables.

Entre esos agentes con capacidad de impacto sobre las actitudes y conductas del alumnado, no sólo en el ámbito escolar sino quizás, lo más importante, en el contexto extraescolar de los jóvenes, se encuentra el área de E.F. y más concretamente el papel relevante del profesor de E.F. en la educación de sus alumnos y, por consiguiente, la importancia que adquiere la competencia profesional del mismo. Sin embargo, como se ha reflejado en el capítulo 2 la educación es un proceso complejo que no se debe reducir a la interacción profesor-alumno, por importante que ésta sea, sino que debe

considerarse como una labor compartida entre los diferentes agentes sociales que integran la comunidad educativa.

A pesar de la importancia que como agente socializador se le otorga al área de E.F., en la actualidad, la visión que el entorno social realiza de ésta (padres, madres, alumnos, exalumnos), no siempre se ajusta a la que el docente y las autoridades educativas pretenden transmitir.

Este hecho nos ha llevado a plantearnos la necesidad de conocer en profundidad aquellos trabajos de carácter nacional e internacional que a lo largo de la última década hubieran centrado su objeto de estudio en la *evaluación del área de E.F.*

La ausencia de estudios de amplio espectro que investiguen la verdadera aportación de la E.F. en la formación de los adolescentes, y tras un profundo proceso de reflexión, nos planteamos la necesidad de realizar una evaluación del área de E.F. en nuestro contexto socio-cultural próximo, es decir, la Comunidad Autónoma de Aragón.

En el estudio de evaluación hacia el que nos dirigimos, decidimos que debíamos contar necesariamente con una muestra representativa de los distintos agentes sociales que constituyen la comunidad educativa, tanto sobre el desarrollo de las actitudes y conductas del alumnado, como sobre el conocimiento del propio área de E.F.

En concreto, los grupos de población que van a participar en calidad de agentes sociales significativos en la realización de una evaluación exhaustiva del área de E.F. a partir de la percepción que estos tienen de la misma, son: los alumnos y exalumnos, los padres, los profesores de E.F. y un grupo de expertos formado por profesionales de la E.F. de relevancia, Directores de todos los centros públicos, privados y concertados de Aragón, Directores de los Centros de Profesores y Recursos, Inspectores y personalidades políticas relacionadas con la educación.

A la hora de delimitar el grupo de población de los alumnos al que solicitar opinión, dentro de la totalidad del sistema educativo, hemos querido contar con aquellos que al haber cursado durante varios años la asignatura tienen una opinión formada sobre la

misma y sobre todo, hemos querido contar con aquellos alumnos que se encuentran en plena fase de adquisición de su estilo de vida, nos referimos a los adolescentes. Es por ello que la etapa educativa escogida ha sido la Educación Secundaria.

A partir de este planteamiento investigador pretendemos que esta investigación pueda ser útil para el profesor, los centros de enseñanza, las autoridades en política educativa, los padres, los alumnos y todas aquellas personas o instituciones que en un momento determinado puedan formar parte de la comunidad educativa.

De manera especial, todos los datos procedentes del análisis de la E.F. encuadrada dentro del contexto socio-cultural en el que vivimos, nos darán pie a definir un programa de intervención docente que puede favorecer la mejora en las habilidades y estrategias del profesorado para la consecución de los objetivos propuestos desde el área de E.F., en concreto, aquellos dirigidos a la consecución de estilos de vida activos en los adolescentes.

Finalmente pretendemos aplicar la herramienta de evaluación surgida en nuestro trabajo a otros contextos socio-culturales con poblaciones similares.

4.2. OBJETIVOS

Considerando el planteamiento descrito anteriormente, los objetivos de esta investigación han sido:

1. Estudiar la influencia de las clases de Educación Física (E.F.) impartidas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en Aragón:
 - 1.1. Elaborar un cuestionario que permita evaluar el efecto percibido de la E.F. a través de los principales agentes implicados (alumnos, profesores, padres y expertos) en el conjunto del territorio aragonés, en relación con los siguientes aspectos:

- 1.1.1. Las actitudes y conductas susceptibles de una mayor influencia de las clases de E.F.
- 1.1.2. Las conductas características de alumnos y profesores en las clases de E.F. Más concretamente:
 - 1.1.2.1. Las dificultades relacionadas con el comportamiento de los alumnos que afectan a la labor docente del profesor de EF.
 - 1.1.2.2. Las estrategias conductuales utilizadas por el profesor del EF en su labor docente.
- 1.1.3. Las conductas saludables y no saludables de los alumnos en su vida cotidiana y en particular:
 - 1.1.3.1. Las razones por las que los alumnos adoptan ese tipo de conductas y actitudes en su vida cotidiana.
 - 1.1.3.2. La influencia de la E.F. en el estilo de vida saludable de los alumnos.
 - 1.1.3.3. La relación de la conducta del profesor de Educación Física en las actitudes y conductas de sus alumnos/as.
 - 1.1.3.4. Conocer la relación de las clases de E.F. con:

1.1.3.4.1.El estilo de vida de los alumnos.

1.1.3.4.2.Y con el autoconcepto de los alumnos.

1.1.3.5. Conocer el efecto a medio plazo de la E.F. en la E.S.O.

1.1.4. Las propuestas para la mejora de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria que los agentes sociales implicados sugieren.

1.2. Con el apoyo de este instrumento, y en el contexto específico de grupos reducidos de alumnos y profesores:

1.2.1. Evaluar la influencia de la E.F.

1.2.2. Asesorar a los profesores implicados para la mejora de su labor docente.

II. PLANTEAMIENTO EMPÍRICO

Capítulo 5.

ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

5.1. OBJETIVOS

Como se ha destacado en el capítulo anterior, el primer objetivo del trabajo empírico de esta tesis doctoral ha sido: Estudiar la influencia de las clases de Educación Física (E.F.) impartidas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en Aragón.

Para alcanzar este objetivo se plantearon como objetivos más específicos los siguientes:

1. Elaborar un cuestionario que permita evaluar el efecto percibido de la E.F. a través de los principales agentes implicados (alumnos, profesores, padres y expertos) en el conjunto del territorio aragonés, en relación con los siguientes aspectos:
 - 1.1. Las actitudes y conductas susceptibles de una mayor influencia de las clases de E.F.
 - 1.2. Las conductas características de alumnos y profesores en las clases de E.F. Más concretamente:
 - 1.2.1. Las dificultades relacionadas con el comportamiento de los alumnos que afectan a la labor docente del profesor de EF.
 - 1.2.2. Las estrategias conductuales utilizadas por el profesor del EF en su labor docente.

1.3. Las conductas saludables y no saludables de los alumnos en su vida cotidiana y en particular:

1.3.1. Las razones por las que los alumnos adoptan ese tipo de conductas y actitudes en su vida cotidiana.

1.3.2. La influencia de la E.F. en el estilo de vida saludable de los alumnos.

1.3.3. La relación de la conducta del profesor de Educación Física en las actitudes y conductas de sus alumnos/as.

1.3.4. Conocer la relación de las clases de E.F. con:

1.3.4.1. El estilo de vida de los alumnos.

1.3.4.2. Y con el autoconcepto de los alumnos.

1.3.5. Conocer el efecto a medio plazo de la E.F. en la E.S.O.

1.4. Las propuestas para la mejora de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria que los agentes sociales implicados sugieren.

2. Con el apoyo de este instrumento, y en el contexto específico de grupos reducidos de alumnos y profesores:

2.1. Evaluar la influencia de la E.F.

2.2. Asesorar a los profesores implicados para la mejora de su labor docente.

5.2. MÉTODO

5.2.1. Proceso Delphi para la elaboración del cuestionario

Dentro de la metodología no experimental se incluyen los métodos cualitativos de pronósticos y comprobación, o Métodos de Consultas a Expertos (Navas, 2002). Estos métodos, analizan sistemáticamente las valoraciones intuitivas de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas, y se utilizan preferentemente cuando no existe un conjunto de datos históricos útiles en los cuales pueda basarse un análisis. Este es precisamente el caso la presente investigación. En la Comunidad Autónoma Aragonesa, no existen investigaciones recientes que aborden el estudio del efecto de la enseñanza de la E.F. en variables de carácter conductual en los alumnos. Así ha quedado reflejado en el capítulo III de “análisis bibliométrico”, en el que se pone de manifiesto la carencia de investigaciones con esta finalidad y de este alcance (la última investigación llevada a cabo en Aragón con un objeto de estudio similar data de 1984).

Un método de pronóstico cualitativo de amplia utilización y aceptación en el campo de las ciencias sociales y del comportamiento es **el método Delphi** (Landeta, 1999; Linstone y Turoff, 1975; y Rieger, 1986). Este método fue desarrollado por Olaf Helmer y Norman Dalkey (1963). Por las características particulares de nuestro estudio, este ha sido el método escogido para elaborar nuestra investigación.

La esencia de este procedimiento es el estudio de un determinado fenómeno social a través de la percepción de grupos personas representativas de los diferentes agentes sociales implicados en dicho fenómeno social. Este procedimiento heurístico, particularmente reivindicado en la investigación como enfatiza la importancia de estudiar la experiencia subjetiva de los individuos examinando cómo las personas perciben e interpretan “su mundo”. Este método no requiere que se llegue a un consenso. El objetivo es obtener un número de opiniones que se haya obtenido por la aplicación del método, información que servirá después para validar el producto. En el caso de esta investigación el fenómeno social que se ha estudiado es la enseñanza de

la E.F. en al E.S.O., a través de la percepción de alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y un grupo de expertos en educación.

En la terminología utilizada en los estudios Delphi los anteriores grupos se definen como “grupos de expertos” al considerar que los componentes de todos ellos tienen un alto grado de conocimiento del fenómeno que se investiga en función del rol específico que desempeñan. Sin embargo, en el presente documento nos referiremos con el término “experto” únicamente al “grupo de expertos en Educación” formado por los responsables políticos en Educación, expertos en Educación Física y Deporte, directores de todos los centros públicos, privados y concertados de Aragón y los directores de los centros de profesores y recursos.

Durante el proceso de los estudios Delphi es un requisito esencial que los diferentes grupos de participantes se mantengan aislados con objeto de minimizar el efecto de presión social y otros aspectos del comportamiento de pequeños grupos. En la presente investigación, el “aislamiento” se propició a través de las siguientes circunstancias y estrategias:

- La evaluación con los alumnos se realizó sin la presencia del profesor de E.F. en el aula.
- En el caso de padres e hijos se intentó controlar informando a los alumnos/as que no ayudaran a sus padres-madres a responder el cuestionario que iba destinado específicamente para ellos.
- Y finalmente, los componentes del grupo de expertos recibieron de forma personalizada los instrumentos de evaluación solicitándoles que su cumplimentación fuera una tarea a realizar de forma personal

Otra característica esencial de los estudios Delphi es la búsqueda del consenso entre los participantes. En este sentido, se propicia que las personas que toman parte en este tipo de estudios confirmen su opinión acerca de las diferentes variables

contrastándola con la opinión o tendencia general del resto de participantes. Esta circunstancia es la que determina que en el proceso que se describe a continuación se haya contactado con los participantes en esta investigación en tres ocasiones con el fin de identificar los contenidos relevantes relacionados con el estudio de la E.F. en la E.S.O. y, posteriormente, para facilitar una segunda reflexión en sus valoraciones ofreciéndoles la información de los valores de la tendencia central en cada una de las variables evaluadas.

En definitiva, la metodología Delphi permite llevar a cabo una investigación sistemática, formal y profunda para el conocimiento del objeto de estudio en cuestión. En el caso de esta investigación, la relación entre los objetivos y las preguntas formuladas a los participantes mediante el cuestionario a elaborar siguiendo la metodología Delphi se muestra en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Relación entre los objetivos de la investigación y las preguntas del cuestionario Delphi.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE ESTUDIO EN ESTA INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO DELPHI
1.1. Elaborar un cuestionario que permita evaluar el efecto percibido de la E.F. a través de los principales agentes sociales implicados (alumnos, profesores, padres y expertos) en la comunidad autónoma aragonesa, en relación con los siguientes aspectos:	
1.1.1. Las actitudes y conductas susceptibles de una mayor influencia de las clases de E.F.	¿Qué efecto tiene la E.F. en los comportamientos, actitudes, valores y conocimientos de los alumnos?
1.1.2. Las conductas características de alumnos y profesores en las clases de E.F. Más concretamente: 1.1.2.1. Las dificultades relacionadas con el comportamiento de los alumnos que afectan a la labor docente del profesor de EF. 1.1.2.2. Las estrategias conductuales utilizadas por el profesor de EF en su labor docente.	¿Qué conductas y actitudes negativas se observan en los alumnos en las clases de E.F.? ¿Cuáles son las cualidades, habilidades y/o estrategias del profesor del E.F. que se consideran más idóneas para la docencia de la E.F.? ¿Qué problemas o dificultades se encuentran actualmente en la E.F. en Aragón?
1.1.3. Las conductas características de los adolescentes en el contexto de su actividad cotidiana. Más concretamente: 1.1.3.1. Las razones por las que los alumnos adoptan ese tipo de conductas y actitudes en su vida cotidiana. 1.1.3.2. Las relación de la influencia de la E.F. en el estilo de vida saludable y en el autoconcepto de los alumnos, en concreto: 1.1.3.2.1. En qué medida la E.F. puede ser útil para favorecer la adquisición de estilos de vida saludable en el alumnado. 1.1.3.2.2. En qué medida la E.F. puede ser útil para favorecer la construcción de un autoconcepto positivo en el alumnado.	¿Qué hace habitualmente un adolescente en su vida cotidiana, que le ayuda a estar bien física y mentalmente? ¿En qué medida las clases de E.F. Considera que han podido tener una cierta influencia? ¿Qué hace habitualmente un adolescente en su vida cotidiana, que NO le ayuda a estar bien física y mentalmente? ¿Cuáles son las razones por las que se realizan estas conductas no saludables?
1.1.4. La influencia del profesor de E.F. en las actitudes y conductas de sus alumnos/as.	¿Qué factores o agentes sociales influyen en el adolescente en el aprendizaje de esas conductas?
1.1.5. Las propuestas para la mejora de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria que los agentes sociales implicados sugieren.	¿Qué propuestas o sugerencias se podrían realizar para la mejora de la docencia de la E.F. en Aragón?

Por ello, siguiendo las directrices de la metodología Delphi, la primera fase de esta investigación persiguió conocer las diferentes respuestas a las anteriores preguntas por parte de un número representativo de personas pertenecientes a los diferentes grupos sociales a los que directa e indirectamente afecta este fenómeno educativo. En una fase posterior, el objetivo es medir las variables identificadas en la primera fase. Para la recogida de información durante todo este proceso es necesario la elaboración de un cuestionario, en la primera fase con preguntas de carácter abierto, y en la segunda con opciones de respuesta cerrada.

En definitiva, se ha pretendido que en esta investigación participe directamente o esté representada toda la comunidad educativa. Este enfoque está en consonancia con el Principio de Esfuerzo Compartido⁴, planteado por las nuevas directrices legislativas en materia educativa en nuestro país.

5.2.2. Participantes

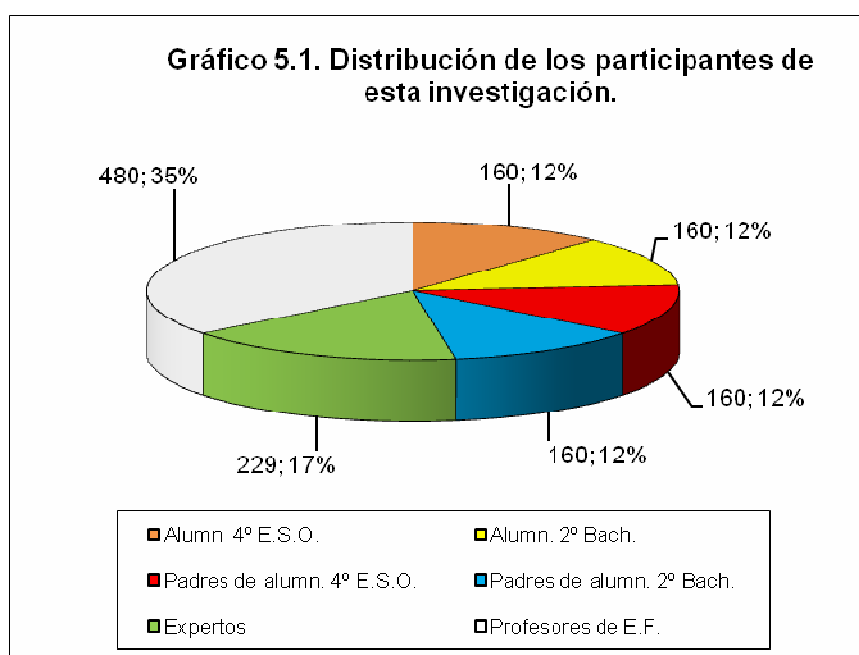
En este estudio fue solicitada la colaboración de los siguientes participantes:

1. Un grupo de 229 “expertos” integrado por: responsables políticos en Educación, expertos en Educación Física y Deporte, directores de todos los centros públicos, privados y concertados de Aragón y los directores de los centros de profesores y recursos.
2. 160 Alumnos/as de 4º de la E.S.O de centros públicos, privados y concertados de Aragón.
3. 160 Alumnos/as de 2º de bachillerato (ex alumnos/as del área de Educación Física) de centros públicos, privados y concertados de Aragón.

⁴ Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia (p. 6). 30 de marzo de 2005

4. Padres y madres de los 160 alumnos/as de 4º de la E.S.O de centros públicos, privados y concertados de Aragón.
5. Padres y madres de los 160 Alumnos/as de 2º de bachillerato (ex alumnos/as del área de Educación Física) de centros públicos, privados y concertados de Aragón.
6. Los 480 profesores de Educación Física de E.S.O., que durante el curso 2004-2005 ocupaban plaza de cupo en Institutos de Secundaria de Aragón.

En el gráfico 5.1. se muestra la participación en este estudio de los anteriores grupos.



Habitualmente podemos observar cómo en los estudios de ámbito geográfico autonómico se especifican dos categorías: Rural y Urbano. En nuestra investigación hemos decidido ampliar esta categorización de las localidades a tres tipos: Rural, Semi-Rural o Semi-Urbano y Urbano. La razón por la que se eligieron estas tres categorías

de ámbitos poblacionales es debido a las características particulares de las poblaciones Aragonesas (Gómez Bahillo, 1986).

En la Comunidad Autónoma de Aragón existe una gran diferencia de población entre las capitales de provincia y el resto de poblaciones. Si sólo se escogieran dos tipos de ámbitos (rural y urbano) habría una serie de poblaciones en las que se encontrarían dificultades para poder encuadrarlas como rurales (ya que el número de habitantes de ese tipo de poblaciones es mucho mayor) e igualmente no sería conveniente considerarlas como urbanas (ya que su población es muy lejana a la de gran núcleo urbano). Este sería el caso de localidades Aragonesas como Calatayud (17.078 hab.), Ejea de los Caballeros (15.227 hab.), Barbastro (14.520 hab.), Jaca (11.310 hab.), Sabiñánigo (8759 hab.), Alcañiz (12.679 hab.) (Ver tabla 5.2.).

Tabla 5.2. Número de habitantes en Aragón en función del tipo de población (*)	
Rural	Hasta 8.000 habitantes
Semi-Rural o Semi-urbano	De 8.000 a 25.000 habitantes
Urbano	Más de 25.000 habitantes

* Datos de poblaciones aragonesas, (2005). Recogidos de www.redaragon.com.

Para la identificación y selección de los participantes de los dos primeros grupos (alumnos de 4º de E.S.O y alumnos de 2º curso de Bachillerato, de centros públicos, privados y concertados, de zonas urbanas, semiurbanas/rurales y rurales de Aragón), la unidad muestral considerada fue el centro educativo y, dentro del mismo, dos grupos de alumnos, uno de 4º de E.S.O y otro de 2º de Bachillerato, respectivamente. La determinación de los centros se realizó por muestreo aleatorio estratificado (siendo los estratos los tipos diferentes de centros: público, privado y concertado, por un lado, y rural, semi-rural/urbano, y urbano, por otro) (tabla 5.3), contando finalmente con un tamaño muestral de 160 participantes en cada grupo que permite extraer conclusiones y asumiendo un error muestral del 7 % (tablas 5.4., 5.5., 5.6. y 5.7). Por esta razón, se solicitó el correspondiente permiso a la Dirección General de Centros del Departamento

de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón para contar con la autorización para proponer la participación en esta investigación a los alumnos, profesores de éstos y responsables de los centros correspondientes.

Tabla 5.3. Selección de centros para la fase 1 del proceso Delphy.				
NOMBRE DEL CENTRO	CARÁCTER	ENTORNO	PROVINCIA	POBLACIÓN
I.E.S. Matarraña	Público	Rural	Teruel	VALDERROBRES
<i>NO EXISTE(*)</i>	<i>Privado</i>	<i>Rural</i>	-	-
I.E.S. San Gabriel	Concertado	Rural	Zaragoza	Zuera
I.E.S. Bajo Aragón	Público	Semi-urbano	Teruel	Alcañiz
I.E.S. La Inmaculada	Privado	Semi-urbano	Huesca	Barbastro
I.E.S. Salesianos Laviaga-Castillo	Concertado	Semi-urbano	Zaragoza	La Almunia de D ^a Godina
I.E.S. Ramón y Cajal	Público	Urbano	Huesca	Huesca
<i>I.E.S. Liceo Europa⁵</i>	<i>Privado</i>	<i>Urbano</i>	<i>Zaragoza</i>	<i>Zaragoza</i>
I.E.S. Cristo Rey	Concertado	Urbano	Zaragoza	Zaragoza
I.E.S. San Viator/Altoaragón	Concertado	Urbano	Huesca	Huesca

* La categoría centro privado en entorno rural quedó desierta por no aparecer en el territorio Aragonés ningún centro con ese perfil.

Una vez iniciada la investigación y tras haber realizado la primera fase, la dirección del centro Liceo Europa decidió abandonar la participación en nuestro estudio. Posteriormente no fue posible sustituirlo por ningún otro de los 5 centros privados de la ciudad de Zaragoza por la falta de disposición de éstos a participar en este estudio. En su lugar, se escogió el I.E.S. San Viator / AltoAragón.

En el caso de los grupos cuarto y quinto (padres de alumnos de 4º curso de E.S.O. y de 2º curso de Bachiller, respectivamente), fueron los mismos padres-madres-

tutores de los alumnos integrantes de los dos grupos anteriores, por lo que el contacto con ellos se hizo a través de sus propios hijos (ver tabla 5.4.).

Tabla 5.4. Relación de participantes (familias: alumnos y padres) en las fases 1 y 2 del proceso Delphi en función de los centros de enseñanza.					
Centros educativos de Enseñanza Secundaria	Curso: 4º ESO		Curso: 2º Bachillerato		Total participantes
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	% respecto al total de cuestionarios recibidos de 2º de bachillerato	Total de familias (alumnos y padres) participantes
I.E.S. Matarraña	14	8,75	22	13,75	36
I.E.S. San Gabriel	24	15,00	14	8,75	38
I.E.S. Bajo Aragón	15	9,38	12	7,50	27
I.E.S. La Inmaculada	16	10,00	17	10,63	33
I.E.S. Salesianos Laviaga-Castillo	15	9,38	19	11,88	34
I.E.S. Ramón y Cajal	27	16,88	25	15,63	52
I.E.S. Cristo Rey / Escuelas Pías	26	16,25	30	18,75	56
I.E.S. San Viator / Altoaragón	23	14,38	21	13,13	44
	160	100	160	100	320

Tabla 5.5. Familias (alumnos-padres) participantes en la tercera fase del proceso Delphi											
	4º ESO				2º Bch				Total (4º ESO y 2º Bch.)		
	n ₁ participantes fases 1 y 2	% de n ₁ y n ₂	n ₂ participantes seleccionados de forma aleatoria	n ₃ participantes que aceptaron	n ₁ participantes fases 1 y 2	% de n ₁ y n ₂	n ₂ participantes seleccionados de forma aleatoria	n ₃ participantes que aceptaron	n ₁ participantes fases 1 y 2	n ₂ participantes seleccionados de forma aleatoria	n ₃ participantes que aceptaron
I.E.S. Matarraña	14	9	6	5	22	14	11	11	36	17	16
I.E.S. San Gabriel	24	15	12	11	14	9	6	5	38	18	16
I.E.S. Bajo Aragon	15	9	6	6	12	8	5	5	27	11	11
I.E.S. La Inmaculada	16	10	7	6	17	11	8	8	33	15	14
I.E.S. Salesianos Laviaga-Castillo	15	9	6	6	19	12	9	7	34	15	13
I.E.S. Ramón y Cajal	27	17	14	12	25	16	12	12	52	26	24
I.E.S. Cristo Rey / Escuelas Pías	26	16	13	9	30	19	15	13	56	28	22
I.E.S. San Viator / Altoaragón	23	14	11	10	21	13	9	8	44	20	18
	160	100	75	65	160	100	75	69	320	150	134

En la tabla 5.5. se muestra el número de familias (alumnos-padres) que fueron seleccionadas de forma aleatoria y proporcional para la 3ª fase del proceso Delphi. Esta selección fue realizada a partir de las familias que participaron en la 1ª y 2ª fase del estudio. Además, se incluye el número de familias que finalmente aceptaron participar en esta última fase. Finalmente, en la tabla 5.6, se muestran los datos poblacionales y muestrales de los alumnos de E.S.O. y de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Aragón en el curso académico 2004-2005.

Tabla 5.6. Datos poblacionales y muestrales de los alumnos de E.S.O. y de Bachiller en la Comunidad Autónoma de Aragón (curso lectivo 2004-2005)		
	E.S.O	BACH.
Población de estudiantes en Aragón	47.112	16.466
	4º E.S.O	2º BACH.
Población de estudiantes en Aragón	10.018	7.581
Estudiantes de los centros seleccionados	514	546
Estudiantes de los grupos seleccionados aleatoriamente en cada centro (fases 1 y 2)	160	160
Estudiantes seleccionados aleatoria y proporcionalmente para la fase 3 del proceso Delphi	75	75
Estudiantes participantes en la fase 3 del proceso Delphi	65	69

5.2.3. Proceso de recogida de datos.

Una vez definida la estrategia de muestreo y selección de los participantes, se llevó a cabo el siguiente proceso de recogida de datos.

5.2.3.1. Contacto previo con los participantes.

Previamente a la realización de la toma de contacto con los distintos grupos de participantes, se realizaron una serie de entrevistas institucionales con responsables políticos en materia educativa con los siguientes propósitos:

- Informar sobre las características de la investigación que se pretendía llevar a cabo.
- Obtener los oportunos y necesarios permisos para el acceso tanto a los centros como a los alumnos, profesores de E.F. y componentes del grupo de expertos.
- Adicionalmente, reforzar la imagen de seriedad y rigurosidad de este estudio con los participantes al contar con los mencionados permisos institucionales.

Este aval se concreto desde la Dirección General de Centros. Desde esta Dirección General, se redactó un informe donde se autorizaba esta investigación y se solicitaba la colaboración en ella a todos los centros por el interés que ésta podía suponer para la enseñanza de la Educación Física en Aragón.

A continuación se expone el protocolo seguido con cada uno de los grupos de participantes en esta investigación a la hora de darles a conocer los objetivos generales del estudio y los particulares de su participación.

- Grupo de “expertos” (n = 229): Este grupo está integrado por responsables políticos en Educación, expertos en Educación Física y Deporte, directores de todos los centros públicos, privados y concertados de Aragón y los directores de los centros de profesores y recursos. El grupo de expertos en Educación Física y Deporte se obtuvo a partir de una valoración en base al currículo y trayectoria profesional de aquellas personas relacionadas con la E.F. en Aragón cuya contribución al área en los últimos años había sido especialmente relevante. El proceso seguido fue el siguiente:

Se realizó una llamada telefónica a cada uno de los 229 “expertos” (con una duración media de 12 minutos) con el fin de informales de los siguientes aspectos:

1. Identificación de la entidad que realiza la investigación, los responsables del estudio y de la persona que realiza la llamada telefónica.
2. Detallar el objeto de estudio de la investigación.
3. Explicar el porqué de su inclusión en esta investigación.
4. Detallar las características de las personas que conforman este grupo.
5. Explicar de forma detallada el protocolo que se iba a seguir en el proceso a estudiar: forma de contacto mediante correo postal; tiempo que transcurrirá hasta que reciba cada uno de los tres cuestionarios; confirmar que su participación en la investigación no supondría coste económico alguno.
6. Solicitar una buena predisposición a colaborar con nosotros.
7. Atender aquellas dudas que el “experto” pueda formular sobre cualquier aspecto del proceso.

8. Comprobar los datos de identidad del centro para confirmar, completar o en su caso modificar los que el investigador ya poseía (dirección, tipos de enseñanza que se imparte, nombre del centro, nombre del director/a,...).
9. Agradecer su atención.
10. Tras finalizar la llamada el informador anotaba en su base de datos la sensación de receptividad del experto al estudio propuesto.

Seguidamente, se detallan las dificultades encontradas a lo largo de este proceso de toma de contacto previo con el grupo de expertos:

- El hecho de comprobar que el número de teléfono que nos iba a permitir contactar con el “experto” era erróneo, ralentizó enormemente el proceso de contacto.
- Dificultades para contactar personalmente con alguna de las personas perteneciente a este grupo de expertos. En ocasiones fueron necesarias cinco llamadas hasta poder realizar el contacto personal. En este sentido, cabe destacar la importancia y el valor que supone para un centro el tener un conserje eficaz. La diligencia y eficacia de estas personas han supuesto un inestimable ahorro de tiempo y un ahorro económico.
- Algunas personas mostraron desconfianza a la hora de colaborar con la investigación por diferentes motivos. En ocasiones al informar a los responsables de los centros que la investigación estaba avalada por la D.G.A (Dirección General de Aragón), algunos centros renunciaban a participar en él como forma de presionar a la Administración ante, lo que a su juicio era, una falta de atención a sus problemas, conflictos y necesidades educativas. Esta actitud era característica de los centros privados. En otros casos el desconocimiento sobre el área del currículo objeto de estudio (el área de Educación Física) hacía dudar de su capacidad para responder

correctamente al cuestionario (creyendo que en el cuestionario se preguntaba sobre aspectos teóricos del área). En otros casos la opinión escéptica ante este tipo de estudios (que según palabras textuales: “te inundan de cuestionarios y luego no sabes nunca los resultados a los que han llegado, ni para qué ha servido tu opinión”) provocaba que el informador tuviera que esforzarse para ser lo más convincente posible de la seriedad y rigurosidad de la investigación que se pretendía llevar a cabo.

- En ocasiones, la primera intención de los directores de los centros era trasladar la responsabilidad de contestar el cuestionario al profesor de E.F. del centro. El informador debía aclarar rápidamente que el cuestionario iba destinado al director/a del centro y era su opinión la que se deseaba recoger, a los profesores de E.F. se les pediría su opinión a través de otro procedimiento.
- Con respecto a la habilidad del informador a la hora de transmitir la información al experto, el hecho de ser convincente, claro y conciso en la explicación de los puntos anteriormente señalados, provocaba en el experto una mejor receptividad a colaborar con el trabajo propuesto. Es por ello que previamente a la realización de las llamadas, los informadores realizaron un entrenamiento con el objetivo de, en primer lugar, concretar los mensajes y el estilo de comunicación telefónica. Y, en segundo lugar, se realizaron “llamadas ficticias” a diferentes colaboradores para valorar los posibles fallos detectados (hablar demasiado rápido, ser poco claro en la información dada, olvidarse de alguno de los apartados a describir, proponer un tono excesivamente coloquial,...). Sin duda este entrenamiento previo fue de gran utilidad.
- Y por último señalar el gran volumen del número de llamadas que debían realizarse: 229 expertos a una media de 1'5 llamadas por experto.

- Grupo de alumnos/as de 4º de la E.S.O. (n = 160) y de 2º de bachillerato (n = 160) de centros públicos, privados y concertados de Aragón y los padres y madres de estos alumnos/as.

El contacto con los centros se realizó a través del director/a del centro con el fin de obtener su aprobación para la visita al centro del grupo de investigación.

Al realizarse este contacto de forma posterior al realizado con los expertos (donde estaban incluidos todos los directores de centros públicos, privados y concertados de Aragón) se encontraron mayores facilidades tanto en la explicación del objetivo de la investigación, como en la predisposición de los directores/as a colaborar en nuestro proyecto.

Se solicitó a cada centro la participación de un grupo de alumnos de 4º de E.S.O. y otro de 2º de Bachiller.

El tiempo previsto para recoger la información en cada grupo fue de aproximadamente 60 minutos. Esto conllevaba la utilización de un periodo lectivo del horario de los alumnos/as.

El protocolo que se siguió en las visitas a los centros fue el siguiente:

1. Llegada al centro con una antelación de aproximadamente una hora.
2. Reunión con el director del centro para mostrarle y explicarle el cuestionario que se iba a pasar a los alumnos/as.
3. Encuentro con el profesor del área correspondiente que en ese momento se encuentra con los alumnos.
4. Encuentro con los alumnos/as en su propio aula.

5. Explicación previa donde se detallaba el objetivo de la investigación y el papel tan importante que tenía su colaboración.
6. Resolución de las posibles dudas que pudieran surgir.
7. Repartir los respectivos cuestionarios y sobres, sellados y con la dirección a la cual debían ser enviados, para los padres y madres de los alumnos/as. Al repartir los cuestionarios y sobres se intentaba apelar a la responsabilidad de los alumnos/as para garantizar que los sobres llegaran a sus destinos: en primer lugar a sus padres-madres y en segundo lugar, una vez cumplimentados, a la Universidad.

Dificultades encontradas en este proceso de información previa.

- Reticencias de la dirección de los institutos a consentir la entrada de nuestro grupo en sus centros.
- Escasa disponibilidad de tiempo dentro del horario lectivo para dedicar unos minutos a la participación del alumnado en la investigación.
- Nula disponibilidad del centro y de los alumnos/as a participar en el proyecto en horario extraescolar.
- Condiciones laborales del investigador principal como profesor de E.F. El horario de jornada laboral coincidía con el momento en el que los alumnos/as de los centros seleccionados estaban recibiendo sus clases. Actualmente la administración educativa no concede “permisos por asuntos propios” con esta finalidad. En el caso de los centros públicos la solución a este problema consistió en organizar las visitas en las fechas de las fiestas locales la localidad en la que el investigador principal trabajaba como profesor de E.F., las cuales no coincidían con las de los centros

seleccionados para la investigación. En los centros privados y concertados, al tener clase por las tardes, se escogió la franja horaria de la tarde para realizar la visita

- Grupo de profesores del área de Educación Física de centros de secundaria públicos, privados y concertados de Aragón.

A partir de la selección de los ocho centros de enseñanza secundaria participantes en esta investigación, se estableció que los propios profesores de Educación Física de esos mismos centros fueran asimismo los participantes de este grupo en esta primera fase del estudio. En total participaron 24 profesores/as de Enseñanza Secundaria.

Con este grupo el contacto previo se realizó a través de una llamada telefónica al jefe del departamento de Educación Física de cada centro. En la llamada el protocolo informativo que se siguió fue similar al realizado con el grupo de expertos:

1. Identificación de la entidad que realiza la investigación, los responsables del estudio y de la persona que realiza la llamada telefónica.
2. Detallar el objeto de estudio de la investigación.
3. Explicar el porqué de su inclusión en esta investigación.
4. Detallar las características de las personas que conforman este grupo.
5. Explicar de forma detallada el protocolo que se va a seguir en el proceso a estudiar: forma de contacto mediante correo postal; tiempo que transcurrirá hasta que reciba cada uno de los tres cuestionarios; confirmar que su participación en la investigación no supondría coste económico alguno.

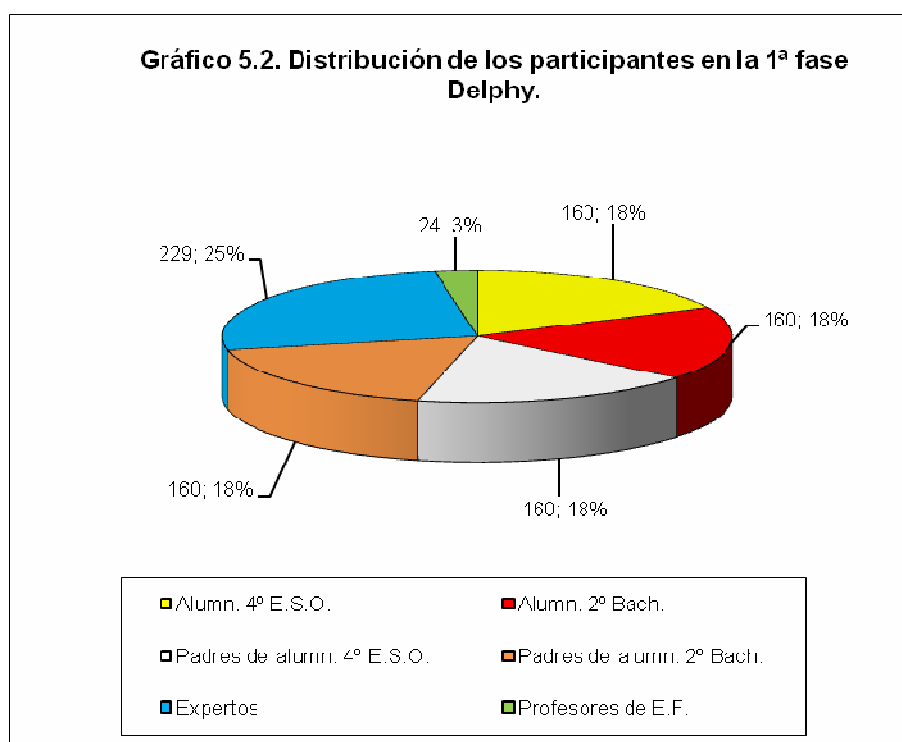
6. Solicitar buena predisposición a colaborar con nosotros de él y de los miembros de su departamento.
7. Atender aquellas dudas que el profesor pueda formular sobre cualquier aspecto del proceso.
8. Comprobar los datos de identidad del centro para confirmar, completar o en su caso modificar los que el informador ya poseía (dirección, tipos de enseñanza que se imparte, nombre del centro, nombre del director/a,...).
9. Agradecer su atención.
10. Tras finalizar la llamada el informador anotaba en su base de datos la sensación subjetiva de receptividad del profesor al estudio propuesto.

5.2.3.2. Recogida de información a través del cuestionario 1.

Características del cuestionario de preguntas abiertas: Cuestionario 1.

Al comienzo del cuestionario aparecían una serie de preguntas dirigidas a recoger información sobre las características personales, educativas y/o profesionales de los encuestados. Estos datos servirían más adelante para asignar a los sujetos a distintos grupos de participantes (alumnos, exalumnos, padres, madres, profesores y expertos). Ver gráfico 5.2.

El cuestionario tenía nueve preguntas abiertas (en los grupos de alumnos y padres) y cinco preguntas abiertas (en el caso de los grupos de población de profesores y expertos). Estas preguntas tenían como objetivo identificar cuestiones relativas al efecto de la E.F. las características y habilidades docentes del profesor de E.F. y, las propuestas para mejorar la docencia de la E.F. en la E.S.O. en Aragón.



Forma de hacer llegar la información a los diferentes grupos:

Previamente a la realización del envío o a la entrega en mano de los cuestionarios, fue necesario realizar el correspondiente trabajo de reprografía, ensobrado y etiquetaje.

- Grupo “expertos” (n=229):

A través del correo postal, se realizó en la misma fecha el envío de los 229 sobres. Estos sobres contenían:

1. Carta informativa sobre el objeto de la investigación.
2. Cuestionario de preguntas abiertas.
3. Sobre sellado y con la dirección de la Universidad de Zaragoza.

- Grupo de Alumnos/as de 4º de la E.S.O (n=160) y Alumnos/as de 2º de bachillerato de centros públicos, privados y concertados de Aragón (n=160) y los padres y madres de los 160 alumnos/as de 4º de la E.S.O y los 160 de 2º de bachillerato de centros públicos, privados y concertados de Aragón.

El investigador principal, acompañado de dos colaboradores, se desplazó personalmente a cada uno de los ocho centros para solicitar a los alumnos/as de 4º de la E.S.O. y 2º de Bachillerato la cumplimentación del cuestionario.

A la llegada a los centros de enseñanza, y exactamente como se tenía planificado, se producía una reunión con el director del centro para informarle más detenidamente del objeto de estudio de la investigación. Las explicaciones se acompañaban de la autorización firmada por la Directora General de Centros.

A continuación el propio director nos acompañaba a las aulas donde se pretendía realizar la recogida de información.

Se dedicó una hora lectiva a cumplimentar el cuestionario en la propia aula del grupo. Previamente a la visita al centro, se pedía a la dirección del centro que no fuera una hora lectiva del área de E.F. la que se escogiera para pasar el cuestionario y que en ningún caso estuviera el profesor de E.F. presente en el aula mientras los alumnos/as contestaban el cuestionario.

En el aula permanecía un profesor/a del centro junto con los colaboradores (en ningún caso ese profesor/a pertenecía al departamento de Educación Física), aunque se le pedía que no interviniera durante la sesión.

Como ya hemos comentado anteriormente, la información a los padres y madres se hizo llegar a través de sus propios hijos/as. La documentación que se daba a los padres y madres era:

1. Carta informativa sobre el objeto de la investigación.
 2. Cuestionario de preguntas abiertas.
 3. Sobre sellado y con la dirección de la Universidad de Zaragoza ya detallada (el cual serviría para que nos reenviaran el cuestionario).
- Grupo de profesores del área de Educación Física

Se escogió a los profesores de E.F. de los ocho centros seleccionados en el estudio. El contacto con los profesores/as del área de E.F. se realizó el mismo día que se hacía la visita al centro para que los alumnos/as realizaran el cuestionario.

Los sobres entregados a los profesores de E.F. contenían:

1. Carta informativa sobre el objeto de la investigación.
2. Cuestionario de preguntas abiertas.
3. Sobre sellado y con la dirección de la Universidad de Zaragoza.

En los casos en los que fue posible, se realizó una breve reunión con los profesores/as del departamento con el fin de comentar con ellos las preguntas del cuestionario y recoger sus impresiones y sugerencias. En algunos centros la mañana de la visita al centro casualmente coincidió con la reunión semanal del departamento de E.F. En otros casos fue la hora del recreo el momento de cambiar impresiones. En algunos centros no fue posible el realizar estos encuentros por incompatibilidad horaria entre los profesores y los investigadores.

En aquellas ocasiones donde no fue posible este contacto personal, se solicitaba al jefe de estudios y/o al director que transmitieran la información al departamento de E.F.

5.2.3.3. Análisis de contenido y elaboración del cuestionario 2.

En esta fase se realizó un análisis del contenido de las respuestas aportadas por los participantes a través del “cuestionario 1”. Para ello se utilizó un criterio de codificación semántico, mediante la identificación de categorías temáticas. En este análisis participaron un experto en Psicología del Deporte y tres expertos en Educación Física, utilizando el método de consenso interjueces (Glaser y Strauss, 1967; López-Aranguren, 2001).

Concluido el análisis de contenido, se procedió a la elaboración del “cuestionario 2”. En este nuevo cuestionario, las escalas correspondían a las mismas preguntas del “cuestionario 1” y los items a los diferentes contenidos identificados en cada una de ellas. Para la respuesta a los items se utilizó una escala tipo Likert de 5 intervalos entre “totalmente de acuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

5.2.3.4. Envío del cuestionario 2 a los participantes.

- Grupo “expertos” (n=229):

Con este grupo se volvió a realizar un envío con las mismas características que el anterior:

1. Carta informativa sobre el objeto de la investigación y más concretamente de esta segunda fase.
2. Cuestionario de preguntas cerradas: Acompañando al cuestionario, aparecían una serie de instrucciones cuyo objetivo era proporcionar un marco de referencia común que permitiera garantizar la comprensión de la mecánica del cuestionario. Estas instrucciones (que aparecían en todas las versiones de los cuestionarios para los distintos grupos de población participantes en la investigación), tenían como finalidad:
 - Familiarizar a los participantes con el material.
 - Uniformar y estandarizar las condiciones de administración del cuestionario.
3. Informar a los participantes sobre la forma de envío del cuestionario utilizando para ello el sobre sellado con la dirección de los investigadores.

En esta ocasión se presentaba un cuestionario extenso que había sido elaborado a partir de las opiniones reflejadas en el primero. En el se solicitaba la opinión sobre los siguientes aspectos:

1. Utilidad de las clases de E.F. para promover determinados comportamientos y/o actitudes.

2. Conductas y/o actitudes negativas que se pueden observar en los alumnos/as que asisten a las clases de E.F.
 3. Habilidades y estrategias que se considera que debe de poseer el profesor de E.F. para impartir su docencia.
 4. Problemas y dificultades que se encuentran hoy en día en la E.F.
 5. Propuestas y sugerencias para la mejora de la E.F.
- Grupo de Alumnos/as de 4º de la E.S.O (n=160) y Alumnos/as de 2º de bachillerato de centros públicos, privados y concertados de Aragón (n=160) y los padres y madres de los 160 alumnos/as de 4º de la E.S.O y los 160 de 2º de bachillerato de centros públicos, privados y concertados de Aragón.

Se contactó con los jefes del departamento de orientación de cada centro seleccionado para explicarles y solicitarles que ellos mismos (conjuntamente con los tutores) fueran los que ofrecieran los cuestionarios a los alumnos para su cumplimentación y los hicieran llegar a los padres y las madres de los alumnos participantes

El protocolo seguido fue el siguiente:

- Contacto telefónico con los departamentos de orientación de los centros seleccionados, más concretamente con los jefes de departamento.
- Identificación de los responsables de la investigación y explicación de la propuesta de investigación y el grado de colaboración que se solicitaba del centro (más concretamente del departamento de orientación).

- Esta propuesta de colaboración se concretaba en los siguientes puntos:
 1. Seleccionar un grupo de 4º de E.S.O y otro de 2º de bachillerato. Ambos grupos deberían contar con un número de 20 alumnos/as como mínimo.
 2. Plantear entre una y dos sesiones destinadas a tratar el tema de la educación para la salud.
 3. Las sesiones que se emplearían para tratar este tema serían las de tutoría.
 4. En una de las dos sesiones se trabajaría el cuestionario de nuestra investigación.
 5. En la otra se podría comentar aspectos relacionados con los hábitos saludables o nocivos de los alumnos y las causas que les llevan a adquirirlos.
- En el mismo contacto telefónico, se solicitaba el correo electrónico del jefe del departamento para enviarle un extracto del objeto de nuestra investigación. Sería el correo electrónico el medio utilizado para que los orientadores dieran su confirmación para recibir el envío de los cuestionarios, aclarar cualquier duda del proceso a seguir y recibir los primeros resultados de la investigación. De los ocho centros seleccionados, tan sólo uno renunció a participar en la segunda fase de esta investigación. En su lugar, se escogió otro centro de similares características (centro concertado de entorno urbano).

- A su vez, desde el grupo de investigación, se aportaban los datos personales (teléfono⁶ y nombre y apellidos) de los investigadores.
- Envío de los cuestionarios a los centros:
 1. Carta de presentación de la investigación.
 2. Informe detallado para los tutores detallando el protocolo que deberían seguir en el transcurso de la sesión destinada a cumplimentar el cuestionario. Se solicitaba a los centros que no fueran los profesores de E.F. los encargados de estar presentes en las sesiones. En caso de que un profesor de E.F. fuera el tutor/a del grupo debería de escogerse otro grupo o bien que durante la sesión que se tratara el cuestionario el profesor de E.F. no estuviera presente.
 3. 20 cuestionarios para alumnos/as de 4º de E.S.O.
 4. 20 cuestionarios para alumnos/as de 1º de bachillerato.
 5. 40 cuestionarios para los padres y madres de los alumnos/as que contestan a los cuestionarios.
 6. Listado enumerando los documentos que se incluyen en la caja.
- Dos días después de efectuar el envío se realizó una llamada telefónica de verificación para comprobar que había llegado correctamente toda la documentación.
- La recogida de toda la información enviada a los centros se pudo recuperar un mes y medio después de realizar el envío.

⁶ El teléfono de contacto serviría para poder solucionar cualquier duda que surgiera por parte de los centros sobre el protocolo a seguir para cumplimentar los cuestionarios y/o sobre los ítems que componen el propio cuestionario.

Los centros realizaron el envío de toda la documentación a través del correo postal y a cobro revertido a la dirección que se les señalaba en las instrucciones recibidas en el centro.

Algunos de los problemas que se han encontrado en este proceso de recuperación de los cuestionarios fueron:

- Mientras que en algunos centros se realizó rápidamente el paso de los cuestionarios, en otros casos y debido a que en el momento de la recepción de la documentación, los alumnos/as estaban tratando otro tema en la tutoría, la realización de los cuestionarios hubo de esperar unas semanas. El periodo de tiempo transcurrido desde que se enviaron los cuestionarios a los centros hasta su recepción nuevamente en la Universidad osciló entre dos y siete semanas dependiendo del centro.
- En otros casos, los alumnos/as cumplimentaron los cuestionarios la misma semana de la recepción pero la tardanza de los padres y madres en rellenar sus cuestionarios y llevarlos nuevamente a los centros, demoró el reenvío de todos los cuestionarios a la Universidad.
- Los alumnos/as debían colocar sus datos personales en el cuestionario. Además, deberían añadir el nombre y apellidos de los padres y madres. Otros datos que se solicitaban eran: dirección del domicilio particular y teléfono de contacto. El primero para poder realizar el envío del tercer cuestionario a los domicilios particulares. Y el segundo, debido a que sería a través del teléfono la manera escogida para contactar con las familias seleccionadas e informarles del objetivo de esta tercera fase. Este hecho presento algunas dificultades:
 1. Argumentación y justificación a la dirección de los centros de la necesidad de solicitar estos datos a sus alumnos/as. En algunos casos, fue necesario el envío a los centros de un documento elaborado desde

el Departamento de Educación Cultura y Deporte, donde se autorizaba la solicitud de esos datos a los alumnos/as para su utilización en la investigación.

2. El tutor/a que estuviera presente en la sesión, debería comprobar que todos los alumnos/as habían puesto sus datos. El tutor no podía ser del área de E.F. En el caso de 2º de bachillerato no hubo ningún problema ya que al no haber E.F. en ese nivel educativo, el tutor siempre es de otra área. En el caso de 4º de la E.S.O. si el tutor era el profesor de E.F., se solicitaba que otro profesor atendiera la tutoría en esa sesión.

A pesar de los condicionantes que suponía la no presencia de los investigadores en los centros y los problemas que de esta circunstancia se podían derivar, la gran implicación por parte de los departamentos de orientación de los centros seleccionados, hizo posible la realización de esta fase con normalidad.

- Grupo de profesores del área de Educación Física

Se contactó con el 100% de los profesores de E.F. de Aragón. Para ello se realizó el envío de la documentación a todos los centros de enseñanza secundaria (públicos, privados y concertados) de Aragón. El envío iba dirigido al jefe/a del departamento de E.F. A él se le solicitaba la colaboración de su departamento con el fin de que pudiera hacer llegar una copia del cuestionario a todos los profesores que integraban el departamento didáctico de E.F.

Los documentos enviados a cada jefe/a de departamento de E.F. fueron:

1. Carta informativa sobre el objeto de la investigación y más concretamente de esta segunda fase.
2. “Cuestionario 2” de preguntas cerradas.

3. Sobre sellado y con la dirección de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza (el cual serviría para el reenvío del cuestionario).

5.2.3.5. Recogida de información a través del cuestionario 2, y construcción y envío del cuestionario 3.

En esta fase se solicitó a los participantes que cumplimentaran de nuevo el cuestionario, pero en esta ocasión se ofrecía la información de la tendencia de respuesta del grupo en cada uno de los ítems.

- Grupo “expertos” (n=229):

Los documentos que se aportaban en este tercer envío fueron:

1. Carta informativa recordando el objeto de la investigación y más concretamente de esta tercera fase.
 2. “Cuestionario 3” de preguntas cerradas mostrando las tendencias centrales en cada uno de los ítems.
 3. Sobre sellado y con la dirección de la Facultad en el Campus de Huesca ya detallada (el cual serviría para que nos reenviaran el cuestionario).
- Grupo de Alumnos/as de 4º de la E.S.O (n=160) y Alumnos/as de 2º de bachillerato de centros públicos, privados y concertados de Aragón (n=160) y los padres y madres de los 160 alumnos/as de 4º de la E.S.O y los 160 de 2º de bachillerato de centros públicos, privados y concertados de Aragón.

De los 320 alumnos/as que participaron en la segunda fase de esta investigación, se realizó una selección aleatoria de 150 alumnos/as proporcional al número de cuestionarios recibidos de cada uno de los ocho centros seleccionados (ver tabla 5.4. y 5.6.).

El objetivo que se pretendía era poder contactar telefónicamente con las familias de esos alumnos/as para solicitarles su colaboración en esta última fase de la investigación con un número de personas suficientemente grande pero al mismo tiempo asequible para la limitada capacidad y recursos de los investigadores.

El contacto telefónico se pudo efectuar gracias a la colaboración de la dirección de los centros, los departamentos de orientación, los tutores de los grupos seleccionados y de los propios alumnos/as que amablemente anotaron sus datos personales al cumplimentar el segundo cuestionario (Nombre del padre y la madre, dirección y teléfono de contacto).

A pesar de que los datos de contacto se recogieron desde los cuestionarios de alumnos/as, cuando se realizó la comunicación con las familias se hizo siempre a través de los padres o madres. Esta decisión se tomó, tal y como ya se ha adelantado, en base a que la mayor parte de los alumnos/as que participaban en la investigación eran menores de edad y por tanto nos parecía más coherente entablar la relación con las familias a través de los padres que directamente con los hijos/as.

El proceso seguido en esta tercera fase fue el siguiente:

- Una semana antes de realizar el envío se realizó una llamada informativa a cada una de las 150 familias seleccionadas con el fin de darles a conocer el objeto de la investigación, solicitar su colaboración en el estudio, ponerles en antecedentes sobre la información que les iba a llegar y comprobar los datos personales que su hijo/a había facilitado a través del cuestionario 2. Algunas familias conocían el estudio ya que habían rellenado el segundo cuestionario. Este aspecto, permitía acortar el tiempo de conversación telefónica con las familias, con el consecuente ahorro económico.

- La información que se envió a cada una de las familias se componía de:
 1. Carta donde se realizaba una presentación de la investigación y descripción detallada de la tercera fase del estudio.
 2. Cuestionario con las tendencias centrales de cada ítem dirigido a los padres y madres.
 3. Cuestionario con las tendencias centrales de cada ítem dirigido a alumnos/as de 4º de E.S.O. o 2º de bachillerato.
 4. Sobre sellado, franqueado (preparado para soportar el peso de los dos cuestionarios, el de padres y el de alumnos/as) y con la dirección mencionada.
- Una semana después de realizar el envío se realizó una llamada de comprobación a cada una de las 150 familias con el fin de verificar que el sobre con la documentación había llegado correctamente. El 100% de los envíos llegaron a su destino.
- El equipo de investigación elaboró una base de datos con el fin de poder comprobar fácilmente que familias habían enviado su documentación a la Universidad y cuáles no lo habían hecho todavía.
- 5 días después de este segundo contacto, nuevamente se realizó otra llamada de recordatorio a las familias, excepto aquellas que se tenía la certeza⁷ de que habían realizado el envío y que este se encontraba en posesión de los investigadores. En este contacto con las familias se seguía el siguiente protocolo:

⁷ Tercer cuestionario con los datos personales de la familia que lo enviaba.

1. El investigador se da a conocer nuevamente a las familias.
 2. El investigador recuerda a las familias sobre los contactos telefónicos anteriormente realizados.
 3. Comprueba que la documentación llegó correctamente al domicilio de la familia.
 4. Pregunta si existe algún tipo de duda sobre los cuestionarios.
 5. Pregunta si se ha realizado ya el reenvío del sobre con los dos cuestionarios (el de los padres y el alumno/a).
 6. En caso de que no sea así, anima a la colaboración de las familias.
 7. En caso de que lo hayan enviado, pregunta si han puesto sus datos personales⁸ en el cuestionario (bien el hijo/a y/o los padres). Cuando una familia indicaba que ya había realizado el envío habiendo o no puesto sus datos personales, ya no se realizaba ninguna llamada de recordatorio más.
 8. Pregunta el sexo del alumno/a que ha contestado al cuestionario (ya que en el cuestionario no se daba esa posibilidad).
 9. Finalmente se agradece la colaboración.
- 10 días después del último contacto telefónico, el equipo de investigación realizó una última comprobación con aquellas familias que en el tercer contacto manifestaron tener todavía en su poder los cuestionarios y que en ese momento estaban dispuestos a realizar el reenvío, pero que trascurridos

⁸ Esta sería otra de las formas de averiguar el origen de los cuestionarios anónimos.

esos 10 días no se había recibido en la Universidad ningún documento con sus datos.

- Concluido este proceso se han podido recuperar un total de 134 de los 150 cuestionarios que se enviaron inicialmente (ver tabla 5.5 y 5.7). El tiempo dedicado a intentar recuperar el máximo número de cuestionarios de padres y alumnos/as en esta tercera fase fue de cinco semanas.
- Grupo de profesores del área de Educación Física.

Nuevamente se decidió en esta fase acudir al 100% de los profesores de E.F. de Aragón. Para ello se realizó el envío de la documentación a todos los centros de enseñanza secundaria. El envío iba dirigido al jefe/a del departamento de E.F. A él se le solicitaba la colaboración de su departamento con el fin de que pudiera hacer llegar una copia del cuestionario a todos los profesores que integraban el departamento didáctico de E.F. Además se solicitaba la aportación de los respectivos sobres sellados para poder enviar la documentación a la dirección señalada en la carta informativa.

En el envío sólo se adjuntaba un único sobre, sellado y con la dirección a la cual se debía enviar el cuestionario. El resto de sobres sellados (tantos como profesores hubiera en el departamento de E.F.) deberían ser aportados por el propio centro.

Los documentos enviados a cada jefe de departamento de E.F. fueron:

1. Carta informativa sobre el objeto de la investigación y más concretamente de esta tercera fase.
2. “Cuestionario 3” de preguntas cerradas con la tendencia central en cada uno de los ítems del cuestionario.
3. Sobre sellado y con la dirección ya detallada (el cual serviría para que nos reenviaran el cuestionario).

Tabla 5.7. Nivel de participación de los distintos grupos de población en las fases Delphi.

	n_1 Participantes previstos inicialmente	n_2 selección de participantes 1ª Fase	n_3 participación 1ª Fase	n_2 selección de participantes 2ª Fase	n_3 participación 2ª Fase	n_2 selección de participantes 3ª Fase	n_3 participación 3ª Fase
Alumn. 4º E.S.O.	160	160	160	160	160	75	65
Alumn. 2º bach.	160	160	160	160	160	75	69
Padres de alumn. 4º E.S.O.	160	160	160	160	160	75	65
Padres de alumn. 2º bach.	160	160	160	160	160	75	69
Profesores de E.F.	480	24	24	480	52	480	53
Expertos	229	229	75	229	75	229	81

5.2.4. Análisis estadísticos

Para el análisis de las variables medidas a través del cuestionario fueron calculados la mediana y el rango promedio como índices de tendencia central y de dispersión, respectivamente. La elección de estos estadísticos viene justificada por la naturaleza ordinal de las variables medidas a través de la escala Likert de 5 intervalos.

De esta forma, en la 3ª fase del proceso Delphi, los participantes recibieron el cuestionario de Evaluación del Efecto de la E.F. en la E.S.O. con el feedback del valor de la mediana correspondiente a cada ítem.

Cuando se elabora un instrumento con la intención de verificar una propuesta conceptual sobre un constructo determinado, en el caso de esta investigación la influencia de la E.F. en la E.S.O., una estrategia normalmente aceptada es comprobar si los componentes del constructo son homogéneos. Como *indicador de la homogeneidad*, es aceptada la utilización del índice de fiabilidad de *consistencia interna*, o grado en el que los ítems de un componente o faceta están inter-correlacionados. Pero con antelación es conveniente el cálculo del *índice de discriminación* de los ítems para comprobar si los ítems de ese componente evalúan fundamentalmente sólo a éste. La consistencia interna es algo necesario pero no suficiente para conseguir una faceta homogénea, o dicho de otro modo, puede tenerse un grupo de ítems altamente inter-correlacionados y que aún así no puedan ser considerados como representativos de un único componente (Clark y Watson, 2003).

El estudio de la discriminación de los ítems se ha realizado mediante el análisis de la *correlación ítem-total* de la escala, que *valora la integración de cada ítem en el total de la escala*. El nivel deseable que debe tener un ítem para ser incluido junto a los demás de la escala es un índice de correlación mayor que 0,25 (*Nunnally y Bernstein, 1995*), que es precisamente el criterio utilizado en esta investigación. Cuanto más elevadas sean estas correlaciones para todos los ítems de una escala, mayor será la fiabilidad de esta escala calculada a través de la consistencia de las respuestas a

través de los ítems. En estos análisis se ha incluido el cálculo de la fiabilidad de cada ítem a través del índice de consistencia interna. De esta forma se muestra cuál sería el valor de este índice si un ítem determinado es eliminado. En este sentido, el criterio que se maneja es que si la eliminación de un ítem aumenta la fiabilidad, éste debería ser descartado.

Para comprobar la fiabilidad test-retest, considerando la naturaleza ordinal de las variables del cuestionario, fue utilizado el coeficiente de correlación de rangos de Spearman.

Como último paso en este proceso de la elaboración del cuestionario, se elaboraron los baremos correspondientes a cada una de las escalas para facilitar la transformación de las puntuaciones directas en sus correspondientes puntuaciones centiles.

5.3. RESULTADOS

5.3.1. Estructura de contenido del cuestionario

Uno de los objetivos pretendidos en esta investigación era la elaboración de una herramienta de evaluación que permitiera conocer y comprender la influencia de las clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria en Aragón.

En primer lugar, se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas, que se corresponden con las variables objeto de la investigación, tal y como se ha descrito anteriormente en el apartado 5.2.1. (ver tabla 5.1.). Este cuestionario, cuya estructura de contenido se muestra en la tabla 5.8., tenía como finalidad conocer la opinión de los diferentes grupos de participantes sobre la influencia de las clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria en Aragón.

Tabla 5.8. Relación de preguntas del cuestionario de la primera fase Delphi para la Evaluación de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria	
Versión alumnos-padres (redacción de las preguntas desde la perspectiva del rol de alumno)	Versión profesores-expertos (redacción de las preguntas desde la perspectiva del rol de “experto”) “Actualmente, en el contexto de las clases de Educación Física (E.F.) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en Aragón:”
¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en alguna de las cosas que haces en tu vida cotidiana?	¿Qué actitudes y conductas positivas considera que se fomentan en los alumnos(as)?
¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue o es negativo?	¿Qué actitudes y conductas negativas tiene conocimiento que se observan en las/los alumnos/as?
¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?	¿Qué habilidades y estrategias del Profesor de Educación Física considera que son de utilidad para fomentar actitudes y conductas adecuadas en los alumnos/as?
Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo o tiene algún problema o dificultad para dar sus clases?	¿Qué problemas y dificultades tiene conocimiento que se encuentra el Profesor de Educación Física en sus clases?
¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física para que fueran mejor las clases de Educación Física?	¿Cuáles serían sus propuestas para la mejora de la docencia de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Aragón?
¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión te ayuda a estar bien física y mentalmente?	
¿Cuáles de los anteriores aspectos crees que los haces gracias a lo que aprendiste con tu profesor en las clases de Educación Física?	
¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?	
¿Por qué las haces, cómo crees que lo has aprendido?	

Con las respuestas de los participantes en este primer cuestionario se realizó un análisis de contenido siguiendo el procedimiento descrito en el apartado 5.2.5. (Fernández-Ballesteros, 1994). A través de este análisis fue posible identificar en cada una de las preguntas del cuestionario los diferentes contenidos que dieron lugar a los ítems de este instrumento. De esta manera las variables objeto de estudio son definidas a través de las propias personas en quienes pretendemos comprender el comportamiento de dichas variables. En el caso de la primera pregunta, “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en alguna de las cosas que haces en tu vida cotidiana?”, que inicialmente fue formulada para evaluar “efecto percibido de las clases de E.F. en la E.S.O.”, al realizar el análisis de contenido se tomó la decisión de distribuir las respuestas de los participantes en tres apartados o escalas. Esta decisión fue tomada teniendo en cuenta estas dos circunstancias o criterios: en primer lugar, el alto número de contenidos diferentes o ítems resultantes del análisis de contenido; y, en segundo lugar, considerando la diferente naturaleza conductual de estas respuestas, distinguiendo contenidos o ítems relacionados con las conductas observables de los alumnos (pregunta 1), contenidos o ítems relacionados con la forma de pensar y las actitudes de los alumnos (pregunta 2), y contenidos o ítems relacionados con características psicológicas de carácter más general y estable (pregunta 3).

El cuestionario definitivo tiene cuatro versiones diferentes, una para cada uno de los cuatro grupos de participantes: alumnos, padres, profesores y expertos. Cada versión tiene contenidos comunes, pero también específicos considerando los diferentes grupos de participantes, como se muestra en la tabla 5.9. En el cuestionario de la versión para profesores de E.F. se incluyeron tres ítems para evaluar la motivación, satisfacción y competencia profesional percibida por los profesores encuestados.

Al final de cada una de las preguntas o escalas de los cuestionarios, cada participante debía valorar, atendiendo a su opinión personal, los tres ítems más importantes de cada pregunta.

De esta forma a continuación de cada una de las preguntas o escalas (a excepción de las preguntas o escalas 9 y 11 del cuestionario de la 2ª fase Delphi, en la versión alumnos y padres, y la pregunta 11 del cuestionario de la 3ª fase Delphi, en la versión alumnos y padres) aparece una tabla (tabla 5.10.) en la que se solicita detallar aquellos tres ítem más relevantes de la pregunta que se acababa de valorar.

Tabla 5.10. Valoración del orden de importancia escalonado de los ítems de las diferentes preguntas de los cuestionarios.	
NÚMERO DEL ÍTEM	ORDEN DE IMPORTANCIA
	La más importante
	La segunda más importante
	La tercera más importante

5.3.2. Fiabilidad del cuestionario

Tabla 5.9. Estructura de contenido definitiva de las cuatro versiones del cuestionario de Evaluación de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en Aragón.			
El cuestionario dirigido a los alumnos y padres consta de once preguntas o escalas con las que se pretende evaluar:		El cuestionario dirigido a los expertos y profesores cuenta con ocho preguntas o escalas que pretenden específicamente valorar:	
El efecto percibido de las clases de E.F. en la E.S.O. (preguntas 1, 2 y 3)	Intervalo de ítems	El efecto percibido de las clases de E.F. en la E.S.O. (preguntas 1, 2 y 3).	Intervalo de ítems
P.1.- ¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?	1-34	P.1.- Actualmente, las clases de Educación Física en la E.S.O. en Aragón son útiles para desarrollar los siguientes comportamientos en los alumnos	1-34
P.2.-¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes?	35-77	P.2.- Actualmente, las clases de Educación Física en la E.S.O. en Aragón son útiles para desarrollar las siguientes actitudes, valores y conocimientos en los alumnos	35-77
P.3.-¿Crees que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan ...?	78-84	P.3.- Actualmente, las clases de Educación Física en la E.S.O. en Aragón son útiles para que los alumnos consigan	78-84
Los comportamientos característicos de los alumnos en la E.F. en la E.S.O. (pregunta 4)		Las actitudes y los comportamientos característicos de los alumnos en la E.F. en la E.S.O. (Preguntas 4 y 5).	
P.4.- ¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?	85-119	P.4.- Conductas negativas que se observan en los alumnos	85-119
		P.5.- Actitudes negativas que se observan en los/las alumnos/as	
El comportamiento, estilo docente y dificultades del profesor de E.F. en la E.S.O. (Preguntas 5 y 6)		El comportamiento, estilo docente y dificultades del profesor de E.F. en la E.S.O. (Preguntas 6 y 7).	
P.5.-¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?	120-178	P.6.- Habilidades y estrategias adecuadas del profesor en la docencia de la Educación Física en la E.S.O. en Aragón	120-178
P.6.- Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?	179-203	P.7.- Problemas y dificultades que hoy en día se encuentran en la Educación Física en la E.S.O. en Aragón	179-203
Propuestas y sugerencias en general para la mejora de la E.F. en la E.S.O. (Pregunta 7)		Propuestas y sugerencias en general para la mejora de la E.F. en la E.S.O. (Pregunta 8).	
P.7.- ¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?	204-236	P.8.- Propuestas y sugerencias para la mejora de la Educación Física en la E.S.O. en Aragón.	204-236
Los comportamientos actuales de los alumnos (en su vida real y cotidiana) sobre los que podría incidir la E.F. en la E.S.O. estimados sólo a través de los propios alumnos y sus padres (Preguntas 8, 9, 10 y 11).			
P.8.-¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?	237-258		
P.9.-Rodea con un círculo qué conductas o actividades de la pregunta 8 haces gracias a lo que aprendiste con tu profesor o en las clases de Educación Física.			
P.10.-¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?	259-284		
P.11.-¿Por qué razones haces alguna de las cosas que has indicado en la pregunta anterior? ¿cómo crees que lo has aprendido?	285-307		
		La motivación laboral, satisfacción y competencia profesional (sólo en el caso de la versión para profesores) (evaluado a través de tres únicos ítems).	
		Actualmente, mi motivación laboral (implicación, interés por mi trabajo) la valoraría ...	
		Actualmente, la satisfacción que encuentro al realizar mi trabajo la valoraría ...	
		Actualmente, mi competencia profesional (si me considero un buen o un mal profesor) la valoraría ...	

Del conjunto de ítems que conforman las distintas escalas del cuestionario, hay 40 ítems que presentan un índice de *correlación ítem-total* muy bajo respecto al conjunto. Estos ítems, fueron eliminados de las distintas escalas del cuestionario.

En la tabla 5.10 aparecen detalladas las diferentes escalas que conforman el cuestionario con el correspondiente coeficiente Alpha, utilizando la opción “si se elimina el ítem del cuestionario”, una vez eliminados los ítems con valores inferiores a 0,25 en la “correlación ítem-total”.

Tabla 5.10. Fiabilidad del cuestionario.		
ESCALAS	coeficiente "alfa" sin eliminar ítems	coeficiente "alfa" eliminando ítems
Efecto de la E.F. en los comportamientos de los alumnos.	0,95	0,95
Efecto de la E.F. en las actitudes de los alumnos	0,97	0,97
Efecto de la E.F. en características psicológicas estables de los alumnos	0,90	0,88
Comportamientos característicos de los alumnos en la E.F. en la E.S.O	0,97	0,98
Comportamiento y estilo docente del profesor de E.F. en la E.S.O	0,99	0,99
Dificultades del profesor de E.F. en la E.S.O.	0,93	0,94
Propuestas y sugerencias en general para la mejora de la E.F. en la E.S.O.	0,94	0,97
Los comportamientos saludables actuales de los alumnos.	0,85	0,89
Los comportamientos no saludables actuales de los alumnos	0,96	0,96
Atribución de los comportamientos no saludables actuales de los alumnos.	0,85	,9162

A continuación, se realizaron análisis factoriales exploratorios para determinar cuales eran los aspectos o dimensiones subyacentes a cada una de las variables o escalas del cuestionario. En primer lugar, se verificaron las comunales (el % de la varianza de un ítem que explica el modelo factorial formado por el resto de ítems).

Tomando el criterio de excluir un ítem del modelo en el caso de obtener un valor $<0,3$. Por este criterio han podido mantenerse todos los ítems.

Sin embargo, al estudiar las diferentes soluciones factoriales para cada escala del cuestionario, no se encontró en ninguno de los casos una estructura factorial que ofreciera una explicación idónea.

En esta investigación se han utilizado dos métodos para estimar la fiabilidad de las escalas del cuestionario: *la consistencia interna*, cuyo desarrollo se ha presentado anteriormente, y *la fiabilidad test-retest*.

El método test-retest considera la fiabilidad como la correlación de las puntuaciones del test consigo mismo. Por lo tanto, una forma de obtener una estimación de la fiabilidad es aplicar el test a una muestra de sujetos en dos ocasiones distintas y calcular la correlación entre las puntuaciones obtenidas en esos dos momentos temporales. En esta investigación fue un grupo de 25 alumnos de 4º curso de la E.S.O. quienes cumplieron las tres primeras escalas del cuestionario en dos ocasiones, la segunda transcurridos 20 días. En este caso, el coeficiente de fiabilidad es un estadístico que indica la precisión o estabilidad de los resultados y señala la cuantía en que las medidas del test están libres de errores casuales. Se le suele denominar coeficiente de estabilidad porque proporciona una medida de la estabilidad temporal de las puntuaciones obtenidas al aplicar en distintas ocasiones el mismo test. Los resultados de estos análisis reflejaron correlaciones estadísticamente significativas en el caso de estas tres escalas: $r_{s1} = 0.804$, $r_{s2} = 0.739$ y $r_{s3} = 0.604$, en todos los casos $p < 0.001$. Así, por ejemplo, el coeficiente de 0'80 obtenido al estudiar la asociación entre las puntuaciones pre y post de la primera escala, quiere decir que el 80 por 100 de la varianza de esta escala se debe a la auténtica medida, y sólo el 20 por 100 a errores aleatorios.

5.3.3. Validez del cuestionario

La validez de un cuestionario es el grado en que mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido. En el caso de esta investigación, la percepción de la influencia de la E.F. en la E.S.O.

La validez de contenido, que hace referencia a si el cuestionario elaborado, y por lo tanto los ítems elegidos, son indicadores de lo que se pretende medir, está respaldada por el muestreo minucioso de la opinión que de las variables o escalas del cuestionario tienen un grupo de personas representativo de los diferentes agentes sociales implicados en el fenómeno de la E.F. en la E.S.O.

Por otra parte, la validez de constructo se refiere al grado con el que el cuestionario mide los rasgos o conceptos teóricos. Este tipo de validez está avalada por los altos índices de consistencia interna obtenidos en todas las escalas del cuestionario que apuntan a la homogeneidad de los ítems que las integran.

Y finalmente, como se pondrá de manifiesto en el apartado 6.3.8.1. el cuestionario presenta asimismo validez de criterio, entendiendo este tipo de validez como la capacidad del cuestionario para predecir la conducta. En el caso de esta investigación tenemos que referirnos a la “validez concurrente” ya que esta capacidad predictiva se ha establecido de forma simultánea en el momento de la realización de la prueba.

5.3.4. Baremos del cuestionario

El último paso en este proceso de la elaboración del cuestionario ha sido la elaboración de los baremos correspondientes a cada una de las escalas para facilitar la transformación de las puntuaciones directas en sus correspondientes puntuaciones centiles (ver tablas 5.11, 5.12 y 5.13).

Las escalas del cuestionario sobre las que tiene un significado conceptual y práctico la elaboración del baremo correspondiente son: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8 y P10.

Sólo las primeras seis variables (P1, P2, P3, P4, P5 y P6) son comunes para todos los grupos, a partir de la séptima sólo lo son para los grupos de alumnos, ex alumnos y los padres de éstos.

Tabla 5.11. Baremos del cuestionario “Evaluación de la influencia de la E.F. en la E.S.O.” por el conjunto de todos los grupos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos)								
Percentiles	Infl. Comport. P1	Infl. Actit. P2	Infl. Car. Psi. Est. P3	Compot. Alum. P4	Habilid. Profes. P5	Probl. Profes. P6	Salud + P8	Salud - P10
99	116,00	147,00	24,00	112,50	225,00	64,91	71,58	82,54
95	106,00	141,00	23,91	87,00	220,00	59,00	68,00	56,00
90	104,10	141,00	23,00	84,00	220,00	57,00	68,00	53,00
85	101,00	137,00	23,00	84,00	220,00	56,00	68,00	53,00
80	99,00	130,00	23,00	84,00	217,00	56,00	68,00	53,00
75	99,00	129,00	21,00	79,75	215,00	54,00	64,00	49,00
70	98,00	129,00	21,00	65,00	198,00	46,90	60,00	43,00
65	97,00	128,00	21,00	53,00	186,00	42,00	60,00	43,00
60	97,00	127,00	21,00	52,00	186,00	41,00	60,00	43,00
55	97,00	124,00	21,00	52,00	186,00	41,00	60,00	43,00
50	95,00	122,00	21,00	51,00	174,00	41,00	58,00	32,00
45	95,00	122,00	21,00	51,00	174,00	41,00	55,00	29,00
40	95,00	121,00	20,00	51,00	174,00	41,00	55,00	27,00
35	95,00	120,00	20,00	39,75	169,00	39,00	55,00	27,00
30	95,00	120,00	20,00	32,00	167,00	36,00	55,00	27,00
25	92,00	120,00	20,00	31,00	167,00	36,00	55,00	27,00
20	92,00	120,00	19,00	31,00	167,00	36,00	55,00	27,00
15	92,00	120,00	19,00	31,00	167,00	31,00	55,00	27,00
10	88,00	115,00	19,00	31,00	167,00	31,00	55,00	27,00
5	73,45	93,70	15,00	31,00	161,00	31,00	49,00	24,00
1	30,00	41,00	7,00	28,00	21,30	27,09	40,42	19,26
n	404	404	404	404	404	404	270	270

Tabla 5.12. Baremos del cuestionario “Evaluación de la influencia de la E.F. en la E.S.O.” por el conjunto de todos los alumnos y ex-alumnos.								
Percentiles	Infl. Comport. P1	Infl. Actit. P2	Infl. Car. Psi. Est. P3	Comput. Alum. P4	Habilid. Profes. P5	Probl. Profes. P6	Salud + P8	Salud - P10
99	116,00	150,00	24,00	59,00	220,00	44,00	73,00	72,00
95	103,00	145,00	24,00	53,00	191,00	41,00	68,00	56,00
90	100,00	141,00	23,00	52,00	190,00	36,00	68,00	53,00
85	97,00	141,00	23,00	52,00	186,65	36,00	68,00	53,00
80	97,00	141,00	23,00	52,00	186,00	36,00	68,00	53,00
75	97,00	141,00	23,00	52,00	186,00	36,00	68,00	53,00
70	97,00	141,00	23,00	52,00	186,00	36,00	68,00	53,00
65	97,00	141,00	23,00	52,00	186,00	36,00	68,00	53,00
60	97,00	140,00	23,00	52,00	186,00	36,00	68,00	53,00
55	95,00	135,00	23,00	52,00	186,00	36,00	67,00	49,00
50	94,00	132,00	22,00	51,00	183,00	34,00	64,00	46,00
5	81,00	124,00	17,00	35,00	172,00	29,00	56,00	32,00
45	92,00	129,00	20,00	51,00	174,00	31,00	62,00	43,00
40	92,00	129,00	19,00	51,00	174,00	31,00	60,00	43,00
35	92,00	129,00	19,00	51,00	174,00	31,00	60,00	43,00
30	92,00	129,00	19,00	51,00	174,00	31,00	60,00	43,00
25	92,00	129,00	19,00	51,00	174,00	31,00	60,00	43,00
20	92,00	129,00	19,00	51,00	174,00	31,00	60,00	43,00
15	92,00	129,00	19,00	50,00	174,00	31,00	60,00	43,00
10	89,00	127,00	19,00	46,90	174,00	30,00	60,00	39,00
1	72,00	121,00	15,00	31,00	158,00	23,00	39,00	22,00
n	268	268	268	268	268	268	268	268

Tabla 5.13. Baremos del cuestionario “Evaluación de la influencia de la E.F. en la E.S.O.” por el conjunto de todos los profesores						
Percentiles	Infl. Comport. P1	Infl. Actit. P2	Infl. Car. Psi. Est. P3	Compot. Alum. P4	Habilid. Profes. P5	Probl. Profes. P6
99	117,00	137,00	24,00	103,00	224,00	71,00
95	110,20	134,30	23,00	90,40	219,30	65,90
90	107,00	130,60	22,00	85,60	216,00	61,60
85	106,00	130,00	21,00	84,00	215,00	60,90
80	106,00	129,20	21,00	84,00	215,00	59,20
75	106,00	128,00	21,00	82,00	215,00	58,00
70	106,00	128,00	21,00	81,00	215,00	58,00
65	106,00	128,00	21,00	80,10	215,00	58,00
60	106,00	128,00	21,00	80,00	215,00	58,00
55	104,00	128,00	21,00	79,00	215,00	56,00
50	102,00	128,00	21,00	79,00	215,00	56,00
5	30,00	40,70	7,00	51,00	21,00	41,00
45	99,00	125,30	20,00	78,00	211,30	55,00
40	94,60	104,40	19,60	77,00	198,60	53,60
35	84,80	99,90	18,00	71,60	190,90	51,90
30	82,20	89,40	15,40	65,40	178,00	50,20
25	71,00	82,50	13,00	64,50	166,00	45,50
20	59,80	74,60	8,60	63,00	146,00	42,00
15	44,00	57,10	7,00	60,20	125,30	42,00
10	30,40	41,40	7,00	56,00	51,40	42,00
1	26,00	39,00	7,00	50,00	21,00	41,00
n	53	53	53	53	53	53

5.4. DISCUSIÓN

A partir de los datos presentados, puede afirmarse que el cuestionario de evaluación de La Educación Física en La Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.F.E.S.O.), puede ser un instrumento útil para evaluar el efecto percibido de la E.F. a través de los principales agentes sociales implicados (alumnos, exalumnos, profesores, padres, padres de exalumnos y expertos), en el conjunto del territorio aragonés, y en relación con las nueve escalas o preguntas de este instrumento.

El sistemático proceso utilizado en su elaboración, característico de los estudios Delphi, constituye un aval de la “validez de contenido” de cada una de las escalas de este cuestionario. De esta forma, el contenido de las escalas se ha identificado y definido a través de la percepción de una muestra representativa de la población que, en Aragón, está implicada en el fenómeno objeto de estudio: la E.F. en la E.S.O. Este procedimiento heurístico, ha sido particularmente reivindicado en la investigación en el ámbito de la Psicología de la Actividad Física y del Deporte (Martens, 1987; Deward y Horn, 1992) para enfatizar la importancia de estudiar la experiencia subjetiva de los individuos examinando cómo las personas perciben e interpretan “su mundo”. En este sentido, cabe destacar el minucioso procedimiento realizado de “análisis de contenido de información cualitativa” en la misma línea de estudios precedentes en contextos análogos (Cheng, Marsh, Dowson, y Martin, 2006; Escudero, Balagué y García-Mas, 2002; Scanlan, 1991).

Adicionalmente, los resultados positivos observados en los indicadores de fiabilidad (consistencia interna y fiabilidad test-retest) y de validez (validez de constructo y validez concurrente), fundamentan la calidad del cuestionario E.F.E.S.O. como instrumento de medida.

Con referencia a la fiabilidad, todas las escalas presentan coeficientes alfa iguales o superiores a 0.85, una vez realizado el estudio de discriminación de los items

eliminando aquellos que obtuvieron valores inferiores a 0.25 en la “correlación ítem-total”. Por otra parte, la fiabilidad como estabilidad temporal se ha confirmado para las tres primeras escalas, a través de un grupo de 25 alumnos de 4º curso de la E.S.O. quienes cumplimentaron estas tres escalas en dos ocasiones con un intervalo de separación de 20 días. En todos los casos los resultados reflejaron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre el pre-test y el post-test. Posteriores desarrollos de esta línea de investigación deberán de analizar la estabilidad temporal del resto de las escalas.

En lo que respecta a la validez del instrumento, junto a la ya mencionada “validez de contenido”, cabe destacar la “validez de constructo” que está avalada: tanto por los altos índices de consistencia interna obtenidos en todas las escalas que apuntan a la homogeneidad de los ítems que las integran; como por los análisis factoriales exploratorios efectuados mediante los que no se encontró en el caso de ninguna escala una estructura factorial subyacente que ofreciera una explicación idónea. Esta circunstancia podría explicarse según la paradoja de la atenuación (Loevinger, 1957). La paradoja de la atenuación pone de manifiesto que el aumento de la consistencia interna más allá de cierto punto (cabe recordar los altos valores del coeficiente alpha de cronbach en todas las escalas del cuestionario) va a tener un efecto sobre la “disminución” de la validez de constructo. Dado que el valor de consistencia interna depende de la intercorrelación entre los ítems, una forma de aumentar ésta es haciendo que los ítems estén estrechamente inter-correlacionados. Sin embargo, los ítems altamente inter-correlacionados (como es el caso de esta investigación) son ítems que están referidos a un mismo aspecto, por lo tanto redundantes y sin la capacidad para representar elementos variados de un constructo.

Finalmente, un último criterio que se ha podido establecer en relación con la validez de este instrumento lo constituye la “validez concurrente”. En este sentido, en el apartado 6.3.8. se estudia la capacidad del cuestionario para predecir la conducta, a través del análisis de la relación entre el comportamiento del profesor de E.F. en el aula y determinados aprendizajes percibidos por los alumnos

Para facilitar la utilización del cuestionario E.F.E.S.O. se han elaborado los baremos correspondientes a cada una de las seis primeras escalas del cuestionario. Se han confeccionado tablas de baremos específicas para (1) el conjunto de todos los grupos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos); (2) el grupo formado por los alumnos y ex-alumnos; y (3) para el grupo de los profesores. De esta forma, se facilita, en primer lugar la transformación de las puntuaciones directas en sus correspondientes puntuaciones centiles; y, en segundo lugar, la utilización del cuestionario permitiendo la interpretación de las puntuaciones en el caso de los diferentes grupos de población estudiados. En este sentido, un profesor de E.F. puede tener una referencia del significado de las puntuaciones obtenidas al cumplimentar este cuestionario al poderse comparar con un grupo amplio y representativo de profesionales de su propio colectivo. Por otra parte, un profesor de E.F. puede tener una referencia del significado de las puntuaciones obtenidas en el grupo de sus alumnos al poderlas interpretar en relación con un grupo representativo de los mismos

En la línea de favorecer la mejor utilización de este cuestionario, cabe señalar la posibilidad de utilizar únicamente aquellas escalas que en cada caso puedan resultar de mayor interés, dependiendo del objeto de estudio en cada caso, sin necesidad de tener que utilizar todo el cuestionario.

Capítulo 6.

ESTUDIO DE LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ARAGÓN

6.1. OBJETIVOS

Como se ha destacado en el capítulo cuatro, el primer objetivo del trabajo de esta tesis doctoral fue: Estudiar la influencia de las clases de Educación Física (E.F.) impartidas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en Aragón.

Para alcanzar este objetivo se plantearon como objetivos más específicos en relación con el presente capítulo, los siguientes:

1. Estudiar la influencia de las clases de Educación Física (E.F.) impartidas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en Aragón:

- 1.1. Elaborar un cuestionario que permita evaluar el efecto percibido de la E.F. a través de los principales agentes implicados (alumnos, profesores, padres y expertos) en el conjunto del territorio aragonés, en relación con los siguientes aspectos:

- 2.1.1. Las actitudes y conductas susceptibles de una mayor influencia de las clases de E.F.

- 1.1.2. Las conductas características de alumnos y profesores en las clases de E.F. Más concretamente:

- 1.1.2.1. Las dificultades relacionadas con el comportamiento de los alumnos que afectan a la labor docente del profesor de EF.

- 1.1.2.2. Las estrategias conductuales utilizadas por el profesor del EF en su labor docente.

1.1.3. Las conductas saludables y no saludables de los alumnos en su vida cotidiana y en particular:

1.1.3.1. Las razones por las que los alumnos adoptan ese tipo de conductas y actitudes en su vida cotidiana.

1.1.3.2. La influencia de la E.F. en el estilo de vida saludable de los alumnos.

1.1.3.3. La relación de la conducta del profesor de Educación Física en las actitudes y conductas de sus alumnos/as.

1.1.3.4. Conocer la relación de las clases de E.F. con:

1.1.3.4.1. El estilo de vida de los alumnos.

1.1.3.4.2. Y con el autoconcepto de los alumnos.

1.1.3.5. Conocer el efecto a medio plazo de la E.F. en la E.S.O.

1.1.4. Las propuestas para la mejora de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria que los agentes sociales implicados sugieren.

6.2. MÉTODO

En esta fase del estudio se detallan aquellos grupos de participantes que finalmente cumplimentaron el tercer cuestionario (ver tabla 5.7). Se trataría del cuestionario definitivo cuyo proceso de elaboración se ha descrito en el capítulo 5:

6.2.1. Participantes

Grupo de “expertos” (n = 81): Este grupo está integrado por responsables políticos en Educación, expertos en Educación Física y Deporte, directores de todos los centros públicos, privados y concertados de Aragón y los directores de los centros de profesores y recursos. El grupo de expertos en Educación Física y Deporte se obtuvo a partir de una valoración en base al currículo y trayectoria profesional de aquellas personas relacionadas con la E.F. en Aragón cuya contribución al área en los últimos años había sido especialmente relevante.

- 65 Alumnos/as de 4º de la E.S.O de centros públicos, privados y concertados de Aragón.
- 69 Alumnos/as de 2º de bachillerato (ex alumnos/as del área de Educación Física) de centros públicos, privados y concertados de Aragón.
- Padres y madres de los 65 alumnos/as de 4º de la E.S.O de centros públicos, privados y concertados de Aragón.
- Padres y madres de los 69 Alumnos/as de 2º de bachillerato (ex alumnos/as del área de Educación Física) de centros públicos, privados y concertados de Aragón.
- 53 profesores de Educación Física de E.S.O.

6.2.2. Análisis estadísticos

A continuación se describe la estrategia utilizada para el análisis de las respuestas de los participantes en el cuestionario.

Así, para el análisis de la percepción de la influencia de la E.F. en la E.S.O. se utilizaron las siguientes técnicas:

Para el análisis de las variables medidas a través del cuestionario fueron calculados la mediana y el rango intercuartílico como índices de tendencia central y de dispersión, respectivamente. La elección de estos estadísticos viene justificada por la naturaleza ordinal de las variables medidas a través de la escala Likert de 5 intervalos. Los resultados de estos análisis se muestran en tablas donde aparecen los ítems ordenados en función de los valores de los índices de tendencia central y de dispersión. De esta forma se pretende mostrar la diferente aportación que los diferentes contenidos (ítems) de cada escala tienen en cada caso a juicio de los participantes.

En segundo lugar, para comprobar las diferencias en la valoración global de los diferentes grupos de participantes en cada una de las escalas, se utilizaron los tests no paramétricos de la U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias entre la valoración de los alumnos y los padres (en el caso de las preguntas nº 8 y 10) de Kurskal-Wallis (KW), así como la prueba de rangos de Dunn (1964; en Zar 1996: pp. 226-227) para analizar los casos en los que se observaron diferencias estadísticamente significativas. La elección de ambos tests no paramétricos se ha realizado teniendo en cuenta la naturaleza ordinal de las variables y la ausencia de normalidad en la distribución de las mismas (ver tabla 6.1).

Tabla 6.1. Contraste sobre bondad de ajuste en relación con las escalas del cuestionario		
VARIABLE		HIPÓTESIS DE NORMALIDAD (H0) Kolmogorov-Smirnov
TOTAL P1	¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?	6,18 *
TOTAL P2	¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes?	6,02 *
TOTAL P3	¿Crees que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan...?	5,07 *
TOTAL P4	¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?	3,79 *
TOTAL P5	¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?	4,03 *
TOTAL P6	Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?	4,31 *
TOTAL P7	¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?	4,07 *
TOTAL P8	¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?	3,12 *
TOTAL P10	¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?	3,80 *

TOTAL P11	¿Por qué razones haces alguna de las cosas que has indicado en la pregunta anterior? ¿ cómo crees que lo has aprendido?	4,41 *
-----------	---	--------

* (p < 0,05)

Considerando la posibilidad de que un cierto número de ítems obtuvieran altos valores en la medida de su tendencia central (la mediana) y bajos valores en la medida de dispersión (el rango intercuartílico), respectivamente, se utilizó una estrategia de análisis para identificar aquellos ítems que a juicio de los participantes tenían una aportación más específica al explicar la posible influencia de la E.F. en la E.S.O. En este sentido, se optó por un método de escalamiento consistente en el análisis de la importancia asignada por los participantes a los ítems de cada una de las preguntas o escalas del cuestionario. En concreto se solicita a los participantes que, una vez valorados cada uno de los ítems, elijan los tres que en su opinión tienen una mayor importancia, pero decidiendo asimismo cuál consideran que es el “más importante”, el que consideran el “segundo ítem más importante” y finalmente el que en su opinión sería el “tercer ítem más importante” de cada escala. De esta forma fueron calculados dos índices: (1) la frecuencia y porcentaje de sujetos que eligieron cada ítem como 1ª, 2ª ó 3ª opción en importancia; (2) la suma y porcentaje de los valores obtenidos por cada ítem al asignar un valor de tres a la elección como “ítem más importante”, un valor de dos al “segundo ítem más importante” y un valor de uno al “tercer ítem más importante”. Los resultados de estos análisis se muestran en tablas donde aparecen los ítems de cada escala ordenados en función de la puntuación obtenida por el conjunto de los participantes.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta investigación se centra en la evaluación de la percepción de la influencia de la E.F. en la E.S.O. en las actitudes, comportamientos y características psicológicas de los alumnos (representado en las tres primeras escalas o preguntas del cuestionario), se realizó un estudio más detallado en estas tres escalas consistente en el análisis de la respuesta a los ítems mediante la

escala Likert calculando igualmente la mediana y el rango promedio como índices de tendencia central y de dispersión, respectivamente. De forma análoga al planteamiento del segundo punto, para comprobar si existen diferencias en la opinión de los diferentes grupos de participantes en la respuesta a los items, se utilizó el test no paramétrico de Kurskal-Wallis. En aquellos casos que se observaron diferencias estadísticamente significativas, fueron realizadas comparaciones múltiples a posteriori mediante la prueba de rangos de Dunn (1964; en Zar 1996: 226-227). Los resultados de estos análisis se muestran en tablas donde aparecen las diferencias en la valoración de los items de las tres primeras escalas por parte los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos.

De forma análoga al planteamiento del tercer punto, para identificar las diferencias en la opinión de los cuatro grupos de participantes en la elección de los tres items más importantes en cada escala se compararon los items con mayor puntuación en cada uno de los grupos. Los resultados de estos análisis se muestran en tablas donde aparecen los cinco items que han obtenido una mayor puntuación en los cuatro grupos de participantes.

6.3. RESULTADOS

6.3.1. Influencia de la Educación Física en las actitudes y las conductas de los alumnos

6.3.1.1. Influencia de la Educación Física en los comportamientos de los alumnos.

En la tabla 6.2. se muestra el análisis de los ítems de la pregunta 1: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración de cada ítem por el conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos). Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente. En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más extremas, es decir los ítems que presentan un mayor y menor grado de acuerdo, respectivamente, por parte del conjunto de los sujetos.

Tabla 6.2. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 1 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

Nº ítem	Redacción del ítem	Mediana	Rango intercuart
P123	Usar ropa adecuada para la práctica deportiva.	4,00	0
P124	Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva.	4,00	1
P128	Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva.	4,00	1
P11	Mostrar respeto con los compañeros.	3,00	0
P12	Mostrar respeto hacia el profesor.	3,00	0
P14	Mostrar respeto al practicar deportes de equipo (“juego limpio”).	3,00	0
P16	Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal).	3,00	0
P18	Mostrar soltura en las relaciones interpersonales.	3,00	0
P19	Realizar actividades que permiten desconectar o evadirse.	3,00	0
P110	Superar miedos a determinados ejercicios físicos.	3,00	0
P111	Realizar actividades que permiten relajarse.	3,00	0
P112	Utilizar ejercicios o técnicas de relajación.	3,00	0
P118	Llevar un estilo de vida activo.	3,00	0
P125	Adoptar posturas corporales correctas.	3,00	0
P127	Realizar abdominales.	3,00	0
P129	Realizar la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva.	3,00	0
P130	Llevar bien la respiración al correr.	3,00	0
P132	Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.	3,00	0
P17	Cooperar con los compañeros.	3,00	1
P119	Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación).	3,00	1
P120	No fumar.	3,00	1
P122	No consumir drogas ilegales.	3,00	1
P126	Realizar estiramientos.	3,00	1
P134	Practicar deportes que antes no hacía.	3,00	1
P135	Llevar una alimentación sana.	3,00	1
P13	Mostrar respeto con otras personas fuera de clase.	2,00	0
P15	Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal.	2,00	0
P113	Dormir el tiempo necesario.	2,00	0
P115	Pensar de forma reflexiva.	2,00	0
P116	Llevar una adecuada organización personal.	2,00	0
P133	Practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte.	2,00	0
P114	Pensar de forma creativa.	2,00	1
P117	Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).	2,00	1
P121	No beber alcohol.	2,00	1

Considerando el significado de los intervalos de la escala Likert del cuestionario (desde 0 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo), 25 ítems (el 73,52%, que aparecen señalados en gris), reflejan una opinión favorable sobre la

posible influencia de la E.F., al haber obtenido valores en la tendencia central de 3 y 4, a juicio del conjunto de los participantes.

Por otra parte, los 9 ítems restantes (P13, P15, P113, P115, P116, P133, P114, P117, P121) reflejan una opinión menos favorable sobre la posible influencia de la E.F., al haber obtenido un dos como valor en la tendencia (una valoración a mitad de camino entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo").

Y por consiguiente, ningún ítem de esta pregunta nº1 ha obtenido puntuaciones en la tendencia central de uno o de cero. Este resultado indica que ninguno de los comportamientos contenidos en esta pregunta o escala del cuestionario es irrelevante a juicio del conjunto de participantes sobre la posible influencia de la E.F.

Estos resultados indican aquellos comportamientos de los alumnos que podrían merecer una mayor atención en la docencia de la E.F. en la E.S.O. con el objetivo de aumentar su frecuencia o intensidad (como posteriormente se describe en el apartado 6.4. de la discusión).

En la tabla 6.3., se muestra el análisis de las puntuaciones globales de la pregunta uno: "¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?" (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración global de los contenidos de esta pregunta, en función de los valores de la mediana y del rango promedio, por parte del conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos).

Tabla 6.3. Valoración del grado de acuerdo de las puntuaciones globales de la pregunta 1 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

Grupos	Mediana	Rango promedio
Alumnos y ex-alumnos	95	168,35
Padres	97	183,63
Profesores	103	224,12
Expertos	101	276,54

El análisis de Kruskal-Wallis (Chi Cuadrado = 50,19; $p < 0,001$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del conjunto de las conductas que integran la pregunta nº 1. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a:

- Los alumnos y padres, en comparación con profesores y expertos, opinan que la E.F. tiene una menor incidencia sobre los comportamientos de los alumnos.
- Los profesores, en comparación con expertos, opinan que la E.F. tiene una mayor incidencia sobre los comportamientos de los alumnos.
- Los alumnos y padres, opinan de forma similar a la hora de valorar la incidencia que la E.F. tiene sobre los comportamientos de los alumnos.
- En definitiva, los alumnos y padres son los grupos que valora que la E.F. tiene una menor incidencia sobre los comportamientos de los alumnos.

Como puede observarse, existe una diferencia en la percepción que los alumnos y ex-alumnos tienen de la incidencia de la E.F. en sus propios comportamientos en comparación con la percepción del resto de los tres grupos (padres, profesores y expertos). Y, por otro lado, los expertos son el grupo en el que se observa una percepción de una mayor incidencia de la E.F. en los comportamientos de los alumnos, análisis que se amplían en el apartado 6.4. de la discusión.

En la tabla 6.4. se muestra el análisis la elección de los tres ítems que el conjunto de los participantes considera más importantes de la pregunta uno: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto a: la suma del valor de las elecciones obtenidas en cada caso (3 = ítem más importante; 2 = segundo ítem más importante; 1 = tercer ítem más importante); el porcentaje que representa el sumatorio del valor de las elecciones obtenidas por cada ítem; el nº de elecciones obtenidas por cada ítem; y el porcentaje que presenta el nº de elecciones obtenidas por cada ítem.

En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones.

Tabla 6.4. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 1 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

Nº del ítem	REDACCIÓN DEL ÍTEM	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (1212 ptos.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=404).
1,35	Llevar una alimentación sana.	735	60,64	297	73,51
1,1	Mostrar respeto con los compañeros.	589	48,60	340	84,16
1,32	Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.	340	28,05	169	41,83
1,22	No consumir drogas ilegales.	294	24,26	142	35,15
1,24	Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva.	127	10,48	64	15,84
1,17	Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).	55	4,54	42	10,40
1,18	Llevar un estilo de vida activo.	30	2,48	15	3,71
1,20	No fumar.	25	2,06	13	3,22
1,33	Practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte.	24	1,98	14	3,47
1,2	Mostrar respeto hacia el profesor.	20	1,65	9	2,23
1,8	Mostrar soltura en las relaciones interpersonales.	18	1,49	11	2,72
1,25	Adoptar posturas corporales correctas.	18	1,49	9	2,23
1,23	Usar ropa adecuada para la práctica deportiva.	17	1,40	7	1,73
1,4	Mostrar respeto al practicar deportes de equipo (“juego limpio”).	16	1,32	7	1,73
1,34	Practicar deportes que antes no hacía.	15	1,24	10	2,48
1,19	Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación).	13	1,07	8	1,98
1,3	Mostrar respeto con otras personas fuera de clase.	11	0,91	5	1,24
1,26	Realizar estiramientos.	10	0,83	8	1,98
1,7	Cooperar con los compañeros.	8	0,66	6	1,49
1,21	No beber alcohol.	8	0,66	6	1,49
1,28	Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva.	8	0,66	5	1,24
1,14	Pensar de forma creativa.	7	0,58	3	0,74

Tabla 6.4. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 1 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

1,16	Llevar una adecuada organización personal.	7	0,58	3	0,74
1,15	Pensar de forma reflexiva.	6	0,50	4	0,99
1,10	Superar miedos a determinados ejercicios físicos.	4	0,33	2	0,50
1,12	Utilizar ejercicios o técnicas de relajación.	4	0,33	2	0,50
1,13	Dormir el tiempo necesario.	4	0,33	3	0,74
1,30	Llevar bien la respiración al correr.	4	0,33	2	0,50
1,9	Realizar actividades que permiten desconectar o evadirse.	2	0,17	1	0,25
1,11	Realizar actividades que permiten relajarse.	2	0,17	1	0,25
1,27	Realizar abdominales.	2	0,17	2	0,50
1,5	Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal.	0	0,00	0	0,00
1,6	Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal).	0	0,00	0	0,00
1,29	Realizar la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva.	0	0,00	0	0,00

Los ítems precedidos por una asterisco (*) han sido eliminados del cuestionario definitivo de la presente investigación atendiendo a los resultados del análisis de homogeneidad (apartado 5.3.2).

Como se puede observar, hay dos comportamientos que presentan un alto consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes, al haber sido elegidos como mínimo por el 70% de los sujetos (señalados en gris en la tabla). Estas dos conductas hacen referencia al ítem 35 (“Llevar una alimentación sana”) y al ítem nº 1 (“Mostrar respeto con los compañeros”).

Por otra parte, otros cuatro comportamientos fueron elegidos por más del 10% de los participantes: Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte; no consumir drogas ilegales; realizar un aseo personal después de la práctica deportiva; hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).

La importancia atribuida a estos comportamientos, junto con la incidencia de los mismos en las clases de E.F. en la E.S.O. (análisis anteriores, tablas 6.2, 6.3 y 6.4) podrá ser una información relevante para el diseño de actuaciones docentes en este ámbito, como más adelante se argumenta en la discusión.

Con el fin de comprobar si existen diferencias en la opinión de los diferentes grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la respuesta a los ítems de esta pregunta nº 1, se realizaron los análisis que aparecen a continuación. En primer lugar, en la tabla 6.5. se muestran los valores de la mediana y del rango promedio de cada ítem en relación con cada uno de los grupos de participantes. Los ítems aparecen ordenados: (1) de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango promedio, respectivamente; (2) aplicando el anterior criterio de ordenación en los valores obtenidos en el grupo de alumnos, conservando este mismo orden para el resto de los grupos.

Tabla 6.5. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 1 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada uno de los cuatro grupos de participantes (alumnos y ex alumnos, padres, profesores y expertos)

ITEMS	Redacción del ítem	TIPO DE SUJETOS								KW χ^2_3 g.l.	p
		ALUMY EX-ALUM		PADRES		PROFESORES		EXPERTOS			
		Mediana	Rango promed.	Mediana	Rango promed.	Mediana	Rango promed.	Mediana	Rango promed.		
P1,20	No fumar	4.00	110,65	3.00	269,58	4.00	177,36	3.00	258,27	102.08	**
P123	Usar ropa adecuada para la práctica deportiva.	4.00	214	4.00	210,99	4.00	148,89	4.00	204,30	52.113	*
P124	Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva.	4.00	264,93	4.00	255,43	3.00	76,80	3.00	92,59	186.58	**
P128	Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva	4.00	275,16	3.00	90,15	4.00	194,20	4.00	273,76	168.38	**
P121	No beber alcohol	3.00	132,22	2.00	298,63	2.00	192,66	3.00	163,79	93.109	**
P17	Cooperar con los compañeros	3.00	152,52	3.00	159,50	4.00	244,43	4.00	329,94	144.82	**
P119	Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación)	3.00	152,69	3.00	161,11	4.00	227,92	4.00	337,77	148.84	**
P18	Mostrar soltura en las relaciones interpersonales	3.00	157,24	3.00	235,24	3.00	166,25	3.00	246,12	57.604	**
P112	Utilizar ejercicios o técnicas de relajación	3.00	160,16	3.00	234,23	3.00	181,25	3.00	233,17	34.144	**
P12	Mostrar respeto hacia el profesor	3.00	160,47	3.00	231,26	3.00	194,59	3.00	228,91	30.251	**
P122	No consumir drogas ilegales	3.00	165,17	3.00	245,99	3.00	155,40	3.00	222,06	39.504	**
P14	Mostrar respeto al practicar deportes de equipo (“juego limpio”)	3.00	192,61	3.00	192,46	3.00	244,78	3.00	208,06	15.502	**
P19	Realizar actividades que permiten desconectar o evadirse	3.00	199,03	3.00	193,77	4.00	240,32	3.00	198,15	10.859	*
1,10	Superar miedos a determinados ejercicios físicos	3.00	204,85	3.00	207,65	3.00	167,72	3.00	212,72	13.095	**
P11	Mostrar respeto con los compañeros	3.00	207,33	3.00	198,69	3.00	176,07	3.00	218,2	13.136	**
P129	Realizar la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva	3.00	207,80	3.00	210,61	3.00	154,36	3.00	206,78	23.502	**
P127	Realizar abdominales	3.00	208,89	3.00	218,04	3.00	136,86	3.00	206,34	45.024	**
P111	Realizar actividades que permiten relajarse	3.00	209,5	3.00	203,64	3.00	160,40	3.00	216,56	28.938	**
P125	Adoptar posturas corporales correctas	3.00	210,93	3.00	196,84	3.00	164,72	3.00	217,69	18.846	**
P118	Llevar un estilo de vida activo	3.00	213,5	3.00	210,72	3.00	146,75	3.00	206,98	30.797	**
1,30	Llevar bien la respiración al correr	3.00	213,77	3.00	207,71	3.00	148,08	3.00	210,72	30.243	**
P126	Realizar estiramientos	3.00	215,01	3.00	128,2	4.00	213,80	4.00	299,17	97.439	**

P16	Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal)	3.00	216,01	3.00	207,81	3.00	145,54	3.00	208,51	35.824	**
P135	Llevar una alimentación sana	3.00	256,51	3.00	244,33	2.00	109,24	2.00	103,94	128.70	**
P134	Practicar deportes que antes no hacía	3.00	258,14	2.00	102,19	3.00	219,18	3.00	267,96	121.64	**
P132	Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte	3.00	262,75	3.00	179,32	3.00	140,49	3.00	182,33	59.112	**
P114	Pensar de forma creativa	2.00	162,47	2.00	157,41	3.00	243,52	3.00	317,59	113.33	**
P116	Llevar una adecuada organización personal	2.00	186,99	2.00	195,64	3.00	247,88	2.00	209,99	15.511	**
P115	Pensar de forma reflexiva	2.00	187,7	2.00	190,29	3.00	261,35	2.00	208,98	24.133	**
P15	Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal	2.00	190,1	2.00	200,84	2.00	241,14	2.00	200,52	11.256	**
P13	Mostrar respeto con otras personas fuera de clase	2.00	195,75	2.00	195,57	3.00	244,19	2.00	198,01	12.132	**
P133	Practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte	2.00	202,38	2.00	204,65	2.00	207,65	2.00	195,71	1.1899	
P117	Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía)	2.00	203,22	2.00	133	3.00	233,1	3.00	297,98	93.229	**
P113	Dormir el tiempo necesario	2.00	206,36	2.00	206,25	2.00	194,05	2.00	195,35	1.5754	

*(p<0,05)

**(p<0,01)

El análisis de Kurskal-Wallis ($\chi^2 = 50,19$; $p < 0,01$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del conjunto de las conductas que integran esta pregunta nº 1. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a:

1. Mostrar respeto con los compañeros.

- Los alumnos y los padres, en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos muestren respeto con los compañeros.
- Los profesores, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos muestren respeto con los compañeros.
- Los alumnos, los padres y los expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos muestren respeto con los compañeros.
- En definitiva, los profesores de E.F. son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para “promover respeto con los compañeros”

2. Mostrar respeto hacia el profesor.

- Los alumnos y los profesores, en comparación con los padres y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos muestren respeto hacia el profesor.
- Los alumnos y los profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos muestren respeto hacia el profesor.
- Los padres y los expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos muestren respeto hacia el profesor.

3. Mostrar respeto con otras personas fuera de clase.

- Los alumnos y los padres, en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos muestren respeto con otras personas fuera de clase.
- Los profesores, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos muestren respeto con otras personas fuera de clase.
- Los alumnos, padres y los expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos muestren respeto con otras personas fuera de clase.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos muestren respeto con otras personas fuera de clase.

4. Mostrar respeto al practicar deportes de equipo (“juego limpio”).

- Los alumnos, padres, profesores y los expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos muestren respeto al practicar deportes de equipo (“juego limpio”).

5. Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal.

- Los alumnos, en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos utilicen adecuadamente el lenguaje verbal.

- Los alumnos, padres y los expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos utilicen adecuadamente el lenguaje verbal.
- Los padres y los profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos utilicen adecuadamente el lenguaje verbal.
- Los profesores y los expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos utilicen adecuadamente el lenguaje verbal.
- En definitiva, los alumnos son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos utilicen adecuadamente el lenguaje verbal. Sin embargo, debemos señalar que los 4 grupos están parcialmente de acuerdo con este ítem.

6. Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal).

- Los alumnos y los padres, en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos utilicen adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal).
- Los profesores, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos utilicen adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal).
- Los alumnos, padres y los expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos utilicen adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal).
- En definitiva, los profesores de E.F. son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos utilicen adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal).

7. Cooperar con los compañeros.

- Los alumnos, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos cooperen con los compañeros.
- Los padres, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos cooperen con los compañeros.
- Los profesores, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos cooperen con los compañeros.
- Los alumnos, padres y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos cooperen con los compañeros.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos cooperen con los compañeros.

8. Mostrar soltura en las relaciones interpersonales.

- Los alumnos y profesores en comparación con los padres y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos muestren soltura en las relaciones interpersonales.
- Los alumnos y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos muestren soltura en las relaciones interpersonales.
- Los padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos muestren soltura en las relaciones interpersonales.

- En definitiva, los alumnos son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos muestren soltura en las relaciones interpersonales.

9. Realizar actividades que permiten desconectar o evadirse.

- Los alumnos, padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos realicen actividades que permiten desconectar o evadirse.

10. Superar miedos a determinados ejercicios físicos.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos superen miedos a determinados ejercicios físicos.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos superen miedos a determinados ejercicios físicos.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos superen miedos a determinados ejercicios físicos.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos superen miedos a determinados ejercicios físicos.

11. Realizar actividades que permiten relajarse.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen actividades que permiten relajarse.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen actividades que permiten relajarse.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos realicen actividades que permiten relajarse.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos realicen actividades que permiten relajarse.

12. Utilizar ejercicios o técnicas de relajación.

- Los alumnos y profesores en comparación con los padres y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos utilicen ejercicios o técnicas de relajación.
- Los alumnos y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos utilicen ejercicios o técnicas de relajación.
- Los padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos utilicen ejercicios o técnicas de relajación.

- En definitiva, los alumnos y profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos utilicen ejercicios o técnicas de relajación.

13. Dormir el tiempo necesario.

- Los alumnos, padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos duerman el tiempo necesario. Los cuatro grupos de participantes manifiestan estar parcialmente de acuerdo con esta afirmación.

14. Pensar de forma creativa.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos piensen de manera creativa.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos piensen de manera creativa.
- Los alumnos y padres, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos piensen de manera creativa.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos piensen de manera creativa.

15. Pensar de forma reflexiva.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos piensen de forma reflexiva.

- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos piensen de forma reflexiva.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos piensen de forma reflexiva.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos piensen de forma reflexiva.

16. Llevar una adecuada organización personal.

- Los alumnos y padres, en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos lleven una adecuada organización personal.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos lleven una adecuada organización personal.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos lleven una adecuada organización personal.

17. Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).

- Los alumnos en comparación con los padres, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos hagan más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).
- Los alumnos en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos hagan más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).

- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos hagan más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).
- Los padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos hagan más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos hagan más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos hagan más cosas por uno/a mismo/a (autonomía). Además, los alumnos y los padres están parcialmente de acuerdo a la hora de valorar el grado de acuerdo con este ítem.

18. Llevar un estilo de vida activo.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos lleven un estilo de vida activo.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos lleven un estilo de vida activo.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos lleven un estilo de vida activo.
- En definitiva, los profesores son el grupo de población que considera estar más de acuerdo con este ítem como comportamiento que se desarrolla en las clases de E.F. en la E.S.O. en Aragón.

19. Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación).

- Los alumnos y padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos adquieran conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación).
- Los alumnos, padres y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos adquieran conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación).
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos adquieran conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación).
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos adquieran conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación).

20. No fumar.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos no fumen.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos no fumen.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos no fumen.
- Los padres y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos no fumen.
- Los padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos no fumen.

21. No beber alcohol.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos no beban alcohol.
- Los padres en comparación con los profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos no beban alcohol.
- Los profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos no beban alcohol.

22. No consumir drogas ilegales.

- Los alumnos y profesores en comparación con los padres y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos no consuman drogas ilegales.
- Los alumnos y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos no consuman drogas ilegales.
- Los padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos no consuman drogas ilegales.
- En definitiva, los padres y expertos son el grupo que valora que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos no consuman drogas ilegales.

23. Usar ropa adecuada para la práctica deportiva.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos usen ropa adecuada para la práctica deportiva.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos usen ropa adecuada para la práctica deportiva.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos usen ropa adecuada para la práctica deportiva.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos usen ropa adecuada para la práctica deportiva.

24. Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen un aseo personal después de la práctica deportiva.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen un aseo personal después de la práctica deportiva.
- Los alumnos y padres, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos realicen un aseo personal después de la práctica deportiva.

- En definitiva, los expertos son el grupo que valora que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos realicen un aseo personal después de la práctica deportiva.

25. Adoptar posturas corporales correctas.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos adopten posturas corporales correctas.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos adopten posturas corporales correctas.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos adopten posturas corporales correctas.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos adopten posturas corporales correctas.

26. Realizar estiramientos.

- Los alumnos en comparación con los padres y profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen estiramientos.
- Los alumnos en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen estiramientos.
- Los padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen estiramientos.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen estiramientos.

- Los padres y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos realicen estiramientos.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos realicen estiramientos.

27. Realizar abdominales.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen abdominales.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen abdominales.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos realicen abdominales.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos realicen abdominales.

28. Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva.

- Los alumnos, en comparación con los padres, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen el calentamiento previo a la práctica deportiva.
- Los alumnos, en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen el calentamiento previo a la práctica deportiva.

- Los alumnos y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos realicen calentamiento previo a la práctica deportiva.
- Los padres y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos realicen calentamiento previo a la práctica deportiva.
- Los padres, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen el calentamiento previo a la práctica deportiva.
- Los profesores, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen el calentamiento previo a la práctica deportiva.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos realicen el calentamiento previo a la práctica deportiva. Por el contrario, los padres son el grupo que valora que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos realicen el calentamiento previo a la práctica deportiva.

29. Realizar la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos realicen la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos realicen la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva.

- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos realicen la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva.

30. Llevar bien la respiración al correr.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos lleven bien la respiración al correr.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos lleven bien la respiración al correr.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos lleven bien la respiración al correr.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos lleven bien la respiración al correr.

31. * Andar después de comer. (* Ítem eliminado)

32. Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos practiquen, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.

- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos practiquen, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos practiquen, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.
- Los padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos practiquen, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos practiquen, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte. Por el contrario, los alumnos son el grupo que considera que la E.F. tiene menor influencia a la hora de que los propios alumnos practiquen lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.

33. Practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte.

- Los alumnos, padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos practiquen, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte. Más concretamente, consideran que la E.F. en la E.S.O. tiene una cierta incidencia a la hora de que los alumnos practiquen, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte (una valoración a mitad de camino entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo").

34. Practicar deportes que antes no hacía.

- Los alumnos en comparación con los padres, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos practiquen deportes que antes no hacían.
- Los alumnos en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos practiquen deportes que antes no hacían.
- Los padres en comparación con los profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos practiquen deportes que antes no hacían.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos practiquen deportes que antes no hacían.
- Los alumnos y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos practiquen deportes que antes no hacían.
- En definitiva, los padres son el grupo que valora que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos practiquen deportes que antes no hacían. Por el contrario, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos practiquen deportes que antes no hacían.

35. Llevar una alimentación sana.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos lleven una alimentación sana.

- Los alumnos y padres, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos lleven una alimentación sana.
- Los profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos lleven una alimentación sana.

En la tabla 6.6. y 6.7. se muestran las diferencias y coincidencias del grupo de alumnos con los otros tres grupos de participantes (padres, profesores y expertos) a la hora de valorar los diferentes ítems de la primera escala o pregunta del cuestionario: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

En la tabla 6.6., en la que se detallan exclusivamente las diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los alumnos con respecto a profesores, padres y expertos, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (+) indican que el alumno está más sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto. Por el contrario, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (-) indican que el alumno está menos sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto.

Tabla 6.6. Diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los alumnos con respecto a profesores, padres y expertos					
Profesores, padres y expertos	Profesores y padres	Profesores y expertos	Padres y expertos	Profesores	Expertos
(-) 32-Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte. (+) 21- No beber alcohol. (+) 20- No fumar.	(+) padres y (-) profesores 34-Practicar deportes que antes no hacía. (+)padres y (-) profesores 28- Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva.. (-) 26- Realizar estiramientos.	(-) 35-Llevar una alimentación sana. (-) 14- Pensar de forma creativa. (+) 24- Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva.	(+) 22-No consumir drogas ilegales. (+) 12- Utilizar ejercicios o técnicas de relajación. (+) 8- Mostrar soltura en las relaciones interpersonales. (+) 2- Mostrar respeto hacia el profesor.	(-) 1- Mostrar respeto con los compañeros (-) 30- Llevar bien la respiración al correr. (-) 29- Realizar la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva. (-) 27-Realizar abdominales. (-) 25- Adoptar posturas corporales correctas. (-) 23-Usar ropa adecuada para la práctica deportiva. (-) 18- Llevar un estilo de vida activo. (-) 11- Realizar actividades que permiten relajarse. (-) 10- Superar miedos a determinados ejercicios físicos. (-) 6-Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal) (-) 3-Mostrar respeto con otras personas fuera de clase. (-) 16-Llevar una adecuada organización personal . (-) 15- Pensar de forma reflexiva. (+) 5- Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal.	(-) 7- Cooperar con los compañeros (-) 19- Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coord.)

Tabla 6.7. Coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. en los alumnos con respecto a profesores, padres y expertos

Profesores, padres y expertos	Profesores y padres	Padres	Expertos	Profesores
33-Practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte. 13- Dormir el tiempo necesario. 9- Realizar actividades que permiten desconectar o evadirse. 4- Mostrar respeto al practicar deportes de equipo ("juego limpio").	19- Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación). 7- Cooperar con los compañeros.	35-Llevar una alimentación sana. 31-Andar después de comer. 30- Llevar bien la respiración al correr. 29- Realizar la "vuelta a la calma" después de la práctica deportiva. 27- Realizar abdominales. 25- Adoptar posturas corporales correctas. 24- Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva. 23-Usar ropa adecuada para la práctica deportiva. 18- Llevar un estilo de vida activo. 16-Llevar una adecuada organización personal. 15- Pensar de forma reflexiva 14- Pensar de forma creativa. 11- Realizar actividades que permiten relajarse. 10- Superar miedos a determinados ejercicios físicos. 6-Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal). 5- Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal. 3-Mostrar respeto con otras personas fuera de clase. 1- Mostrar respeto con los compañeros. 7- Cooperar con los compañeros	34-Practicar deportes que antes no hacía. 30- Llevar bien la respiración al correr. 29- Realizar la "vuelta a la calma" después de la práctica deportiva. 28-Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva. 27- Realizar abdominales. 26- Realizar estiramientos. 25- Adoptar posturas corporales correctas. 23-Usar ropa adecuada para la práctica deportiva. 18- Llevar un estilo de vida activo. 16-Llevar una adecuada organización personal. 15- Pensar de forma reflexiva 14- Pensar de forma creativa. 11- Realizar actividades que permiten relajarse. 10- Superar miedos a determinados ejercicios físicos. 6-Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal). 5- Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal. 3-Mostrar respeto con otras personas fuera de clase. 1- Mostrar respeto con los compañeros. 7- Cooperar con los compañeros	22-No consumir drogas ilegales. 17- Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía). 12- Utilizar ejercicios o técnicas de relajación. 8- Mostrar soltura en las relaciones interpersonales. 2- Mostrar respeto hacia el profesor.

En la tabla 6.8. y 6.9. se muestran las diferencias y coincidencias del grupo de profesores con los otros tres grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, y expertos) a la hora de valorar los diferentes ítems de la primera escala o pregunta del cuestionario: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

En la tabla 6.8., en la que se detallan exclusivamente las diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los profesores con respecto a alumnos, padres y expertos, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (+) indican que el profesor está más sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto. Por el contrario, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (-) indican que el profesor está menos sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto.

Tabla 6.8. Diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los profesores con respecto a alumnos, padres y expertos

Expertos	Padres y expertos	Alumnos y padres	Alumnos	Padres
(+) 1- Mostrar respeto con los compañeros (+) 3-Mostrar respeto con otras personas fuera de clase. (+) 6-Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal) (+) 7- Cooperar con los compañeros. (+) 10- Superar miedos a determinados ejercicios físicos. (+) 11- Realizar actividades que permiten relajarse (+) 14- Pensar de forma creativa (+) 15- Pensar de forma reflexiva (+) 17- Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía) (+) 18- Llevar un estilo de vida activo. (+) 19- Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación). (+) 20- No fumar (+) 23-Usar ropa adecuada para la práctica deportiva. (+) 24- Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva. (+) 25- Adoptar posturas corporales correctas. (+) 26- Realizar estiramientos. (+) 27-Realizar abdominales. (+) 28-Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva. (+) 29- Realizar la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva. (+) 30- Llevar bien la respiración al correr. (+) 32-Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte. (+) 34-Practicar deportes que antes no hacía.	(+) 22-No consumir drogas ilegales . (+) 12- Utilizar ejercicios o técnicas de relajación. (+) 8- Mostrar soltura en las relaciones interpersonales. (+) 2- Mostrar respeto hacia el profesor.	(+) 3-Mostrar respeto con otras personas fuera de clase. (+) 6-Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal) (+) 10- Superar miedos a determinados ejercicios físicos (+) 11- Realizar actividades que permiten relajarse (+) 14- Pensar de forma creativa. (+) 15- Pensar de forma reflexiva. (+) 17- Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía) (+) 18- Llevar un estilo de vida activo. (+) 16-Llevar una adecuada organización personal (+) 23-Usar ropa adecuada para la práctica deportiva. (+) 24- Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva. (+) 25- Adoptar posturas corporales correctas. (+) 27-Realizar abdominales. (+) 29- Realizar la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva. (+) 30- Llevar bien la respiración al correr. (+) 32-Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte. (+) 34-Practicar deportes que antes no hacía. (+) 35-Llevar una alimentación sana.	(-) 21- No beber alcohol (-) 5- Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal (-) 20- No fumar (+) 26- Realizar estiramientos. (+) 28-Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva.	(+) 21- No beber alcohol

Tabla 6.9. Coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. en los profesores con respecto a alumnos, padres y expertos					
Alumnos	Alumnos, expertos y padres	Padres y expertos	Alumnos y padres	Padres	Expertos
<p>22-No consumir drogas ilegales.</p> <p>12- Utilizar ejercicios o técnicas de relajación.</p> <p>8- Mostrar soltura en las relaciones interpersonales.</p> <p>2- Mostrar respeto hacia el profesor.</p>	<p>33-Practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte.</p> <p>13- Dormir el tiempo necesario.</p> <p>9- Realizar actividades que permiten desconectar o evadirse.</p> <p>4- Mostrar respeto al practicar deportes de equipo ("juego limpio").</p>	<p>5- Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal</p>	<p>7- Cooperar con los compañeros</p> <p>19- Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación).</p>	<p>20- No fumar</p> <p>26- Realizar estiramientos.</p> <p>28-Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva.</p>	<p>21- No beber alcohol</p> <p>35-Llevar una alimentación sana.</p>

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos y exalumnos, padres, profesores y expertos) hay diferencias y coincidencias a la hora de valorar la utilidad del área de E.F. en la E.S.O. en Aragón para la adquisición de determinados comportamientos, es conveniente que de manera global detallemos los siguientes resultados:

- El grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra mayores diferencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de profesores. Además, los primeros muestran un menor nivel de acuerdo con la posible influencia de la E.F. sobre los comportamientos de los propios alumnos.
- Consecuentemente, el grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra menores coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de profesores.
- El grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra mayores coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de padres y expertos.

Finalmente, señalar que el grupo de participantes de padres muestra pocas coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de profesores. Así, tan sólo en el 25,71% de los ítems planteados en la pregunta uno coinciden los padres y los profesores en su valoración (P14, P15, P17, P19, P113, P119, P126, P128, P133).

En la tabla 6.10. se muestran las diferencias de los cuatro grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la elección de los tres ítems más importantes de la pregunta uno: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Esta tabla presenta los ítems que han obtenido una mayor importancia para cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el criterio utilizado anteriormente de seleccionar

aquellos que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones. De esta forma, puede realizarse un análisis comparativo de la similitud o discrepancia en la valoración relativa de cada ítem por cada grupo.

Tabla 6.10. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 1“¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada grupo de sujetos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos)												
IMPORTANCIA RELATIVA	ALUMNOS y EXALUMNOS			PADRES			PROFESORES			EXPERTOS		
	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc
1er ítem	Llevar una alimentación sana.	81,09	85,07	Llevar una alimentación sana.	80,88	83,82	Mostrar respeto con los compañeros.	76,10	81,13	Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.	78,19	82,72
2º ítem	Mostrar respeto con los compañeros.	46,77	82,09	No consumir drogas ilegales.	62,25	91,18	Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.	47,80	71,70	Mostrar respeto con los compañeros.	60,08	85,19
3er ítem	Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva.	29,35	44,78	Mostrar respeto con los compañeros.	32,84	86,76	Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).	25,79	67,92	Llevar una alimentación sana.	30,45	80,25
4º ítem	Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.	16,42	44,78				Llevar un estilo de vida activo.	8,81	11,32			

Del análisis de la tabla 6.10. pueden extraerse los siguientes resultados:

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos, padres, profesores y expertos) hay coincidencias a la hora de valorar la utilidad del área de E.F. en la E.S.O. en Aragón para la adquisición de determinados comportamientos, existen matices diferenciadores que es conveniente que nos paremos a analizar (ver tabla 6.11.):

Todos los grupos de población (a excepción de los profesores) están de acuerdo en considerar al área de E.F. en la E.S.O. en Aragón muy útil para influir sobre los hábitos alimentarios de los propios alumnos.

Donde si existe unanimidad en todos los grupos de población es a la hora de considerar al área de E.F. en la E.S.O. en Aragón útil para influir sobre aquellas conductas relacionadas con mostrar respeto con el resto de compañeros. Tanto alumnos, padres, profesores y expertos escogen este ítem en porcentajes superiores al 81%. Sin lugar a dudas, la comunidad educativa, delega en el área de E.F. un importante papel actitudinal.

Respecto a la consideración del área de E.F. como una materia útil para garantizar la practica, por lo menos dos veces a la semana, de actividad física o deporte, todos los grupos de población (a excepción de los padres) consideran este factor como uno de los de mayor utilidad que ofrece la asignatura de E.F. Es importante destacar en este caso la percepción del grupo de expertos que en un porcentaje del 82% valoran como comportamiento más importante a desarrollar por el área de E.F. la practica, por lo menos dos veces a la semana, de actividad física o deporte.

Los padres consideran muy útil el área de E.F. para influir sobre los comportamientos relacionados con la no consumición de drogas ilegales. Esta valoración contrasta con la del resto de grupos de población, que en ningún caso consideran una de las prioridades más importantes del área de E.F. este factor.

Uno de los comportamientos que para el alumnado es percibido como uno de los más importantes sobre los que influye la E.F. es el hecho de asearse después de la práctica de ejercicio. Por otro lado, el grupo de participantes de los propios profesores, no lo considera como uno de los comportamientos más importantes sobre los que influya la E.F.

Por último, es conveniente que nos paremos a valorar dos aspectos que si bien los profesores los han considerado como comportamientos muy importantes que se desarrollan desde el área de E.F., no ha sido así para el resto de grupos de población. Nos estamos refiriendo a los ítems hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía) y llevar un estilo de vida activo (escogidos como tercera y cuarta opción por el grupo de profesores). Citamos ambos ítems dentro del mismo punto puesto que consideramos que están íntimamente relacionados. Así, el que un alumno llegue a realizar autónomamente determinadas actividades, contribuye a que una de ellas, llevar un estilo de vida activo, también la pueda llegar a realizar de manera autónoma. Sin embargo, esta percepción del grupo de población de los profesores de E.F., no es secundada por el resto de grupos de población. Especialmente son los alumnos los que, aun considerando este ítem como uno de los comportamientos importantes sobre los que incide la E.F., en ningún caso lo consideran como el más importante.

6.3.1.2. Influencia de la Educación Física en las actitudes de los alumnos.

En la tabla 6.11., se muestra el análisis de los ítems de la pregunta 2: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración de cada ítem por el conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos). Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente. En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más extremas, es decir los ítems que presentan un mayor y menor grado de acuerdo, respectivamente, por parte del conjunto de los sujetos.

Tabla 6.11. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 2 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

Nº ítem	Redacción del ítem	Mediana	Rango intercuart.
P228	Trabajar en equipo.	4,00	1
P21	Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física.	3,00	0
P22	Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física.	3,00	0
P23	Estar motivado por las actividades físicas y los deportes.	3,00	0
P28	Ganar no es lo principal.	3,00	0
P210	Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad.	3,00	0
P212	Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones.	3,00	0
P214	Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual.	3,00	0
P215	Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.	3,00	0
P216	Mostrar actitud despierta y activa.	3,00	0
P217	Confiar en uno mismo.	3,00	0
P218	Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida.	3,00	0
P222	Valorar la importancia de una alimentación adecuada.	3,00	0
P223	Valorar la importancia de un buen estado físico.	3,00	0
P227	Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.	3,00	0
P230	Respetar el material e instalaciones deportivas.	3,00	0

Tabla 6.11. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 2 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

P231	Respetar la naturaleza.	3,00	0
P232	Alternativas para la utilización del tiempo libre.	3,00	0
P234	Alimentación.	3,00	0
P238	Efectos perjudiciales de las drogas.	3,00	0
P239	Las reglas y forma de practicar diferentes deportes.	3,00	0
P240	Prevención de lesiones.	3,00	0
P241	Primeros auxilios.	3,00	0
P244	Su propio cuerpo.	3,00	0
P24	Estar motivado por el esfuerzo.	3,00	1
P25	Estar motivado por la consecución de metas u objetivos.	3,00	1
P29	Aceptar la derrota.	3,00	1
P211	Respetar las reglas y las normas.	3,00	1
P219	Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio.	3,00	1
P220	Valorar la actividad física como un medio de salud.	3,00	1
P224	Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.	3,00	1
P225	Aceptar a compañeros de diferente sexo.	3,00	1
P226	Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social.	3,00	1
P229	Tener en cuenta a los demás.	3,00	1
P235	Actividades físicas y deportes.	3,00	1
P236	Cómo hacer un calentamiento.	3,00	1
P237	Cómo hacer estiramientos.	3,00	1
P27	Competir en el deporte como medio de superación.	2,00	0
P213	Mostrar actitud crítica ante hechos socioculturales.	2,00	0
P243	Enriquecimiento del lenguaje verbal.	2,00	0
P221	Valorar la actividad física como un medio para perder peso.	2,00	1
P242	Orientación geográfica o espacial.	2,00	1

Considerando el significado de los intervalos de la escala Likert del cuestionario (desde 0 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo), 37 ítems (el 88,09%, que aparecen señalados en gris), reflejan una opinión favorable sobre la posible influencia de la E.F., al haber obtenido valores en la tendencia central de 3 y 4, a juicio del conjunto de los participantes.

Por otra parte, los 5 ítems restantes (P27, P213, P243, P221, P242) reflejan una opinión menos favorable sobre la posible influencia de la E.F., al haber obtenido un dos

como valor en la tendencia (una valoración a mitad de camino entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo").

Y por consiguiente, ningún ítem de esta pregunta nº 2 ha obtenido puntuaciones en la tendencia central de uno o de cero. Este resultado indica que ninguna de las actitudes, valores y conocimientos contenidas en esta pregunta o escala del cuestionario es irrelevante a juicio del conjunto de participantes sobre la posible influencia de la E.F.

Estos resultados indican aquellas actitudes, valores y conocimientos de los alumnos que podrían merecer una mayor atención en la docencia de la E.F. en la E.S.O. con el objetivo de aumentar su frecuencia o intensidad (como posteriormente se describe en el apartado 6.4. de la discusión).

En la tabla 6.12. se muestra el análisis de las puntuaciones globales de la pregunta dos: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración global de los contenidos de esta pregunta, en función de los valores de la mediana y del rango promedio, por parte del conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos).

Tabla 6.12. Valoración del grado de acuerdo de las puntuaciones globales de la pregunta 2 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)		
Grupos	Mediana	Rango promedio
Alumnos y ex-alumnos	138	322,00
Padres	126	116,45
Profesores	133	162,05
Expertos	128	175,76

El análisis de Kruskal-Wallis ($\chi^2 = 228,94$; $p < 0,001$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del conjunto de las conductas negativas que integran la pregunta nº 2. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a:

- Los alumnos, en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. tiene una mayor incidencia sobre las actitudes, valores y conocimientos de los alumnos.
- Los padres, en comparación con los profesores, opinan que la E.F. tiene una menor incidencia sobre las actitudes, valores y conocimientos de los alumnos.
- Los profesores, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. tiene una mayor incidencia sobre las actitudes, valores y conocimientos de los alumnos.
- Los expertos y padres, opinan de forma similar a la hora de valorar la incidencia que la E.F. tiene sobre las actitudes, valores y conocimientos de los alumnos.
- En definitiva, los padres y expertos son los grupos que valoran que la E.F. tiene una menor incidencia sobre las actitudes, valores y conocimientos de los alumnos.

Como puede observarse, existe una diferencia en la percepción que los alumnos y ex-alumnos tienen de la incidencia de la E.F. en sus propias actitudes, valores y conocimientos en comparación con la percepción del resto de los tres grupos (padres, profesores y expertos). Y, por otro lado, los expertos y padres son el grupo en el que se observa una percepción de una menor incidencia de la E.F. en las actitudes, valores y conocimientos de los alumnos., análisis que se amplía en el apartado 6.4. de la discusión.

En la tabla 6.13., se muestra el análisis la elección de los tres ítems que el conjunto de los participantes considera más importantes de la pregunta dos: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto a: la suma del valor de las elecciones obtenidas en cada caso (3 = ítem más importante; 2 = segundo ítem más importante; 1 = tercer ítem más importante); el porcentaje que representa el sumatorio del valor de las elecciones obtenidas por cada ítem; el nº de elecciones obtenidas por cada ítem; y el porcentaje que presenta el nº de elecciones obtenidas por cada ítem.

En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones.

Tabla 6.13. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 2 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)					
Nº del ítem	REDACCIÓN DEL ÍTEM	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (1212 pts.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=404).
2,32	Alternativas para la utilización del tiempo libre.	405	33,42	224	55,45
2,18	Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida.	359	29,62	125	30,94
2,38	Efectos perjudiciales de las drogas.	353	29,13	123	30,45
2,41	Primeros auxilios.	306	25,25	108	26,73
2,17	Confiar en uno mismo.	257	21,20	127	31,44
2,34	Alimentación.	137	11,30	121	29,95
2,20	Valorar la actividad física como un medio de salud.	100	8,25	49	12,13
2,24	Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.	90	7,43	70	17,33
2,12	Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones.	84	6,93	70	17,33

Tabla 6.13. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 2 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

2,28	Trabajar en equipo.	84	6,93	68	16,83
2,11	Respetar las reglas y las normas.	34	2,81	14	3,47
2,27	Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.	27	2,23	13	3,22
2,4	Estar motivado por el esfuerzo.	20	1,65	10	2,48
2,40	Prevención de lesiones.	15	1,24	7	1,73
2,29	Tener en cuenta a los demás.	14	1,16	7	1,73
2,26	Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social.	12	0,99	4	0,99
2,36	Cómo hacer un calentamiento.	11	0,91	5	1,24
2,19	Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio.	10	0,83	6	1,49
2,2	Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física.	8	0,66	3	0,74
2,15	Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.	8	0,66	5	1,24
2,16	Mostrar actitud despierta y activa.	8	0,66	4	0,99
2,25	Aceptar a compañeros de diferente sexo.	8	0,66	4	0,99
2,35	Actividades físicas y deportes.	8	0,66	4	0,99
2,42	Orientación geográfica o espacial.	6	0,50	2	0,50
2,44	Su propio cuerpo.	6	0,50	6	1,49
2,9	Aceptar la derrota.	5	0,41	3	0,74
2,5	Estar motivado por la consecución de metas u objetivos.	4	0,33	2	0,50
2,8	Ganar no es lo principal.	4	0,33	2	0,50
2,21	Valorar la actividad física como un medio para perder peso.	4	0,33	2	0,50
2,37	Cómo hacer estiramientos.	4	0,33	4	0,99
2,3	Estar motivado por las actividades físicas y los deportes.	3	0,25	2	0,50
2,10	Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad.	3	0,25	1	0,25
2,22	Valorar la importancia de una alimentación adecuada.	3	0,25	3	0,74
2,31	Respetar la naturaleza.	3	0,25	3	0,74
2,1	Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física.	2	0,17	2	0,50
2,13	Mostrar actitud crítica ante hechos socioculturales.	2	0,17	1	0,25
2,23	Valorar la importancia de un buen estado físico.	1	0,08	1	0,25
2,30	Respetar el material e instalaciones deportivas.	1	0,08	1	0,25
2,39	Las reglas y forma de practicar diferentes deportes.	1	0,08	1	0,25
2,7	Competir en el deporte como medio de superación.	0	0,00	0	0,00
2,14	Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual.	0	0,00	0	0,00
2,43	Enriquecimiento del lenguaje verbal.	0	0,00	0	0,00

Como se puede observar, hay actitudes, valores y conocimientos que presentan un consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes. Cabe destacar, al haber sido elegido como mínimo por el 55,45 % de los sujetos (señalado en gris) el ítem 32 (“Alternativas para la utilización del tiempo libre”).

Por otra parte, otras nueve actitudes, valores o conocimientos fueron elegidas por más del 10% de los participantes: Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida; Efectos perjudiciales de las drogas; Primeros auxilios; Confiar en uno mismo; Alimentación; Valorar la actividad física como un medio de salud; Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas; Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones; Trabajar en equipo.

La importancia atribuida a estas actitudes, valores y conocimientos, junto con la incidencia de las mismas en las clases de E.F. en la E.S.O. (análisis anteriores, tablas 6.11, 6.12 y 6.13) podrá ser una información relevante para el diseño de actuaciones docentes en este ámbito, como más adelante se argumenta en la discusión.

Con el fin de comprobar si existen diferencias en la opinión de los diferentes grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la respuesta a los ítems de esta pregunta nº 2, se realizaron los análisis que aparecen a continuación. En primer lugar, en la tabla 6.14. se muestran los valores de la mediana y del rango promedio de cada ítem en relación con cada uno de los grupos de participantes. Los ítems aparecen ordenados: (1) de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango promedio, respectivamente; (2) aplicando el anterior criterio de ordenación en los valores obtenidos en el grupo de alumnos, conservando este mismo orden para el resto de los grupos.

Tabla 6.14. Ítems de la pregunta nº 2 “Actualmente, las clases de Educación Física en la E.S.O. en Aragón son útiles para desarrollar las siguientes actitudes, valores y conocimientos en los alumnos “ en los que se hallaron diferencias significativas en función del tipo de sujetos

Ítems	Redacción del ítem	TIPO DE SUJETOS								KW χ^2 2 g.l.	p
		ALUMY EX-ALUM		PADRES		PROFESORES		EXPERTOS			
		Mediana	Rango promed.	Mediana	Rango promed.	Mediana	Rango promed.	Mediana	Rango promed.		
P220	Valorar la actividad física como un medio de salud	4.00	310,8	3.00	130,74	4.00	204,35	3.00	142,62	124.80	*
P228	Trabajar en equipo	4.00	276,6	3.00	98,36	4.00	178,19	4.00	270,67	149.541 0	**
P235	Actividades físicas y deportes	4.00	257,89	3.00	161,36	4.00	231,6	3.00	160,9	55.1243 4	**
P236	Cómo hacer un calentamiento.	4.00	220,01	3.00	120,17	4.00	211,95	4.00	305,97	119.714 6	**
P237	Cómo hacer estiramientos.	4.00	219,54	3.00	118,69	4.00	213,86	4.00	307,59	123.274 7	**
P29	Aceptar la derrota	4.00	324,81	3.00	149,21	3.00	106,64	3.00	152,36	183.056 2	**
P211	Respetar las reglas y las normas	4.00	320,14	3.00	142,85	3.00	126,71	3.00	157,64	164.508 1	**
P217	Confiar en uno mismo	4.00	271,27	3.00	172,07	3.00	135,22	3.00	183,86	78.5044 8	**
P219	Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio	4.00	222,19	3.00	127,07	3.00	198,28	4.00	299,32	100.286 7	**
P224	Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas	4.00	322,05	3.00	142,94	3.00	127,75	3.00	153,64	165.648 9	**
P225	Aceptar a compañeros de diferente sexo.	4.00	319,38	3.00	146,82	3.00	130,65	3.00	149,64	157.895 8	**
P226	Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social.	4.00	325,1	3.00	146,6	3.00	129,23	3.00	141,48	170.591 3	**
P227	Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.	4.00	277,22	3.00	170,69	3.00	135,95	3.00	172,54	84.0706 5	**

Tabla 6.14. Ítems de la pregunta nº 2 “Actualmente, las clases de Educación Física en la E.S.O. en Aragón son útiles para desarrollar las siguientes actitudes, valores y conocimientos en los alumnos “ en los que se hallaron diferencias significativas en función del tipo de sujetos

P229	Tener en cuenta a los demás	4.00	322,12	3.00	146,76	3.00	115,97	3.00	154,82	175.146 9	**
P2.3o	Respetar el material e instalaciones deportivas	4.00	268,22	3.00	176,6	3.00	140,25	3.00	177,99	68.0051 6	**
P244	Su propio cuerpo	3.00	200,69	3.00	197,69	4.00	219,5	3.00	202,45	2.26719 9	
P21	Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física.	3.00	206,72	3.00	208,96	3.00	166,46	3.00	208,24	15.8781 5	**
P22	Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física.	3.00	218,2	3.00	205,74	3.00	153,79	3.00	202,96	22.9972 4	**
P23	Estar motivado por las actividades físicas y los deportes.	3.00	205,81	3.00	205,27	3.00	181,3	3.00	206,25	5.13272 4	**
P24	Estar motivado por el esfuerzo.	3.00	239,11	3.00	244,22	3.00	155,27	3.00	102,78	97.8769 6	**
P25	Estar motivado por la consecución de metas u objetivos.	3.00	243,63	3.00	245,16	3.00	160,28	3.00	90,46	115.338 9	**
P28	Ganar no es lo principal	3.00	227,07	3.00	207,05	3.00	136,16	3.00	197,62	52.0442 5	**
P2.1o	Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad	3.00	215,57	3.00	203,99	3.00	148,02	3.00	214,04	41.9538 4	**
P212	Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones	3.00	206,43	3.00	206,46	3.00	173,48	3.00	208,34	10.1056 0	*
P214	Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual.	3.00	213,06	3.00	210,29	3.00	138,91	3.00	213,57	56.3981 6	**
P215	Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.	3.00	212,09	3.00	209,33	3.00	145,39	3.00	212,54	42.9884 6	**
P216	Mostrar actitud despierta y activa.	3.00	217,13	3.00	205,56	3.00	147,47	3.00	209,17	42.9024 4	**
P218	Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida	3.00	205,91	3.00	205,87	3.00	166,05	3.00	212,69	16.3052 9	**

Tabla 6.14. Ítems de la pregunta nº 2 “Actualmente, las clases de Educación Física en la E.S.O. en Aragón son útiles para desarrollar las siguientes actitudes, valores y conocimientos en los alumnos “ en los que se hallaron diferencias significativas en función del tipo de sujetos

P222	Valorar la importancia de una alimentación adecuada.	3.00	220,13	3.00	208,43	3.00	140,8	3.00	203,76	44.6865 1	**
P223	Valorar la importancia de un buen estado físico.	3.00	215,31	3.00	206,53	3.00	152,21	3.00	207,46	30.2895 8	**
P231	Respetar la naturaleza	3.00	216,07	3.00	210,07	3.00	150,74	3.00	201,21	29.2264 1	**
P232	Alternativas para la utilización del tiempo libre	3.00	204,53	3.00	210,31	3.00	155,22	3.00	216,97	33.5012 1	**
P234	Alimentación	3.00	210,9	3.00	213,81	3.00	138,21	3.00	211,69	45.1249 2	**
P238	Efectos perjudiciales de las drogas.	3.00	241,41	3.00	243,38	3.00	174,93	2.00	87,54	111.188 2	**
P239	Las reglas y forma de practicar diferentes deportes.	3.00	214,05	3.00	199,74	3.00	165,68	3.00	212,12	21.8990 7	**
2.4o	Prevención de lesiones.	3.00	217,14	3.00	205,71	3.00	150,92	3.00	206,63	42.5323 9	**
P241	Primeros auxilios.	3.00	266,2	3.00	186,1	3.00	123,37	3.00	176,43	86.7656 3	**
P27	Competir en el deporte como medio de superación	3.00	266,57	2.00	168,02	2.00	172,77	2.00	173,85	65.1928 4	**
P221	Valorar la actividad física como un medio para perder peso	3.00	317,25	2.00	144,02	2.00	140,49	2.00	151,43	159.772 8	**
P242	Orientación geográfica o espacial	2.00	237,16	2.00	124,37	3.00	198,68	3.00	278,84	86.0937 7	**
P213	Mostrar actitud crítica ante hechos socioculturales	2.00	262,63	2.00	175,59	2.00	174,73	2.00	166,38	58.9143 8	**
P243	Enriquecimiento del lenguaje verbal	2.00	260,7	2.00	175,55	2.00	171,53	2.00	171,73	61.5449 0	**

*(p<0,05)

***(p<0,01)

El análisis de Kurskal-Wallis ($\chi^2 = 228,94$; $p < 0,01$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del conjunto de las conductas que integran esta pregunta nº 2. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a

1. Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén motivados por asistir a la clase de Educación Física.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén motivados por asistir a la clase de Educación Física.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos estén motivados por asistir a la clase de Educación Física.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos estén motivados por asistir a la clase de Educación Física.

2. Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén motivados por la nota de la asignatura de Educación Física.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén motivados por la nota de la asignatura de Educación Física.

- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos estén motivados por la nota de la asignatura de Educación Física.
 - En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos estén motivados por la nota de la asignatura de Educación Física.
3. Estar motivado por las actividades físicas y los deportes.
- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén motivados por las actividades físicas y los deportes.
 - Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén motivados por las actividades físicas y los deportes.
 - Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos estén motivados por las actividades físicas y los deportes.
 - En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos estén motivados por las actividades físicas y los deportes.
4. Estar motivado por el esfuerzo.
- Los alumnos y padres en comparación con los profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén motivados por el esfuerzo.

- Los alumnos y padres, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos estén motivados por el esfuerzo.
 - Los profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos estén motivados por el esfuerzo.
5. Estar motivado por la consecución de metas u objetivos.
- Los alumnos y padres en comparación con los profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén motivados por la consecución de metas u objetivos.
 - Los alumnos y padres, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos estén motivados por la consecución de metas u objetivos.
 - Los profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos estén motivados por la consecución de metas u objetivos.
6. * Tener interés en que el futuro profesional de uno mismo esté relacionado con la actividad física o el deporte. (* ítem eliminado)
7. Competir en el deporte como medio de superación.
- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos compitan en el deporte como medio de superación.

- Los padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos compitan en el deporte como medio de superación.

8. Ganar no es lo principal.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos opinen que ganar no es lo principal.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos opinen que ganar no es lo principal.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos opinen que ganar no es lo principal.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos opinen que ganar no es lo principal.

9. Aceptar la derrota.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten la derrota.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten la derrota.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten la derrota.

- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos acepten la derrota.
- En definitiva, los padres y expertos son los grupos que valoran que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos acepten la derrota.

10. Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos sean capaces de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos sean capaces de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos sean capaces de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos sean capaces de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad.

11. Respetar las reglas y las normas.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos respeten las reglas y las normas.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos respeten las reglas y las normas.

- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos respeten las reglas y las normas.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos respeten las reglas y las normas.
- En definitiva, los padres, y expertos son los grupos que valoran que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos respeten las reglas y las normas.

12. Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos sean capaces de conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos sean capaces de conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos sean capaces de conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos sean capaces de conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones.

13. Mostrar actitud crítica ante hechos socioculturales.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos muestren actitud crítica ante hechos socioculturales. Más concretamente, consideran que la E.F. en la E.S.O. tiene una cierta incidencia a la hora de que los

alumnos muestren actitud crítica ante hechos socioculturales (una valoración a mitad de camino entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo").

- Los padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos muestren actitud crítica ante hechos socioculturales.

14. Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén dispuestos a asumir responsabilidades de forma individual.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén dispuestos a asumir responsabilidades de forma individual.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos estén dispuestos a asumir responsabilidades de forma individual.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos estén dispuestos a asumir responsabilidades de forma individual.

15. Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén dispuestos a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos estén dispuestos a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.

- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos estén dispuestos a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos estén dispuestos a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.

16. Mostrar actitud despierta y activa.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos muestren actitud despierta y activa.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos muestren actitud despierta y activa.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos muestren actitud despierta y activa.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos muestren actitud despierta y activa.

17. Confiar en uno mismo.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos confíen en uno mismo.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos respeten las reglas y las normas.

- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos respeten las reglas y las normas.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos respeten las reglas y las normas.
- En definitiva, los padres y expertos son los grupos que valoran que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos respeten las reglas y las normas.

18. Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres, y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos valoren la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida.
- Los alumnos, padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos valoren la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida.

19. Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos valoren actividad física como un medio de diversión y ocio.
- Los padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos valoren actividad física como un medio de diversión y ocio.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos valoren actividad física como un medio de diversión y ocio.

- Los padres y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos valoren actividad física como un medio de diversión y ocio.
- En definitiva, los alumnos son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos valoren actividad física como un medio de diversión y ocio.

20. Valorar la actividad física como un medio de salud.

- Los alumnos en comparación con los padres y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos valoren la actividad física como un medio de salud.
- Los alumnos en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos valoren la actividad física como un medio de salud.
- Los padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos valoren la actividad física como un medio de salud.

21. Valorar la actividad física como un medio para perder peso.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos valoren la actividad física como un medio para perder peso.
- Los padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos valoren la actividad física como un medio para perder peso.

22. Valorar la importancia de una alimentación adecuada.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres, y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos valoren la importancia de una alimentación adecuada.
- Los alumnos, padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos valoren la importancia de una alimentación adecuada.

23. Valorar la importancia de un buen estado físico.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres, y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos valoren la importancia de un buen estado físico.
- Los alumnos, padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos valoren la importancia de un buen estado físico.

24. Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.

- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.
- En definitiva, los padres y los expertos son los grupos que valoran que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos acepten a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.

25. Aceptar a compañeros de diferente sexo.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente sexo.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente sexo.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente sexo.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente sexo.
- En definitiva, los padres y los expertos son los grupos que valoran que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos acepten a compañeros de diferente sexo.

26. Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente estatus o nivel social.

- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente estatus o nivel social.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente estatus o nivel social.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente estatus o nivel social.
- En definitiva, los padres y expertos son los grupos que valoran que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos acepten a compañeros de diferente estatus o nivel social.

27. Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos acepten a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.
- En definitiva, los padres y los expertos son los grupos que valoran que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos acepten a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.

28. Trabajar en equipo.

- Los alumnos en comparación con los padres, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos trabajen en equipo.
- Los alumnos en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos trabajen en equipo.
- Los padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos trabajen en equipo.
- Los alumnos y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos trabajen en equipo.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos trabajen en equipo.

29. Tener en cuenta a los demás.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos tengan en cuenta a los demás.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos tengan en cuenta a los demás.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos tengan en cuenta a los demás.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos tengan en cuenta a los demás.

- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos tengan en cuenta a los demás.

30. Respetar el material e instalaciones deportivas.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos respeten el material e instalaciones deportivas.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos respeten el material e instalaciones deportivas.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos respeten el material e instalaciones deportivas.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos respeten el material e instalaciones deportivas.
- En definitiva, los padres, y expertos son los grupos que valoran que la E.F. tiene una menor incidencia para que los alumnos respeten el material e instalaciones deportivas.

31. Respetar la naturaleza.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres, y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos respeten la naturaleza.
- Los alumnos, padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos respeten la naturaleza.

32. Alternativas para la utilización del tiempo libre.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres, y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione alternativas para la utilización del tiempo libre.
- Los alumnos, padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione alternativas para la utilización del tiempo libre.

33. * Anatomía y fisiología. (* Ítem eliminado)

34. Alimentación.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres, y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre alimentación.
- Los alumnos, padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre alimentación.

35. Actividades físicas y deportes.

- Los alumnos en comparación con los padres y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre actividades físicas y deportes.

- Los alumnos en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre actividades físicas y deportes.
- Los padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre actividades físicas y deportes.

36. Cómo hacer un calentamiento.

- Los alumnos en comparación con los padres, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer un calentamiento.
- Los alumnos en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer un calentamiento.
- Los alumnos en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer un calentamiento.
- Los padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer un calentamiento.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer un calentamiento.
- Los padres y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer un calentamiento.

37. Cómo hacer estiramientos.

- Los alumnos en comparación con los padres, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer estiramientos.
- Los alumnos en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer estiramientos.
- Los alumnos en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer estiramientos.
- Los padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer estiramientos.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer estiramientos.
- Los padres y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre cómo hacer estiramientos.

38. Efectos perjudiciales de las drogas.

- Los alumnos y padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre los efectos perjudiciales de las drogas.
- Los alumnos y padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre los efectos perjudiciales de las drogas.

- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre los efectos perjudiciales de las drogas.
- Los alumnos y padres, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre los efectos perjudiciales de las drogas.

39. Las reglas y forma de practicar diferentes deportes.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres, y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre las reglas y forma de practicar diferentes deportes.
- Los alumnos, padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre las reglas y forma de practicar diferentes deportes.

40. Prevención de lesiones.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres, y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre la prevención de lesiones.
- Los alumnos, padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre la prevención de lesiones.

41. Primeros auxilios.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre primeros auxilios.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre primeros auxilios.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre primeros auxilios.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre primeros auxilios.
- En definitiva, los profesores son el grupo que valora que la E.F. tiene una mayor incidencia para que los alumnos adquieran conocimientos sobre primeros auxilios.

42. Orientación geográfica o espacial.

- Los alumnos, en comparación con los padres y profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre orientación geográfica o espacial.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre orientación geográfica o espacial.
- Los padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre orientación geográfica o espacial.

- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre orientación geográfica o espacial.
- Los alumnos y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre orientación geográfica o espacial.

43. Enriquecimiento del lenguaje verbal.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre enriquecimiento del lenguaje verbal.
- Los padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos sobre enriquecimiento del lenguaje verbal.

44. Conocimientos específicos de su propio cuerpo.

- Los alumnos, padres, profesores y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que ésta les proporcione conocimientos específicos de su propio cuerpo.

En la tabla 6.15. y 6.16. se muestran las diferencias y coincidencias de los cuatro grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) a la hora de valorar los diferentes ítems de la segunda escala o pregunta del cuestionario: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

En la tabla 6.15., en la que se detallan las diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los alumnos con respecto a profesores, padres y expertos, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (+) indican que el alumno está más sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto. Por el contrario, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (-) indican que el alumno está menos sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto.

Tabla 6.15. Diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los alumnos con respecto a profesores, padres y expertos

Profesores, padres y expertos	Profesores y padres	Profesores y expertos	Padres y Expertos	Profesores
(+) 7- Competir en el deporte como medio de superación. (+) 9- Aceptar la derrota. (+) 11- Respetar las reglas y las normas. (-) 13- Mostrar actitud crítica ante hechos socioculturales. (+) 17- Confiar en uno mismo. (+) 19- Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio. (+) 21- Valorar la actividad física como un medio para perder peso. (+) 24- Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas. (+) 25- Aceptar a compañeros de diferente sexo. (+) 26- Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social. (+) 27- Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica. (+) 29- Tener en cuenta a los demás. (+) 30- Respetar el material e instalaciones deportivas. (+) padres y exp. (-) prof. 35- Actividades físicas y deportes. (+) padres y exp. (-) prof. 36- Cómo hacer un calentamiento. (+) padres y exp. (-) prof. 37- Cómo hacer estiramientos. (-) 41- Primeros auxilios. (-) 43- Enriquecimiento del lenguaje verbal.	(+) padres (-) prof. 28- Trabajar en equipo. (-) 42- Orientación geográfica o espacial.	(-) 4- Estar motivado por el esfuerzo. (-) 5- Estar motivado por la consecución de metas u objetivos. (-) prof. (+) exp. 38- Efectos perjudiciales de las drogas.	(+) 20- Valorar la actividad física como un medio de salud.	(-) 1- Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física. (-) 2- Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física. (-) 3- Estar motivado por las actividades físicas y los deportes. (-) 8- Ganar no es lo principal. (-) 10- Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad. (-) 12- Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones. (-) 14- Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual. (-) 15- Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo. (-) 16- Mostrar actitud despierta y activa. (-) 18- Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida. (-) 20- Valorar la actividad física como un medio de salud. (-) 22- Valorar la importancia de una alimentación adecuada. (-) 23- Valorar la importancia de un buen estado físico. (-) 31- Respetar la naturaleza. (-) 32- Alternativas para la utilización del tiempo libre. (-) 34- Alimentación. (-) 39- Las reglas y forma de practicar diferentes deportes. (-) 40- Prevención de lesiones.

Tabla 6.16. Coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. en los alumnos con respecto a profesores, padres y expertos.			
Profesores, padres y expertos	Padres	Padres y Expertos	Expertos
44- Conocimientos específicos de su propio cuerpo.	4- Estar motivado por el esfuerzo. 5- Estar motivado por la consecución de metas u objetivos. 38- Efectos perjudiciales de las drogas.	1- Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física. 2- Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física. 3- Estar motivado por las actividades físicas y los deportes. 8- Ganar no es lo principal. 10- Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad. 12- Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones. 14- Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual. 15- Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo. 16- Mostrar actitud despierta y activa. 18- Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida. 22- Valorar la importancia de una alimentación adecuada. 23- Valorar la importancia de un buen estado físico. 31- Respetar la naturaleza. 32- Alternativas para la utilización del tiempo libre. 34- Alimentación. 39- Las reglas y forma de practicar diferentes deportes. 40- Prevención de lesiones.	28- Trabajar en equipo. 42- Orientación geográfica o espacial.

En la tabla 6.17. y 6.18. se muestran las diferencias y coincidencias de los profesores con los otros tres grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, y expertos) a la hora de valorar los diferentes ítems de la segunda escala o pregunta del cuestionario: “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

En la tabla 6.17., en la que se detallan las diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los profesores con respecto a alumnos, padres y expertos, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (+) indican que el profesor está más sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto. Por el contrario, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (-) indican que el profesor está menos sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto.

Tabla 6.17. Diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los profesores con respecto a alumnos, padres y expertos

Alumnos y padres	Expertos	Alumnos	Padres	Alumnos, padres y expertos
(+) 1-Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física. (+) 2- Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física. (+) 3- Estar motivado por las actividades físicas y los deportes. (+) 4-Estar motivado por el esfuerzo. (+) 5- Estar motivado por la consecución de metas u objetivos. (+) 8- Ganar no es lo principal. (+) 10- Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad. (+) 12-Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones. (+) 14- Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual. (+) 15- Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo. (+) 16- Mostrar actitud despierta y activa. (+) 17- Confiar en uno mismo. (+) 38- Efectos perjudiciales de las drogas.	(+) 1-Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física. (+) 2- Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física. (+) 3- Estar motivado por las actividades físicas y los deportes. (+) 8- Ganar no es lo principal. (+) 9- Aceptar la derrota. (+) 10- Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad. (+) 11- Respetar las reglas y las normas. (+) 12-Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones. (+) 14- Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual. (+) 15- Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo. (+) 16- Mostrar actitud despierta y activa. (-) 19- Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio. (+) 24- Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas. (+) 25- Aceptar a compañeros de diferente sexo. (+) 26- Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social. (+) 27- Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica. (+) 30- Respetar el material e instalaciones deportivas. (+) 36- Cómo hacer un calentamiento. (+) 37- Cómo hacer estiramientos. (+) 38- Efectos perjudiciales de las drogas.	(-) 7- Competir en el deporte como medio de superación. (-) 9- Aceptar la derrota 11- Respetar las reglas y las normas. (+) 13- Mostrar actitud crítica ante hechos socioculturales. (-) 17- Confiar en uno mismo. (-) 19- Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio. (+) 20- Valorar la actividad física como un medio de salud. (-) 21- Valorar la actividad física como un medio para perder peso. (-) 24- Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas. (-) 25- Aceptar a compañeros de diferente sexo. (-) 26- Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social. (-) 27- Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica. (+) 28- Trabajar en equipo. (-) 30-Respetar el material e instalaciones deportivas. (+) 35- Actividades físicas y deportes. (+) 36- Cómo hacer un calentamiento. (+) 37- Cómo hacer estiramientos. (+) 43- Enriquecimiento del lenguaje verbal.	(+) 9- Aceptar la derrota (+) 11- Respetar las reglas y las normas (+) 17- Confiar en uno mismo. (+) 24- Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas. (+) 25- Aceptar a compañeros de diferente sexo. (+) 26- Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social. (+) 27- Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica. (+) 30- Respetar el material e instalaciones deportivas.	(+) 18- Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida. (+) 22- Valorar la importancia de una alimentación adecuada. (+) 23- Valorar la importancia de un buen estado físico. (-) 29- Tener en cuenta a los demás. (+) 31- Respetar la naturaleza. (+) 32- Alternativas para la utilización del tiempo (+) 34- Alimentación (+) 39- Las reglas y forma de practicar diferentes deportes. (+) 40- Prevención de lesiones. (+) 41- Primeros auxilios. (+) 42- Orientación geográfica o espacial.

Tabla 6.18. Coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. en los profesores con respecto a alumnos, padres y expertos.

Expertos	Alumnos, padres y expertos	Padres y Expertos	Padres
<p>4-Estar motivado por el esfuerzo.</p> <p>5- Estar motivado por la consecución de metas u objetivos.</p>	<p>44- Conocimientos específicos de su propio cuerpo.</p>	<p>7- Competir en el deporte como medio de superación.</p> <p>13- Mostrar actitud crítica ante hechos socioculturales.</p> <p>20- Valorar la actividad física como un medio de salud.</p> <p>21- Valorar la actividad física como un medio para perder peso.</p> <p>35- Actividades físicas y deportes</p> <p>43- Enriquecimiento del lenguaje verbal.</p>	<p>19- Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio.</p> <p>28- Trabajar en equipo.</p> <p>36- Cómo hacer un calentamiento.</p> <p>37- Cómo hacer estiramientos.</p>

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos y exalumnos, padres, profesores y expertos) hay diferencias y coincidencias a la hora de valorar la utilidad del área de E.F. en la E.S.O. en Aragón para la adquisición de determinadas actitudes, valores y conocimientos, es conveniente que de manera global detallemos los siguientes resultados:

- El grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra mayores diferencias en la percepción del efecto de la E.F. con el resto de los grupos de población en su conjunto (padres, profesores y expertos). De manera especial, el grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra mayores diferencias respecto al grupo de población específico de los profesores.
- Consecuentemente, el grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra menores coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de profesores.
- El grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra mayores coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de padres y expertos en su conjunto.

Finalmente, señalar que el grupo de participantes de padres muestra pocas coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de profesores. Así, tan sólo en el 27,27% de los ítems planteados en la pregunta dos coinciden los padres y los profesores en su valoración (P26, P27, P213, P29, P219, P220, P221, P228, P235, P236, P237, P243, P244).

En la tabla 6.19. se muestran las diferencias de los cuatro grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la elección de los tres ítems más importantes de la pregunta dos “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Esta tabla presenta los ítems que han obtenido una mayor importancia para cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el criterio utilizado anteriormente de seleccionar aquellos que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones. De esta forma, puede realizarse un análisis comparativo de la similitud o discrepancia en la valoración relativa de cada ítem por cada grupo.

Tabla 6.19. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 2 “¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en tu forma de pensar y en lo que sabes”(redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada grupo de sujetos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos)												
IMPORTANCIA RELATIVA	ALUMNOS y EXALUMNOS			PADRES			PROFESORES			EXPERTOS		
	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc
1er ítem	Primeros auxilios.	76,12	80,60	Efectos perjudiciales de las drogas.	83,09	86,03	Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida.	89,94	90,57	Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida.	82,72	86,42
2º ítem	Confiar en uno mismo.	60,20	88,06	Alternativas para la utilización del tiempo libre.	57,11	86,76	Valorar la actividad física como un medio de salud.	49,06	73,58	Alternativas para la utilización del tiempo libre.	52,67	80,25
3er ítem	Trabajar en equipo.	18,41	46,27	Alimentación.	33,58	88,97	Alternativas para la utilización del tiempo libre.	27,67	77,36	Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones.	27,57	77,78
4º ítem	Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.	14,93	40,30									

Del análisis de la tabla 6.19., pueden extraerse los siguientes resultados:

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos, padres, profesores y expertos) hay coincidencias a la hora de valorar la utilidad del área de E.F. en la E.S.O. en Aragón para la adquisición de determinadas actitudes, valores y conocimientos, existen matices diferenciadores que es conveniente que nos paremos a analizar :

- La consideración de que la asistencia al área de E.F. influye en que el alumnado conozca nuevas alternativas para la utilización del tiempo libre es secundada por los grupos de población de padres, profesores y expertos (con porcentajes superiores al 77%). Este dato nos permite comprobar la unanimidad de estos grupos a la hora de valorar la influencia del área de E.F. en la E.S.O. en Aragón. Sin embargo, los auténticos receptores de esas enseñanzas, los alumnos, no contemplan este aspecto como uno de los factores más importantes sobre los que influye el área.
- Mientras que los grupos de participantes de profesores y expertos perciben que valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida es el aspecto más importante sobre el que influye el área de E.F. en la E.S.O. en Aragón, para los alumnos y padres no parece ser una realidad el que la E.F. este incidiendo, en el mismo grado de importancia que para los profesores y expertos, sobre ese aspecto.
- El grupo de participantes de los padres perciben que una de las actitudes, valores y conocimientos más importantes sobre las que influye el área de E.F. reside en darles a conocer los efectos perjudiciales de las drogas. Esta opinión no es compartida en grado de importancia ni por los alumnos (sus hijos), ni por los profesores ni por el grupo de expertos.

- El contenido dedicado a la adquisición de conocimientos específicos sobre primeros auxilios, parece ser el aspecto que más ha calado en las actitudes, valores y conocimientos de los propios alumnos. No parece que ninguno de los otros tres grupos de participantes (padres, profesores y expertos) considere este aspecto como uno de los más relevantes a la hora de valorar la capacidad de impacto del área de E.F. en la E.S.O. en Aragón.
- El contenido dedicado a la adquisición de conocimientos específicos sobre alimentación, no parece ser uno de los aspectos prioritarios para los grupos de población de alumnos, profesores y expertos. Si, por el contrario, aparece como uno de los aspectos más importantes para el grupo de población de los padres. Tras el análisis de la primera y segunda pregunta, podemos afirmar que el grupo de población de los padres percibe la influencia de la E.F. a la hora de adquirir buenos hábitos alimentarios desde el área de E.F.
- El grupo de alumnos percibe que uno de los aspectos más importantes sobre las que incide el área de E.F en la E.S.O. en Aragón es la aceptación de compañeros con diferente habilidad o cualidades y la confianza en uno mismo. Esta percepción no ha sido tenido en cuenta por el resto de los grupos de participantes (padres, profesores y expertos).
- El grupo de expertos, incide en la importancia del área de E.F. para influir en el conocimiento y aceptación de las propias posibilidades y limitaciones. Esta valoración no es secundada por los otros tres grupos de participantes (alumnos, padres y profesores)
- En general, no parece que los aspectos más valorados por los profesores y expertos coincidan con los tenidos en cuenta por los alumnos y padres. Este hecho lo consideramos de gran relevancia por cuanto muestra, a nuestro parecer, la diferencia entre lo que se cree que provoca el área de E.F. en los alumnos y lo que realmente incide en su forma de pensar o en lo que saben.

6.3.1.3. Influencia de la Educación Física en las características psicológicas de carácter estable de los alumnos.

En la tabla 6.20. se muestra el análisis de los ítems de la pregunta 3: “¿Crees que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan ...?” (redacción de la pregunta según la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración de cada ítem por el conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos). Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente. En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más extremas, es decir los ítems que presentan un mayor y menor grado de acuerdo, respectivamente, por parte del conjunto de los sujetos.

Tabla 6.20. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 3 “¿Crees que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan ...?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)			
Nº ítem	Redacción del ítem	Mediana	Rango intercuart.
P31	Mejorar su autoestima.	3,00	0
P32	Mejorar su salud física.	3,00	0
P33	Mejorar la coordinación.	3,00	0
P34	Mejorar las relaciones interpersonales.	3,00	0
P35	Saber trabajar en equipo.	3,00	0
P37	Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	3,00	0
P36	Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.	3,00	1

Considerando el significado de los intervalos de la escala Likert del cuestionario (desde 0 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo), 7 ítems (el 100%, que aparecen señalados en gris), reflejan una opinión favorable sobre la posible influencia de la E.F., al haber obtenido valores en la tendencia central de 3, a juicio del conjunto de los participantes.

Y por consiguiente, ningún ítem de esta pregunta nº 3 ha obtenido puntuaciones en la tendencia central de uno o de cero. Este resultado indica que ninguna de las características psicológicas de carácter estable contenidos en esta pregunta o escala del cuestionario es irrelevante a juicio del conjunto de participantes sobre la posible influencia de la E.F.

Estos resultados indican aquellas características psicológicas de carácter estable de los alumnos que podrían merecer una mayor atención en la docencia de la E.F. en la E.S.O. con el objetivo de aumentar su frecuencia o intensidad (como posteriormente se describe en el apartado 6.4. de la discusión).

En la tabla 6.21. se muestra el análisis de las puntuaciones globales de la pregunta tres: “¿Crees que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan ...?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración global de los contenidos de esta pregunta, en función de los valores de la mediana y del rango promedio, por parte del conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos).

Tabla 6.21. Valoración del grado de acuerdo de las puntuaciones globales de la pregunta 3 “¿Crees que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan...” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)		
Grupos	Mediana	Rango promedio
Alumnos y ex-alumnos	22	216,28
Padres	21	240,38
Profesores	21	154,21
Expertos	20	147,70

El análisis de Kruskal-Wallis (Chi Cuadrado = 45,39; $p < 0,001$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del

conjunto de las conductas negativas que integran la pregunta nº 3. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a:

- Los alumnos y exalumnos, en comparación con los profesores, opinan que la E.F. tiene una mayor incidencia sobre las características psicológicas de carácter estable.
- Los padres, en comparación con los profesores, opinan que la E.F. tiene una menor incidencia sobre las características psicológicas de carácter estable.
- Los profesores, en comparación con los expertos, opinan que la E.F. tiene una mayor incidencia sobre las características psicológicas de carácter estable.
- Los alumnos y exalumnos, padres y expertos, opinan de forma similar a la hora de valorar la incidencia que la E.F. tiene sobre las características psicológicas de carácter estable.

Como puede observarse, existe una diferencia en la percepción que los alumnos y ex-alumnos, los padres y los expertos tienen de la incidencia de la E.F. en las características psicológicas de carácter estable de los propios alumnos en comparación con la percepción de los profesores. Así, mientras los alumnos y exalumnos tienen una percepción mayor de la incidencia de la E.F. en las características psicológicas de carácter estable de los propios alumnos con respecto a la percepción mostrada por los profesores, para los padres y expertos el área de E.F. influye menos sobre las características psicológicas de carácter estable del alumnado en comparación con la percepción mostrada por los profesores.

En la tabla 6.22., se muestra el análisis la elección de los tres ítems que el conjunto de los participantes considera más importantes de la pregunta tres: “¿Crees

que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan ...?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto a: la suma del valor de las elecciones obtenidas en cada caso (3 = ítem más importante; 2 = segundo ítem más importante; 1 = tercer ítem más importante); el porcentaje que representa el sumatorio del valor de las elecciones obtenidas por cada ítem; el nº de elecciones obtenidas por cada ítem; y el porcentaje que presenta el nº de elecciones obtenidas por cada ítem.

En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones.

Tabla 6.22. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 3 “¿Crees que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan ...?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)					
Nº del ítem	REDACCIÓN DEL ÍTEM	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (1212 pts.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=404).
3,1	Mejorar su autoestima.	829	68,40	363	89,85
3,2	Mejorar su salud física.	757	62,46	349	86,39
3,7	Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	409	33,75	156	38,61
3,5	Saber trabajar en equipo.	298	24,59	253	62,62
3,4	Mejorar las relaciones interpersonales.	88	7,26	68	16,83
3,3	Mejorar la coordinación.	23	1,90	11	2,72
3,6	Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.	22	1,82	12	2,97

Como se puede observar, hay características psicológicas de carácter estable que presentan un consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes. Cabe destacar, al haber sido elegido como mínimo por el 85% de los sujetos (señalado en gris) el ítem 1 (“Mejorar su autoestima”).y el 2(“Mejorar su salud física”).

Por otra parte, otros tres comportamientos psicológicos de carácter estable fueron elegidos por más del 10% de los participantes: Tener el hábito de practicar actividad física o deporte; Saber trabajar en equipo; Mejorar las relaciones interpersonales.

La importancia atribuida a estos comportamientos psicológicos de carácter estable, junto con la incidencia de las mismas en las clases de E.F. en la E.S.O. (análisis anteriores, tablas 6.20, 6.21 y 6.22) podrá ser una información relevante para el diseño de actuaciones docentes en este ámbito, como más adelante se argumenta en la discusión.

Con el fin de comprobar si existen diferencias en la opinión de los diferentes grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la respuesta a los ítems de esta pregunta nº 3, se realizaron los análisis que aparecen a continuación. En primer lugar, en la tabla 6.23. se muestran los valores de la mediana y del rango promedio de cada ítem en relación con cada uno de los grupos de participantes. Los ítems aparecen ordenados: (1) de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente; (2) aplicando el anterior criterio de ordenación en los valores obtenidos en el grupo de alumnos, conservando este mismo orden para el resto de los grupos.

Tabla 6.23. Ítems de la pregunta nº 3 “actualmente, las clases de Educación Física en la E.S.O. en Aragón son útiles para que los alumnos consigan “en los que se hallaron diferencias significativas en función del tipo de sujetos											
Ítems	Redacción de los ítems	TIPO DE SUJETOS								KW χ^2 2 g.l.	p
		ALUMY EX-ALUM		PADRES		PROFESORES		EXPERTOS			
		Mediana	Rango promed.	Mediana	Rango promed.	Mediana	Rango promed.	Mediana	Rango promed.		
P32	Mejorar su salud física	4.00	264,72	3.00	187,47	3.00	118,62	3.00	179,69	76.25415	**
P35	Saber trabajar en equipo	4.00	270,51	3.00	176,65	3.00	136,78	3.00	176,39	75.62628	**
P31	Mejorar su autoestima	3.00	153,13	3.00	236,63	3.00	174,85	3.00	244,96	56.01308	**
P33	Mejorar la coordinación	3.00	212,18	3.00	214,93	3.00	133,38	3.00	210,85	52.16633	**
P34	Mejorar las relaciones interpersonales	3.00	205,45	3.00	205,01	3.00	172,31	3.00	213,15	10.73669	*
P36	Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.	3.00	191,48	3.00	275,73	3.00	190,89	2.00	105,38	93.19240	**
P37	Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	3.00	206,09	3.00	209,11	3.00	152,54	3.00	218,15	31.85158	**

*(p<0,05)

**(p<0,01)

El análisis de Kurskal-Wallis (Chi Cuadrado = 45,39; p < 0,01) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del conjunto de las conductas que integran esta pregunta nº 3. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a:

1. Mejorar su autoestima.

- Los padres y expertos en comparación con los alumnos y profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos mejoren su autoestima.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos mejoren su autoestima.
- Los alumnos y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos mejoren su autoestima.

2. Mejorar su salud física.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos mejoren su salud física.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos mejoren su salud física.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos mejoren su salud física.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos mejoren su salud física.

3. Mejorar la coordinación.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos mejoren su coordinación.

- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos mejoren su coordinación.

4. Mejorar las relaciones interpersonales.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos mejoren las relaciones interpersonales.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos mejoren las relaciones interpersonales.

5. Saber trabajar en equipo.

- Los alumnos en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos sepan trabajar en equipo.
- Los padres en comparación con los profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene menor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos sepan trabajar en equipo.
- Los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos sepan trabajar en equipo.
- Los padres, y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos sepan trabajar en equipo.

6. Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.

- Los alumnos y los profesores en comparación con los padres, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos mejoren la forma de comunicarse o expresarse.
- Los alumnos y los profesores en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos mejoren la forma de comunicarse o expresarse.
- Los padres en comparación con los expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos mejoren la forma de comunicarse o expresarse.
- Los alumnos y profesores, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos mejoren la forma de comunicarse o expresarse.

7. Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.

- Los profesores en comparación con los alumnos, padres y expertos, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los alumnos a la hora de que estos tengan el hábito de practicar actividad física o deporte.
- Los alumnos, padres y expertos, opinan de manera similar sobre la influencia que la E.F. en la E.S.O. tiene en los alumnos a la hora de que estos tengan el hábito de practicar actividad física o deporte.

En la tabla 6.24. y 6.25., se muestran las diferencias y coincidencias del grupo de alumnos con los otros tres grupos de participantes (profesores, padres, y expertos) a la hora de valorar los diferentes ítems de la tercera escala o pregunta del cuestionario:

“Actualmente, las clases de Educación Física en la E.S.O. en Aragón son útiles para que los alumnos consigan” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

En la tabla 6.24., en la que se detallan exclusivamente las diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los alumnos con respecto a profesores, padres y expertos, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (+) indican que el alumno está más sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto. Por el contrario, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (-) indican que el alumno está menos sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto.

Tabla 6.24. Diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los alumnos con respecto a profesores, padres y expertos		
Profesores, padres y expertos	Padres y Expertos	Profesores
(+) 2- Mejorar su salud física. (+) 5- Saber trabajar en equipo.	(+) 1- Mejorar su autoestima. (+) 6- Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.	(-) 3- Mejorar la coordinación . (-) 4- Mejorar las relaciones interpersonales . (-) 7- Tener el hábito de practicar actividad física o deporte .

Tabla 6.25. Coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. en los alumnos con respecto a profesores, padres y expertos	
Padres y Expertos	Profesores
3- Mejorar la coordinación. 4- Mejorar las relaciones interpersonales. 7- Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	1-Mejorar su autoestima. 6- Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.

En la tabla 6.26. y 6.27., se muestran las diferencias y coincidencias del grupo de profesores con los otros tres grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, y expertos) a la hora de valorar los diferentes ítems de la tercera escala o pregunta del cuestionario: “Actualmente, las clases de Educación Física en la E.S.O. en Aragón son útiles para que los alumnos consigan” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

En la tabla 6.26., en la que se detallan exclusivamente las diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los profesores con respecto a alumnos, padres y expertos, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (+) indican que el profesor está más sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto. Por el contrario, aquellos ítems a los que se acompaña el signo (-) indican que el profesor está menos sensibilizado que el resto de grupos en ese ítem en concreto.

Tabla 6.26. Diferencias en la percepción del efecto de la E.F. en los profesores con respecto a alumnos, padres y expertos		
Padres y expertos	Alumnos	Alumnos-padres y expertos
(+) 1- Mejorar su autoestima. (+) 2- Mejorar su salud física. (+) 5- Saber trabajar en equipo. (+) 6- Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.	(-) 2- Mejorar su salud física. (-) 5- Saber trabajar en equipo. (+) 6- Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.	(+) 3- Mejorar la coordinación. (+) 4- Mejorar las relaciones interpersonales. (+) 7- Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.

Tabla 6.27. Coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. en los profesores con respecto a alumnos, padres y expertos	
Alumnos	
1-Mejorar su autoestima.	
6- Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.	

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos y exalumnos, padres, profesores y expertos) hay diferencias y coincidencias a la hora de valorar la utilidad del área de E.F. en la E.S.O. en Aragón para la adquisición de determinadas características psicológicas de carácter estable, es conveniente que de manera global detallemos los siguientes resultados:

- El grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra mayores diferencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de profesores.

- Consecuentemente, el grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra menores coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de profesores.
- El grupo de participantes de alumnos y exalumnos muestra mayores coincidencias en la percepción del efecto de la E.F. con el grupo de población de padres y expertos.

En la tabla 6.28., se muestran las diferencias de los cuatro grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la elección de los tres items más importantes de la pregunta tres “¿Crees que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan...?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Esta tabla presenta los items que han obtenido una mayor importancia para cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el criterio utilizado anteriormente de seleccionar aquellos que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones. De esta forma, puede realizarse un análisis comparativo de la similitud o discrepancia en la valoración relativa de cada ítem por cada grupo.

Tabla 6.28. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 3 “¿Crees que las clases de Educación Física ayudan a que los alumnos consigan...?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada grupo de sujetos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos)												
IMPORTANCIA RELATIVA	ALUMNOS y EXALUMNOS			PADRES			PROFESORES			EXPERTOS		
	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc
1er ítem	Mejorar su salud física.	91,54	98,51	Mejorar su autoestima.	83,33	88,24	Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	82,39	90,57	Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	89,71	93,83
2º ítem	Mejorar su autoestima.	58,71	88,81	Mejorar su salud física.	69,12	100,00	Mejorar su autoestima.	65,41	94,34	Mejorar su autoestima.	61,32	91,36
3er ítem	Saber trabajar en equipo.	36,32	92,54	Saber trabajar en equipo.	34,31	88,24	Mejorar las relaciones interpersonales.	33,33	84,91	Mejorar su salud física.	34,98	87,65
4º ítem	Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	7,46	11,94	Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	7,35	11,76	Mejorar su salud física.	13,84	18,87	Mejorar las relaciones interpersonales.	5,35	11,11

Del análisis de la tabla 6.28. pueden extraerse los siguientes resultados:

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos, padres, profesores y expertos) hay coincidencias a la hora de valorar la utilidad del área de E.F. en la E.S.O. en Aragón para la adquisición de determinadas características psicológicas de carácter estable, existen matices diferenciadores que es conveniente que nos paremos a analizar:

- Es evidente el consenso unánime de todos los grupos de población al considerar que el área de E.F. en la E.S.O en Aragón incide de manera importante sobre la mejora de *la salud física* de los alumnos. Destaca el grupo de población de los padres con un 100% en el nº de elecciones recibidas a la hora de valorar la importancia de esta afirmación y el de alumnos y exalumnos con un 98,51%.
- Igualmente existe consenso de todos los grupos de población al considerar que el área de E.F. en la E.S.O en Aragón incide sobre la mejora de la autoestima de los alumnos.
- Por otra parte, mientras el grupo de población de los alumnos y padres defienden la gran importancia de la E.F. a la hora de incidir sobre lo importante de saber trabajar en equipo, los grupos de profesores y expertos consideran que si algo consigue el área de E.F. en los alumnos de manera prioritaria es proporcionar el hábito de practicar actividad física o deporte.
- Es interesante resaltar la importancia que el grupo de expertos y profesores asignan al área de E.F. a la hora de incidir sobre la mejora de las relaciones interpersonales. Los padres y alumnos no valoran este aspecto en el mismo grado de importancia que los otros dos grupos. Sería interesante que desde el profesorado se pudieran articular estrategias informativas para hacer llegar a los padres y alumnos este valor añadido del área.

- El grupo de participantes de los padres, apunta *la mejora de la coordinación* como una de las características psicológica de carácter estable más importante que se fomenta desde el área de E.F. Por el contrario, los alumnos, profesores y expertos, no consideran esta característica como de los más importantes.

6.3.2. Conductas características de los alumnos en la Educación Física.

En la tabla 6.29. se muestra el análisis de los ítems de la pregunta 4: “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración de cada ítem por el conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos). Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente. En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más extremas, es decir los ítems que presentan un mayor y menor grado de acuerdo, respectivamente, por parte del conjunto de los sujetos.

Tabla 6.29. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 4 “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

nº del ítem	Redacción del ítem	Mediana	Rango intercuartílico
P41	Falta de respeto con los compañeros durante las clases.	2	1
P45	Falta de actitud para el trabajo en equipo.	2	1
P418	Exceso de interés por el deporte profesional, en especial el fútbol.	2	1
P419	Deseo de ganar siempre.	2	1
P421	Exceso de confianza.	2	1
P429	Pauta de descanso inadecuada: tendencia a no dormir lo suficiente.	2	1
P44	Deficiente actitud hacia el compañero más débil o menos dotado.	2	2
P410	Falta de atención en clase.	2	2
P423	Temor al ridículo.	2	2
P424	Falta de dedicación a relajarse.	2	2
P427	Alimentación descuidada: tendencia a comer de forma inadecuada (ej. abusando de dulces).	2	2
P430	Falta de cuidado en la postura corporal.	2	2
P433	Consumo de tabaco.	2	3
P434	Consumo de alcohol.	2	3
P417	Interés por el deporte sólo como instrumento para adelgazar.	1	0
P42	Actitudes racistas con respecto a sus compañeros.	1	1
P43	Actitudes sexistas con respecto a sus compañeros.	1	1
P46	Actitudes separatistas, excluyentes e intolerantes en general.	1	1

Tabla 6.29. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 4 “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

P47	Falta de respeto con el profesor.	1	1
P48	Falta de cumplimiento de los ejercicios propuestos por el profesor.	1	1
P411	Vocabulario agresivo.	1	1
P412	Conductas agresivas.	1	1
P413	Falta de respeto al centro donde estudia.	1	1
P414	Mal uso y falta de cuidado con el material e instalaciones.	1	1
P420	Desmotivación general.	1	1
P422	Baja autoestima.	1	1
P425	Alimentación descuidada: tendencia a comer poco.	1	1
P426	Alimentación descuidada: tendencia a comer demasiado.	1	1
P428	Pauta de descanso inadecuada: tendencia a dormir mucho.	1	1
P432	No cambiarse de ropa después de practicar deporte.	1	1
P49	Protestas al profesor cuando éste manda ejercicios que no son del agrado de los alumnos.	1	2
P415	Escasa dedicación a los estudios.	1	2
P416	Sedentarismo (no hacer actividad física o deporte de forma regular).	1	2
P431	Falta de higiene personal.	1	2
P435	Consumo de drogas ilegales.	1	2

Considerando el significado de los intervalos de la escala Likert del cuestionario (desde 0 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo), 14 ítems (el 40%, que aparecen señalados en gris), reflejan una cierta incidencia en las clases de E.F. (una valoración a mitad de camino entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo")., al haber obtenido valores en la tendencia central de 2, a juicio del conjunto de los participantes.

Por otra parte, los 21 ítems restantes (P417, P42, P43, P46, P47, P48, P411, P412, P413, P414, P420, P422, P425, P426, P428, P432, P49, P415, P416, P431, P435) reflejan una baja incidencia de estas conductas de los alumnos en las clases de Educación Física, al haber obtenido un “uno” como valor en la tendencia (una valoración que supone posicionarse "en desacuerdo").

Estos resultados indican aquellas conductas de los alumnos que podrían merecer una mayor atención en la docencia de la E.F. en la E.S.O. con el objetivo de reducir su frecuencia o intensidad (como posteriormente se describe en el apartado 6.4. de la discusión).

En la tabla 6.30. se muestra el análisis de las puntuaciones globales de la pregunta cuatro: “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración global de los contenidos de esta pregunta, en función de los valores de la mediana y del rango promedio, por parte del conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos).

Tabla 6.30. Valoración del grado de acuerdo de las puntuaciones globales de la pregunta 4 “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)		
Grupos	Mediana	Rango promedio
Alumnos y ex-alumnos	51	202,53
Padres	31	73,85
Profesores	79	302,74
Expertos	84	352,87

El análisis de Kruskal-Wallis (Chi Cuadrado = 347,720; $p < 0,001$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del junto de las conductas negativas que integran la pregunta nº 4. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a:

- Los alumnos, en comparación con los padres, opinan que hay una mayor incidencia del conjunto de conductas negativas en la E.F. en la E.S.O.
- Los alumnos, en comparación con profesores y expertos, opinan que hay una menor incidencia del conjunto de conductas negativas en la E.F. en la E.S.O.
- Los padres, en comparación con el resto de los tres grupos (alumnos, profesores y expertos), opinan que hay una menor incidencia del conjunto de conductas negativas en la E.F. en la E.S.O.

- Los profesores, en comparación con el grupo de expertos, opinan que hay una menor incidencia del conjunto de conductas negativas en la E.F. en la E.S.O.
- En definitiva, los padres son el grupo de población que opinan que hay una menor incidencia del conjunto de conductas negativas en la E.F. en la E.S.O.

Como puede observarse, existe una diferencia en la percepción que los alumnos y ex-alumnos tienen de la incidencia de las conductas negativas en la E.F. en la E.S.O. en comparación con la percepción del resto de los tres grupos (padres, profesores y expertos). Y, por otro lado, los padres son el grupo en el que se observa una percepción de una menor incidencia de conductas negativas en la E.F. en la E.S.O., análisis que se amplían en el apartado 6.4. de discusión.

En la tabla 6.31. se muestra el análisis de la elección de los tres ítems que el conjunto de los participantes considera más importantes de la pregunta cuatro: “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto a: la suma del valor de las elecciones obtenidas en cada caso (3 = ítem más importante; 2 = segundo ítem más importante; 1 = tercer ítem más importante); el porcentaje que representa el sumatorio del valor de las elecciones obtenidas por cada ítem; el nº de elecciones obtenidas por cada ítem; y el porcentaje que presenta el nº de elecciones obtenidas por cada ítem.

En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones.

Tabla 6.31. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 4 “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

nº del ítem	Redacción del ítem	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (1212 pts.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=404).
4,35	Consumo de drogas ilegales.	1003	82,76	367	90,84
4,1	Falta de respeto con los compañeros durante las clases.	625	51,57	362	89,60
4,34	Consumo de alcohol.	252	20,79	127	31,44
4,12	Conductas agresivas.	240	19,80	147	36,39
4,6	Actitudes separatistas, excluyentes e intolerantes en general.	221	18,23	125	30,94
4,2	Actitudes racistas con respecto a sus compañeros.	195	16,09	180	44,55
4,7	Falta de respeto con el profesor.	143	11,80	53	13,12
4,33	Consumo de tabaco.	143	11,80	73	18,07
4.2o	Desmotivación general.	115	9,49	58	14,36
4,4	Deficiente actitud hacia el compañero más débil o menos dotado.	34	2,81	19	4,70
4,22	Baja autoestima.	31	2,56	21	5,20
4,18	Exceso de interés por el deporte profesional, en especial el fútbol.	14	1,16	7	1,73
4,3	Actitudes sexistas con respecto a sus compañeros.	13	1,07	9	2,23
4,23	Temor al ridículo.	13	1,07	7	1,73
4,27	Alimentación descuidada: tendencia a comer de forma inadecuada (ej. abusando de dulces).	11	0,91	7	1,73
4,30	Falta de cuidado en la postura corporal.	11	0,91	8	1,98
4,8	Falta de cumplimiento de los ejercicios propuestos por el profesor.	10	0,83	4	0,99
4,32	No cambiarse de ropa después de practicar deporte.	9	0,74	5	1,24
4,16	Sedentarismo (no hacer actividad física o deporte de forma regular).	8	0,66	3	0,74
4,19	Deseo de ganar siempre.	8	0,66	4	0,99
4,29	Pauta de descanso inadecuada: tendencia a no dormir lo suficiente.	8	0,66	6	1,49
4,9	Protestas al profesor cuando éste manda ejercicios que no son del agrado de los alumnos.	6	0,50	4	0,99
4.1o	Falta de atención en clase.	5	0,41	3	0,74
4,26	Alimentación descuidada: tendencia a comer demasiado.	5	0,41	3	0,74
4,11	Vocabulario agresivo.	4	0,33	3	0,74
4,14	Mal uso y falta de cuidado con el material e instalaciones.	4	0,33	4	0,99
4,24	Falta de dedicación a relajarse.	4	0,33	2	0,50
4,31	Falta de higiene personal.	3	0,25	2	0,50
4,17	Interés por el deporte sólo como instrumento para adelgazar.	2	0,17	2	0,50

Tabla 6.31. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 4 “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)					
4,15	Escasa dedicación a los estudios.	1	0,08	1	0,25
4,5	Falta de actitud para el trabajo en equipo.	0	0,00	0	0,00
4,13	Falta de respeto al centro donde estudia.	0	0,00	0	0,00
4,21	Exceso de confianza.	0	0,00	0	0,00
4,25	Alimentación descuidada: tendencia a comer poco.	0	0,00	0	0,00
4,28	Pauta de descanso inadecuada: tendencia a dormir mucho.	0	0,00	0	0,00

Como se puede observar, hay dos conductas negativas que presentan un altísimo consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes, al haber sido elegidas como mínimo por el 89% de los sujetos (señaladas en gris). Estas dos conductas hacen referencia al ítem 35 (“Consumo de drogas ilegales”) y al ítem nº 1 (“Falta de respeto con los compañeros durante las clases”).

Por otra parte, otras siete conductas negativas fueron elegidas por más del 10% de los participantes: consumo de alcohol; conductas agresivas; actitudes separatistas, excluyentes e intolerantes en general; actitudes racistas con respecto a sus compañeros; falta de respeto con el profesor; consumo de tabaco; y desmotivación general.

La importancia atribuida a estas conductas negativas, junto con la incidencia de las mismas en las clases de E.F. en la E.S.O. (análisis anteriores, tablas 6.29, 6.30 y 6.31) podrá ser una información relevante para el diseño de actuaciones docentes en este ámbito, como más adelante se argumenta en la discusión.

En la tabla 6.32. se muestran las diferencias de los cuatro grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la elección de los tres ítems más importantes de la pregunta cuatro: “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Esta tabla presenta los items que han obtenido una mayor importancia para cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el criterio utilizado anteriormente de seleccionar aquellos que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones. De esta forma, puede realizarse un análisis comparativo de la similitud o discrepancia en la valoración relativa de cada ítem por cada grupo.

Tabla 6.32. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 4 “¿Qué opinas del comportamiento tuyo y de tus compañeros en las clases de Educación Física? ¿Hay algo que consideres que fue negativo?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada grupo de sujetos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos)												
IMPORTANCIA RELATIVA	ALUMNOS Y EXALUMNOS			PADRES			PROFESORES			EXPERTOS		
	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc
1er ítem	Consumo de drogas ilegales.	88,56	92,54	Consumo de drogas ilegales.	92,65	94,12	Falta de respeto con el profesor.	77,99	86,79	Consumo de drogas ilegales.	89,30	92,59
2º ítem	Falta de respeto con los compañeros durante las clases.	48,76	86,57	Falta de respeto con los compañeros durante las clases.	61,76	92,65	Falta de respeto con los compañeros durante las clases.	61,64	88,68	Conductas agresivas.	62,96	91,36
3er ítem	Consumo de tabaco.	27,86	43,28	Consumo de alcohol.	60,78	91,18	Desmotivación general.	53,46	79,25	Actitudes separatistas, excluyentes e intolerantes en general.	60,91	90,12
4º ítem	Conductas agresivas.	16,92	46,27	Actitudes racistas con respecto a sus compañeros.	29,90	85,29	Actitudes separatistas, excluyentes e intolerantes en general.	43,40	90,57	Falta de respeto con los compañeros durante las clases.	32,51	90,12
5º ítem							Consumo de drogas ilegales.	32,70	75,47	Actitudes racistas con respecto a sus compañeros.	27,16	75,31
6º ítem							Baja autoestima.	11,32	20,75	Desmotivación general.	12,35	19,75
7º ítem							Deficiente actitud hacia el compañero más débil o menos dotado.	9,43	16,98			
8º ítem							Conductas agresivas.	9,43	16,98			

Del análisis de la tabla 6.32. pueden extraerse los siguientes resultados:

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos, padres, profesores y expertos) hay coincidencias a la hora de valorar los comportamientos negativos de los alumnos en el área de E.F. en la E.S.O. en Aragón, existen matices diferenciadores que es conveniente que nos paremos a analizar :

- Primeramente, es necesario diferenciar entre aquellos comportamientos que presumiblemente se detectan y realizan en el área de E.F. (falta de respeto con los compañeros durante las clases, conductas agresivas, actitudes separatistas, excluyentes e intolerantes en general, actitudes racistas con respecto a sus compañeros, falta de respeto con el profesor y la desmotivación general) y aquellos que aunque se detectan dentro del área es difícil pensar que se realicen en el transcurso de la misma (consumo de drogas ilegales, consumo de alcohol y consumo de tabaco) y por tanto es más fácil pensar que se trata de comportamientos que los alumnos realizan fuera de la sesión (que no necesariamente, fuera del recinto escolar).
- Tanto el grupo de alumnos, padres, profesores y expertos muestran su preocupación por aquellos comportamientos que se detectan en la edad de escolarización en secundaria y que tienen que ver con el consumo de drogas, consumo de tabaco y consumo de alcohol. Especialmente, alumnos, padres y expertos creen que aquellos comportamientos relacionados con el consumo de drogas son los aspectos más negativos que se observan en los alumnos.
- Los profesores muestran su preocupación especialmente por aquellos comportamientos relacionados con la falta de respeto al propio profesor y/o entre los alumnos. Los grupos de alumnos, padres y expertos si muestran su preocupación por la falta de respeto entre los propios alumnos, pero no tanto hacia los profesores.

- Las conductas agresivas han sido valoradas como muy importantes por expertos, profesores y alumnos, las actitudes separatistas, excluyentes e intolerantes han sido secundadas por los profesores y expertos y las actitudes racistas han sido apoyadas por los expertos y padres.
- Los grupos de profesores y expertos coinciden en apuntar como conductas negativas en los alumnos, la desmotivación general
- Los comportamientos de baja autoestima en el alumnado y la deficiente actitud hacia el compañero más débil o menos dotado, son indicados exclusivamente por el grupo de profesores.

6.3.3. Conductas y habilidades características en la Educación Física de los profesores.

En la tabla 6.33. se muestra el análisis de los ítems de la pregunta 5: ¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración de cada ítem por el conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos). Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente. En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más extremas, es decir los ítems que presentan un mayor y menor grado de acuerdo, respectivamente, por parte del conjunto de los sujetos.

Tabla 6.33. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 5 “¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)			
Nº ítem	Redacción del ítem	Mediana	Rango intercuart.
P513	Dar ejemplo: tener hábitos de actividad física o deportivos	4	1
P520	Combinar trabajo en grupo, por parejas e individual.	4	1
P522	Realizar actividades en las que todos puedan participar.	4	1
P523	Involucrar a los alumnos en actividades que permitan el trabajo en equipo.	4	1
P559	Mostrar respeto con todos.	4	1
P54	Reforzar y valorar a todos.	3	0
P516	Dar ejemplo: mostrar los ejercicios que propone a los alumnos.	3	0
P519	Mostrarse firme al dar las clases.	3	0
P525	Realizar actividades de carácter lúdico.	3	0
P527	Ayudar directamente al alumno cuando no le sale un ejercicio.	3	0
P536	Involucrarse y participar en las tareas y ejercicios que se proponen en clase.	3	0
P537	Combinar teoría y práctica en las clases.	3	0
P539	Tener interés por conocer bien a los alumnos.	3	0
P553	Fomentar la participación en la organización y diseño de las clases.	3	0
P554	Motivar a cada alumno de forma individual a alcanzar sus objetivos.	3	0
P558	Mostrar cordialidad y afecto con todos.	3	0
P51	Reforzar las posibilidades de los alumnos.	3	1
P52	Reforzar el esfuerzo.	3	1
P53	Reforzar a un alumno cuando consigue un objetivo.	3	1
P55	Reforzar el compañerismo	3	1
P56	Sancionar los comportamientos agresivos.	3	1

Tabla 6.33. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 5 “¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

P510	Dar ejemplo: adecuada comunicación verbal y no verbal.	3	1
P511	Dar ejemplo: trato personal de respeto.	3	1
P512	Dar ejemplo: compromiso y disponibilidad personal.	3	1
P514	Dar ejemplo: gusto por la Educación Física, buen profesional, ilusionado con lo que hace.	3	1
P515	Dar ejemplo: coherencia (lo que se dice se hace).	3	1
P517	Mostrar madurez personal y estabilidad emocional.	3	1
P518	Ser profesor y no "colega" de los alumnos.	3	1
P521	No mantener siempre los mismos grupos.	3	1
P524	Comunicar objetivos claros al comienzo del curso.	3	1
P526	Aportar ayudas físicas para los más miedosos.	3	1
P528	Introducir variedad de contenidos en las clases.	3	1
P530	Enseñar diferentes deportes.	3	1
P531	Realizar actividades en contacto con la naturaleza.	3	1
P532	Realizar actividades de interés especial para los alumnos.	3	1
P534	Transmitir la importancia del deporte para la salud física y mental.	3	1
P540	Invertir tiempo en preparar las clases.	3	1
P541	Tener en cuenta las diferencias individuales (cualidades físicas y psicológicas) de los alumnos al preparar las clases.	3	1
P543	Invertir tiempo en mejorar la forma de exponer los contenidos en clase (ej. nuevas tecnologías).	3	1
P544	Tener interés por utilizar criterios claros y justos de evaluación.	3	1
P545	Dialogar con los alumnos.	3	1
P546	Escuchar a los alumnos, mostrarse comprensivo y cercano.	3	1
P547	Explicar a los alumnos para qué sirven las cosas que hacen.	3	1
P548	Explicar con un lenguaje correcto y comprensible.	3	1
P549	Explicar apoyándose en ejemplos.	3	1
P550	Informar sobre pautas de orden y disciplina en el aula.	3	1
P551	Mostrar firmeza en el mantenimiento de las pautas de orden y disciplina.	3	1
P552	Combinar amenidad, seriedad y disciplina.	3	1
P555	Motivar al grupo para que participe.	3	1
P556	Motivar a los alumnos a practicar deporte.	3	1
P557	Tener y mostrar paciencia.	3	1
P59	Apoyar a los más desfavorecidos social y emocionalmente.	3	2
P542	Invertir tiempo en actualizar conocimientos profesionales.	3	2
P57	Sancionar el excesivo protagonismo.	2	1
P58	Sancionar la excesiva competitividad.	2	1
P529	Realizar actividades extraescolares.	2	1
P533	Aportar información sobre el fenómeno deportivo del entorno próximo: clubes, asociaciones, ...	2	1
P535	Confeccionar documentos gráficos de los alumnos practicando deporte (ej. fotografías, filmaciones de vídeo, recortes de prensa, ...).	2	1
P538	Invertir tiempo en el estudio de las posibilidades del entorno.	2	1

Considerando el significado de los intervalos de la escala Likert del cuestionario (desde 0 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo), 53 ítems (el 89,83%, que aparecen señalados en gris), reflejan una opinión favorable sobre las conductas y habilidades del profesor de E.F., al haber obtenido valores en la tendencia central de 3 y 4, a juicio del conjunto de los participantes.

Por otra parte, los 6 ítems restantes (P57, P58, P529, P533, P535 y P538) reflejan una opinión menos favorable sobre las conductas y habilidades del profesor de E.F., al haber obtenido un dos como valor en la tendencia (una valoración a mitad de camino entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo").

Y por consiguiente, ningún ítem de esta pregunta nº5 ha obtenido puntuaciones en la tendencia central de uno o de cero. Este resultado indica que ninguna de las conductas o habilidades contenidas en esta pregunta o escala del cuestionario son irrelevantes a juicio del conjunto de participantes sobre las conductas y habilidades características en la Educación Física de los profesores.

Estos resultados indican aquellas conductas y habilidades del profesor de E.F. que podrían merecer una mayor atención en la docencia de la E.F. en la E.S.O. con el objetivo de aumentar su frecuencia o intensidad (como posteriormente se describe en el apartado 6.4. de la discusión).

En la tabla 6.34. se muestra el análisis de las puntuaciones globales de la pregunta cinco: "¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?" (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración global de los contenidos de esta pregunta, en función de los valores de la mediana y del rango promedio, por parte del conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos).

Tabla 6.34. Valoración del grado de acuerdo de las puntuaciones globales de la pregunta 5 “¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)		
Grupos	Mediana	Rango promedio
Alumnos y ex-alumnos	183,00	210,98
Padres	167,00	91,94
Profesores	215,00	225,37
Expertos	220,00	359,14

El análisis de Kruskal-Wallis (Chi Cuadrado = 275,784; $p < 0,001$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del junto de las conductas negativas que integran la pregunta nº 4. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a:

- Los alumnos, en comparación con los padres, opinan que los profesores de E.F. presentan unas mejores conductas y habilidades en la docencia de la E.F. en la E.S.O.
- Los alumnos, opinan de manera similar a los profesores a la hora de valorar las conductas y habilidades que el propio profesor realiza en el aula.
- Los alumnos, en comparación con los expertos, opinan que los profesores de E.F. presentan unas peores conductas y habilidades en la docencia de la E.F. en la E.S.O.

- Los padres, en comparación con alumnos, profesores y expertos, opinan que los profesores de E.F. presentan unas peores conductas y habilidades en la docencia de la E.F. en la E.S.O.
- Los profesores, en comparación con el grupo de expertos, opinan que los propios profesores de E.F. presentan unas menores conductas y habilidades en la docencia de la E.F. en la E.S.O.
- Los expertos, en comparación con el resto de grupos de participantes (alumnos, padres y profesores), opinan que los profesores de E.F. presentan unas mejores conductas y habilidades en la docencia de la E.F. en la E.S.O.

Como puede observarse, existe una diferencia en la percepción que los expertos tienen de la incidencia de las conductas y habilidades en la docencia de la E.F. en la E.S.O. en comparación con la percepción del resto de los tres grupos (padres, profesores y alumnos y ex-alumnos). Y, por otro lado, los padres son el grupo en el que se observa una percepción más baja de las conductas y habilidades en la docencia de la E.F. en la E.S.O, análisis que se amplían en el apartado 6.4. de la discusión.

En la tabla 6.35. se muestra el análisis la elección de los tres ítems que el conjunto de los participantes considera más importantes de la pregunta cinco: “¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto a: la suma del valor de las elecciones obtenidas en cada caso (3 = ítem más importante; 2 = segundo ítem más importante; 1 = tercer ítem más importante); el porcentaje que representa el sumatorio del valor de las elecciones obtenidas por cada ítem; el nº de elecciones obtenidas por cada ítem; y el porcentaje que presenta el nº de elecciones obtenidas por cada ítem.

En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones.

Tabla 6.35. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 5 “¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)					
nº del ítem	Redacción del ítem	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (1212 pts.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=404).
5,59	Mostrar respeto con todos.	1057	87,21	374	92,57
5,45	Dialogar con los alumnos.	547	45,13	309	76,49
5,34	Transmitir la importancia del deporte para la salud física y mental.	213	17,57	128	31,68
5,14	Dar ejemplo: gusto por la Educación Física, buen profesional, ilusionado con lo que hace.	198	16,34	111	27,48
5,41	Tener en cuenta las diferencias individuales (cualidades físicas y psicológicas) de los alumnos al preparar las clases.	154	12,71	78	19,31
5,46	Escuchar a los alumnos, mostrarse comprensivo y cercano.	136	11,22	122	30,20
5,39	Tener interés por conocer bien a los alumnos.	135	11,14	123	30,45
5,11	Dar ejemplo: trato personal de respeto.	18	1,49	9	2,23
5,52	Combinar amenidad, seriedad y disciplina.	14	1,16	5	1,24
5,55	Motivar al grupo para que participe.	13	1,07	8	1,98
5,57	Tener y mostrar paciencia.	12	0,99	5	1,24
5,1	Reforzar las posibilidades de los alumnos.	11	0,91	5	1,24
5,44	Tener interés por utilizar criterios claros y justos de evaluación.	11	0,91	6	1,49
5,51	Mostrar firmeza en el mantenimiento de las pautas de orden y disciplina.	11	0,91	7	1,73
5,54	Motivar a cada alumno de forma individual a alcanzar sus objetivos.	10	0,83	6	1,49
5,4	Reforzar y valorar a todos.	9	0,74	3	0,74
5,47	Explicar a los alumnos para qué sirven las cosas que hacen.	9	0,74	6	1,49
5,24	Comunicar objetivos claros al comienzo del curso.	8	0,66	5	1,24
5,5	Reforzar el compañerismo	7	0,58	3	0,74
5,7	Sancionar el excesivo protagonismo.	6	0,50	2	0,50
5,17	Mostrar madurez personal y estabilidad emocional.	6	0,50	3	0,74
5,40	Invertir tiempo en preparar las clases.	6	0,50	4	0,99
5,48	Explicar con un lenguaje correcto y comprensible.	6	0,50	3	0,74
5,3	Reforzar a un alumno cuando consigue un objetivo.	4	0,33	2	0,50

Tabla 6.35. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 5 “¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

5,10	Dar ejemplo: adecuada comunicación verbal y no verbal.	4	0,33	2	0,50
5,58	Mostrar cordialidad y afecto con todos.	4	0,33	2	0,50
5,2	Reforzar el esfuerzo.	3	0,25	2	0,50
5,15	Dar ejemplo: coherencia (lo que se dice se hace).	3	0,25	1	0,25
5,22	Realizar actividades en las que todos puedan participar.	3	0,25	3	0,74
5,53	Fomentar la participación en la organización y diseño de las clases.	3	0,25	1	0,25
5,18	Ser profesor y no "colega" de los alumnos.	2	0,17	1	0,25
5,26	Aportar ayudas físicas para los más miedosos.	2	0,17	2	0,50
5,38	Invertir tiempo en el estudio de las posibilidades del entorno.	2	0,17	2	0,50
5,42	Invertir tiempo en actualizar conocimientos profesionales.	2	0,17	2	0,50
5,43	Invertir tiempo en mejorar la forma de exponer los contenidos en clase (ej. nuevas tecnologías).	2	0,17	1	0,25
5,50	Informar sobre pautas de orden y disciplina en el aula.	2	0,17	1	0,25
5,56	Motivar a los alumnos a practicar deporte.	2	0,17	2	0,50
5,13	Dar ejemplo: tener hábitos de actividad física o deportivos	1	0,08	1	0,25
5,16	Dar ejemplo: mostrar los ejercicios que propone a los alumnos.	1	0,08	1	0,25
5,32	Realizar actividades de interés especial para los alumnos.	1	0,08	1	0,25
5,6	Sancionar los comportamientos agresivos.	0	0,00	0	0,00
5,8	Sancionar la excesiva competitividad.	0	0,00	0	0,00
5,9	Apoyar a los más desfavorecidos social y emocionalmente.	0	0,00	0	0,00
5,12	Dar ejemplo: compromiso y disponibilidad personal.	0	0,00	0	0,00
5,19	Mostrarse firme al dar las clases.	0	0,00	0	0,00
5,20	Combinar trabajo en grupo, por parejas e individual.	0	0,00	0	0,00
5,21	No mantener siempre los mismos grupos.	0	0,00	0	0,00
5,23	Involucrar a los alumnos en actividades que permitan el trabajo en equipo.	0	0,00	0	0,00
5,25	Realizar actividades de carácter lúdico.	0	0,00	0	0,00
5,27	Ayudar directamente al alumno cuando no le sale un ejercicio.	0	0,00	0	0,00
5,28	Introducir variedad de contenidos en las clases.	0	0,00	0	0,00
5,29	Realizar actividades extraescolares.	0	0,00	0	0,00
5,30	Enseñar diferentes deportes.	0	0,00	0	0,00
5,31	Realizar actividades en contacto con la naturaleza.	0	0,00	0	0,00
5,33	Aportar información sobre el fenómeno deportivo del entorno próximo: clubes, asociaciones, ...	0	0,00	0	0,00

Tabla 6.35. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 5 “¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)					
5,35	Confeccionar documentos gráficos de los alumnos practicando deporte (ej. fotografías, filmaciones de vídeo, recortes de prensa, ...).	0	0,00	0	0,00
5,36	Involucrarse y participar en las tareas y ejercicios que se proponen en clase.	0	0,00	0	0,00
5,37	Combinar teoría y práctica en las clases.	0	0,00	0	0,00
5,49	Explicar apoyándose en ejemplos.	0	0,00	0	0,00

Como se puede observar, hay una conducta o habilidad del profesor de E.F. que presenta un altísimo consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes, al haber sido elegida como mínimo por el 92% de los sujetos (señalada en gris). Esta conducta hace referencia al ítem 59 (“Mostrar respeto con todos”).

Por otra parte, otras seis conductas fueron elegidas por más del 10% de los participantes: Dialogar con los alumnos; transmitir la importancia del deporte para la salud física y mental; dar ejemplo: gusto por la Educación Física, buen profesional, ilusionado con lo que hace; tener en cuenta las diferencias individuales (cualidades físicas y psicológicas) de los alumnos al preparar las clases; escuchar a los alumnos, mostrarse comprensivo y cercano; tener interés por conocer bien a los alumnos.

La importancia atribuida a estas conductas o habilidades, junto con la incidencia de las mismas en las clases de E.F. en la E.S.O. (análisis anteriores, tablas 6.33, 6.34 y 6.35) podrá ser una información relevante para el diseño de actuaciones docentes en este ámbito, como más adelante se argumenta en la discusión.

En la tabla 6.36., se muestran las diferencias de los cuatro grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la elección de los tres ítems más importantes de la pregunta cinco: “¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Esta tabla presenta los ítems que han obtenido una mayor importancia para cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el criterio utilizado anteriormente de seleccionar

aquellos que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones. De esta forma, puede realizarse un análisis comparativo de la similitud o discrepancia en la valoración relativa de cada ítem por cada grupo.

Tabla 6.36. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 5 “¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada grupo de sujetos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos)												
IMPORTANCIA RELATIVA	ALUMNOS Y EXALUMNOS			PADRES			PROFESORES			EXPERTOS		
	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc
1er ítem	Mostrar respeto con todos.	92,04	92,54	Mostrar respeto con todos.	91,67	95,59	Dar ejemplo: gusto por la Educación Física, buen profesional, ilusionado con lo que hace.	81,13	84,91	Mostrar respeto con todos.	90,53	92,59
2º ítem	Dialogar con los alumnos.	57,71	88,06	Dialogar con los alumnos.	60,78	92,65	Mostrar respeto con todos.	58,49	84,91	Transmitir la importancia del deporte para la salud física y mental.	58,44	88,89
3er ítem	Escuchar a los alumnos, mostrarse comprensivo y cercano.	29,85	85,07	Tener interés por conocer bien a los alumnos.	31,86	88,24	Transmitir la importancia del deporte para la salud física y mental.	30,82	83,02	Tener en cuenta las diferencias individuales (cualidades físicas y psicológicas) de los alumnos al preparar las clases.	57,20	86,42
4º ítem										Dar ejemplo: gusto por la Educación Física, buen profesional, ilusionado con lo que hace.	27,57	79,01
5º ítem										Dialogar con los alumnos.	27,57	80,25

Del análisis de la tabla 6.36. pueden extraerse los siguientes resultados:

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos, padres, profesores y expertos) hay coincidencias a la hora de valorar comportamientos, habilidades y estrategias positivas en los profesores en el área de E.F. en la E.S.O. en Aragón, existen matices diferenciadores que es conveniente que nos paremos a analizar :

- Si algún comportamiento positivo en el profesor de E.F. es valorado de forma unánime por todos los grupos de población es el de *mostrar respeto por todos*.
- Los alumnos destacan el carácter dialogante del profesor de E.F. y su capacidad de escucha. Este hecho viene a ratificar el carácter cercano que el profesor de E.F. muestra hacia sus alumnos. Esta opinión es secundada por padres y expertos. Además, los padres valoran en gran medida el interés que muestra el profesor de E.F. por conocer bien a los alumnos.
- Los profesores y expertos nuevamente coinciden en sus valoraciones al considerar que el profesor de E.F. se caracteriza positivamente por dar ejemplo por el gusto hacia la Educación Física, por ser buen profesional y estar ilusionado con lo que hace. A esto, ambos grupos añaden su interés por transmitir la importancia del deporte para la salud física y mental. Este tipo de habilidades y estrategias, que van en consonancia con lo indicado en el currículo oficial del área, no son secundadas en grado de importancia por los grupos de alumnos y padres.
- Por último, el grupo de expertos valora como muy importante la capacidad del profesor de E.F. para tener en cuenta las diferencias individuales (cualidades físicas y psicológicas) de los alumnos al preparar las clases. La atención a la individualidad del alumnado es una medida educativa que en este caso no es valorada en el mismo grado por los grupos de alumnos, padres y profesores.

Con el fin de disponer de un indicador adicional de la percepción del grupo de profesores de E.F. sobre su desempeño profesional, en la versión del cuestionario E.F.E.S.O. para profesores se incluyeron tres ítems para la evaluación de: la motivación laboral (implicación, interés por el trabajo), la satisfacción (al realizar el trabajo) y la competencia profesional ("si me considero un buen o un mal profesor"). Estos tres ítems tienen un formato de respuesta de 11 intervalos en una escala ordinal, de cero (nula, muy baja) a diez (muy alta, excelente). En la tabla 6.36b se muestran los estadísticos descriptivos y los resultados del análisis de correlación.

Tabla 6.36b. Estadísticos descriptivos de la motivación, satisfacción y competencia percibidas por el grupo de profesores de E.F.					
	N	Mínimo	Máximo	Mediana	Rango Intercuartílico
Motivación	42	4	9	7	1
Satisfacción	42	4	10	7	1
Competencia	42	5	9	7	1

Como se puede observar, en los tres casos el valor de la mediana alcanza un valor de 7. Estos resultados son indicativos de una alta percepción de competencia, motivación y satisfacción en el trabajo que realizan el grupo de profesores de E.F. que participaron en esta investigación.

6.3.4. Problemas y dificultades en la E.F.

En la tabla 6.37. se muestra el análisis de los ítems de la pregunta 6: "Tu profesor de Educación Física, ¿cree que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?" (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración de cada ítem por el conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos). Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente. En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más extremas, es decir

los ítems que presentan un mayor y menor grado de acuerdo, respectivamente, por parte del conjunto de los sujetos.

Tabla 6.37. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 6 “Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)			
Nº ítem	Redacción del ítem	Mediana	Rango intercuart.
P625	Deficiente material deportivo.	2	0
P63	El profesor es muy exigente con los alumnos.	2	1
P611	Falta de motivación de los alumnos (esfuerzo, interés).	2	1
P612	Falta de disciplina de los alumnos.	2	1
P613	Fuertes divisiones o grupos entre los alumnos.	2	1
P615	Deficiente nivel inicial de los alumnos: conocimientos, experiencia deportiva, habilidades físicas.	2	1
P618	Deficientes relaciones con los padres.	2	1
P619	Baja valoración de la asignatura.	2	1
P620	Pocas horas de clase.	2	1
P622	Deficiente cobertura ante posibles accidentes (ej. falta de cobertura legal para actividades fuera del centro).	2	1
P623	Grupos excesivamente grandes para llevar un control adecuado.	2	1
P624	Deficientes instalaciones deportivas.	2	1
P627	Falta de reconocimiento social de la materia de Educación Física.	2	1
P628	Falta de reconocimiento del profesor de Educación Física por parte del resto del panorama educativo.	2	1
P629	Escasa importancia de la materia o clase de Educación Física.	2	1
P617	Falta de colaboración de los padres.	2	2
P64	Falta de cualidades físicas para dar la clase (lesiones, enfermedades, edad avanzada, ...).	1	0
P65	* Falta de conocimiento o de habilidad para enseñar algunos deportes.	1	0
P66	Deficientes habilidades de comunicación.	1	0
P68	Falta de autocontrol cuando los alumnos no tienen el comportamiento que espera.	1	0
P61	Falta de motivación del profesor.	1	1
P62	Limitaciones didácticas del profesor en el manejo de los comportamientos de sus alumnos (ej. aplicación de estrategias de modificación de conducta).	1	1
P69	El desgaste de la voz.	1	1
P610	Problemas personales.	1	1
P614	Conflictos de los propios alumnos.	1	1
P616	Deficientes relaciones con los alumnos.	1	1

Considerando el significado de los intervalos de la escala Likert del cuestionario (desde 0 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo), 16 ítems (el 61,53%, que aparecen señalados en gris), reflejan que dichos problemas asociados al profesor tienen una cierta incidencia en las clases de E.F. (una valoración a mitad de camino entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo")., al haber obtenido valores en la tendencia central de 2, a juicio del conjunto de los participantes.

Por otra parte, los 10 ítems restantes (P64, P65, P66, P68, P61, P62, P69, P610, P614 y P616) reflejan una excasa o nula incidencia de este tipo de problemas asociados al profesor, al haber obtenido un uno o cero como valor en la tendencia (una valoración que supone posicionarse "en desacuerdo" o "totalmente en desacuerdo").

Estos resultados indican aquellos problemas o dificultades de los profesores de E.F. que podrían merecer una mayor atención en la docencia de la E.F. en la E.S.O. con el objetivo de reducir su frecuencia o intensidad y, paralelamente, aquellas otras que teniendo un carácter negativo no parecen presentar una alta incidencia (como posteriormente se describe en el apartado 6.4. de la discusión).

En la tabla 6.38. se muestra el análisis de las puntuaciones globales de la pregunta seis: "Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?" (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración global de los contenidos de esta pregunta, en función de los valores de la mediana y del rango promedio, por parte del conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos).

Tabla 6.38. Valoración del grado de acuerdo de las puntuaciones globales de la pregunta 6 "Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?" (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)		
Grupos	Mediana	Rango promedio
Alumnos y ex-alumnos	41	78,32
Padres	48	197,52
Profesores	65	338,84
Expertos	63	335,93

El análisis de Kruskal-Wallis (χ^2 Cuadrado = 330,019; $p < 0,001$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del junto de las conductas negativas que integran la pregunta nº 4. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a:

- Los alumnos, en comparación con padres, profesores y expertos, opinan que perciben menos problemas y dificultades en la docencia del profesor de E.F. en la E.S.O.
- Los profesores y los expertos, en comparación con los alumnos y los padres, opinan que perciben más problemas y dificultades en la docencia del profesor de E.F. en la E.S.O.
- Los profesores, en comparación con el grupo de expertos, perciben de manera similar los problemas y dificultades en la docencia del profesor de E.F. en la E.S.O.

Como puede observarse, existe una diferencia en la percepción que los padres y alumnos y ex-alumnos tienen de la incidencia de los problemas y dificultades en la docencia del profesor de E.F. en la E.S.O. en comparación con la percepción del resto de los grupos (profesores y expertos). Y, por otro lado, los alumnos son el grupo en el que se observa una percepción de una menor incidencia de problemas y dificultades en la docencia del profesor de E.F. en la E.S.O., análisis que se amplían en el apartado 6.4. de discusión.

En la tabla 6.39., se muestra el análisis la elección de los tres ítems que el conjunto de los participantes considera más importantes de la pregunta cuatro: “Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto a: la suma del valor de las elecciones obtenidas en cada caso (3 = ítem más importante; 2 = segundo

ítem más importante; 1 = tercer ítem más importante); el porcentaje que representa el sumatorio del valor de las elecciones obtenidas por cada ítem; el nº de elecciones obtenidas por cada ítem; y el porcentaje que presenta el nº de elecciones obtenidas por cada ítem.

En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones.

Tabla 6.39. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 6 “Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

nº del ítem	Redacción del ítem	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (1212 ptos.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=404).
6,24	Deficientes instalaciones deportivas.	568	46,86	225	55,69
6,11	Falta de motivación de los alumnos (esfuerzo, interés).	519	42,82	247	61,14
6,27	Falta de reconocimiento social de la materia de Educación Física.	499	41,17	178	44,06
6,20	Pocas horas de clase.	462	38,12	236	58,42
6,29	Escasa importancia de la materia o clase de Educación Física.	163	13,45	134	33,17
6,1	Falta de motivación del profesor.	68	5,61	62	15,35
6,13	Fuertes divisiones o grupos entre los alumnos.	59	4,87	56	13,86
6,19	Baja valoración de la asignatura.	26	2,15	14	3,47
6,25	Deficiente material deportivo.	24	1,98	16	3,96
6,12	Falta de disciplina de los alumnos.	23	1,90	12	2,97
6,23	Grupos excesivamente grandes para llevar un control adecuado.	23	1,90	16	3,96
6,28	Falta de reconocimiento del profesor de Educación Física por parte del resto del panorama educativo.	16	1,32	9	2,23
6,18	Deficientes relaciones con los padres.	14	1,16	6	1,49
6,3	El profesor es muy exigente con los alumnos.	12	0,99	4	0,99
6,22	Deficiente cobertura ante posibles accidentes (ej. falta de cobertura legal para actividades fuera del centro).	11	0,91	8	1,98
6,6	Deficientes habilidades de comunicación.	8	0,66	3	0,74
6,16	Deficientes relaciones con los alumnos.	8	0,66	3	0,74
6,2	Limitaciones didácticas del profesor en el manejo de los comportamientos de sus alumnos (ej. aplicación de estrategias de modificación de conducta).	7	0,58	4	0,99
6,10	Problemas personales.	7	0,58	3	0,74
6,15	Deficiente nivel inicial de los alumnos: conocimientos, experiencia deportiva, habilidades físicas.	7	0,58	3	0,74
6,17	Falta de colaboración de los padres.	6	0,50	4	0,99
6,8	Falta de autocontrol cuando los alumnos no tienen el comportamiento que espera.	4	0,33	2	0,50
6,14	Conflictos de los propios alumnos.	4	0,33	2	0,50
6,9	El desgaste de la voz.	2	0,17	1	0,25

Tabla 6.39. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 6 “Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

6,4	Falta de cualidades físicas para dar la clase (lesiones, enfermedades, edad avanzada, ...).	0	0,00	0	0,00
-----	---	---	------	---	------

Como se puede observar, no hay problemas o dificultades que presenten un alto consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes. El mayor porcentaje de elecciones (con un valor superior al 44% de elecciones y señaladas en gris) hace referencia a los ítems 24 (Deficientes instalaciones deportivas), 11 (Falta de motivación de los alumnos) y 27 (Falta de reconocimiento social de la materia de Educación Física).

Por otra parte, otros cuatro problemas fueron elegidos por más del 10% de los participantes: Pocas horas de clase, escasa importancia de la materia o clase de Educación Física, falta de motivación del profesor y fuertes divisiones o grupos entre los alumnos.

La importancia atribuida a estos problemas o dificultades, junto con la incidencia de las mismas en las clases de E.F. en la E.S.O. (análisis anteriores, tablas 6.37, 6.38 y 6.39) podrá ser una información relevante para el diseño de actuaciones docentes en este ámbito, como más adelante se argumenta en la discusión.

En la tabla 6.40., se muestran las diferencias de los cuatro grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la elección de los tres ítems más importantes de la pregunta seis “Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Esta tabla presenta los ítems que han obtenido una mayor importancia para cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el criterio utilizado anteriormente de seleccionar aquellos que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las

elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones. De esta forma, puede realizarse un análisis comparativo de la similitud o discrepancia en la valoración relativa de cada ítem por cada grupo.

Tabla 6.40. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 6 “Tu profesor de Educación Física, ¿crees que tuvo algún problema o dificultad para dar sus clases?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada grupo de sujetos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos)												
IMPORTANCIA RELATIVA	ALUMNOS Y EXALUMNOS			PADRES			PROFESORES			EXPERTOS		
	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc
1er ítem	Pocas horas de clase.	48,76	90,30	Deficientes instalaciones deportivas.	91,42	94,85	Pocas horas de clase.	81,76	86,79	Falta de reconocimiento social de la materia de Educación Física.	89,71	95,06
2º ítem	Falta de motivación de los alumnos (esfuerzo, interés).	46,52	48,51	Falta de motivación de los alumnos (esfuerzo, interés).	62,99	94,85	Falta de reconocimiento social de la materia de Educación Física.	74,84	81,13	Pocas horas de clase.	55,14	83,95
3er ítem	Falta de reconocimiento social de la materia de Educación Física.	38,81	41,79	Escasa importancia de la materia o clase de Educación Física.	35,29	91,18	Deficientes instalaciones deportivas.	46,54	69,81	Fuertes divisiones o grupos entre los alumnos.	21,81	65,43
4º ítem	Deficientes instalaciones deportivas.	30,10	44,03				Falta de motivación de los alumnos (esfuerzo, interés).	33,33	79,25	Falta de motivación de los alumnos (esfuerzo, interés).	9,05	13,58
5º ítem	Falta de motivación del profesor.	14,93	43,28							Falta de disciplina de los alumnos.	6,58	11,11

Del análisis de la tabla 6.40. pueden extraerse los siguientes resultados:

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos, padres, profesores y expertos) hay coincidencias a la hora de valorar los problemas y dificultades en el área de E.F. en la E.S.O. en Aragón, existen matices diferenciadores que es conveniente que nos paremos a analizar:

- Los alumnos, profesores y expertos consideran que uno de los problemas fundamentales del área de E.F. en la E.S.O. reside en la falta de horas de clase.
- Uno de los aspectos en los que todos los grupos de población coinciden es la falta de motivación de los alumnos por el área de E.F. Los alumnos y padres inciden de manera especial en este aspecto.
- Alumnos, padres, profesores y especialmente el grupo de expertos, consideran que la E.F. no tiene el reconocimiento social necesario respecto a otras áreas curriculares. Los ítems que reflejan esta realidad serían:
 - Falta de reconocimiento social de la materia de Educación Física. Escogido por alumnos, profesores y expertos.
 - Escasa importancia de la materia o clase de Educación Física. Escogido por los padres.
 - Baja valoración de la asignatura. Escogido por los profesores.
- Alumnos, profesores y especialmente los padres, manifiestan que uno de los principales problemas que afecta al área de E.F. son las deficientes instalaciones deportivas con las que cuentan los centros de enseñanza para impartir los

contenidos propios de la materia. El grupo de expertos no considera este aspecto como uno de los problemas más importantes que afecta a la E.F. en la E.S.O.

- Si anteriormente señalábamos que alumnos, padres, profesores y expertos consideraban la falta de motivación de los alumnos como uno de los principales problemas que afecta a la E.F. en la E.S.O., son los alumnos los que igualmente manifiestan que otro de los problemas con los que se enfrenta el área es la falta de motivación del profesor.
- Los padres consideran que el profesor de E.F. es muy exigente con los alumnos. Este hecho supone un problema, según los padres, para el área. Sin embargo, los alumnos, principales receptores de las clases de E.F., no manifiestan este problema entre los más importantes que afectan a la E.F.
- El grupo de expertos manifiesta que uno de los principales problemas que afecta al área de E.F. es la falta de disciplina de los alumnos. Este aspecto no es tenido en cuenta por ninguno de los otros tres grupos de población (alumnos, padres y profesores).
- El grupo de expertos señala que uno de los principales problemas que afecta al área de E.F. es las fuertes divisiones o grupos entre los alumnos. Este ítem no ha sido tenido en cuenta de manera prioritaria por ninguno de los otros tres grupos de población (alumnos, padres y profesores). La percepción del grupo de expertos sobre el clima de convivencia en el área de E.F. se mantiene lejana a la opinión que alumnos, padres y profesores manifiestan.

6.3.5. Conductas saludables de los alumnos.

En la tabla 6.41., se muestra el análisis de los ítems de la pregunta 8: “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración de cada ítem por los alumnos, ex-alumnos, y padres participantes en la investigación. Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente. En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más extremas, es decir los ítems que presentan un mayor y menor grado de acuerdo, respectivamente, por parte del conjunto de los sujetos.

Tabla 6.41. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 8 “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos y padres)			
Nº ítem	Redacción del ítem	Mediana	Rango intercuart.
P86	Salir a dar una vuelta, estar con amigos.	4	1
P815	Escuchar música.	4	1
P82	Calentar antes de hacer ejercicio físico.	3	0
P87	Subir y bajar escaleras en lugar de coger el ascensor.	3	0
P810	Escribir.	3	0
P811	Leer.	3	0
P818	Llevar ordenadas mis cosas (ej. organizarme bien el tiempo para realizar las tareas de clase).	3	0
P81	Hacer algo de ejercicio físico.	3	1
P83	Hacer estiramientos.	3	1
P819	Dormir las horas necesarias.	3	1
P820	Descansar.	3	1
P821	Beber mucha agua.	3	1
P822	Comer pocos dulces.	3	1
P88	Andar después de comer.	2	0
P814	Tocar un instrumento musical.	2	0
P84	Utilizar una postura correcta (ej. al estar sentado o coger objetos pesados).	2	1
P85	Correr a diferentes velocidades.	2	1
P813	Ir al cine.	2	1
P816	Ver moderadamente la televisión.	2	1
P817	Trabajar moderadamente con el ordenador.	2	1
P812	Hacer teatro.	1	0
P89	Trabajar en actividades agrícolas.	1	1

Considerando el significado de los intervalos de la escala Likert del cuestionario (desde 0 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo), 13 ítems (el 59,09 %, que aparecen señalados en gris), reflejan una opinión favorable sobre la posible realización de conductas saludables por parte de los alumnos en sus vidas cotidianas, al haber obtenido valores en la tendencia central de 3 y 4, a juicio del conjunto de los participantes. Dos son los ítems que reflejan un mayor grado de acuerdo por el conjunto de todos los grupos de participantes: el ítem P86 ("Salir a dar una vuelta, estar con amigos") y el P815 ("Escuchar música").

Por otra parte, aparecen 7 ítems (P88, P814, P84, P85, P813, P816, P817) que reflejan una opinión menos favorable sobre la posible realización de conductas saludables por parte de los alumnos en sus vidas cotidianas, al haber obtenido un dos como valor en la tendencia (una valoración a mitad de camino entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo").

Finalmente, consideran que 2 ítems (P812, P89) tienen una baja incidencia en las vidas cotidianas de los alumnos (una valoración de "en desacuerdo").

Estos resultados indican aquellas conductas saludables de los alumnos que podrían merecer una mayor atención en la docencia de la E.F. en la E.S.O. con el objetivo de aumentar su frecuencia o intensidad (como posteriormente se describe en el apartado 6.4. de la discusión).

En la tabla 6.42., se muestra el análisis de las puntuaciones globales de la pregunta ocho: "¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?" (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración global de los contenidos de esta pregunta, en función de los valores de la mediana y del rango promedio, por parte de los alumnos, ex-alumnos, y padres participantes en esta investigación.

Tabla 6.42. Valoración del grado de acuerdo de las puntuaciones globales de la pregunta 8 “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos y padres)

Grupos	Mediana	Rango promedio
Alumnos y ex-alumnos	65	196,07
Padres	55	75,82

El análisis de la U de Mann-Whitney (996,000; $p < 0,001$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los dos grupos hacen del conjunto de las conductas saludables que integran la pregunta nº 8. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos dos grupos hacen referencia a:

- Los alumnos, en comparación con los padres, opinan que los propios alumnos presentan unas mejores conductas saludables en su vida cotidiana.

Como puede observarse, existe una diferencia en la percepción que los alumnos tienen de la incidencia de las conductas saludables en su propia vida cotidiana en comparación con la percepción que tienen sus padres, análisis que se amplía en el apartado 6.4. de la discusión.

En la tabla 6.43., se muestra el análisis la elección de los tres ítems que el conjunto de los participantes considera más importantes de la pregunta ocho: “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto a: la suma del valor de las elecciones obtenidas en cada caso (3 = ítem más importante; 2 = segundo ítem más importante; 1 = tercer ítem más importante); el porcentaje que representa el sumatorio del valor de las elecciones obtenidas por cada ítem; el nº de elecciones

obtenidas por cada ítem; y el porcentaje que presenta el nº de elecciones obtenidas por cada ítem.

En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones.

Tabla 6.43. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 8 “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos y padres)					
nº del ítem	Redacción del ítem	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (810 ptos.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=270).
8,1	Hacer algo de ejercicio físico.	202	24,94	132	48,89
8,25	Dormir las horas necesarias.	128	15,80	124	45,93
8,6	Salir a dar una vuelta, estar con amigos.	10	1,23	6	2,22
8,26	Descansar.	10	1,23	4	1,48
8,19	Escuchar música.	6	0,74	6	2,22
8,13	Leer.	4	0,49	2	0,74
8,1o	Trabajar en actividades agrícolas.	2	0,25	2	0,74
8,23	Llevar ordenadas mis cosas (ej. organizarme bien el tiempo para realizar las tareas de clase).	2	0,25	2	0,74
8,30	Comer pocos dulces.	2	0,25	2	0,74
8,2	Calentar antes de hacer ejercicio físico.	0	0,00	0	0,00
8,3	Hacer estiramientos.	0	0,00	0	0,00
8,4	Utilizar una postura correcta (ej. al estar sentado o coger objetos pesados).	0	0,00	0	0,00
8,5	Correr a diferentes velocidades.	0	0,00	0	0,00
8,8	Subir y bajar escaleras en lugar de coger el ascensor.	0	0,00	0	0,00
8,9	Andar después de comer.	0	0,00	0	0,00
8,12	Escribir.	0	0,00	0	0,00
8,16	Hacer teatro.	0	0,00	0	0,00
8,17	Ir al cine.	0	0,00	0	0,00
8,18	Tocar un instrumento musical.	0	0,00	0	0,00
8,20	Ver moderadamente la televisión.	0	0,00	0	0,00
8,22	Trabajar moderadamente con el ordenador.	0	0,00	0	0,00
8,29	Beber mucha agua.	0	0,00	0	0,00

Como se puede observar, hay dos conductas saludables que presentan un consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes, al haber sido elegidas como mínimo por el 45% de los sujetos (señaladas en gris). Estas dos

conductas hacen referencia al ítem 1 (“Hacer algo de ejercicio”) y al ítem nº 25 (“Dormir las horas necesarias”).

La importancia atribuida a estas conductas saludables, junto con la incidencia de las mismas en las clases de E.F. en la E.S.O. (análisis anteriores, tablas 6.41, 6.42 y 6.43) podrá ser una información relevante para el diseño de actuaciones docentes en este ámbito, como más adelante se argumenta en la discusión.

En la tabla 6.44. se muestran las diferencias de los dos grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, y padres) en la elección de los tres ítems más importantes de la pregunta ocho: “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Esta tabla presenta los ítems que han obtenido una mayor importancia para cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el criterio utilizado anteriormente de seleccionar aquellos que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones. De esta forma, puede realizarse un análisis comparativo de la similitud o discrepancia en la valoración relativa de cada ítem por cada grupo.

Tabla 6.44. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 8 “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada grupo de sujetos (alumnos y ex-alumnos, y padres)						
IMPORTANCIA RELATIVA	ALUMNOS Y EXALUMNOS			PADRES		
	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc
1er ítem	Hacer algo de ejercicio físico.	46,77	94,03	Dormir las horas necesarias.	29,90	88,24

Del análisis de la tabla 6.44. pueden extraerse los siguientes resultados:

A pesar de que entre los dos grupos de población estudiados (alumnos y padres) hay coincidencias a la hora de valorar comportamientos que ayudan a estar bien física y mentalmente a los alumnos, existen matices diferenciadores que es conveniente que nos paremos a analizar:

- El 94% de los alumnos admiten que entre los comportamientos que ellos mismos realizan habitualmente y que les ayudan a estar mejor física y mentalmente se encuentra la realización de algo de ejercicio físico. Los padres no consideran esta conducta saludable entre la más importante que realice su hijo
- El 88% de los padres considera que uno de los comportamientos que realizan sus hijos habitualmente en su vida cotidiana y que les ayuda a estar bien física y mentalmente es dormir las horas necesarias. Sin embargo tan sólo el 3% de los alumnos (sus hijos), afirman que realizan esa conducta habitualmente en su vida cotidiana.
- Ante todos estos datos, queda en evidencia las diferencias en grado de opinión entre el grupo de padres y alumnos.

6.3.6. Conductas no saludables de los alumnos.

En la tabla 6.45. se muestra el análisis de los ítems de la pregunta 10: “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración de cada ítem por los alumnos, ex-alumnos, y padres participantes en la investigación. Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente. En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más extremas, es decir los ítems que presentan un mayor y menor grado de acuerdo, respectivamente, por parte del conjunto de los sujetos.

Tabla 6.45. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 10 “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos y padres)

Nº ítem	Redacción del ítem	Mediana	Rango intercuart.
P92	Hacer muchas actividades (extraescolares) lo que me lleva a estresarme y cansarme en exceso.	2	0
P93	Estar muchas horas delante del ordenador.	2	0
P94	Pasar mucho tiempo en casa sin hacer nada.	2	0
P911	Discutir.	2	0
P91	No hacer prácticamente ejercicio.	2	1
P99	Estar nervioso y preocupado.	2	1
P98	No organizarme bien el tiempo	2	2
P921	Comer entre horas.	2	2
P910	Cerrarme a los demás.	1	0
P95	Ir en moto de manera imprudente.	1	1
P97	Estar en lugares con mucho humo.	1	1
P912	No comer.	1	1
P913	Comer mucho.	1	1
P914	Comer mal.	1	1
P915	No dormir lo suficiente.	1	1
P916	Dormir mucho.	1	1
P917	Beber poca agua.	1	1
P918	Comer muchos dulces y chucherías.	1	1
P919	Comer mucha comida rápida (Ej. pizzas, hamburguesas, ...).	1	1
P920	Comer por aburrimiento.	1	1
P922	Fumar.	1	1
P925	Beber alcohol.	1	2
P924	Consumir drogas sintéticas.	0	0
P96	Salir demasiado por las noches.	0	1
P923	Fumar porros.	0	1
P926	Beber alcohol en exceso (emborracharme).	0	1

Considerando el significado de los intervalos de la escala Likert del cuestionario (desde 0 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo), 8 ítems (el 30,76 %, que aparecen señalados en gris), reflejan una opinión indicando que, dichas conductas no saludables, tienen una cierta incidencia en la vida cotidiana de los alumnos (una valoración a mitad de camino entre "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo")., al haber obtenido valores en la tendencia central de 2, a juicio del conjunto de los participantes.

Por otra parte, aparecen 14 ítems (P910, P95, P97, P912, P913, P914, P915, P916, P917, P918, P919, P920, P922, P925) que reflejan una opinión poco favorable

sobre la posible realización de conductas no saludables por parte de los alumnos en sus vidas cotidianas, al haber obtenido un “uno” como valor en la tendencia (una valoración que supone posicionarse “en desacuerdo”).

Finalmente, consideran que 4 ítems (P924, P96, P923, P926) tienen una muy baja incidencia en las vidas cotidianas de los alumnos, al haber obtenido un “cero” como valor en la tendencia (una valoración de “totalmente en desacuerdo”).

Estos resultados indican aquellas conductas no saludables de los alumnos que podrían merecer una mayor atención en la docencia de la E.F. en la E.S.O. con el objetivo de disminuir su frecuencia o intensidad (como posteriormente se describe en el apartado 6.4. de la discusión).

En la tabla 6.46., se muestra el análisis de las puntuaciones globales de la pregunta 10: “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración global de los contenidos de esta pregunta, en función de los valores de la mediana y del rango promedio, por parte de los alumnos, ex-alumnos, y padres participantes en esta investigación.

Tabla 6.46. Valoración del grado de acuerdo de las puntuaciones globales de la pregunta 10 “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos y padres)		
Grupos	Mediana	Rango promedio
Alumnos y ex-alumnos	46	195,32
Padres	27	76,56

El análisis de la U de Mann-Whitney (1096,000; $p < 0,001$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los dos grupos hacen del junto

de las conductas no saludables que integran la pregunta nº 10. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos dos grupos hacen referencia a:

- Los alumnos, en comparación con los padres, opinan que los propios alumnos presentan unas peores conductas NO saludables en su vida cotidiana.

Como puede observarse, existe una diferencia en la percepción que los alumnos tienen de la incidencia de las conductas NO saludables en su propia vida cotidiana en comparación con la percepción que tienen sus padres, análisis que se amplía en el apartado 6.4. de la discusión.

En la tabla 6.47., se muestra el análisis la elección de los tres ítems que el conjunto de los participantes considera más importantes de la pregunta ocho: “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto a: la suma del valor de las elecciones obtenidas en cada caso (3 = ítem más importante; 2 = segundo ítem más importante; 1 = tercer ítem más importante); el porcentaje que representa el sumatorio del valor de las elecciones obtenidas por cada ítem; el nº de elecciones obtenidas por cada ítem; y el porcentaje que presenta el nº de elecciones obtenidas por cada ítem.

En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones.

Tabla 6.47. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 10 “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos y padres)

nº del ítem	Redacción del ítem	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (810 ptos.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=270).
P10,26	Consumir drogas sintéticas.	763	94,20	256	94,81
P10,25	Fumar porros.	358	44,20	245	90,74
P10,28	Beber alcohol en exceso (emborracharme).	330	40,74	194	71,85
P10,1	No hacer prácticamente ejercicio.	86	10,62	70	25,93
P10,17	No dormir lo suficiente.	16	1,98	10	3,70
P10,10	No organizarme bien el tiempo	12	1,48	6	2,22
P10,24	Fumar.	11	1,36	7	2,59
P10,16	Comer mal.	10	1,23	4	1,48
P10,3	Hacer muchas actividades (extraescolares) lo que me lleva a estresarme y cansarme en exceso.	6	0,74	2	0,74
P10,11	Estar nervioso y preocupado.	6	0,74	2	0,74
P10,14	No comer.	4	0,49	2	0,74
P10,4	Estar muchas horas delante del ordenador.	2	0,25	2	0,74
P10,7	Ir en moto de manera imprudente.	2	0,25	2	0,74
P10,9	Estar en lugares con mucho humo.	2	0,25	2	0,74
P10,6	Pasar mucho tiempo en casa sin hacer nada.	0	0,00	0	0,00
P10,8	Salir demasiado por las noches.	0	0,00	0	0,00
P10,12	Cerrarme a los demás.	0	0,00	0	0,00
P10,13	Discutir.	0	0,00	0	0,00
P10,15	Comer mucho.	0	0,00	0	0,00
P10,18	Dormir mucho.	0	0,00	0	0,00
P10,19	Beber poca agua.	0	0,00	0	0,00
P10,20	Comer muchos dulces y chucherías.	0	0,00	0	0,00
P10,21	Comer mucha comida rápida (Ej. pizzas, hamburguesas, ...).	0	0,00	0	0,00
P10,22	Comer por aburrimiento.	0	0,00	0	0,00
P10,23	Comer entre horas.	0	0,00	0	0,00
P10,27	Beber alcohol.	0	0,00	0	0,00

Como se puede observar, hay una conducta saludable que presenta un consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes, al haber sido elegida como mínimo por el 90% de los sujetos (señalada en gris). (señaladas en gris). Esta conducta hace referencia al ítem 26 (“Consumir drogas sintéticas”).

Por otra parte, otras tres conductas fueron elegidas por más del 10% de los participantes: Fumar porros, beber alcohol en exceso (emborracharme) y no hacer prácticamente ejercicio.

La importancia atribuida a estas conductas NO saludables, junto con la incidencia de las mismas en las clases de E.F. en la E.S.O. (análisis anteriores, tablas 6.45, 6.46 y 6.47) podrá ser una información relevante para el diseño de actuaciones docentes en este ámbito, como más adelante se argumenta en la discusión.

En la tabla 6.48., se muestran las diferencias de los dos grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, y padres) en la elección de los tres ítems más importantes de la pregunta 10: “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Esta tabla presenta los ítems que han obtenido una mayor importancia para cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el criterio utilizado anteriormente de seleccionar aquellos que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones. De esta forma, puede realizarse un análisis comparativo de la similitud o discrepancia en la valoración relativa de cada ítem por cada grupo.

Tabla 6.48. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 10 “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada grupo de sujetos (alumnos y ex-alumnos, y padres)						
IMPORTANCIA RELATIVA	ALUMNOS Y EXALUMNOS			PADRES		
	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc
1er ítem	Consumir drogas sintéticas.	92,79	94,03	Consumir drogas sintéticas.	95,59	95,59
2º ítem	Fumar porros.	56,72	87,31	Beber alcohol en exceso (emborracharme).	62,25	94,12
3er ítem	No hacer prácticamente ejercicio.	20,90	50,75	Fumar porros.	31,86	94,12
4º ítem	Beber alcohol en exceso (emborracharme).	18,91	49,25			

Del análisis de la tabla 6.48. pueden extraerse los siguientes resultados:

A pesar de que entre los dos grupos de población estudiados (alumnos y padres) hay coincidencias a la hora de valorar comportamientos que NO ayudan a estar bien física y mentalmente a los alumnos, existen matices diferenciadores que es conveniente que nos paremos a analizar:

- Tanto alumnos como padres consideran que la conducta no saludable más importantes que realizan los propios alumnos en su vida cotidiana se encuentra el consumo de drogas sintéticas (elegido en porcentajes superiores al 94%).
- Padres y alumnos coinciden en considerar las conductas no saludables de “fumar porros” y “beber alcohol en exceso (emborracharme)” como de las más importantes que realizan los propios alumnos en sus vidas cotidianas. Señalar que, mientras los padres eligen la conducta de “beber alcohol en exceso (emborracharme)” en segunda opción, los alumnos la escogen en cuarta. Por otro lado, mientras los alumnos eligen la conducta de “fumar porros” en segunda opción, los padres la escogen en tercera.
- Finalmente, los alumnos consideran en un 50,75% que “no hacer prácticamente ejercicio” es una de las conductas no saludables que realiza habitualmente en su vida cotidiana. El grupo de población de los padres no considera que entre las conductas no saludables más importantes que realicen sus propios hijos se encuentre el “no hacer prácticamente ejercicio”

6.3.7. Propuestas y sugerencias para la mejora de la Educación Física en la E.S.O. en Aragón.

En la tabla 6.49. se muestra el análisis de los ítems de la pregunta 7: “¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración de cada ítem por el conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos). Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto al valor de la mediana y de forma ascendente en función del valor del rango intercuartílico, respectivamente. En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido puntuaciones más extremas, es decir los ítems que presentan un mayor y menor grado de acuerdo, respectivamente, por parte del conjunto de los sujetos.

Tabla 6.49. Valoración del grado de acuerdo de los ítems de la pregunta 7 “¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

Nº ítem	Redacción del ítem	Mediana	Rango intercuart.
P738	Mejorar de las instalaciones de los centros.	4	0
P737	Incrementar la dotación de material a los centros.	4	1
P712	Crear grupos de atención especial con los alumnos que no se adaptan al contexto escolar.	3	0
P718	Incentivar el trabajo en los departamentos de Educación Física.	3	0
P720	Mejorar la coordinación entre las actividades extraescolares de carácter deportivo y las clases de Educación Física.	3	0
P721	Realizar actividades que relacionen el deporte con otras facetas como la salud, la publicidad, la inmigración, ...	3	0
P722	Realizar más actividades en el medio natural.	3	0
P724	Organizar competiciones deportivas en los centros.	3	0
P725	Mejorar el interés de los directores de los centros por las clases de Educación Física.	3	0
P728	Promover actividades comunes a varios centros.	3	0
P730	Potenciar los juegos y deportes propios de la zona.	3	0
P731	Unificar criterios de evaluación para todos los ciclos.	3	0
P733	Aumentar el apoyo al profesorado por parte de inspectores, asesores, ...	3	0
P735	Mejorar la programación: adaptando la programación oficial, incorporando actividades más lúdicas y musicales, ...	3	0
P736	Permitir que el profesor especializado se traslade a un centro a impartir aquello que sabe.	3	0
P72	Fomentar la formación en habilidades sociales para el profesorado.	3	1
P73	Fomentar la formación en habilidades de autocontrol emocional para el profesorado.	3	1
P74	Mejorar la motivación del profesor.	3	1
P710	Realizar actividades que fomenten hábitos saludables (ej. alimentación, higiene personal).	3	1
P713	Realizar actividades teniendo en cuenta las cualidades físicas de los alumnos.	3	1
P714	Disminuir el número de alumnos por grupo.	3	1
P715	Escuchar las sugerencias de los alumnos.	3	1
P717	Incrementar la comunicación alumnos-padres-profesores.	3	1
P723	Promover la utilización de las instalaciones deportivas municipales.	3	1
P726	Crear grupos de trabajo entre los propios profesores, por ejemplo en torno a los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.).	3	1
P727	Fomentar el debate a través de cursos, jornadas, seminarios, congresos, ...	3	1
P729	Mejorar la vinculación del Deporte Escolar (Diputación General de Aragón) y el área de Educación Física.	3	1
P732	Mejorar el seguimiento de los alumnos conflictivos a través del departamento de orientación.	3	1
P734	Hacer un estudio profundo de infraestructuras de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.	3	1
P740	Mejorar la responsabilidad civil para actividades en el medio natural.	3	1
P741	Realizar actuaciones para aumentar la valoración de la enseñanza de la Educación Física en la sociedad.	3	1
P71	Mejorar la formación permanente del profesorado como "educadores".	3	2
P739	Lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales).	3	2

Considerando el significado de los intervalos de la escala Likert del cuestionario (desde 0 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo), 33 ítems (el 100%, que aparecen señalados en gris), reflejan una opinión favorable sobre la posible influencia de las propuestas y sugerencias para la mejora de la E.S.O. en Aragón, al haber obtenido valores en la tendencia central de 3 y 4, a juicio del conjunto de los participantes. Dos son los ítems que reflejan un mayor grado de acuerdo por el conjunto de todos los grupos de participantes: el ítem P730 (Mejorar de las instalaciones de los centros) y el P729 (Incrementar la dotación de material a los centros).

Y por consiguiente, ningún ítem de esta pregunta nº 7 ha obtenido puntuaciones en la tendencia central de uno o de cero. Este resultado indica que ninguna de las propuestas o sugerencias contenidas en esta pregunta o escala del cuestionario es irrelevante a juicio del conjunto de participantes sobre la posible influencia de la E.F.

Estos resultados indican aquellas propuestas y sugerencias que podrían merecer una mayor atención por parte de los distintos grupos de participantes para la mejora de la E.F. en la E.S.O. (como posteriormente se describe en el apartado 6.4. de la discusión).

En la tabla 6.50. se muestra el análisis de las puntuaciones globales de la pregunta siete: “¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos). Este análisis refleja la valoración global de los contenidos de esta pregunta, en función de los valores de la mediana y del rango promedio, por parte del conjunto de los sujetos participantes en la investigación (alumnos, ex-alumnos, padres, profesores y expertos).

Tabla 6.50. Valoración del grado de acuerdo de las puntuaciones globales de la pregunta 7 “¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos)

Grupos	Mediana	Rango promedio
Alumnos y ex-alumnos	94	57,20
Padres	103	131,86
Profesores	103	112,71
Expertos	109	216,57

El análisis de Kruskal-Wallis (Chi Cuadrado = 164,277; $p < 0,001$) mostró diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones que los cuatro grupos hacen del junto de las propuestas y sugerencias que integran la pregunta nº 7. La prueba de rangos de Dunn mostró que las diferencias entre estos cuatro grupos hacen referencia a:

- Los alumnos, en comparación con los padres, profesores y expertos, opinan estar menos de acuerdo con las propuestas y sugerencias para la mejora de la E.F. en la E.S.O.
- Los padres, en comparación con profesores, opinan estar menos de acuerdo con las propuestas y sugerencias para la mejora de la E.F. en la E.S.O.
- Los profesores, en comparación con el grupo de expertos, opinan estar menos de acuerdo con las propuestas y sugerencias para la mejora de la E.F. en la E.S.O.
- Los expertos y padres, tienen una opinión similar a la hora de valorar las propuestas y sugerencias para la mejora de la E.F. en la E.S.O.

Como puede observarse, existe una diferencia en la percepción que los alumnos y ex-alumnos tienen de propuestas y sugerencias para la mejora de la docencia de la E.F. en la E.S.O. en comparación con la percepción del resto de los tres grupos (padres, profesores y expertos). Y, por otro lado, los expertos son el grupo en el que se

observa una percepción más alta de las propuestas y sugerencias para la mejora de la docencia de la E.F. en la E.S.O., análisis que se amplían en el apartado 6.4. de la discusión.

En la tabla 6.51., se muestra el análisis la elección de los tres ítems que el conjunto de los participantes considera más importantes de la pregunta siete: “¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Los ítems aparecen ordenados de forma descendente con respecto a: la suma del valor de las elecciones obtenidas en cada caso (3 = ítem más importante; 2 = segundo ítem más importante; 1 = tercer ítem más importante); el porcentaje que representa el sumatorio del valor de las elecciones obtenidas por cada ítem; el nº de elecciones obtenidas por cada ítem; y el porcentaje que presenta el nº de elecciones obtenidas por cada ítem.

En trazos más gruesos se han destacado aquellos ítems que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones.

Tabla 6.51. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 7 “¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos))

nº del ítem	Redacción del ítem	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (1212 ptos.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=404).
7.38	Mejorar de las instalaciones de los centros.	745	61,47	292	72,28
7.39	Lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales).	589	48,60	223	55,20
7.1	Mejorar la formación permanente del profesorado como "educadores".	270	22,28	225	55,69
7.12	Crear grupos de atención especial con los alumnos que no se adaptan al contexto escolar.	219	18,07	109	26,98
7.41	Realizar actuaciones para aumentar la valoración de la enseñanza de la Educación Física en la sociedad.	177	14,60	85	21,04
7.26	Crear grupos de trabajo entre los propios profesores, por ejemplo en torno a los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.).	131	10,81	117	28,96
7.15	Escuchar las sugerencias de los alumnos.	90	7,43	71	17,57
7.4	Mejorar la motivación del profesor.	58	4,79	56	13,86
7.37	Incrementar la dotación de material a los centros.	21	1,73	11	2,72
7.13	Realizar actividades teniendo en cuenta las cualidades físicas de los alumnos.	20	1,65	11	2,72
7.24	Organizar competiciones deportivas en los centros.	18	1,49	10	2,48
7.29	Mejorar la vinculación del Deporte Escolar (Diputación General de Aragón) y el área de Educación Física.	18	1,49	10	2,48
7.23	Promover la utilización de las instalaciones deportivas municipales.	17	1,40	12	2,97
7.40	Mejorar la responsabilidad civil para actividades en el medio natural.	16	1,32	8	1,98
7.10	Realizar actividades que fomenten hábitos saludables (ej. alimentación, higiene personal).	15	1,24	7	1,73
7.20	Mejorar la coordinación entre las actividades extraescolares de carácter deportivo y las clases de Educación Física.	13	1,07	6	1,49
7.17	Incrementar la comunicación alumnos-padres-profesores.	11	0,91	5	1,24
7.28	Promover actividades comunes a varios centros.	11	0,91	5	1,24
7.22	Realizar más actividades en el medio natural.	9	0,74	7	1,73
7.34	Hacer un estudio profundo de infraestructuras de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.	9	0,74	5	1,24

Tabla 6.51. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 7 “¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por el conjunto de los sujetos (alumnos, ex alumnos, padres, profesores y expertos))

7.27	Fomentar el debate a través de cursos, jornadas, seminarios, congresos, ...	8	0,66	4	0,99
7.32	Mejorar el seguimiento de los alumnos conflictivos a través del departamento de orientación.	7	0,58	3	0,74
7.21	Realizar actividades que relacionen el deporte con otras facetas como la salud, la publicidad, la inmigración, ...	6	0,50	3	0,74
7.3	Fomentar la formación en habilidades de autocontrol emocional para el profesorado.	5	0,41	3	0,74
7.36	Permitir que el profesor especializado se traslade a un centro a impartir aquello que sabe.	5	0,41	2	0,50
7.14	Disminuir el número de alumnos por grupo.	3	0,25	2	0,50
7.18	Incentivar el trabajo en los departamentos de Educación Física.	3	0,25	2	0,50
7.2	Fomentar la formación en habilidades sociales para el profesorado.	2	0,17	1	0,25
7.31	Unificar criterios de evaluación para todos los ciclos.	2	0,17	1	0,25
7.25	Mejorar el interés de los directores de los centros por las clases de Educación Física.	1	0,08	1	0,25
7.30	Potenciar los juegos y deportes propios de la zona.	0	0,00	0	0,00
7.33	Aumentar el apoyo al profesorado por parte de inspectores, asesores, ...	0	0,00	0	0,00
7.35	Mejorar la programación: adaptando la programación oficial, incorporando actividades más lúdicas y musicales, ...	0	0,00	0	0,00

Como se puede observar, hay dos propuestas o sugerencias para la mejora de la E.F. en la E.S.O. que presenta un alto consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes, al haber sido elegida como mínimo por el 55% de los sujetos (señalada en gris). Estas propuestas hacen referencia a los ítems 38 (“Mejorar las instalaciones de los centros”), 39 (“Lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales)”) y 1 (“Mejorar la formación permanente del profesorado como educadores”).

Por otra parte, otras seis conductas fueron elegidas por más del 10% de los participantes:

Crear grupos de atención especial con los alumnos que no se adaptan al contexto escolar; Realizar actuaciones para aumentar la valoración de la enseñanza de la Educación Física en la sociedad; Crear grupos de trabajo entre los propios profesores, por ejemplo en torno a los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.); Escuchar las sugerencias de los alumnos; Mejorar la motivación del profesor.

La importancia atribuida a estas propuestas, junto con la incidencia de las mismas en la mejora de las clases de E.F. en la E.S.O. (análisis anteriores, tablas 6.49, 6.50 y 6.51) podrá ser una información relevante para el diseño de actuaciones docentes en este ámbito, como más adelante se argumenta en la discusión.

En la tabla 6.52., se muestran las diferencias de los cuatro grupos de participantes (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos) en la elección de los tres ítems más importantes de la pregunta siete: “¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos).

Esta tabla presenta los ítems que han obtenido una mayor importancia para cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el criterio utilizado anteriormente de seleccionar aquellos que han obtenido un valor mayor que 10 en: el porcentaje del sumatorio de las elecciones; o en el porcentaje del nº de elecciones. De esta forma, puede realizarse un análisis comparativo de la similitud o discrepancia en la valoración relativa de cada ítem por cada grupo.

Tabla 6.52. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 7 “¿Qué le aconsejarías al profesor de Educación Física o al director de tu instituto para que fueran mejor las clases de Educación Física?” (redacción de la versión del cuestionario para alumnos) por cada grupo de sujetos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos)												
IMPORTANCIA RELATIVA	ALUMNOS y EXALUMNOS			PADRES			PROFESORES			EXPERTOS		
	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc	Redacción	%Σ	% nº elecc
1er ítem	Mejorar de las instalaciones de los centros.	73,63	89,55	Mejorar de las instalaciones de los centros.	88,73	94,12	Lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales).	83,02	86,79	Lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales).	73,66	77,78
2º ítem	Lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales).	69,15	85,07	Crear grupos de atención especial con los alumnos que no se adaptan al contexto escolar.	53,43	79,41	Mejorar de las instalaciones de los centros.	49,06	73,58	Realizar actuaciones para aumentar la valoración de la enseñanza de la Educación Física en la sociedad.	59,26	86,42
3er ítem	Escuchar las sugerencias de los alumnos.	20,40	49,25	Mejorar la formación permanente del profesorado como "educadores".	30,88	82,35	Mejorar la formación permanente del profesorado como "educadores".	35,22	84,91	Mejorar la formación permanente del profesorado como "educadores".	36,21	83,95
4º ítem	Mejorar la motivación del profesor.	13,43	40,30	Crear grupos de trabajo entre los propios profesores, por ejemplo en torno a los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.).	30,39	82,35						

Del análisis de la tabla 6.52. pueden extraerse los siguientes resultados:

A pesar de que entre los cuatro grupos de población estudiados (alumnos, padres, profesores y expertos) hay coincidencias a la hora de proponer sugerencias para la mejora del área de E.F. en la E.S.O. en Aragón, existen matices diferenciadores que es conveniente que nos paremos a analizar:

- Todos los grupos de población (a excepción de los padres) consideran clave para la mejora de la E.F. en la E.S.O. en Aragón, la ampliación horaria del número de horas lectivas dedicadas semanalmente al área de E.F. dentro del currículo oficial.
- Además, los expertos son el único grupo que considera que sería necesario la realización de actuaciones para aumentar la valoración de la enseñanza de la Educación Física en el entorno social.
- Los padres demandan la creación de grupos de atención especial con los alumnos que no se adaptan al contexto escolar.
- Otro aspecto en el que coinciden Padres, profesores y expertos es en la necesidad de mejorar la formación permanente del profesorado como "educadores". Esta propuesta, sin embargo, no tiene relevancia en las opiniones manifestadas por los alumnos (ni en los de 4º de E.S.O., ni en los de 2º de Bachillerato).
- Mientras alumnos y exalumnos, y profesores mantienen una valoración en grado unánime en cuanto a los ítems "lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales)" y "mejorar de las instalaciones de los centros", los grupos de padres y expertos no reflejan ese mismo grado de consenso. Así, mientras los padres si que reflejan la importancia de "mejorar de las instalaciones de los centros" para los expertos no es uno de los aspectos

más importantes, y de igual forma, mientras los expertos si que reflejan la importancia de “lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales)”, para los padres no es uno de los aspectos más importantes.

- Los padres son el grupo de población que mayor importancia concede a la creación de grupos de trabajo entre los propios profesores. Esta opinión es secundada en menor proporción por profesores y expertos y en ningún caso es considerada por el grupo de población de los alumnos.
- Los alumnos de 4º de la E.S.O, los alumnos de 2º de Bachillerato, los padres y los profesores, consideran como uno de los aspectos más importantes sobre los que se debe incidir en la E.F. es la mejora de las instalaciones que se disponen en los centros educativos. Frente a esta casi unánime propuesta, contrasta la opinión del grupo de expertos que en ningún caso lo consideran un aspecto prioritario dentro de las posibles actuaciones orientadas a la mejora de la E.F. en la E.S.O. en Aragón.
- Por último, hay dos aspectos relevantes sobre los que sólo inciden el grupo de los alumnos y que hacen referencia a:
 - Escuchar las sugerencias de los alumnos: 4º de la E.S.O. y 2º de Bachillerato(estos últimos en menor medida).
 - Mejorar la motivación del profesor: 2º de Bachillerato.

6.3.8. Estudio de la relación entre la percepción de la influencia de la E.F. en la E.S.O. y otras variables del profesor y de los alumnos

6.3.8.1. Relación entre la percepción de actitudes y conductas adquiridas en la E.F. en la E.S.O. y la conducta del profesor.

En este apartado, se pretende analizar la posible relación entre los comportamientos que el propio alumno afirma realizar gracias a la influencia del área de E.F (ver tabla 6.53.) y las habilidades y estrategias que, según valoran los propios alumnos, el profesor utiliza en las clases de E.F. (ver tabla 6.54.). En concreto, se han seleccionado aquellos comportamientos sobre los que las clases de E.F. tienen una influencia más significativa en opinión del grupo de alumnos.

Tabla 6.53. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 1 (“¿Crees que lo que has aprendido en las clases de Educación Física ha influido, de alguna manera, en alguna de las cosas que haces?”), por el grupo de todos los alumnos (4º de ESO y 2º de BACHILLERATO)					
Nº del ítem	Redacción del ítem	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (402 ptos.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=134).
1,35	Llevar una alimentación sana.	326	81,09	114	85,07
1,1	Mostrar respeto con los compañeros.	188	46,77	110	82,09
1,24	Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva.	118	29,35	60	44,78
1,32	Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.	66	16,42	60	44,78

Como se puede observar, hay cuatro comportamientos que un porcentaje significativo de alumnos (el 44%) coinciden en considerarlos entre los tres más importantes, además de considerar que las clases de E.F. tienen una influencia significativa en ello. Estos comportamientos son: llevar una alimentación sana, mostrar respeto con los compañeros, realizar un aseo personal después de la práctica deportiva y practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.

A continuación (ver tabla 6.54.) se han seleccionado aquellas conductas o habilidades del profesor de E.F. que un porcentaje significativo de alumnos (el 85%) coinciden en considerarlos entre los tres más importantes que caracterizan al profesorado de E.F.

Tabla 6.54. Valoración de la importancia de los ítems de la pregunta 5 (“¿Destacarías algún aspecto positivo de la forma de ser de tu profesor de Educación Física o de su forma de dar la clase?”), por el grupo de todos los alumnos					
Nº del ítem	Redacción del ítem	Suma del valor de las elecciones	% sobre el valor máximo de las elecciones (402 ptos.)	Nº de personas que eligen el ítem	% de personas que eligen el ítem (n=134).
5,59	Mostrar respeto con todos.	370	92,04	124	92,54
5,45	Dialogar con los alumnos.	232	57,71	118	88,06
5,46	Escuchar a los alumnos, mostrarse comprensivo y cercano.	120	29,85	114	85,07

De los tres comportamientos que aparecen en la tabla 6.54., se eligió aquel que hace referencia a “mostrar respeto con los compañeros”. La razón de esta elección ha venido derivada del análisis de los resultados obtenidos en la cuarta pregunta o escala del cuestionario (ver tabla 6.29.). En dicha pregunta se constata que, aun no existiendo grandes conflictos de convivencia en el área de E.F., el conjunto de los cuatro grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos) y estos mismos por separado (ver tabla 6.55.), están parcialmente de acuerdo en considerar la *falta de respeto con los compañeros durante las clases*, como uno de los comportamientos más inadecuados que en ocasiones tienen los propios alumnos en las clases de E.F.

Tabla 6.55. Valoración de las conductas negativas que se observan en las clases de E.F. por parte de los alumnos (todos los grupos en su conjunto y sólo el grupo de alumnos-exalumnos)				
	TODOS LOS GRUPOS		SÓLO ALUMNOS Y EX-ALUMNOS	
	MEDIANA	RANG_INTER	MEDIANA	RANG_INTER
1. Falta de respeto con los compañeros durante las clases.	2	1	2	0
5. Falta de actitud para el trabajo en equipo.	2	1	2	0
18. Exceso de interés por el deporte profesional, en especial el fútbol.	2	1		
19. Deseo de ganar siempre.	2	1		
21. Exceso de confianza.	2	1		
29. Pauta de descanso inadecuada: tendencia a no dormir lo suficiente.	2	1		

Atendiendo a estos resultados y a los obtenidos en la primera pregunta del cuestionario, si bien dentro del área de E.F. los alumnos detectan que se dan en ocasiones faltas de respeto entre los propios alumnos, la propia área influye positivamente en que este tipo de comportamientos no aparezcan (ítem P1-1).

Así pues, nos ha parecido oportuno comprobar la posible relación entre las conductas y habilidades que más se han destacado en el profesor de E.F. (ítems: P-5,59, P-5,45 y P-5,46.), con el comportamiento de “mostrar respeto con los compañeros” (ítem P1_1).

Con el fin de estudiar la asociación entre las habilidades y estrategias docentes (ítems: P5_45_46_59) y las conductas influenciadas por las clases de EF en los alumnos (ítem: P1_1) se procedió, en primer lugar, a calcular la correlación entre las mismas (ver tabla 6.56.).

Tabla 6.56. Relación entre habilidades del profesor de E.F. y conductas de los alumnos			
Rho de Spearman			P1_1 Mostrar respeto con los compañeros
	P5_45 Dialogar con los alumnos.	Coeficiente de correlación	,182(*)
		Sig. (bilateral)	,035
		N	134
	P5_46 Escuchar a los alumnos, mostrarse comprensivo y cercano.	Coeficiente de correlación	,454(**)
		Sig. (bilateral)	,000
		N	134
	P5_59 Mostrar respeto con todos.	Coeficiente de correlación	,022
		Sig. (bilateral)	,803
		N	134

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para profundizar en el estudio de esta relación, en segundo lugar, se procedió a realizar un análisis de regresión ordinal. Para este análisis se tomó la decisión de descartar el ítem p5_59 al no observarse una asociación estadísticamente significativa con el ítem P1_1. Adicionalmente fue considerado el “tipo de alumno” (alumnos de 4º de E.S.O. vs alumnos de 2º de Bachillerato) como covariable.

Los resultados de estos análisis muestran un buen ajuste del modelo (Chi-Cuadrado = 32,766; y $p < 0,01$) el cual permite explicar un 92,5% de los casos. Todo ello nos indicaría que la VD (conducta de los alumnos) está sujeta a una influencia significativa de las VV.II. (habilidades o conductas del profesor de E.F.), sin que en esta relación tenga una influencia significativa el “tipo de alumno”.

6.3.8.2. Relación entre las conductas saludables de los alumnos y las clases de E.F.

En este apartado se pretende estudiar la posible influencia de las clases de E.F. en las conductas saludables que realiza el alumno en su vida cotidiana.

Para ello, se han tenido en cuenta los datos de las preguntas “¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente?”, octava pregunta o escala del cuestionario (versión alumnos), y “Rodea con un círculo qué conductas o actividades de la pregunta 8 haces gracias a lo que aprendiste con tu profesor o en las clases de Educación Física”, novena pregunta o escala del cuestionario (versión alumnos).

Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 6.57 (respuestas de alumnos y exalumnos) y en la tabla 6.58. (respuestas de los padres). En dichas tablas, se ha tenido en cuenta como criterio de valoración y ordenación de los diferentes ítems la suma del valor de las elecciones y el porcentaje de elecciones.

Tabla 6.57. Preguntas 8 y 9 (respuestas de los alumnos) ¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión, te ayuda a estar bien física y mentalmente? + Rodea con un círculo qué conductas o actividades de la pregunta 9 haces gracias a lo que aprendiste con tu profesor o en las clases de Educación Física			
ÍTEMS (respuesta alumnos)	Nº del ítem	Suma del valor de las elecciones	% nº de elecciones
Hacer algo de ejercicio físico.	8,1	83	28
Calentar antes de hacer ejercicio físico.	8,2	78	26
Hacer estiramientos.	8,3	73	24
Beber mucha agua.	8,29	45	15
Correr a diferentes velocidades.	8,5	37	12
Utilizar una postura correcta (ej. al estar sentado o coger objetos pesados).	8,4	30	10
Dormir las horas necesarias.	8,25	24	8
Descansar.	8,26	22	7
Salir a dar una vuelta, estar con amigos.	8,6	18	6
Subir y bajar escaleras en lugar de coger el ascensor.	8,8	12	4
Llevar ordenadas mis cosas (ej. organizarme bien el tiempo para realizar las tareas de clase).	8,23	12	4
Comer pocos dulces.	8,30	12	4
Escuchar música.	8,19	9	3
Hacer teatro.	8,16	7	2
Leer.	8,13	6	2
Ver moderadamente la televisión.	8,20	5	2
Escribir.	8,12	4	1
Trabajar moderadamente con el ordenador.	8,22	4	1
Ir al cine.	8,17	3	1
Tocar un instrumento musical.	8,18	3	1
Andar después de comer.	8,9	2	1
Trabajar en actividades agrícolas.	8,10	0	0

Atendiendo a los resultados que se desprenden de la tabla 6.57., el 28% del grupo de participantes de alumnos y exalumnos, considera que, si hace algo de ejercicio tuvo una gran influencia lo que aprendió con su profesor o en las clases de Educación Física. Además el resto de las cinco conductas saludables señaladas (calentar antes de hacer ejercicio físico, hacer estiramientos, beber mucha agua, correr a diferentes velocidades y utilizar una postura correcta), corresponden a contenidos propios del currículo oficial del área de E.F (más concretamente, al contenido de Condición física y salud). Por lo tanto el área de E.F. o su profesor pueden tener una cierta influencia en que el alumno realice estas conductas saludables.

Tabla 6.58. Preguntas 8 y 9 (respuestas de los padres) ¿Qué hace habitualmente su hijo en su vida cotidiana, que en su opinión, le ayuda a estar bien física y mentalmente? + Rodee con un círculo qué conductas o actividades de la pregunta 9 hace su hijo gracias a lo que aprendió con su profesor o en las clases de Educación Física			
ÍTEMS (respuesta padres)	Nº del ítem	Suma del valor de las elecciones	% nº de elecciones
Hacer algo de ejercicio físico.	8,1	19	16
Calentar antes de hacer ejercicio físico.	8,2	17	15
Hacer estiramientos.	8,3	17	15
Correr a diferentes velocidades.	8,5	7	6
Utilizar una postura correcta (ej. al estar sentado o coger objetos pesados).	8,4	6	5
Descansar.	8,26	5	4
Beber mucha agua.	8,29	4	3
Dormir las horas necesarias	8,25	3	3
Trabajar moderadamente con el ordenador.	8,22	2	2
Llevar ordenadas mis cosas (ej. organizarme bien el tiempo para realizar las tareas de clase).	8,23	2	2
Subir y bajar escaleras en lugar de coger el ascensor.	8,8	1	1
Andar después de comer.	8,9	1	1
Hacer teatro.	8,16	1	1
Tocar un instrumento musical.	8,18	1	1
Escuchar música.	8,19	1	1
Ver moderadamente la televisión.	8,20	1	1
Salir a dar una vuelta, estar con amigos.	8,6	0	0
Trabajar en actividades agrícolas.	8,10	0	0
Escribir.	8,12	0	0
Leer.	8,13	0	0
Escuchar música.	8,17	0	0
Comer pocos dulces.	8,30	0	0

Atendiendo a los resultados que se desprenden de la tabla 6.58., el 16% del grupo de participantes de padres, considera que, si su hijo hace algo de ejercicio tuvo una gran influencia lo que aprendió con su profesor o en las clases de Educación Física. Además, el grupo de participantes de los padres, asigna al área de E.F. la influencia sobre otra serie de conductas relacionadas con los contenidos que de manera explícita aparecen en el currículo del área de E.F. (calentar antes de hacer ejercicio físico, hacer estiramientos, correr a diferentes velocidades y utilizar una postura correcta).

Tal y como se ha podido comprobar, los comportamientos sobre los que mayor influencia se ejerce por parte del área de E.F. tienen relación con el bloque de contenidos de “Condición física y salud”. El resto de bloques de contenidos que se acometen desde el área de E.F., (juegos y deportes,

expresión corporal y actividades en el medio natural), no parecen influir de la misma manera sobre el alumnado

6.3.8.3. Estilo de atribución y conductas no saludables.

En la tabla 6.59., aparecen reflejados los ítems que hacen referencia a la pregunta o escala nº 10 del cuestionario (versión alumnos). A través de esta escala se solicita a alumnos y padres que indiquen las razones por las que consideran que ellos mismos o sus hijos, respectivamente, realizan comportamientos que consideran que no son saludables. Por consiguiente, el contenido de esta escala refleja las características del estilo de atribución en relación con las conductas características de un estilo no saludable en esta muestra de adolescentes. En esta tabla, aparecen detallados los valores de la mediana y del rango promedio obtenidos para cada una de las atribuciones, tanto en el grupo de alumnos como en el de padres.

Además, se han remarcado (color gris) aquellas atribuciones que han mostrado un mayor nivel de acuerdo.

Tabla 6.59. Diferencia de atribución entre el grupo de alumnos y el de padres a la hora de valorar la pregunta número 10 (¿Por qué razones haces alguna de las cosas que has indicado en la pregunta anterior? ¿Cómo crees que lo has aprendido?), referente a las conductas negativas reflejadas en la pregunta 9 (¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?)				
Redacción del ítem de la pregunta 10	Nº ítem	Grupos participantes	Mediana	Rango Promedio
1. Lo he aprendido a través de mi profesor de E.F.	P101	Alumnos	2	0
		Padres	1	0
2. Porque me relaja.	P102	Alumnos	2	1
		Padres	1	0
3. Porque me apetece, me gusta.	P103	Alumnos	3	1
		Padres	2	0
4. Porque me entretiene y me ayuda a pasar el tiempo.	P104	Alumnos	3	1
		Padres	2	0
5. Por aprender y/o probar cosas nuevas, por curiosidad.	P105	Alumnos	2	0
		Padres	2	0
6. Porque así me animo.	P106	Alumnos	2	0
		Padres	1	0
7. Me ayuda a relajarme cuando estoy nervioso/a.	P107	Alumnos	2	0
		Padres	1	0
8. Porque "te dejas llevar".	P108	Alumnos	1	0
		Padres	1	0
9. Porque tengo problemas.	P109	Alumnos	0	1
		Padres	1	0
10. Por aburrimiento, por hacer algo, porque no tengo otra cosa que hacer, por vaghezza.	P1010	Alumnos	1	1
		Padres	1	0
11. Porque no tengo más remedio (Ej. mis padres y mis amigos fuman y por eso trago humo).	P1011	Alumnos	1	0
		Padres	1	0
12. Porque es algo cultural o social.	P1012	Alumnos	1	1
		Padres	1	0

Tabla 6.59. Diferencia de atribución entre el grupo de alumnos y el de padres a la hora de valorar la pregunta número 10 (¿Por qué razones haces alguna de las cosas que has indicado en la pregunta anterior? ¿Cómo crees que lo has aprendido?), referente a las conductas negativas reflejadas en la pregunta 9 (¿Qué haces habitualmente en tu vida cotidiana, que en tu opinión NO te ayuda a estar bien física y mentalmente?)				
13. Porque lo considero normal para mi edad.	P1013	Alumnos	1	1
		Padres	1	0
14. Porque soy muy nervioso/a.	P1014	Alumnos	2	0
		Padres	1	0
15. Porque soy irresponsable.	P1015	Alumnos	1	1
		Padres	1	0
16. Por falta o mala planificación del tiempo (soy desorganizado).	P1016	Alumnos	2	1
		Padres	1	0
17. Porque es ya una costumbre o hábito mío, por comodidad o rapidez.	P1017	Alumnos	2	1
		Padres	1	0
18. No me gusta hacer ejercicio físico.	P1018	Alumnos	1	1
		Padres	1	0
19. Porque tengo hambre.	P1019	Alumnos	2	0
		Padres	1	0
20. Porque no me apetece.	P1020	Alumnos	2	0
		Padres	1	0
21. Es algo innato, no se aprende.	P1021	Alumnos	2	0
		Padres	1	0
22. Lo hago cuando salgo de fiesta.	P1022	Alumnos	2	0
		Padres	1	0

Tal y como podemos comprobar en la tabla 6.59., el grupo de alumnos está parcialmente de acuerdo con el 59% de las atribuciones descritas en la pregunta 10 del cuestionario (P101, P102, P105, P106, P107, P1014, P1016, P1017, P1019, P1020, P1021, P1022), en desacuerdo con el 31,8% (P108, P109, P1010, P1011, P1012, P1013, P1015) y tan sólo están de acuerdo con el 9% (P103 y P104). El grupo de participantes de los alumnos, atribuyen la realización de aquellas conductas que hacen en sus vidas cotidianas y que perjudican su salud, a porque me apetece, me gusta y porque me entretiene y me ayuda a pasar el tiempo.

Por otro lado el grupo de participantes de los padres, se muestra en desacuerdo con el 86,36% de las atribuciones reflejadas en la 10ª escala o pregunta del cuestionario (P101, P102, P106, P107, P108, P109, P1010, P1011, P1012, P1013, P1014, P1015, P1016, P1017, P1018, P1019, P1020, P1021, P1022) y parcialmente de acuerdo con el 13,63 % (P103, P104 y P105). Estas últimas atribuciones hacen referencia a “porque me apetece, me gusta” (P103), “porque me entretiene y me ayuda a pasar el tiempo” (P104), y “por aprender y/o probar cosas nuevas, por curiosidad” (P105).

Es decir, analizando las respuestas dadas por alumnos y padres, aunque el grupo de padres parece mostrarse más en desacuerdo que los alumnos con las atribuciones indicadas en la 10ª escala del cuestionario, ambos grupos coinciden en manifestar un mayor nivel de acuerdo particularmente por dos ítems P103 (porque me apetece, me gusta) y el P104 (porque me entretiene y me ayuda a pasar el tiempo), ambas atribuciones de carácter interno, como corresponde a la mayoría del conjunto de atribuciones analizadas (ver tabla 6.60.).

Tabla 6.60. Clasificación de las atribuciones descritas en la pregunta 10 del cuestionario (¿Por qué razones haces alguna de las cosas que has indicado en la pregunta anterior? ¿cómo crees que lo has aprendido?), atendiendo a la Teoría de la Atribución de Weiner

Redacción de los ítems que componen la pregunta 10.	Dimensión	
	Causalidad	
	Interna	Externa
1. Lo he aprendido a través de mi profesor de E.F.		X
2. Porque me relaja.	X	
3. Porque me apetece, me gusta.	X	
4. Porque me entretiene y me ayuda a pasar el tiempo.	X	
5. Por aprender y/o probar cosas nuevas, por curiosidad.	X	
6. Porque así me animo.	X	
7. Me ayuda a relajarme cuando estoy nervioso/a.	X	
8. Porque "te dejas llevar".	X	
9. Porque tengo problemas.	X	
10. Por aburrimiento, por hacer algo, porque no tengo otra cosa que hacer, por vaguedad.	X	
11. Porque no tengo más remedio (Ej. mis padres y mis amigos fuman y por eso trago humo).		X
12. Porque es algo cultural o social.		X
13. Porque lo considero normal para mi edad.	X	
14. Porque soy muy nervioso/a.	X	
15. Porque soy irresponsable.	X	
16. Por falta o mala planificación del tiempo (soy desorganizado).	X	
17. Porque es ya una costumbre o hábito mío, por comodidad o rapidez.	X	
18. No me gusta hacer ejercicio físico.	X	
19. Porque tengo hambre.	X	
20. Porque no me apetece.	X	
21. Es algo innato, no se aprende.	X	
22. Lo hago cuando salgo de fiesta.		X

6.3.8.4. Relación entre la influencia de la E.F. y el autoconcepto

Para estudiar la relación entre la influencia de la E.F. y el autoconcepto en los adolescentes (alumnos y exalumnos), se ha procedido de la siguiente manera:

En primer lugar, se han identificado aquellos ítems de las tres primeras escalas o preguntas del cuestionario, cuya mediana del “grado de importancia” asignada por los cuatro grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos), es mayor que 3.

En segundo lugar, se ha estudiado la correspondencia entre el significado de estos ítems y el de las diferentes dimensiones del autoconcepto (Goñi, Ruiz, y Liberal, 2004; y Harter, 1988). De esta forma, en las tablas 6.61, 6.62 y 6.63, se presenta esta relación conceptual señalando con una “x” la dimensión del autoconcepto que estaría favorecida por la adquisición de una determinada actitud, conducta o habilidad.

Con este análisis se quiere argumentar la posible influencia específica de la formación que el alumno recibe en las clases de E.F. en la E.S.O. en dimensiones o contenidos específicos del autoconcepto.

Tabla 6.61. Relación entre los ítems de la primera pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto

Tabla 6.61. Relación entre los ítems de la primera pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto														
Ítems de la primera pregunta o escala del cuestionario	Nº	DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO												
		Autoconcepto Harter, (1988)								Autoconcepto físico (Goñi, A., Ruiz, S. y Liberal, I., 2004)				
		Comp. Académica	Conducta Moral	Competencia Laboral	Amistad íntima	Atractivo romántico	Autovalía global	Aceptación social	Competencia deportiva	Apariencia física	HABILIDAD FÍSICA <i>Percepción de las cualidades (“soy bueno/a”; “tengo cualidades”) y habilidades (“me veo hábil”; “me veo desenvuelto”) para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes.</i>	CONDICION FÍSICA <i>Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.</i>	ATRACTIVO FÍSICO <i>Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia</i>	FUERZA <i>Verse y/o sentirse fuerte con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizar dichos ejercicios</i>
No fumar	1,20													
Usar ropa adecuada para la práctica deportiva.	P123													
Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva.	P124								X					
Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva	P128							X		X				
No beber alcohol	P121													
Cooperar con los compañeros	P17							X						
Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación)	P119							X		X				
Mostrar soltura en las relaciones interpersonales	P18							X						
Utilizar ejercicios o técnicas de relajación	P112									X				

Tabla 6.61. Relación entre los ítems de la primera pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto

Mostrar respeto hacia el profesor	P12		X																
No consumir drogas ilegales	P122																		
Mostrar respeto al practicar deportes de equipo ("juego limpio")	P14		X																
Realizar actividades que permiten desconectar o evadirse	P19												X						
Superar miedos a determinados ejercicios físicos	1,10																		
Mostrar respeto con los compañeros	P11		X																
Realizar la "vuelta a la calma" después de la práctica deportiva	P129									X			X						
Realizar abdominales	P127														X				X
Realizar actividades que permiten relajarse	P111																		
Adoptar posturas corporales correctas	P125												X						
Llevar un estilo de vida activo	P118																		
Llevar bien la respiración al correr	1,30									X									
Realizar estiramientos	P126												X						
Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal)	P16												X						
Llevar una alimentación sana	P135																		
Practicar deportes que antes no hacía	P134									X			X						

Tabla 6.61. Relación entre los ítems de la primera pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto

[illegible]

Tabla 6.62. Relación entre los ítems de la segunda pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto

Ítems de la primera pregunta o escala del cuestionario	Nº	DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO												
		Autoconcepto Harter, (1988)								Autoconcepto físico (Goñi, A., Ruiz, S. y Liberal, I., 2004)				
		Comp. Académica	Conducta Moral	Competencia Laboral	Amistad íntima	Atractivo romántico	Autovalía global	Aceptación social	Competencia deportiva	Apariencia física	HABILIDAD FÍSICA <i>Percepción de las cualidades ("soy bueno/a"; "tengo cualidades") y habilidades ("me veo desenvuelto") para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes.</i>	CONDICION FÍSICA <i>Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.</i>	ATRACTIVO FÍSICO <i>Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia</i>	FUERZA <i>Verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizar dichos ejercicios</i>
Valorar la actividad física como un medio de salud	P220													
Trabajar en equipo	P228							X						
Actividades físicas y deportes	P235								X		X			
Cómo hacer un calentamiento.	P236								X		X			
Cómo hacer estiramientos.	P237								X		X			

Tabla 6.62. Relación entre los ítems de la segunda pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto													
Aceptar la derrota	P29		X										
Respetar las reglas y las normas	P211		X										
Confiar en uno mismo	P217									X	X		
Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio	P219												
Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas	P224							X					
Aceptar a compañeros de diferente sexo.	P225							X					
Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social.	P226							X					
Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.	P227							X					

Tabla 6.62. Relación entre los ítems de la segunda pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto													
Tener en cuenta a los demás	P229							X					
Respetar el material e instalaciones deportivas	P2.3o		X										
Su propio cuerpo	P244												
Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física.	P21												
Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física.	P22												
Estar motivado por las actividades físicas y los deportes.	P23									X			
Estar motivado por el esfuerzo.	P24										X		
Estar motivado por la consecución de metas u objetivos.	P25										X		
Ganar no es lo principal	P28		X										

Tabla 6.62. Relación entre los ítems de la segunda pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto													
Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad	P2.1o		X										
Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones	P212		X										
Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual.	P214												
Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.	P215							X					
Mostrar actitud despierta y activa.	P216												
Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida	P218										X		

Tabla 6.62. Relación entre los ítems de la segunda pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto														
Valorar la importancia de una alimentación adecuada.	P222										X			
Valorar la importancia de un buen estado físico.	P223										X			
Respetar la naturaleza	P231													
Alternativas para la utilización del tiempo libre	P232													
Alimentación	P234													
Efectos perjudiciales de las drogas.	P238													
Las reglas y forma de practicar diferentes deportes.	P239									X				
Prevención de lesiones.	2.4o													
Primeros auxilios.	P241													
Competir en el deporte como medio de superación	P27									X		X		

Tabla 6.62. Relación entre los ítems de la segunda pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto														
Valorar la actividad física como un medio para perder peso	P221										X			

Tabla 6.63. Relación entre los ítems de la tercera pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto														
Ítems de la primera pregunta o escala del cuestionario	Nº	DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO												
		Autoconcepto Harter, (1988)										Autoconcepto físico (Goñi, A., Ruiz, S. y Liberal, I., 2004)		
		Comp. Académica	Conducta Moral	Competencia Laboral	Amistad íntima	Atractivo romántico	Autovalía global	Aceptación social	Competencia deportiva	Apariencia física	HABILIDAD FÍSICA <i>Percepción de las cualidades (“soy bueno/a”; “tengo cualidades”) y habilidades (“me veo hábil”; “me veo desenvuelto”) para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes.</i>	CONDICION FÍSICA <i>Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.</i>	ATRACTIVO FÍSICO <i>Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia</i>	FUERZA <i>Verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizar dichos ejercicios</i>
Mejorar su salud física	P32											X		
Saber trabajar en equipo	P35							X						
Mejorar su autoestima	P31							X			X	X		
Mejorar la coordinación	P33								X		X			
Mejorar las relaciones interpersonales	P34							X						

Tabla 6.62. Relación entre los ítems de la segunda pregunta o escala del cuestionario y el Autoconcepto													
Mejorar la forma de comunicarse o expresarse.	P36							X					
Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	P37								X		X		

Estos resultados sugieren que la influencia del área de E.F. sobre los comportamientos, actitudes, conocimientos y características psicológicas de carácter estable del alumnado podrían favorecer el desarrollo de algunas dimensiones del autoconcepto, especialmente las de conducta moral, aceptación social y autoconcepto físico.

Tabla 6.64. Relación entre los ítems de las tres primeras preguntas o escalas del cuestionario y el Autoconcepto													
	DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO												
	Autoconcepto Harter, (1988)								Autoconcepto físico (Goñi, A., Ruiz, S. y Liberal, I., 2004)				
	Comp. Académica	Conducta Moral	Competencia Laboral	Amistad íntima	Atractivo romántico	Autovalía global	Aceptación social	Competencia deportiva	Apariencia física	<i>HABILIDAD FÍSICA</i>	<i>CONDICION FÍSICA</i>	<i>ATRACTIVO FÍSICO</i>	<i>FUERZA</i>
Nº de ítems de las tres primeras preguntas o escalas del cuestionario que tienen relación con las diferentes dimensiones del autoconcepto (n=72)	0	9	0	0	0	0	13	12	4	18	10	0	0
(%) Porcentaje de ítems de las tres primeras preguntas o escalas del cuestionario que tienen relación con las diferentes dimensiones del autoconcepto (n=72)	0	12,5	0	0	0	0	18,05	16,6	5,5	25	13,88	0	0

Investigaciones futuras deberían de confirmar esta relación (influencia de la E.F. y autoconcepto) a través de estudios que establezcan la validez convergente de la medición de ambos grupos de variables mediante los instrumentos correspondientes en grupos de estudiantes de la E.S.O.

6.3.9. Estudio del efecto a medio plazo de la E.F. en la E.S.O.

En este apartado se pretende estudiar el efecto de la E.F. a medio plazo. Es decir, qué conocimientos, actitudes y características psicológicas de carácter estable perciben vinculadas a las clases de E.F. los jóvenes después de un año sin recibir estas clases (concretamente el año en el que están cursando 2º de bachillerato). Para ello se han estudiado los resultados obtenidos por alumnos y exalumnos en las tres primeras escalas o preguntas del cuestionario.

En la tabla 6.65. aparecen detallados los diferentes ítems que componen las tres preguntas señaladas anteriormente, indicando para cada uno de ellos la mediana y rango promedio obtenido por alumnos y exalumnos.

Se han sombreado en color gris aquellos ítems en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 6.65. Relación entre los ítems de las tres primeras escalas del cuestionario y el tipo de alumno (alumno vs ex alumno)

REDACCIÓN DEL ÍTEM	ÍTEM	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)	p	MEDIANA 4ºESO	RANG.PROM. 4ºESO	MEDIANA 2ºBCH	RANG.PROM. 2ºBCH
Mostrar respeto con los compañeros.	P1,1	2104	0,140049		3	65,56	3	69,63
Mostrar respeto hacia el profesor.	P1,2	268	3,48E-23	**	3	95,97	2	36,69
Mostrar respeto con otras personas fuera de clase.	P1,3	2212	0,824658		2	67,10	2	67,94
Mostrar respeto al practicar deportes de equipo ("juego limpio").	P1,4	2116	0,178494		3	69,27	3	65,56
Utilizar adecuadamente el lenguaje verbal.	P1,5	2100	0,267606		2	69,50	2	65,31
Utilizar adecuadamente la expresión corporal (comunicación no verbal).	P1,6	2178	0,440841		3	68,39	3	66,53
Cooperar con los compañeros.	P1,7	2116	0,178494		3	65,73	3	69,44
Mostrar soltura en las relaciones interpersonales.	P1,8	262	6,68E-24	**	3	95,76	2	36,59
Realizar actividades que permiten desconectar o evadirse.	P1,9	2030	0,00902	**	3	64,50	3	70,78
Superar miedos a determinados ejercicios físicos.	P1,10	2172	0,568223		3	66,53	3	68,56
Realizar actividades que permiten relajarse.	P1,11	2240	1		3	67,50	3	67,50
Utilizar ejercicios o técnicas de relajación.	P1,12	504	3,63E-18	**	2	42,70	3	94,63
Dormir el tiempo necesario.	P1,13	1924	0,029019	*	2	72,01	2	62,56
Pensar de forma creativa.	P1,14	2124	0,40427		2	65,84	2	69,31
Pensar de forma reflexiva.	P1,15	2056	0,122468		2	64,87	2	70,38
Llevar una adecuada organización personal.	P1,16	2052	0,157319		2	70,19	2	64,56
Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía).	P1,17	562	6,78E-17	**	3	91,47	2	41,28
Llevar un estilo de vida activo.	P1,18	1994	0,051575		3	71,01	3	63,66
Adquirir conductas motrices habilidosas (agilidad, equilibrio, coordinación)	P1,19	2240	1		3	67,50	3	67,50

Tabla 6.65. Relación entre los items de las tres primeras escalas del cuestionario y el tipo de alumno (alumno vs ex alumno)

No fumar.	P1,20	1980	0,039643	*	2	71,21	2	63,44
No beber alcohol.	P1,21	1844	0,001722	**	2	73,16	2	61,31
No consumir drogas ilegales.	P1,22	264	3,62E-23	**	3	95,73	2	36,63
Usar ropa adecuada para la práctica deportiva.	P1,23	2240	1		4	67,50	4	67,50
Realizar un aseo personal después de la práctica deportiva.	P1,24	2234	0,927754		4	67,59	4	67,41
Adoptar posturas corporales correctas.	P1,25	2110	0,158439		3	69,36	3	65,47
Realizar estiramientos.	P1,26	310	1,28E-22	**	4	95,07	3	37,34
Realizar abdominales.	P1,27	2130	0,383944		3	65,93	3	69,22
Realizar el calentamiento previo a la práctica deportiva.	P1,28	2234	0,927754		4	67,59	4	67,41
Realizar la “vuelta a la calma” después de la práctica deportiva.	P1,29	1990	0,112765		3	63,76	3	69,41
Llevar bien la respiración al correr.	P1,30	2172	0,50607		3	66,53	3	68,56
Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.	P1,31	302	2,79E-22	**	4	95,19	3	37,22
Practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte.	P1,32	1942	0,025063	*	2	71,76	2	62,84
Practicar deportes que antes no hacía.	P1,33	2100	0,268013		3	69,50	3	65,31
Llevar una alimentación sana.	P1,34	2176	0,630224		3	66,59	3	68,50
Estar motivado por asistir a la clase de Educación Física.	P2,1	2052	0,114549		3	64,81	3	70,44
Estar motivado por la nota de la asignatura de Educación Física.	P2,2	2112	0,311199		3	69,33	3	65,50
Estar motivado por las actividades físicas y los deportes.	P2,3	2176	0,630224		3	68,41	3	66,50
Estar motivado por el esfuerzo.	P2,4	2224	0,862179		3	67,73	3	67,25
Estar motivado por la consecución de metas u objetivos.	P2,5	2164	0,344639		3	68,59	3	66,31

Tabla 6.65. Relación entre los items de las tres primeras escalas del cuestionario y el tipo de alumno (alumno vs ex alumno)

Competir en el deporte como medio de superación.	P2,6	2070	0,240005		2	65,07	2	70,16
Ganar no es lo principal.	P2,7	328	8,55E-22	**	3	94,81	2	37,63
Aceptar la derrota.	P2,8	2224	0,90818		3	67,27	3	67,75
Ser capaz de aceptar las mejores cualidades en otras personas de la misma edad.	P2,9	2118	0,185444		4	65,76	4	69,41
Respetar las reglas y las normas.	P2,10	2054	0,068862		3	70,16	3	64,59
Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones.	P2,11	2232	0,93083		4	67,61	4	67,38
Mostrar actitud crítica ante hechos socioculturales.	P2,12	2178	0,440841		3	68,39	3	66,53
Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual.	P2,13	126	1,71E-26	**	2	37,30	3	100,53
Estar dispuesto a asumir responsabilidades dentro de un grupo o equipo.	P2,14	2178	0,440841		3	66,61	3	68,47
Mostrar actitud despierta y activa.	P2,15	2172	0,397908		3	68,47	3	66,44
Confiar en uno mismo.	P2,16	2112	0,053076		3	69,33	3	65,50
Valorar la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida.	P2,17	130	7,61E-27		4	97,64	3	34,53
Valorar la actividad física como un medio de diversión y ocio.	P2,18	2178	0,440841		3	68,39	3	66,53
Valorar la actividad física como un medio de salud.	P2,19	460	8,68E-20	**	4	92,93	3	39,69
Valorar la actividad física como un medio para perder peso.	P2,20	2234	0,927754		4	67,59	4	67,41
Valorar la importancia de una alimentación adecuada.	P2,21	2114	0,318729		3	65,70	3	69,47
Valorar la importancia de un buen estado físico.	P2,22	2184	0,638024		3	68,30	3	66,63
Aceptar a compañeros con diferente habilidad o cualidades físicas.	P2,23	2132	0,392127		3	69,04	3	65,81

Tabla 6.65. Relación entre los items de las tres primeras escalas del cuestionario y el tipo de alumno (alumno vs ex alumno)

Aceptar a compañeros de diferente sexo.	P2,24	2048	0,016991	*	4	64,76	4	70,50
Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social.	P2,25	1984	0,005481	**	4	63,84	4	71,50
Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.	P2,26	408	2,68E-21	**	4	93,67	3	38,88
Trabajar en equipo.	P2,27	2112	0,053103		4	65,67	4	69,50
Tener en cuenta a los demás.	P2,28	2048	0,016991	*	4	64,76	4	70,50
Respetar el material e instalaciones deportivas.	P2,29	196	1,40E-25	**	4	96,70	3	35,56
Respetar la naturaleza.	P2,30	2104	0,140049		3	65,56	3	69,63
Alternativas para la utilización del tiempo libre.	P2,31	2046	0,015883	*	3	64,73	3	70,53
Alimentación.	P2,32	2162	0,445498		3	68,61	3	66,28
Actividades físicas y deportes.	P2,33	328	1,38E-22	**	4	94,81	3	37,63
Cómo hacer un calentamiento.	P2,34	140	1,78E-27	**	4	97,50	3	34,69
Cómo hacer estiramientos.	P2,35	204	8,54E-26	**	4	96,59	3	35,69
Efectos perjudiciales de las drogas.	P2,36	2050	0,063169		3	70,21	3	64,53
Las reglas y forma de practicar diferentes deportes.	P2,37	2118	0,185444		3	69,24	3	65,59
Prevención de lesiones.	P2,38	2236	0,965382		3	67,44	3	67,56
Primeros auxilios.	P2,39	436	9,92E-20	**	4	93,27	3	39,31
Orientación geográfica o espacial.	P2,40	248	1,17E-22	**	4	95,96	2	36,38
Enriquecimiento del lenguaje verbal.	P2,41	452	1,12E-18	**	4	93,04	2	39,56
Su propio cuerpo.	P2,42	2050	0,063169		3	70,21	3	64,53
Mejorar su autoestima.	P3,1	380	1,28E-20	**	3	94,07	2	38,44
Mejorar su salud física.	P3,2	514	2,65E-18	**	4	92,16	3	40,53
Mejorar la coordinación.	P3,3	2236	0,965382		3	67,44	3	67,56
Mejorar las relaciones interpersonales.	P3,4	2120	0,280276		3	65,79	3	69,38
Saber trabajar en equipo.	P3,5	464	6,75E-20	**	4	92,87	3	39,75
Mejorar la forma de comunicarse o	P3,6	330	3,21E-22	**	3	94,79	2	37,66

Tabla 6.65. Relación entre los items de las tres primeras escalas del cuestionario y el tipo de alumno (alumno vs ex alumno)

expresarse.								
Tener el hábito de practicar actividad física o deporte.	P3,7	2048	0,060478		3	70,24	3	64,50
	TOTALP1	582	1,51E-14	**	97	91,19	92	41,59
	TOTALP2	548	4,10E-15	**	141	91,67	129	41,06
	TOTALP3	394	2,04E-18	**	23	93,87	19	38,66

*(p<0,05)

** (p<0,01)

Tal y como se puede observar en la tabla 6.65., los alumnos de 4º de la ESO manifiestan estar más de acuerdo que los alumnos de 2º de bachillerato (exalumnos del área de E.F.) con el conjunto de los ítems que se plantean en las tres primera preguntas o escalas del cuestionario y que intentan valorar la influencia del área de E.F. sobre los comportamientos, actitudes, conocimientos y características psicológicas de carácter estable del alumnado.

Los análisis efectuados reflejaron diferencias estadísticamente significativa en 31 de ellos, como a continuación se explica.

En primer lugar se realizará un análisis de los resultados obtenidos en la primera escala o pregunta del cuestionario (versión alumnos).

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la categoría de RELACIONES INTERPERSONALES (ítems del 1 al 7), el ítem 2 (mostrar respeto hacia el profesor) es el único en el que aparecen diferencias estadísticamente significativa entre alumnos y exalumnos. En este caso los alumnos de 4º de la ESO están más de acuerdo en afirmar que el área de E.F. les ha influido para mostrar respeto hacia el profesor que los alumnos de 2º de bachillerato.

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la categoría de AUTOCONTROL Y EQUILIBRIO EMOCIONAL (ítems del 8 al 13), los ítems en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas han sido:

- El ítems 8 (*mostrar soltura en las relaciones interpersonales*), en el cual los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de mostrar mayor soltura en las relaciones interpersonales. Es más, los alumnos de 2º de bachillerato están parcialmente de acuerdo con este ítem.

- El ítem 9 (*realizar actividades que permiten desconectar o evadirse*) en el cual los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de realizar actividades que permiten desconectar o evadirse.
- El ítem 12 (*utilizar ejercicios o técnicas de relajación*) en el cual los alumnos de 2º de bachillerato están más de acuerdo que los de 4º de la E.S.O. en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de utilizar ejercicios o técnicas de relajación. Es más, los alumnos de 4º de la E.S.O. están parcialmente de acuerdo con este ítem.
- El ítem 13 (*dormir el tiempo necesario*) en el cual los alumnos de 2º de bachillerato están más de acuerdo que los de 4º de la E.S.O. en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de dormir el tiempo necesario. Sin embargo, ambos grupos están parcialmente de acuerdo con este ítem.

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la categoría de HABILIDADES DE AUTO-GESTIÓN (ítems del 16 al 18), el ítem 17 (Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía)) es el único en el que aparecen diferencias estadísticamente significativa entre alumnos y exalumnos. En este caso los alumnos de 4º de la ESO están más de acuerdo en afirmar que el área de E.F. les ha influido a la hora de hacer más cosas por uno/a mismo/a, es decir, tener una mayor autonomía. Es más, los alumnos de 2º de bachillerato están parcialmente de acuerdo con este ítem.

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la categoría de CONTROL DE CONDUCTAS ADICTIVAS (ítems del 20 al 22), los tres ítems que componen esta categoría presentan diferencias estadísticamente significativas, las cuales se concretan:

- El ítems 20 (no fumar), en el cual los alumnos de 2º de bachillerato están más de acuerdo que los de 4º de la E.S.O. en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de no fumar. Sin embargo, ambos grupos están parcialmente de acuerdo con este ítem.
- El ítems 21 (no beber alcohol), en el cual los alumnos de 2º de bachillerato están más de acuerdo que los de 4º de la E.S.O. en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de no beber alcohol. Sin embargo, ambos grupos están parcialmente de acuerdo con este ítem.
- El ítems 22 (no consumir drogas ilegales), en el cual los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de no consumir drogas ilegales. Es más, los alumnos de 2º de bachillerato están parcialmente de acuerdo con este ítem.

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la categoría de HIGIENE, ASEO Y SALUD FÍSICA (ítems del 23 al 34), los ítems que componen esta categoría en los que se presentan diferencias estadísticamente significativas son:

- El ítem 26 (realizar estiramientos). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de realizar estiramientos.
- El ítems 31 (practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte), en el cual los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de

E.F. ha influido en ellos a la hora de practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte.

- El ítem 32 (practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte), en el cual los alumnos de 2º de bachillerato están más de acuerdo que los de 4º de la E.S.O. (teniendo en cuenta que ambos grupos manifiestan estar parcialmente de acuerdo), en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte.

En segundo lugar se realizará un análisis de los resultados obtenidos en la segunda escala o pregunta del cuestionario (versión alumnos).

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la categoría de INTRA-PERSONALES (ítems del 1 al 22), los ítems que componen esta categoría en los que se presentan diferencias estadísticamente significativas son:

- El ítem 7 (ganar no es lo principal). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de considerar que ganar no es lo principal. Es más, los alumnos de 2º de bachillerato están parcialmente de acuerdo con este ítem.
- El ítem 13 (estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual). En este caso, los alumnos de 2º de bachillerato están más de acuerdo que los de 4º de la E.S.O. en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual. Es más, los alumnos de 4º de la E.S.O. están parcialmente de acuerdo con este ítem.
- El ítem 19 (valorar la actividad física como un medio de salud). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los

de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de valorar la actividad física como un medio de salud.

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la categoría de INTERPERSONALES (ítems del 23 al 28), los ítems que componen esta categoría en los que se presentan diferencias estadísticamente significativas son:

- El ítem 24 (*aceptar a compañeros de diferente sexo*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de aceptar a compañeros de diferente sexo.
- El ítem 25 (*aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social.
- El ítem 26 (*aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica.
- El ítem 28 (*tener en cuenta a los demás*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de tener en cuenta a los demás.

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la categoría de CONTEXTUALES O AMBIENTALES (ítems 29 y 30), el ítem 29 (respetar el

material e instalaciones deportivas) es el único en el que aparecen diferencias estadísticamente significativa entre alumnos y exalumnos. En este caso los alumnos de 4º de la ESO están más de acuerdo en afirmar que el área de E.F. les ha influido a la hora de respetar el material e instalaciones deportivas.

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la categoría de ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS SOBRE... (ítems del 31 al 42), los ítems que componen esta categoría en los que se presentan diferencias estadísticamente significativas son:

- El ítem 31 (*alternativas para la utilización del tiempo libre*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de conocer alternativas para la utilización del tiempo libre.
- El ítem 33 (*actividades físicas y deportes*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de conocer actividades físicas y deportes.
- El ítem 34 (*cómo hacer un calentamiento*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de conocer cómo hacer un calentamiento.
- El ítem 35 (*cómo hacer un estiramiento*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de conocer cómo hacer un estiramiento.

- El ítem 39 (*primeros auxilios*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de conocer cuestiones relativas a los primeros auxilios.
- El ítem 40 (*orientación geográfica o espacial*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de conocer cuestiones referentes a la orientación geográfica o espacial. Más concretamente, los alumnos de 2º de bachillerato están parcialmente de acuerdo con la influencia de la E.F. en este aspecto.
- El ítem 41 (*enriquecimiento del lenguaje verbal*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. ha influido en ellos a la hora de adquirir un enriquecimiento del lenguaje verbal. Más concretamente, los alumnos de 2º de bachillerato están parcialmente de acuerdo con la influencia de la E.F. en este aspecto.

Finalmente se realizará un análisis de los resultados obtenidos en la tercera escala o pregunta del cuestionario (versión alumnos).

Si atendemos a los ítems que hacen referencia a la tercera pregunta o escala del cuestionario (ítems del 1 al 7), los ítems que componen esta categoría en los que se presentan diferencias estadísticamente significativas son:

- El ítem 1 (*mejorar su autoestima*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. influye en la mejora de la autoestima del alumnado.

Más concretamente, los alumnos de 2º de bachillerato están parcialmente de acuerdo con la influencia de la E.F. en este aspecto.

- El ítem 2 (*mejorar su salud física*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. influye en la mejora de la salud física del alumnado.
- El ítem 5 (*saber trabajar en equipo*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. influye en la mejora de saber trabajar en equipo.
- El ítem 6 (*mejorar la forma de comunicarse o expresarse*). En este caso, los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato en considerar que el área de E.F. influye en mejorar la forma de comunicarse o expresarse. Más concretamente, los alumnos de 2º de bachillerato están parcialmente de acuerdo con la influencia de la E.F. en este aspecto.

En el resto de ítems que componen las tres primeras escalas o preguntas del cuestionario, se considera que ambos grupos de participantes (alumnos y exalumnos) tienen una opinión similar respecto a la influencia de la E.F. en sus comportamientos, actitudes y características psicológicas de carácter estable.

En la tabla 6.66., se exponen los ítems de las tres primeras preguntas o escalas del cuestionario en los que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Además, se han señalado aquellos ítems en los que los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato y de igual forma, aquellos en los que los alumnos de 2º de bachillerato están más de acuerdo que los alumnos de 4º de la E.S.O., a la hora de considerar la influencia del área de E.F. sobre los comportamientos, conocimientos, actitudes y características psicológicas de carácter estable del propio alumnado.

Tabla 6.66. Ítems de las tres primeras preguntas o escalas del cuestionario en los que existen diferencias significativas entre los alumnos de 4º de la E.S.O. (alumnos de E.F.) y los alumnos de 2º de bachillerato (exalumnos del área de E.F.)	
Ítems en los que los alumnos de 4º de la E.S.O. están más de acuerdo que los de 2º de bachillerato	Ítems en los que los alumnos de 2º de bachillerato están más de acuerdo que los de 4º de la E.S.O.
Mostrar respeto hacia el profesor	Utilizar ejercicios o técnicas de relajación
Mostrar soltura en las relaciones interpersonales	Dormir el tiempo necesario
Realizar actividades que permiten desconectar o evadirse	No fumar
Hacer más cosas por uno/a mismo/a (autonomía)	No beber alcohol
No consumir drogas ilegales	Practicar, más de tres veces a la semana, actividad física o deporte
Realizar estiramientos	Estar dispuesto a asumir responsabilidades de forma individual
Practicar, por lo menos dos veces a la semana, actividad física o deporte	
Ganar no es lo principal	
Valorar la actividad física como un medio de salud	
Aceptar a compañeros de diferente sexo	
Aceptar a compañeros de diferente estatus o nivel social	
Aceptar a compañeros de diferente raza, etnia o procedencia geográfica	
Tener en cuenta a los demás	
Respetar el material e instalaciones deportivas	
Conocimientos sobre: Alternativas para la utilización del tiempo libre	
Conocimientos sobre: Actividades físicas y deportes	
Conocimientos sobre: Cómo hacer un calentamiento	
Conocimientos sobre: Cómo hacer estiramientos	
Conocimientos sobre: Primeros auxilios	
Conocimientos sobre: Orientación geográfica o espacial	
Conocimientos sobre: Enriquecimiento del lenguaje verbal	
Mejorar su autoestima	
Mejorar su salud física	
Saber trabajar en equipo	
Mejorar la forma de comunicarse o expresarse	

6.4. DISCUSIÓN

6.4.1. Influencia de la E.F. en la E.S.O. en Aragón (preguntas 1, 2 y 3).

Como se ha argumentado en el capítulo 1 del bloque teórico de esta tesis doctoral, si bien el grado de satisfacción percibido por los alumnos hacia el área de E.F. ha sido ampliamente estudiado en diversas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años (Mendoza et al, 1994; Sánchez Bañuelos (1996), Pérez Zorrilla (1996), Ruiz Pérez, (1988, 2000), Torre (1998), López y González, (2001), Ruiz Juan et al., (2001), Blández (2002), Moreno et al. (2002a y 2002b), Rodríguez-Solano, (2004), Gómez (2005), Hernández et al. (2005), Sánchez Acosta y Dopico Pérez (2006), Equipo directivo de Tándem (2007) y Alvariñas y González Valeiro (2007)), no ha sido habitual, sin embargo, el estudio de la percepción que el conjunto de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores y expertos) tiene sobre el área de E.F.

A partir de los datos de este estudio, se observa que el conjunto de todos los grupos (alumnos-exalumnos, padres, profesores y expertos), están de acuerdo en considerar que las clases de Educación Física han influido, de alguna manera, en diferentes comportamientos y características personales del alumno. Sin embargo, en consonancia con los resultados obtenidos por el trabajo de Michaud et al. (2006), el conjunto de los cuatro grupos de participantes (alumnos-exalumnos, padres, profesores y expertos), perciben una mayor influencia del área de E.F. sobre lo que piensan los alumnos que sobre sus conductas observables o manifiestas.

Sin embargo, tras esta percepción favorable de todos los grupos de la influencia del área de E.F., pueden observarse una serie de diferencias significativas entre estos cuatro grupos. Así, en términos generales:

(1) Alumnos y padres son los que, perciben que la E.F. tiene una menor influencia en las conductas observables o manifiestas de los alumnos.

(2) Sin embargo, son los propios los alumnos el grupo que percibe que la E.F. tiene una mayor incidencia sobre sus propias actitudes, valores y conocimientos.

(3) Los alumnos y los profesores son los grupos en los que se observan las mayores diferencias al valorar la posible influencia del área de E.F. en los comportamientos manifiestos, las actitudes, los valores, los conocimientos y las características psicológicas de carácter estable.

(4) Los padres perciben una menor influencia de la E.F. sobre la formación y el desarrollo de sus hijos en comparación con los profesores. Esta diferente percepción considerando los estudios y conclusiones de autores como López (1999), Blández (2001), Mariscotti (2001), García Ferrando (2001), Astrain (2002), Manzano Moreno (2003), Dalmau (2003), Carreiro da Costa (2003), Serrano, (2004), Delaunay (2004), Zagalaz et al.(2005), Dalmau, J., Gargallo, E. y del Villar, F. (2005), Aznar y Webster (2006), entre otros, podría explicarse, al menos en parte, por el recuerdo de la propia experiencia (es evidente que la E.F. recibida por los padres de nuestro alumnado tiene unas notables diferencias respecto a la vivida por sus hijos en la actualidad). Como apoyo adicional a este argumento, en nuestra investigación, y en coincidencia con estos estudios, se ha constatado en relación con el grupo de padres un cierto desconocimiento y una falta de consenso de la función educadora y pedagógica de la E.F.

(5) Los profesores y los expertos, tienen una percepción del área de E.F. cercana a los planteamientos curriculares oficiales. Así, por ejemplo, consideran al área de E.F. como una materia útil para *garantizar la práctica, por lo menos dos veces a la semana, que influye en los propios alumnos en que valoren la actividad física como un medio de bienestar y calidad de vida*, que

contribuye de manera importante en tener el hábito de practicar actividad física y deporte, o que la E.F. aporta a los propios alumnos conocimientos específicos sobre alternativas para la utilización del tiempo libre. Esta valoración no es percibida en igual grado de importancia por el grupo de población de los alumnos y de los padres. En concreto, los padres perciben que el área de E.F. influiría sobre lo que podríamos llamar *contenidos higiénicos/preventivos* (consumo de drogas, hábitos de aseo personal, etc., más propios de otras épocas educativas) y no tanto sobre aquellos contenidos que desde hace unos años intentan promover los nuevos currículos de la E.F. Es decir, no han llegado a percibir los nuevos planteamientos curriculares de la E.F., bien porque todavía es pronto (y por lo tanto asumimos que aunque se está trabajando en la línea correcta por parte del profesorado, se requiere de tiempo para que estas orientaciones curriculares calen en la comunidad educativa), o bien porque no se lleva a cabo por parte del profesorado y por lo tanto (y al margen de las reformas curriculares de la propia área), y coincidiendo con la opinión mostrada por López Pastor et al. (2005), Zagalaz et al., (2005), Velázquez y Hernández (2005), Delaunay (2004), Beltrán (2003), Pérez y Delgado (2002), López Pastor (2000), Márquez et al., (1990) la E.F. de hoy en día no se diferenciaría en mucho a la que se hacía hace 20 años.

Parece significativo el que sean aquellos grupos de población que en cierta manera diseñan y llevan a la práctica las propuestas del área los que tengan un concepto de la capacidad de impacto de la asignatura más elevado. Por el contrario, aquellos que reciben las enseñanzas o conocen el área indirectamente a través de otro grupo (los padres a través de sus hijos) son los que no valoran tan positivamente el efecto real de la asignatura. Considerando hasta cierto punto normal el que los docentes asignen mayor influencia al área de E.F. que el resto de grupos de participante (alumnos, padres y expertos), es necesario (tal y como señalaban autores como López, 1985; Mendoza, 1994; Ponseti, Gili, Palau y Borrás, 1998; Welk, 1999; Narganes, 2000; Balaguer, 2002; Carreiro da Costa, 2003; Delgado y Tercedor, 2002; Pérez Yuste, 2003; Hernández y Velázquez, 2004; Díaz-Aguado, 2006; Martínez, Bores y García, 2007; Traveset, 2007, entre otros), incidir en la necesidad de que los propios docentes tomen en cuenta las valoraciones del resto de grupos, evitando dar la

espalda a la sociedad donde se inserta y aumentando, por lo tanto, las posibilidades de fructificar. Es decir, sin ser incompatible las valoraciones mostradas por todos los grupos (al contrario, el conjunto de todas ellas proporcionaría un efecto óptimo del impacto del área de E.F. sobre los alumnos), sí que parece conveniente que las pretensiones de todos los grupos se puedan aproximar con el fin de garantizar una visión más homogénea del área.

La continuidad de esta diferencia en la percepción de la influencia del área de E.F. entre el profesorado y el resto de grupos que configuran la comunidad educativa, y coincidiendo con la opinión de Carreiro da Costa (2003), el área de E.F. podría condicionar en un futuro próximo su carga lectiva semanal, el tipo de presencia o la presencia misma dentro del currículo oficial de la Educación Primaria y Secundaria. Atendiendo a las propuestas de autores como Devís y Almond (1989), Clark y Peterson (1989), Anderssen y Wold (1992), Hendry, Shucksmith, Love, et al. (1993), Castillo, (1995), Salgado-Araujo (1998), Torre (1998), Blázquez (2001), García Ferrando (2001), Casimiro y Pierón, (2002) y Balaguer (2002), Dalmau (2003), Pérez Yuste (2003), Velázquez y Hernández (2005), entre otros, y teniendo en cuenta la gran relevancia que tienen las familias en la educación del estilo de vida de sus hijos, debería considerarse por parte del profesorado la planificación, dentro de su programación curricular anual, estrategias de intervención dirigidas hacia los diferentes agentes que configuran la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores de otras áreas, medios de comunicación, personalidades políticas relacionadas con el mundo de la Educación etc.) con el objetivo de darles a conocer las implicaciones que para un alumno tiene la asistencia y participación en el área de E.F.

6.4.2. Comportamiento de los alumnos en las clases de E.F. (pregunta 4).

A partir de los resultados obtenidos en la cuarta pregunta o escala del cuestionario, puede afirmarse que, en términos generales, existe una percepción de un bajo nivel de conflictividad dentro del área de E.F. estos resultados van en la misma dirección que los observados en la sexta escala o pregunta del cuestionario cuando el conjunto de todos los grupos consideran que en el área de E.F. la falta de disciplina de los alumnos no es un comportamiento habitual. Este resultado es igualmente coincidente con lo que otros estudios habían señalado con anterioridad (Sánchez Bañuelos, 1986; Pérez Zorrilla, 1996; Pierón y col., 1999; Ruiz Pérez, 1988, 2000; López y González, 2001; Ruiz Juan et al., 2001; Moreno et al., 2002a y 2002b; Dalmau, 2003; Rodríguez-Solano, 2004; Gómez et al., 2005; Hernández et al., 2005; Sánchez Acosta y Dopico Pérez, 2006; Equipo directivo de Tándem, 2007), al indicar que el nivel de satisfacción hacia el área de E.F. es elevado, sobre todo en comparación hacia otras áreas del currículo y que este hecho, podría influir, entre otros aspectos, en un mejor clima de trabajo en el aula.

Sin embargo, al realizar un análisis más detallado, el conjunto de los cuatro grupos de participantes, consideran que las situaciones negativas que tienen una mayor incidencia relativa en el área de E.F. son las siguientes:

- Falta de respeto con los compañeros: Sin embargo, en este caso es necesario recordar que los cuatro grupos en la primera escala del cuestionario, perciben que uno de los comportamientos más importantes sobre los que influía el área de E.F. es en mostrar respeto con los compañeros.
- Falta de trabajo en equipo: De forma análoga a la situación anterior, en este caso, los alumnos en la segunda escala del cuestionario, perciben

que una de las actitudes, valores o conocimientos más importantes sobre los que influía el área de E.F. es trabajar en equipo. En esta misma dirección, en la quinta pregunta del cuestionario, una de las cualidades en la que el conjunto de los cuatro grupos coinciden en señalar que caracterizan al profesor de E.F. es su capacidad para involucrar a los alumnos en actividades que permitan el trabajo en equipo.

- Exceso de interés por el deporte profesional: Si bien en la segunda escala del cuestionario se concluía que una de las actitudes, valores y conocimientos sobre los que influye el área de E.F. era estar motivado por las actividades físicas y los deportes, desde el propio área se debería tener en cuenta que un exceso de motivación hacia el deporte profesional podría llegar a desvirtuar en los alumnos los auténticos valores y actitudes que se promueven a través del deporte y la práctica de actividad física.
- Deseo de ganar siempre: A pesar de que en esta percepción coinciden los cuatro grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos), el conjunto de todos los grupos están igualmente de acuerdo en considerar que una de las actitudes, valores o conocimientos sobre las que influye el área de E.F. (atendiendo a los resultados obtenidos en la segunda escala del cuestionario), es aquella que hace referencia a que ganar no es lo principal. Sin embargo, también es cierto que alumnos, padres y expertos, están menos de acuerdo que los profesores de E.F. con la posibilidad del que el área de E.F. influya en los propios alumnos en que consideren que ganar no es lo principal. Por lo tanto, aunque no es un conflicto habitual en el área de E.F., sí que es más (según alumnos, padres y expertos), de lo que los profesores lo perciben y por tanto sería motivo de una atención especial desde el área de E.F. Esta pretensión iría en la línea de lo apuntado por estudios como los de Hebbelinck (1985), Sánchez Bañuelos (1996), Narganes (2000), Fraile (2001), García Ferrando (2001), Martínez (2003), Pradas (2003), Carreriro da Costa (2003), López Pastor et al. (2005), los cuales defendían una visión del deporte alejada del modelo deportivo competitivo y una orientación de la

E.F. hacia la educación de estilos de vida saludable, y por tanto se alejaría de la postura defendida por autores como Comellas (1992) y Sidedentop (1994), Ávila et al. (1998) y Sierra Robles (1998), los cuales se centraban en que el deporte debía ser el epicentro de los contenidos trabajados en E.F. y el complemento ideal para un estilo de vida saludable.

- Exceso de confianza del alumnado hacia el profesor de E.F.: Desde la primera escala del cuestionario se incide en que todos los grupos están de acuerdo en considerar que el área de E.F. influye en que los alumnos muestren respeto hacia el profesor. Además, en la quinta escala del cuestionario se apunta que una de las características que se asocian al comportamiento del profesor de E.F. y con la que están de acuerdo el conjunto de los cuatro grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos), es el mostrar cordialidad y afecto con todos los alumnos, ser profesor y no "colega" de los alumnos, dialogar con los alumnos y escuchar a los alumnos, mostrarse comprensivo y cercano. Estos resultados, coincidentes con los trabajos de Pérez Zorrilla (1996) y Equipo directivo de Tándem (2007), vendrían a confirmar la opinión favorable que se tiene del comportamiento del profesor de E.F. Sin embargo, a partir de este resultado, sería conveniente evitar el que una serie de conductas positivas como es la cordialidad, el diálogo, la escucha, la cercanía o el mostrarse comprensivo, pudieran llegar a condicionar, debido a un mal uso de éstas, el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.
- Pautas de descanso inadecuadas: Tal y como se ha señalado anteriormente, esta conducta negativa, no es uno de los comportamientos más habituales que realizan los propios alumnos en su vida cotidiana. Más adelante, a tenor de las respuestas dadas en la octava escala o pregunta del cuestionario, podremos ver como el conjunto de todos los grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos), están de acuerdo en considerar que uno de los comportamientos que realizan los alumnos para estar bien física y mentalmente en sus vidas cotidianas

es dormir las horas necesarias. Sin embargo, el hecho de que esta conducta inadecuada aparezca reflejada en esta cuarta escala o pregunta del cuestionario, debería servir para que el profesorado, tal y como indicaba Balaguer (2002), fije su atención en la mejora de aspectos relacionados con los comportamientos habituales del alumnado.

- El conjunto de todos los participantes (alumnos, padres, profesores y expertos) consideran que, dentro de la baja conflictividad que existe en el área de E.F., hay dos conductas negativas que presentan un elevado consenso al haber sido elegidas como mínimo por el 89% de los sujetos. Estas dos conductas hacen referencia al ítem 35 (“Consumo de drogas ilegales”) y al ítem nº 1 (“Falta de respeto con los compañeros durante las clases”). Respecto al primero (ítem 35) consideramos que se trataría más de la manifestación de una preocupación por parte de los participantes que una realidad en las clases de E.F. En el caso del segundo (ítem 1), anteriormente ya hemos justificado sobre la influencia positiva que el área de E.F. ejerce, según la percepción del conjunto de los grupos de participantes, sobre la mejora del respeto entre los compañeros.

Sin embargo, tras esta percepción favorable de todos los grupos del grado de conflictividad en el área de E.F., pueden observarse una serie de diferencias significativas entre estos cuatro grupos. Así, en términos generales:

- Los padres son el grupo de población que opinan que hay una menor incidencia del conjunto de conductas negativas en la E.F. en la E.S.O. Le siguen alumnos, profesores y finalmente los expertos. Los profesores considerarían que si bien no se puede afirmar que dentro del área de E.F. no existan conflictos, si que se puede considerar que el clima de convivencia es mejor que el que se refleja en el marco global de la educación hoy en día. El grupo de expertos realizaría una valoración excesivamente pesimista producto de la extrapolación del clima de convivencia general en los Centros educativos de Secundaria al aula de E.F.

- Todos los grupos muestran su preocupación por la falta de respeto entre los propios alumnos durante las clases. Sin embargo, los grupos de alumnos, padres y expertos no tienen esa percepción respecto a la falta de respeto hacia el profesor. Los propios profesores si que detectan faltas de respeto hacia su persona. El que tan sólo el grupo de profesores esté sensibilizado de manera muy importante hacia las faltas de respeto hacia el profesorado, podría indicar un desconocimiento del resto de grupos sobre las situaciones a las que el profesorado se ha de enfrentar día a día en el aula. Quizás el profesorado, tal y como apuntaba López Pastor et al., (2005), debería optar por dar a conocer al resto de grupos de población esas dificultades y buscar puntos de apoyo entre la comunidad educativa para su resolución.
- Los grupos de profesores y expertos apuntan una serie de comportamientos en los alumnos que pudieran ser la causa de la aparición de algunas de las conductas negativas que apuntábamos en el apartado anterior. Se trata de la desmotivación y la baja autoestima en el alumnado. Ambos comportamientos podrían llegar a generar el desinterés ya no sólo por los contenidos específicos del área, sino también por los principios normativos de respeto que deben prevalecer en la relación entre los miembros de la comunidad educativa.
- En general aparece un panorama un tanto polarizado y en cierta manera por debajo de los niveles de conflictividad de la situación actual de convivencia en la que se desenvuelve la vida en los centros de enseñanza secundaria. Por un lado, aparecen las inquietudes de alumnos y padres muy coincidentes entre sí y dirigidas hacia una serie de comportamientos muy determinados (el consumo de drogas y las situaciones conflictivas entre los alumnos). Por otra parte aparece el grupo de profesores cuyo interés va más en la línea de situaciones detectadas dentro de la propia aula (aunque también se suma a la preocupación del consumo de drogas con los grupos de alumnos y padres). Finalmente, el grupo de expertos recoge tanto preocupaciones

defendidas por alumnos y padres, como del grupo de profesores, y siempre tendiendo a plantear un panorama del clima de conflictividad por encima de lo percibido por los otros tres grupos de participantes (alumnos, padres y profesores).

- Tal y como hemos visto en el apartado de resultados, tan sólo el grupo de profesores considera la baja autoestima en el alumnado uno de los comportamientos negativos importantes que se dan en la E.F. En análisis anteriores (tercera escala o pregunta del cuestionario) hemos podido comprobar como los padres y expertos, en comparación con los alumnos y profesores, opinan que la E.F. en la E.S.O. tiene mayor influencia sobre los propios alumnos a la hora de que estos mejoren su autoestima. Este resultado iría en la línea de los apuntado por autores como Balaguer (2002) y Florence et al. (2000), cuando coincidían en afirmar que un factor fundamental para la consolidación de la E.F. como área curricular orientada a lograr la adherencia de los jóvenes a la actividad física y estilos de vida saludables, lo constituye la motivación con la que el alumnado acude a las clases de E.F. y más concretamente, su percepción de competencia. Lo cierto es que en los resultados obtenidos en nuestro trabajo, alumnos y profesores realizan una valoración menos optimista respecto a la influencia de la E.F. sobre la autoestima del alumno. Además, los profesores perciben, tal y como vemos en esta cuarta escala, que es un problema a tener presente dentro del área (siempre teniendo en cuenta que no es un comportamiento habitual dentro de ésta). Por lo tanto, los profesores deberían tomar en cuenta este valor asignado por padres y expertos a la E.F. Sin lugar a dudas, el que el alumnado salga con un grado de satisfacción óptimo de las clases de E.F., podrá contribuir a mejorar su autoestima y por tanto los objetivos pretendidos desde el área de E.F. En esta línea se han posicionado trabajos como los de Lagardera (1989), Bain (1995), Roberts (1995), Méndez (1996), Pérez Samaniego (1998), Salgado-Araujo (1998), Berlín (1999), Pérez Samaniego (2000), Ruiz (2000), Cockburn (2000), Ryan, y Deci (2000), Gutiérrez (2000), López y González (2001), Duda (2001), Torre et al. (2001), Ruiz Juan et al. (2001), Balaguer (2002), Moreno et al. (2002a y

2002b), Santaella y Delgado (2003), Pérez Pueyo (2004), Hernández et al. (2005), Gómez, et al. (2005), Sánchez Acosta y Dopico Pérez (2006), entre otros.

6.4.3. Conductas y habilidades del profesor de E.F. (pregunta 5).

El conjunto de todos los grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos) están de acuerdo con el 88,13% de los ítems que se recogen en la quinta escala o pregunta del cuestionario y que hacen referencia a las conductas y habilidades del profesor de E.F.

Entre las características y habilidades que más se destacan del profesor de E.F. por el conjunto de todos los grupos se encuentra en primer lugar: *dar ejemplo: tener hábitos de actividad física o deportivos* (este resultado es coincidente con los observados en el trabajo de Blández (2002)). A continuación se observan una serie de conductas del profesor en el aula relacionadas conceptualmente con el constructo de “cooperación”: *combinar trabajo en grupo, por parejas e individual; realizar actividades en las que todos puedan participar; involucrar a los alumnos en actividades que permitan el trabajo en equipo y mostrar respeto con todos*. De forma análoga al funcionamiento de un equipo deportivo, la cooperación en el aula permite explicar el funcionamiento de la dinámica del grupo de alumnos (García-Mas, Olmedilla, Rivas, Morilla, García-Quinteiro y Ortega, 2006). En este sentido, un profesor de E.F. que se mostrara competente en el manejo de estas habilidades o conductas específicas favorecería un funcionamiento cooperativo en el conjunto de sus alumnos y, en consecuencia, la cohesión y el clima de convivencia en clase.

Del conjunto de comportamientos anteriores referentes al profesor de E.F., los que además son considerados como “más importantes” en opinión del conjunto de todos los grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos) son: *mostrar respeto con todos y dialogar con los alumnos*. Este resultado sería coincidente con los hallados en los trabajos de Fernández-Balboa (2000) y Moreno et al. (2005).

Por otra parte, aparecen una serie de ítems que reflejan una opinión menos favorable sobre las conductas y habilidades del profesor de E.F. Especial atención nos merece el hecho de que el conjunto de todos los grupos no consideren que el profesor de E.F. *invierta tiempo en el estudio de las posibilidades del entorno, el aporte de información sobre el fenómeno deportivo del entorno próximo* (clubes y/o asociaciones) y *realizar actividades extraescolares*. Estas tres conductas en las que se está de acuerdo en considerar que no realiza el profesor de E.F. habitualmente, podrían tener que ver con la necesaria implicación del horario extraescolar del propio profesor de E.F. Es decir, a tenor de los resultados hallados en esta quinta escala o pregunta del cuestionario, el profesor de E.F. muestra menor interés por aquellos aspectos que se escapan del ámbito del aula (dentro del horario lectivo) o que requieren dedicación extraescolar (y por tanto del tiempo libre del profesor de E.F.). El actual Currículo Aragonés (objetivo número 12), contempla entre sus objetivos la necesidad de que el profesorado de E.F. conozca las instalaciones y recursos disponibles en el entorno próximo para la realización de diferentes actividades físicas y las distintas opciones posteriores de formación y trabajo relacionadas con el área. Será labor y responsabilidad del profesorado el cumplimiento de estos objetivos.

Sin embargo, tras esta percepción favorable de todos los grupos de las características y habilidades del profesor de E.F., pueden observarse una serie de diferencias significativas entre estos cuatro grupos. Así, en términos generales:

- Anteriormente, en la cuarta pregunta o escala del cuestionario, el conjunto de todos los grupos, ponían de manifiesto que en las clases de E.F. aparecían, en ocasiones, faltas de respeto tanto entre los alumnos como hacia el profesor. El que el conjunto de todos los grupos de participantes consideren, a tenor de los resultados en esta pregunta, que uno de los comportamientos más significativos en el profesor de E.F. es mostrar respeto por todos, parece un factor importante a la hora de poder

contribuir a paliar los comportamientos negativos anteriormente señalados en los alumnos. A pesar de esta consideración general a todos los grupos, mientras los alumnos, padres y expertos consideran esta habilidad la más importante que caracteriza al profesorado, el propio profesorado no la considera en el mismo grado de importancia. Nuevamente, volvemos a encontrar diferencias entre la percepción de los profesores de E.F. y el resto de grupos de participantes (alumnos, padres y expertos). En este caso, el profesorado debería ser consciente de la importancia que su propia actuación tiene para la comunidad educativa (como modelo), y en especial para sus propios alumnos.

- El grupo de los padres, en comparación con alumnos, profesores y expertos, opinan que los profesores de E.F. presentan unas peores conductas y habilidades en la docencia de la E.F. en la E.S.O. Este hecho debería preocupar a los docentes del área de E.F. por cuanto la opinión de los padres sobre su actuación docente no es tan favorable como el resto de grupos. A tenor de los resultados obtenidos en la tres primeras escalas del cuestionario, podríamos concluir que los padres muestran una baja consideración del poder de influencia del área de E.F. hacia la educación de sus hijos, y además, una baja valoración de las cualidades y habilidades del profesor de E.F. con respecto a la opinión manifestada por los otros tres grupos (alumnos, expertos y especialmente respecto a los propios profesores). Este resultado viene a apoyar la propuesta que realizábamos anteriormente cuando apuntábamos la posibilidad de que el profesorado de E.F. pudiera tener en cuenta estrategias de intervención docente para aproximar la E.F. a los padres.
- Los expertos, en comparación con el resto de grupos de participantes (alumnos, padres y profesores), opinan que globalmente los profesores de E.F. presentan unas mejores conductas y habilidades en la docencia de la E.F. en la E.S.O. Así por ejemplo, el grupo de expertos, considera que una de las habilidades más importantes que posee el profesorado de E.F. es dar ejemplo: gusto por la Educación Física, buen profesional, ilusionado con lo que hace. Esta opinión, destacada por los alumnos en el

trabajo de García M. (2003), es secundada en nuestra investigación por el grupo de profesores (que la señalan como la capacidad más importante que les caracteriza), pero no por los alumnos y los padres. Igualmente, el grupo de expertos, destaca la capacidad del profesor de E.F. para atender a la diversidad del alumnado al considerar que tiene en cuenta las diferencias individuales (cualidades físicas y psicológicas) de los alumnos al preparar las clases. Esta última opinión no es secundada por ninguno de los otros tres grupos (alumnos, padres y profesores). Seguramente la opinión de los expertos hace referencia a la obligatoriedad de todo docente a atender a la diversidad del alumnado, sin embargo, esta premisa de toda actuación docente no es percibida en el mismo grado por el resto de grupos. Consideramos que una de las claves para que el alumnado salga de las clases con un grado óptimo de satisfacción y autoestima, es que el profesorado sea capaz de atender a la diversidad de sus alumnos. Anteriormente, en la discusión de la cuarta pregunta, ya se ha incidido en la necesidad de que el profesorado haga hincapié en actuaciones docentes que mejoren la autoestima del alumno y por tanto, su nivel de satisfacción.

Los grupos de profesores y expertos centran su atención en la importancia que para ellos tiene el que el propio profesor de E.F. *transmita la importancia del deporte para la salud física y mental*. Esta conducta no es tomada en cuenta por los alumnos y padres, los cuales se centran más en conductas del profesor relacionadas con el trato hacia el alumno (*dialogar con los alumnos, escuchar a los alumnos, mostrarse comprensivo y cercano, y tener interés por conocer bien a los alumnos*) y no tanto hacia contenidos curriculares. Estos resultados nos vienen a señalar hacia donde focalizan sus intereses los distintos grupos de participantes a la hora de valorar las cualidades y habilidades del profesorado de E.F. Así, mientras los padres y alumnos perciben como una de las características más importantes en el profesor de E.F. su cercanía en el trato (aspecto apuntado igualmente en el trabajo de Blández (2002)), los profesores y expertos centran su atención en aspectos curriculares. En nuestra opinión, el problema no reside tanto en las cualidades que perciben los alumnos y padres, que en sí mismas son buenas,

sino en que en ningún momento perciben como cualidades importantes en el profesorado aquellas que tienen que ver con los objetivos que realmente se plantea el área. Consideramos que esas cualidades destacadas por padres y alumnos en el profesorado de E.F., deberían ser aprovechadas para incidir en mayor medida en la transmisión de los objetivos específicos de la E.F. Estudios como Kirk (1990), Devís (1999), Dalmau, J., Gargallo, E., del Villar, F. (2005), Pastor (1995, 1997 y 2000), confirman el desconocimiento existente entre los diferentes ámbitos de la sociedad acerca de la finalidad de la E.F. como materia educativa.

6.4.4. Problemas y dificultades del profesor de E.F. (pregunta 6).

El conjunto de todos los grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos) están parcialmente de acuerdo con el 66,33% de los ítems que se recogen en la sexta escala o pregunta del cuestionario y que hacen referencia a los problemas y dificultades del profesor de E.F. en el aula. Además, el conjunto de todos los grupos muestra su desacuerdo con el 33,66% de los problemas y dificultades que se podrían asociar a los que los profesores de E.F. podrían encontrarse en el aula. Este hecho, nos plantea una situación general en la que los cuatro grupos de participantes perciben pocos problemas o dificultades asociados a la docencia del profesorado de E.F.

A pesar de la escasa percepción de problemas en la docencia de la E.F., el conjunto de todos los grupos coincide en señalar que las principales dificultades se centrarían en:

- Deficientes instalaciones deportivas
- Falta de motivación de los alumnos (esfuerzo, interés).
- Falta de reconocimiento social de la materia de Educación Física.
- Pocas horas de clase.
- Escasa importancia de la materia o clase de Educación Física.
- Falta de motivación del profesor.
- Fuertes divisiones o grupos entre los alumnos.

La mayor parte de estos problemas del área de E.F. han sido previamente detectados y valoradas sus repercusiones en estudios como los de Kirk (1990), Corbella (1993), Blasco (1994), Devís (1999), Ruiz (2000), López Pastor, (2000 y 2005), Mariscotti (2001), Astráin (2002), Blández (2002), Dalmau (2003), Hernández y Velázquez, (2004), Pérez Pueyo (2004), Ruiz (2005), García Ferrando, (2001 y 2005) y Gómez (2005). Aunque especialmente se han

centrado en la carencia de instalaciones deportivas adecuadas y el escaso reconocimiento social que tiene el área de E.F. Quizás trabajos como los de López Pastor, (2000 y 2005), es de los pocos estudios que han ahondado en la figura del profesor de E.F. y su grado de responsabilidad en lo que se ha venido llamando como la crisis de la E.F. En este sentido, nuestro trabajo parece que otorgan la razón a posiciones críticas como la de López Pastor, en la medida que los problemas que él detecta, realmente se manifiestan en un análisis detenido de la realidad de la E.F. en la E.S.O. en Aragón.

Todos los grupos coinciden en señalar que uno de los problemas que afecta a la E.F. es en *la carencia de instalaciones deportivas óptimas*. Este problema viene siendo una reivindicación que se arrastra desde hace años y que si bien ha ido mejorando en los últimos años, todavía se está en muchos centros de enseñanza lejos de las condiciones mínimas en dotación de instalaciones deportivas (García Ferrando, 2001 y 2005). Por otra parte, es interesante comprobar como *la falta de motivación de alumnos y profesores (especialmente la de los alumnos)* ha sido percibida por el conjunto de todos los grupos como una de las dificultades que se encuentra hoy en día en la E.F. en la E.S.O. en Aragón. En la cuarta pregunta del cuestionario, profesores y expertos ya apuntaban la desmotivación general del alumnado como una de las conductas negativas más importantes que se detectaban en los propios alumnos. Sin embargo, no debemos pasar por alto la falta de motivación del profesorado, teniendo en cuenta tanto las causas que la provocan, como las repercusiones que se derivan de esa desmotivación para el ejercicio de su docencia.

Por último, se constata la falta de reconocimiento y la escasa importancia que se le concede por el conjunto de todos los grupos al área de E.F. Ese bajo reconocimiento, podría estar asociado, a tenor de los resultados obtenidos en las tres primeras preguntas o escalas del cuestionario, al bajo poder de influencia que alumnos, padres y expertos perciben del área de E.F. frente a la opinión más optimista manifestada por el profesorado.

Sin embargo, tras esta percepción favorable de todos los grupos de los problemas y dificultades del profesor de E.F., pueden observarse una serie de diferencias significativas entre estos cuatro grupos. Así, en términos generales:

- Tal y como se ha podido ver en el apartado de resultados, los alumnos, perciben menos problemas y dificultades en la docencia del profesor de E.F. en la E.S.O. en comparación con padres, profesores y expertos. Este resultado está en consonancia con los obtenidos en la cuarta pregunta o escala del cuestionario, cuando el conjunto de todos los grupos coincidía en afirmar que en las clases de E.F. se tenía una baja percepción del nivel de conflictividad. Es decir, los alumnos asocian los problemas del profesorado a aquellos que se derivan de su comportamiento en clase, por lo tanto al no percibir grandes conflictos o problemas de convivencia, la percepción de los posibles problemas que pueda tener el profesor es baja.
- A pesar de que los alumnos, profesores y expertos consideran que uno de los problemas fundamentales del área de E.F. en la E.S.O. reside en la falta de horas de clase, el grupo de los padres no considera este aspecto como uno de los problemas a los que se enfrenta el área. Nuevamente, el grupo de los padres presenta una visión del área alejada del resto de la comunidad educativa. Este hecho, debe hacer reflexionar al grupo de profesores de E.F. del impacto que de las actuaciones y pretensiones del área de E.F. tienen los padres (grupo que por otra parte configura el grueso de la sociedad). Los alumnos, principales receptores de los contenidos del área, y los expertos, aquellos que tienen en su mano el poder decidir sobre cuestiones que afectarían al área de E.F. (como por ejemplo el número de horas semanales), tienen una visión favorable sobre la necesidad de aumentar la carga horaria del área de E.F. dentro del currículo de secundaria. Sin embargo, en ocasiones las decisiones sobre el currículo de determinadas áreas no pasa por los intereses del alumnado y si en cambio por otro tipo de circunstancias. Así, si dentro del currículo oficial se da mayor importancia a determinadas áreas (lengua,

matemáticas, ciencias o idiomas), esta mayor atención curricular debe ir necesariamente en detrimento de otras áreas del currículo oficial, ya que los alumnos no pueden ver aumentado el número de horas que constituyen el currículo educativo. De esta forma, coincidiendo con la opinión de Hardman y Marshall (2000), aquellas áreas con un menor peso específico respecto a otras asignaturas en el entorno social, menor percepción de utilidad, menor impacto mediático ante posibles recortes horarios o simplemente aquellas que se puede interpretar que podrían estar cubiertas con la actividad extraescolar del alumnado, son esas áreas las que probablemente vean disminuir su carga lectiva dentro del currículo o incluso su presencia. En definitiva, coincidiendo con la opinión mostrada por Martínez, Bores y García (2007), debemos encontrar modos de recoger el sentir de la sociedad a la vez que nos convertimos en una voz autorizada que ejerce el liderazgo para imaginar nuevos escenarios sociales. No debemos olvidar aquello que autores como Mendoza et al. (1994), Welk, (1999), Sánchez Arbós (2000), Aznar y Webster (2006) y Traveset (2007), nos han indicado al considerar que nuestra práctica social queda insertada en una práctica más amplia que debe ser tomada en cuenta.

- La falta de interés y esfuerzo de los alumnos por los contenidos del currículo de E.F. suponen un handicap para la consecución de los objetivos previstos desde el área. Será tarea de los profesores de E.F. buscar estrategias metodológicas que aumenten el grado de motivación de los alumnos por el área y consecuentemente su nivel de esfuerzo e interés por los contenidos y objetivos que se trabajan desde la E.F.
- Llama la atención que el grupo de expertos no considere las deficientes instalaciones deportivas como uno de los principales problemas que afectan al área de E.F. en la E.S.O. frente a la rotundidad mostrada por el resto de grupos de población. Este hecho podría tener su causa en que el grupo de expertos es el colectivo que más lejos está de la realidad de las clases de E.F., sin embargo recordemos que el grupo de expertos está conformado entre otros por los Directores de los Centros y por tanto son

perfectamente conocedores de la realidad y necesidad de sus instalaciones deportivas. Otro aspecto a tener en cuenta es que son los expertos el grupo de población sobre el que recae la responsabilidad económica de decidir la distribución del presupuesto del centro en las diferentes partidas económicas. Teniendo en cuenta que las inversiones para mejorar las instalaciones deportivas suelen ser bastante elevadas, no es de extrañar que los expertos muestren sus reticencias a considerar la falta de instalaciones adecuadas como uno de los principales problemas a acometer en el área. Junto a esta interpretación, otra puede ser que existen no pocas deficiencias en los centros (bibliotecas, comedores, ordenadores, etc.), de manera que globalmente, las necesidades del área de E.F., no sean tan prioritarias.

- Sorprende el hecho de que los alumnos consideren que uno de los problemas con los que se enfrenta el área de E.F. es la falta de motivación del profesor. Aunque esta opinión no es secundada por ninguno de los otros tres grupos de población (padres, profesores y expertos), es necesario señalar que son los propios alumnos los que fundamentalmente pueden detectar esta problemática, por ser aquellos que directamente interaccionan con los docentes en el aula. Algunos aspectos apuntados en la discusión de la quinta pregunta del cuestionario como la falta de inversión de tiempo por parte del profesorado en el estudio de las posibilidades del entorno, la falta de aporte de información a los alumnos sobre el fenómeno deportivo del entorno próximo (clubes y/o asociaciones) y la falta de realización de actividades extraescolares promovidas desde el área de E.F., pueden ser algunos de los indicadores, coincidiendo con la opinión de Crum (1993) y Carreiro da Costa (2003), que utilicen los alumnos para percibir la falta de motivación del profesor de E.F.
- El grupo de expertos manifiesta que uno de los principales problemas que afecta al área de E.F. es la falta de disciplina de los alumnos. Este aspecto no es tenido en cuenta por ninguno de los otros tres grupos de población (alumnos, padres y profesores). Esta percepción del grupo de

expertos puede haber sido realizada por extensión respecto al clima de convivencia que afecta a la E.S.O. Sin embargo, los agentes más directamente implicados en la docencia de la E.F. (alumnos y profesores) y aquellos que en caso de existir conductas de indisciplina por parte de los alumnos serían rápidamente informados (padres), no perciben esa problemática en las clases de E.F. De forma similar ocurre cuando el grupo de expertos señala que uno de los principales problemas que afecta al área de E.F. es las fuertes divisiones o grupos entre los alumnos. Seguramente, y tal y como hemos apuntado en la discusión de la cuarta pregunta, el grupo de expertos podría estar extrapolando problemas generalizados en la Educación Secundaria Obligatoria, al área de E.F.

6.4.5. Propuestas y sugerencias para la mejora de la E.F. (pregunta 7).

Como se ha podido ver en el apartado de resultados, el conjunto de todos los grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos) están de acuerdo con el 100% de las propuestas y sugerencias que se describen en esta séptima pregunta o escala del cuestionario. Sin embargo, dos son las propuestas en las que principalmente el conjunto de todos los grupos de participantes está de acuerdo en considerar que mejorarían la docencia de la E.F. en la E.S.O. en Aragón:

- Mejorar las instalaciones de los centros.
- Incrementar la dotación de material a los centros.

Esta problemática se suma a lo señalado en la sexta pregunta o escala del cuestionario cuando se indicaba por parte de todos los grupos que uno de los principales problemas con el que se encuentra el profesor de E.F. era el deficiente material deportivo con el que cuenta.

Sin embargo, a la hora de valorar aquellas propuestas o sugerencias que el conjunto de todos los grupos consideran de mayor importancia para la mejora de la E.F. en la E.S.O., aparecen tres que presentan un alto consenso en la importancia que tienen para el conjunto de participantes. Estas propuestas, coincidentes con las señaladas por Astrain (2002), hacen referencia a *“mejorar las instalaciones de los centros”*, *“lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales)”* y *“mejorar la formación permanente del profesorado como educadores”*. Si bien la mejora de las dos primeras propuestas no depende, en la mayor parte de los casos del profesor de E.F., sí que en la tercera propuesta (en los que igualmente coinciden el conjunto de todos los grupos) el profesorado tiene que tener un papel protagonista. Nos referimos a la mejora

de la formación permanente del profesorado como "educadores", la creación de grupos de atención especial con los alumnos que no se adaptan al contexto escolar, la realización de actuaciones para aumentar la valoración de la enseñanza de la Educación Física en la sociedad, la creación de grupos de trabajo entre los propios profesores, por ejemplo en torno a los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.), escuchar las sugerencias de los alumnos y finalmente la mejora de la motivación del propio profesor.

Sin embargo, tras esta percepción favorable de todos los grupos hacia las propuestas y sugerencias para la mejora de la E.F. o de la docencia del profesor de E.F., pueden observarse una serie de diferencias significativas entre estos cuatro grupos. Así, en términos generales:

- Los alumnos, respecto a los padres, profesores y expertos, son el grupo de participantes que menos está de acuerdo con las propuestas y sugerencias que se plantean para la mejora de la E.F. El grupo de los padres y los expertos son los grupos de participantes que muestra un mayor grado de acuerdo respecto a las propuestas planteadas en la séptima escala del cuestionario. Son igualmente estos últimos, aquellos que anteriormente habían detectado mayores problemas y dificultades en el área de E.F.
- Los padres no consideran la posibilidad de una ampliación de la carga lectiva semanal de la asignatura, frente a la rotundidad del resto de grupos de población que eligen este ítem en porcentajes superiores al 75% bien en primera opción (profesores y expertos) o bien en segunda (alumnos). Este dato, en la línea de lo obtenido en la discusión de la sexta pregunta, es indicador del impacto que los padres conceden a la E.F. sobre los comportamientos, actitudes, valores y conocimientos de sus hijos y por tanto la importancia que conceden al área de E.F. en el currículo oficial. Igualmente, estos datos vienen a confirmar los recogidos a través del análisis de las dos primeras preguntas en la que se concluía que los padres son los que opinan que el efecto de la E.F. en la E.S.O.

sobre los comportamientos, actitudes, valores y conocimientos de los alumnos es más bajo respecto a los otros tres grupos (alumnos, profesores y expertos). Esta percepción confirmaría lo apuntado por Carreiro da Costa (2003), cuando nos indican que la E.F. no se ha conseguido imponer socialmente como una disciplina escolar realmente importante. Ante estos resultados, y coincidiendo con la opinión de autores como Mendoza et al. (1994), Gómez, M., Ruiz, J., García, E. (2005), Hardman y Marshall (2000), Sánchez Arbós (2000), Michaud et al. (2006), nuevamente se suscita la necesidad de que el profesor de E.F. realice actuaciones educativas encaminadas a acercar los objetivos del área de E.F. al entorno y en especial al grupo de participantes de los padres.

- Los padres demandan la creación de grupos de atención especial con los alumnos que no se adaptan al contexto escolar. Sería conveniente que los profesores entraran a valorar el grado de responsabilidad que esta propuesta demanda de la asignatura y de su intervención docente. Cuestiones como las estrategias y habilidades utilizadas por el profesor de E.F., los tipos de contenidos impartidos desde el área y la puesta en práctica que se realice de los mismos, incidirán de manera importante en el grado de satisfacción y competencia percibida de todo el alumnado.
- Los profesores detectan carencias en el propio ejercicio de su actuación docente (valoración igualmente secundada por los grupos de los padres y expertos). Así, los propios profesores consideran que uno de los aspectos que podría incidir en la mejora de la E.F. sería “mejorar su formación permanente como educadores”. Sin duda que esta capacidad de autoreflexión sobre el ejercicio de su profesión, redundará, coincidiendo con lo apuntado por Ibáñez y Medina (1999), Aznar y Webster (2006), Díaz-Aguado (2006) y Carreiro da Costa (2003), en una mejora del propio profesional y del área de E.F. Además, se evitará, tal y como ha quedado de manifiesto en diversos trabajos anteriormente comentados, que determinadas actuaciones docentes poco adecuadas se prolonguen en el tiempo y condicionen el futuro del área de E.F. (Pateman, 1989; Delgado,

1989; Mosston, 1991; Tinning, 1994; Rodríguez, 1995; Ordóñez, 1996; Castejón, 1997; Fernández-Balboa, 2000; Fernández Balboa, 2001; Perona y Castejón, 2001; Balaguer, 2002).

- Relacionando este punto con el anterior, podemos ver como los padres no sólo proponen la necesidad de mejorar la formación del docente, sino que además especifican cómo se puede llevar a cabo ese tipo de formación. Teniendo en cuenta que se trata de un grupo de población que no está directamente en contacto con el mundo educativo, es de valorar el grado de concreción de las propuestas realizadas. El que los alumnos obvien el aspecto formativo, puede ser debido, bien a que no lo consideren necesario, o bien al desconocimiento de la existencia de cursos de formación permanente para el profesorado.
- El grupo de expertos es el único de los grupos de participantes en esta investigación que no considera entre los aspectos prioritarios a mejorar en la clases de E.F. en la E.S.O. la mejora de las instalaciones deportivas. No queremos entrar a valorar si el motivo de esta disparidad de criterios podría tener que ver con la adjudicación a éstos de la responsabilidad económica de acometer dichas mejoras.
- A pesar de que tan sólo el grupo de alumnos ha manifestado un elevado grado de importancia por las propuestas “escuchar las sugerencias de los alumnos” y “mejorar la motivación del profesor”, como aspectos determinantes para la mejora de la E.F., creemos que su aparición es relevante por cuanto inciden directamente sobre la figura del profesor e indirectamente sobre cualquiera que desee contar con su opinión a la hora de promover futuros replanteamientos del área de E.F. Que los alumnos soliciten ser escuchados denota, el que quizás, no sea lo más habitual y por tanto se esté incurriendo en un grave error. Pasar por alto las demandas y opiniones de los alumnos implica un sesgo demasiado significativo en cualquier proceso de evaluación del área de E.F. Los alumnos, son aquellos sobre los que se aplican los contenidos y objetivos

del área, por tanto, su opinión al respecto, debe ser crucial a la hora de valorar el efecto que la E.F. está teniendo sobre su forma de pensar y actuar. Igualmente, el que los alumnos soliciten una mejora en el nivel de motivación del profesorado, debería hacer pensar sobre qué ocurre en los comportamientos habituales de los docentes para que los alumnos detecten esta carencia. Bien es verdad, que el aumento de la conflictividad en las aulas, la desmotivación generalizada de los alumnos por los contenidos curriculares y en ocasiones la falta de recursos en el profesorado para solucionar los conflictos del aula, pueden llevar al profesional a la desmotivación. Además, coincidiendo con los trabajos de Fernández-Balboa (2000), Delgado y Tercedor (2002), Balaguer (2002), Olivera (2005), Díaz-Aguado (2006) y Martínez, Bores y García (2007), de la mejora en los aspectos anteriores, será preciso dotar a los profesores de E.F. de las habilidades y estrategias docentes necesarias que le permitan dar solución a los conflictos habituales que se le presentan, no sólo el trato con el alumnado, si no también su interacción con el resto de la comunidad educativa. Nuestros resultados irían en la línea de lo apuntado en el trabajo de Olivera (2005) cuando nos indica que, “la excelencia de la E.F. como materia al servicio del individuo depende básicamente de las decisiones gubernamentales, del papel integrador que jueguen las instituciones y organizaciones específicas de nuestro ámbito socio-profesional, de la sensibilidad de la sociedad civil, de las teorías en que se fundamenta la nueva educación física, de los valores que orientan la disciplina, de la configuración de contenidos originales y adaptados a la realidad del entorno, y sobre todo, del esfuerzo de cada profesor de E.F. por conseguir aprendizajes significativos para los alumnos de acuerdo con sus inquietudes y las exigencias de nuestro tiempo”.

6.4.6. Conductas saludables en los alumnos en su vida cotidiana (pregunta 8).

Como resultado de nuestro estudio, hemos podido comprobar que el conjunto de los dos grupos de participantes (alumnos-exalumnos, y padres), están de acuerdo en considerar que las dos principales conductas saludables que realiza el propio alumno en su vida cotidiana son “salir a dar una vuelta, estar con amigos” y “escuchar música”. Ambas conductas, parecen estar lejanas a aquellas que podrían tener una relación más directa con estilos de vida activos. Además, ambas conductas distan de los objetivos específicos que persigue el área de E.F. Este resultado puede ser debido a que tanto alumnos como padres no conozcan aquellas conductas que realmente les pueden aportar mayores beneficios para su salud física. Siendo o no esta la causa, el área de E.F. (y por tanto su profesorado) debería reflexionar sobre el impacto que tienen su enseñanzas procedimentales, conceptuales y actitudinales sobre los alumnos y sus padres. Seguramente, el que estas dos conductas hayan sido valoradas con un mayor nivel de acuerdo sobre el resto, puede tener que ver con carencias del área de E.F. a la hora de influenciar, mediante la puesta en práctica de su currículo, tanto en los comportamientos como en los conocimientos de los alumnos.

Igualmente, ambos grupos, están de acuerdo en considerar otra serie de conductas más relacionadas con contenidos directamente relacionados con la salud física (calentar, estirar, cuidar la alimentación,...). Especial atención nos merece el comportamiento de “subir y bajar escaleras en lugar de coger el ascensor” que denotaría un actitud favorable hacia estilos de vida más activos por parte de los alumnos.

De manera conjunta, alumnos y padres consideran que las dos conductas saludables más importantes que realiza el propio alumno en su vida cotidiana en beneficio de su salud física y mental hacen referencia a “hacer algo de

ejercicio” y “dormir las horas necesarias”. La primera conducta nos indicaría que el alumno realiza en su vida cotidiana *algo de ejercicio*, sin entrar a valorar, la intensidad, el volumen, ni el tipo de actividad en si misma. Este resultado iría en consonancia con los obtenidos en la primera pregunta o escala del cuestionario y con estudios como los de Michaud et al. (2006), cuando se señalaba que, los grupos de alumnos y padres no estaban tan de acuerdo como los profesores y expertos a la hora de considerar que el área de E.F. *garantizara la práctica de actividad física, por lo menos dos veces a la semana*. Es decir, nuevamente padres y alumnos, manifiestan una percepción más prudente y a la vez más realista, del grado de influencia del área sobre el estilo de vida activo del propio alumno. Sin embargo, al margen de estos parámetros de carga, lo verdaderamente importante a nuestro entender es que tanto alumnos como padres coinciden en señalar que realizar algo de ejercicio contribuye a mejorar la salud física y mental del propio alumno. La segunda conducta, haría referencia a las pautas de descanso imprescindibles que debe mantener el alumno para garantizar una actividad diaria eficaz y saludable.

Sin embargo, tras esta percepción favorable de todos los grupos de las conductas saludables realizadas por el alumnado en su vida cotidiana, pueden observarse una serie de diferencias significativas entre estos dos grupos. Así, en términos generales:

- A lo largo del capítulo 2 hemos podido constatar la dificultad que en ocasiones existen a la hora de unificar criterios al hablar de salud y conductas saludables (Cantera, 1997 y 2000). En los resultados de nuestro trabajo se pone de manifiesto que los alumnos, en comparación con los padres, opinan que los propios alumnos presentan unas mejores conductas saludables en su vida cotidiana. Este hecho podría tener que ver con el desconocimiento por parte de los padres de aquellas conductas saludables que realizan sus hijos en su vida cotidiana (estén o no relacionadas con la práctica de actividad física), o bien, otra posibilidad podría ser la disparidad de criterios, entre el grupo de padres y alumnos,

a la hora de considerar determinados comportamientos como saludables o no.

- Por otra parte, llama la atención que mientras los alumnos consideran que la conducta más saludable que realizan es hacer algo de ejercicio, los padres consideran que la más importante que realizan sus hijos es dormir las horas necesarias. Los hábitos de descanso de los adolescentes han sido motivo de estudio de trabajos como los de Balaguer (2002), considerando que tienen gran importancia en esta etapa tanto porque es cuando se aprende a valorar el descanso, porque favorece la salud, como porque puede afectar a otras variables cruciales (por ejemplo los resultados académicos). Así pues, no es de extrañar que los padres valoren como muy importante este aspecto. Sin embargo, incidimos en la diferencia de prioridad que alumnos y padres ofrecen en la visión que tienen a la hora de valorar el tipo de conducta saludable más importante para la salud física y psíquica del propio alumno. De esta forma, aun siendo ambas conductas importantes para la salud del adolescente, la percepción que los padres tienen de la conducta saludable más importante que realizan sus hijos, aún considerándose dentro de un estilo de vida saludable, dista de los objetivos prioritarios que persigue el área de E.F.

6.4.7. Conductas no saludables en los alumnos en su vida cotidiana (pregunta 9).

Según se ha podido ver en los resultados anteriormente presentado, el conjunto de los dos grupos de participantes (alumnos-exalumnos, y padres) considera que, si bien existen una serie de conductas no saludables en los propios alumnos que tienen una cierta incidencia en la vida cotidiana de estos (principalmente aquellas relacionadas con el sedentarismo, la mala alimentación y la falta de organización personal), en general, los dos grupos (alumnos y padres), tienen una opinión poco favorable sobre la posible realización de conductas no saludables por parte de los alumnos en sus vidas cotidianas. Dicho de otra manera, los alumnos de manera general, y bajo la percepción conjunta de los propios alumnos y los padres, realizan pocas conductas que puedan perjudicar su salud.

Igualmente, tanto los propios alumnos como los padres en conjunto han considerado que, dentro de las conductas no saludables que el alumno puede realizar en ocasiones en su vida cotidiana, la más importante es consumir drogas sintéticas, seguido en grado de importancia por, fumar porros, beber alcohol en exceso (emborracharme) y no hacer prácticamente ejercicio. Sin embargo el grado de importancia otorgado a esta última conducta (no hacer prácticamente ejercicio) es bastante inferior al de las anteriores conductas. Este resultado podría demostrar una mayor preocupación por aquellas conductas relacionadas con el consumo de drogas y alcohol que por la falta de realización de ejercicio físico de manera cotidiana. Es decir, alumnos y padres consideran el sedentarismo una conducta no saludable menos importante (y por tanto menos grave), que el consumo de sustancias nocivas para la salud.

Sin embargo, tras esta percepción de todos los grupos de las conductas no saludables realizadas por el alumnado en su vida cotidiana, pueden observarse

una serie de diferencias significativas entre estos dos grupos. Así, en términos generales:

- Los alumnos, en comparación con los padres, opinan que los propios alumnos presentan unas peores conductas NO saludables en su vida cotidiana. Atendiendo a los resultados obtenidos en la octava escala del cuestionario, los alumnos creen que tienen mejores conductas saludables, aunque también menos saludables respecto a los padres. Este hecho, tal y como se ha apuntado anteriormente, podría tener que ver con el desconocimiento por parte de los padres de aquellas conductas NO saludables que realizan sus hijos en su vida cotidiana (estén o no relacionadas con la práctica de actividad física), o bien, otra posibilidad podría ser la disparidad de criterios, entre el grupo de padres y alumnos, a la hora de considerar determinados comportamientos como saludables o no.
- A partir de los resultados obtenidos en la actual pregunta, el 50% de los alumnos reconoce que uno de los comportamientos que NO le ayuda a estar bien física y mentalmente en su vida cotidiana es NO hacer algo de ejercicio. Este resultado vendría a confirmar los hallados en los trabajos de Simons-Morton et al. (1987), Parcel y col. (1987), Serrano (1989), Caspersen, Merritt, y Sthephens (1994), Vuori, Oja, y Stahl (1996), Salgado-Araujo (1998), Castillo y Balaguer (1998), Veiga (2001), Mendoza (2000), Balaguer y Castillo (2001), Balaguer (2002), Capdevila (2002), Pieron, (2003), Alonso y col. (2003), Hernández y Velázquez (2004), García Ferrando (2005) y Equipo directivo de Tándem. (2007), entre otros, donde se confirmaría el alto grado de sedentarismo entre la población infantil y juvenil. Será objetivo del área de E.F. trabajar tanto por dar a conocer a los alumnos los perjuicios que supone para la salud la vida sedentaria, como por intentar que el número de alumnos que realizan algo de ejercicio aumente. En la línea de lo apuntado en la discusión de las tres primeras preguntas o escalas del cuestionario, y coincidiendo con la opinión de Michaud et al. (2006) y Berger (1996), queda demostrado en

nuestro trabajo que obviamente, el conocimiento no siempre es consecuente con la conducta. Sin embargo, y coincidiendo con los trabajos de Hernández y Velázquez (2004) y Equipo directivo de Tándem. (2007), creemos que la contribución de la educación física actual no se centra exclusivamente en uno de los “males” de la civilización actual como es el del sedentarismo, lo que ya por sí mismo sería muy importante, sino porque es capaz de ofrecer experiencias que influyan de manera significativa en el desarrollo de la autoestima y de la autoeficacia y, en definitiva, en los aspectos socioafectivos y psicoafectivos que contribuyen a una mejor calidad de vida. Este planteamiento nos acerca a una interpretación de la E.F. y la salud más global, en la línea de los apuntado por Devís (1997), Devís y Peiro (2001) y Delgado (1999), cuando plantean una E.F. no centrada exclusivamente en planteamientos convencionales de la práctica de ejercicio físico como forma de combatir el sedentarismo predominante en la sociedad actual.

- Sobre este mismo aspecto, y tras el análisis de la pregunta ocho, el grupo de padres no consideraban la práctica de algo de ejercicio como una de las conductas saludables más importantes que realizaban sus hijos en su vida cotidiana. Tras el análisis de esta pregunta comprobamos como la falta de realización de algo de ejercicio por sus hijos no es considerado como una de las conductas más importantes que NO ayudan a estar bien física y mentalmente. Tan sólo el 1% de los padres sitúa, entre los comportamientos no saludables más importantes que realiza su hijo, la falta de realización de algo de ejercicio. Por tanto, los padres no ven realizar habitualmente ejercicio físico a sus hijos, pero tampoco consideran que la no realización suponga uno de los principales problemas para la salud física y mental de su hijo. Sería importante que desde los centros educativos y más específicamente desde el área de E.F. se incidiera en la importancia de este factor para la salud física y mental del alumno. Trabajos como los de Torre (1998), Salgado-Araujo (1998), Casimiro Andújar (2000a), Casimiro y Pierón (2002), García Ferrando (2001), Balaguer (2002), Bernabé (2003), Castellana (2003),

Dalmau (2003), Hernández y Velázquez, (2004), Martínez, G. (2004), Lorenzo (2005), entre otros, han incidido en que el profesor de E.F. no debería pasar por alto el potente agente sociabilizador que es la familia y por tanto la contribución que el trabajo conjunto con ésta puede beneficiar a la educación del alumnado (sus hijos). Estaríamos hablando nuevamente de un esfuerzo en la promoción de la salud del alumno compartido por todos los agentes sociales implicados en la educación de un joven, y por supuesto, la familia es uno de los más significativos a tener en cuenta por el profesor de E.F.

- Algo similar ocurre con los comportamientos relacionados con la consumición de alcohol. Mientras el 49% de los alumnos reconoce que bebe alcohol en exceso en su vida cotidiana, el 94% de los padres aseguran que dentro de las conductas más importantes que tienen sus hijos que NO les ayuda a estar bien física y mentalmente está el que beban alcohol en exceso habitualmente (emborracharse). En definitiva, el 88% de los alumnos (según datos recogidos de la pregunta ocho), considera que en su vida cotidiana bebe alcohol, sin embargo tan sólo el 49% considera que esta conducta sea una de las más importantes en influir negativamente sobre su salud física y mental. Es decir los alumnos presentan un mayor grado de aceptación de esta conducta no saludable respecto a la percibida por los padres.
- En esta misma línea aparece el aspecto de fumar porros. Mientras el 87% de los alumnos reconoce que fumar porros en su vida cotidiana no les ayuda a estar bien física y mentalmente, el 94% de los padres aseguran que dentro de las conductas más importantes que tienen sus hijos que no les ayuda a estar bien física y mentalmente está el fumar porros habitualmente. Aun existiendo acuerdo sobre los efectos perjudiciales que supone la realización de esta conducta, existe una mayor aceptación por parte de los alumnos a este tipo de conductas poco saludables que la mostrada por sus padres.

- Por el contrario, destacar que el comportamiento de fumar, tan sólo es considerado en un 2% (tanto el grupo de población de alumnos como el de los padres) como uno de los comportamientos más importantes que habitualmente se realizan en la vida cotidiana y que no ayuda a estar bien física y mentalmente. Consideramos que este dato viene a confirmar una mayor aceptación social de la consumición de tabaco como hábito nocivo dentro de la población y por tanto el posible desconocimiento de sus efectos nocivos sobre la salud.
- Donde si existe mayor coincidencia entre alumnos y padres es en la valoración del grado de importancia otorgada a entender que la consumición de drogas sintéticas es considerado como un hábito que no ayuda a estar bien física y mentalmente. Así, el 94% de los alumnos y el 96% de los padres, consideran a esta conducta como el aspecto más importante que no ayuda a estar bien física y mentalmente.

Capítulo 7.

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

7.1. DISCUSIÓN GENERAL

Dentro de la revisión teórica de esta investigación, se ha realizado un recorrido global por la E.F. escolar atendiendo a: (1) las características que la han ido definiendo a lo largo de las dos últimas décadas; (2) los marcos normativos que la han regulado y su implicación sobre el ejercicio profesional del docente de E.F.; (3) las necesidades detectadas a través de diversas investigaciones basadas en el reflejo de la opinión de aquellos agentes sociales que conviven directa o indirectamente con el área (fundamentalmente los alumnos); y (4) los valores que la sociedad posmoderna demanda de la E.F. escolar para el futuro.

Además, mediante el análisis de las diversas fuentes documentales consultadas, se ha podido comprobar el interés que muestra el área de E.F., en consonancia con las demandas sociales actuales, por acercarse a planteamientos curriculares (ORDEN de 9 de mayo de 2007), que favorezcan la adquisición de estilos de vida saludable en el alumnado. Igualmente, hemos podido evidenciar los problemas y dificultades que sin embargo presenta la E.F. en la actualidad y que dificultan una docencia eficaz para la consecución de los anteriores objetivos con los alumnos, como se ha puesto de manifiesto en los trabajos de Astrain, (2002), Berlín, (1999), Dalmau, J., Gargallo, E. y del Villar, F., (2005), López Pastor et al., (2005), Martínez, Bores y García, (2006), Hernández y Velázquez (2007) y Velázquez y Hernández, (2005).

De la misma manera, hemos podido constatar como en la tarea de la promoción de la salud en la población infantil y adolescente, existen diferentes agentes sociales (medios de comunicación, la escuela, los pares, los padres, los profesores, ...), que en mayor o menor medida pueden ejercer su influencia sobre estos, condicionando en ocasiones, tal y como señalaban los estudios de Aznar y Webster, (2006), Balaguer, (2002), Mendoza et al., (1994), Sales Ciges, (1996), Traveset, (2007) y Welk, (1999), la adquisición de conductas que favorezcan la adquisición de estilos de vida saludables.

Entre esos elementos con capacidad de impacto sobre las actitudes y conductas del alumnado, no sólo en el ámbito escolar sino quizás, lo más importante, en el extraescolar de los jóvenes, se encuentra el área de E.F. y más concretamente el papel relevante del profesor de E.F. en la educación de sus alumnos y, por consiguiente, la importancia que adquiere la competencia profesional del mismo. Sin embargo, como se ha reflejado en el capítulo 2, la educación es un proceso complejo que no se debe reducir a la interacción profesor-alumno, por importante que ésta sea, sino que debe considerarse como una labor compartida (Hernández y Velázquez, 2007; y Traveset, 2007), entre los diferentes agentes sociales que integran la comunidad educativa.

A pesar de la importancia que como agente socializador se le otorga al área de E.F., en la actualidad, hemos podido comprobar como la visión que el entorno social realiza de ésta (padres, madres, alumnos, exalumnos), no siempre se ajusta a la que el docente y las autoridades educativas pretenden transmitir (García Ferrando, 2001).

Este hecho nos ha llevado a plantearnos la necesidad de conocer en profundidad aquellos trabajos de carácter nacional e internacional que a lo largo de la última década hubieran centrado su objeto de estudio en la evaluación del área de E.F. (Belenguer et al., 1984). Con este fin, se realizó un análisis bibliométrico en el intervalo temporal de los 12 últimos años (tal y como se ha detallado en el capítulo 5)

De manera más específica, se han revisado los 35 principales estudios relacionados directa o indirectamente con el área de E.F. que tienen como denominador común alguno de los siguientes aspectos: (1) pretender evaluar el área de E.F., (2) para la obtención de información se acude a uno o varios grupos de población que conforman la comunidad educativa de un centro de enseñanza, y (3) el tipo de instrumento seleccionado para la recogida de datos en el estudio: el cuestionario

La constatación de la ausencia de estudios de amplio espectro (implicando a los agentes sociales que conformarían la Comunidad Educativa),

que investiguen la aportación de la E.F. en la formación de los adolescentes, y tras un profundo proceso de reflexión y revisión señalado en el capítulo 3, nos planteamos la necesidad, tal y como se señala en el primer objetivo de esta tesis, de estudiar la influencia de las clases de Educación Física impartidas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Aragón. Así, mediante la elaboración del cuestionario E.F.E.S.O. se ha podido evaluar el efecto percibido de la E.F. a través de una muestra representativa de los principales agentes implicados (160 alumnos y 160 exalumnos, los respectivos padres de los alumnos y exalumnos, los 480 profesores de E.F. de E.S.O en Aragón y un grupo de 229 expertos formado por profesionales de la E.F. de relevancia, Directores de todos los centros públicos, privados y concertados de Aragón, Directores de los Centros de Profesores y Recursos, Inspectores y personalidades políticas relacionadas con la educación) en el conjunto del territorio aragonés (objetivo 1.1 y 1.2).

En la elaboración de la versión definitiva del cuestionario E.F.E.S.O., y a través del método Delphi descrito en el capítulo 5, han participado un total de 1349 personas pertenecientes a los diferentes grupos de población seleccionados. El cuestionario E.F.E.S.O., está compuesto por nueve escalas o preguntas, con un total de 283 ítems (versión alumnos-exalumnos y padres), y ocho escalas o preguntas y un total de 235 ítems (versión profesores de E.F. y expertos). Dichas escalas o preguntas hacen referencia a: (1) las actitudes y conductas susceptibles de una mayor influencia de las clases de E.F. (objetivo 1.1.1) , (2) las conductas características de alumnos y profesores en las clases de E.F. (objetivo 1.1.2.), (3) los problemas y dificultades en la docencia de la E.F. (objetivos 1.1.2.1. y 1.1.2.2.), (4) las propuestas para la mejora de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria que los agentes sociales implicados sugieren (objetivo 1.1.4), y (5) las conductas características de los adolescentes en el contexto de su actividad cotidiana (objetivo 1.1.3). Además, en el caso de la versión para el profesorado, se incluyen tres escalas que tienen como objeto valorar la motivación laboral, el grado de satisfacción y la percepción de la competencia profesional del docente.

En relación al instrumento, cabe destacar las características psicométricas de fiabilidad (elevada consistencia interna y estabilidad temporal) y validez (de contenido, de constructo y concurrente) que lo avalan como un cuestionario adecuado para el propósito de evaluación que ha sido diseñado.

Adicionalmente, se han elaborado los baremos normativos referentes a: (1) el conjunto de todos los grupos de alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos; (2) el grupo de los alumnos y ex-alumnos; y (3) el grupo de profesores, que permiten convertir las puntuaciones directas de las diferentes escalas en puntuaciones centiles.

En relación con el objetivo 1 de esta tesis doctoral y según se ha observado en el capítulo 6, se puede afirmar que:

(1) El conjunto de los cuatro grupos de participantes (alumnos-exalumnos, padres, profesores y expertos), y coincidiendo con estudios como el de Michaud et al. (2006), perciben una mayor influencia del área de E.F. sobre lo que piensan los alumnos que sobre sus conductas observables o manifiestas (objetivo 1.1.1.).

(2) Que existe una percepción de un bajo nivel de conflictividad dentro del área de E.F. En esta dirección apuntaban igualmente los trabajos de Sánchez Acosta y Dopico Pérez, (2006) y Equipo directivo de Tándem, (2007). En este sentido y sin obviar que a pesar del bajo nivel de conflictividad, evidentemente existen conflictos dentro del área de E.F., los más frecuentes son: falta de respeto con los compañeros, falta de trabajo en equipo, exceso de interés por el deporte profesional, deseo de ganar siempre, exceso de confianza hacia el profesorado y pautas de descanso inadecuadas. Añadir a este respecto que los padres son el grupo de población que opina que hay una menor incidencia del conjunto de conductas negativas en la E.F. en la E.S.O. (objetivo 1.1.2.).

(3) El conjunto de todos los grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos) están de acuerdo en considerar que el profesor de E.F. muestra unas positivas conductas y habilidades en su labor docente. Este

resultado sería coincidente con los hallados en los trabajos de Fernández-Balboa (2000) y Moreno et al. (2005). Sin embargo ha sido el grupo de padres el que ha tenido una percepción menos favorable que los otros grupos (alumnos, profesores y expertos), acerca de las conductas y habilidades del profesor de E.F. (objetivo 1.1.2.2.).

(4) El conjunto de todos los grupos de participantes (alumnos, padres, profesores y expertos), consideran que el profesorado de E.F. no tiene grandes problemas y dificultades en el aula (objetivo 1.1.2.1.). Sin embargo, a pesar de la escasa percepción de problemas en la docencia de la E.F., en el capítulo 6, se han podido evidenciar algunas de las principales dificultades que estudios como el de López Pastor (2000 y 2005), ya habían señalado con anterioridad (deficientes instalaciones deportivas, falta de motivación de los alumnos, falta de reconocimiento social de la materia de Educación Física, pocas horas de clase, escasa importancia de la materia o clase de Educación Física, falta de motivación del profesor, fuertes divisiones o grupos entre los alumnos, principalmente). Con el fin de paliar algunos de estos problemas, se suscita la necesidad de que el profesor de E.F. realice actuaciones educativas encaminadas a acercar los objetivos del área de E.F. al entorno y en especial al grupo de participantes de los padres. En este sentido irían igualmente los trabajos de Mendoza et al. (1994), Welk, (1999) y Traveset (2007).

(5) Las propuestas o sugerencias en las que principalmente el conjunto de todos los grupos de participantes están de acuerdo en considerar que mejorarían la docencia de la E.F. en la E.S.O. en Aragón son: “mejorar las instalaciones de los centros”, “lograr una ampliación horaria (ej. 3 ó 4 horas semanales)” y “mejorar la formación permanente del profesorado como educadores” (objetivo 1.1.4.). Sin embargo a la hora de considerar las diferencias significativas entre los diferentes grupos, se ha podido constatar, tal y como se ha señalado en el apartado 6.4.5., que nuevamente se suscita la necesidad de que el profesor de E.F. realice actuaciones educativas encaminadas a acercar los objetivos del área de E.F. al entorno y en especial al grupo de participantes de los padres. Además, se considera que el profesor de E.F. tiene una cota alta de responsabilidad en las propuestas de mejora

para la E.F., por lo tanto, las medidas a adoptar para paliar éstas deberían partir fundamentalmente de su actuación docente y no tanto del entorno.

(6) A la hora de valorar, los alumnos y sus padres, las conductas saludables que realiza el propio alumno en su vida cotidiana, se muestra una percepción diferente de aquellas conductas que podrían tener una relación más directa con estilos de vida activos y por tanto con los objetivos pretendidos desde la E.F. (objetivo 1.1.3.). Este hecho, debería hacer reflexionar a los profesores del área de E.F., sobre el impacto que tienen sus enseñanzas procedimentales, conceptuales y actitudinales en los alumnos y sus padres. Este resultado iría en consonancia con los obtenidos en la primera pregunta o escala del cuestionario E.F.E.S.O. y con estudios como los de Michaud et al. (2006).

(7) Dentro de la última escala o pregunta del cuestionario E.F.E.S.O. (P-9, que hace referencia a las conductas no saludables que realizan los alumnos en su vida cotidiana), se ha mostrado como los alumnos de manera general, y bajo la percepción de los propios alumnos y los padres, realizan pocas conductas que puedan perjudicar su salud en su vida cotidiana (objetivo 1.1.3.). En esta línea, alumnos y padres consideran el sedentarismo una conducta no saludable menos importante (y por tanto menos grave), que el consumo de sustancias nocivas para la salud.

También ha parecido interesante atender a las posibles relaciones entre la percepción de actitudes y conductas adquiridas en la E.F. en la E.S.O. y la conducta del profesor de E.F. (objetivo 1.1.3.3.). Así, a través de los análisis efectuados (estudio de la asociación o correlación, en primer lugar, y análisis de regresión ordinal, en segundo lugar) se ha observado la influencia significativa de habilidades o conductas específicas del profesor de E.F. (en concreto, el que el profesor dialogue con los alumnos o que les escuche, se muestre comprensivo y cercano con éstos) en la adquisición de determinadas conductas (en concreto, mostrar respeto con los compañeros), por parte de los alumnos. Este resultado confirma la idoneidad de incluir en el programa de habilidades y estrategias docentes con profesores de E.F. (segundo objetivo

principal de esta investigación) el entrenamiento de habilidades sociales en este contexto específico.

En este sentido, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se ha estudiado la relación que perciben los participantes entre las conductas saludables de los alumnos y las clases de E.F. (objetivo 1.1.3.2.). En concreto, se puede afirmar que el grupo de alumnos y exalumnos, considera, respecto a sus padres, que el área de E.F. influye en mayor medida en que ellos mismos realicen algo de ejercicio en su vida cotidiana. Por lo tanto, el área de E.F. o su profesor pueden tener una cierta influencia en que el alumno realice esta conducta saludable (hacer algo de ejercicio). Además, ambos grupos (alumnos y exalumnos, y padres), coinciden en manifestar que la naturaleza de la atribución que realiza el propio alumno de este tipo de conductas es de carácter interno (objetivo 1.1.3.1.).

En este sentido, señalar el papel relevante que tiene la E.F. y el profesor de E.F. a la hora de explicar las conductas saludables y no saludables de los alumnos. Así, y coincidiendo autores como Faulkner et al. (2005) y Rees et al. (2005b), en esta investigación se ha evaluado la atribución contando con la perspectiva no sólo y únicamente de los alumnos sino de los padres, lo que mejora la evaluación de esta variable psicológica. Futuros desarrollos de esta investigación deberían también contemplar la evaluación de la atribución desde la perspectiva del profesor, analizando la coincidencias y discrepancias con los alumnos y los padres; y todo ello, podría conducir a plantear intervenciones a través del profesorado de E.F. dirigidas a modificar las atribuciones de los alumnos relacionadas con los comportamientos saludables y no saludables en la dirección apropiada.

Como otro factor analizado en consonancia al estudio de la relación entre la percepción de la influencia de la E.F. en la E.S.O. y otras variables del profesor y de los alumnos, ha sido la relación entre la influencia de la E.F. en el desarrollo de los adolescentes y el autoconcepto de los mismos (objetivo 1.1.3.4.). El análisis racional efectuado al comparar los ítems de las tres primeras preguntas o escalas del cuestionario E.F.E.S.O. con las diferentes

dimensiones del autoconcepto (Harter, 1988 y Goñi, A., Ruiz, S. y Liberal, I., 2004), refleja un conjunto de actitudes y conductas (dentro de las tres primeras escalas o preguntas del cuestionario E.F.E.S.O.), relacionadas con diferentes dimensiones del autoconcepto, especialmente con el autoconcepto físico (en particular la habilidad física y la condición física), la competencia deportiva, la conducta moral, y la aceptación social .

Al estudiar la percepción que sobre la influencia de la E.F. tienen alumnos y ex alumnos, se ha podido comprobar como los alumnos de 4º de la E.S.O. perciben una mayor influencia de la E.F. sobre los comportamientos, conocimientos, actitudes y características psicológicas de carácter estable del propio alumnado, que los alumnos de 2º de bachillerato (exalumnos). Estas diferencias estadísticamente significativas se han podido evidenciar en 31 de los ítems que componen las tres primeras escalas o preguntas del cuestionario E.F.E.S.O. (objetivo 1.1.3.5.).

El segundo objetivo principal de esta investigación, la implementación de un programa de habilidades y de estrategias docentes con profesores de E.F., se ha realizado con la participación de dos profesores. Esta primera edición de dicho programa ha permitido comprender la aplicación de la metodología de la evaluación conductual y de técnicas procedentes de la Modificación de Conducta en el contexto de la labor docente del profesor de E.F. en la E.S.O. Tomando como marco de referencia la implementación de programas análogos en los ámbitos del deporte de base y del deporte de competición (Buceta, 1998, 2000 y 2004; Gimeno, 2003 a y b) la formación aportada a estos dos profesores ha contribuido a mejorar su competencia en: la evaluación y análisis de situaciones problema con sus alumnos, los padres de éstos, pero también desde una perspectiva personal; la utilización de estrategias asertivas en la comunicación con alumnos y padres; la autoaplicación de estrategias de control emocional; y la utilización de estrategias operantes en el marco de la solución de problemas. Posteriores ediciones deberán permitir:

- (1) La aplicación de la metodología y contenidos de este programa en relación con un mayor número de circunstancias profesionales del profesor de E.F. y de situaciones de interacción con alumnos y padres;
- (2) La elaboración de materiales didácticos en los que se detallen:
 - (2.1.) Las pautas para la dirección de las sesiones y la presentación de los contenidos teóricos y prácticos (para los profesionales responsables de la impartición de estos cursos).
 - (2.2.) Las ideas fundamentales y las directrices de aplicación práctica de los contenidos (para los asistentes -los propios profesores de E.F.-).
- (3) La obtención de datos que permitan cuantificar la utilidad del programa tanto desde la perspectiva del aprendizaje del alumno como desde la perspectiva de diferentes indicadores de la labor docente del profesor de E.F. En este sentido, las tres primeras escalas del cuestionario E.F.E.S.O. en el caso de indicadores aprendizaje del alumno, y la escala nº 5 en el caso de indicadores de aprendizaje o mejora del profesor de E.F. pueden ser instrumentos adecuados en el proceso de evaluación del programa de formación.

De esta manera el cuestionario E.F.E.S.O. se ha mostrado como un instrumento útil en el ámbito de la enseñanza de la E.F. para el asesoramiento y formación del profesorado de E.F. proporcionando una información detallada sobre la influencia de las clases de E.F. en el alumnado y las habilidades y estrategias docentes más idóneas a poner en práctica por el profesorado durante las clases. Sin lugar a dudas, los datos de este apartado de la tesis permiten abrir una interesante línea de investigación para un futuro centrada en la elaboración de un programa de “entrenamiento en habilidades y estrategias docentes” para el profesorado de E.F. que permita aportar, a los docentes participantes, la información, herramientas y procedimientos de aplicación necesarios para el desarrollo de las habilidades que les permitan un

afrontamiento más eficaz de las situaciones propias de la interacción con sus alumnos en el aula.

Finalmente, el cuestionario E.F.E.S.O. elaborado en esta investigación en el contexto de Aragón se ha adaptado para su utilización en el contexto socio-cultural del País Vasco (objetivo 3). Este proceso es el que se recoge en el capítulo 8 así como una experiencia de evaluación y asesoramiento con un profesor de E.F. y sus alumnos. En este último caso, la evaluación de los alumnos mediante el cuestionario E.F.E.S.O. permite al profesor mejorar su conocimiento acerca de la influencia de las clases de E.F. en sus alumnos. Así como, sobre la base de dicho conocimiento, tomar decisiones dirigidas a mejorar su labor docente con los alumnos.

Del análisis de la adaptación de la versión del cuestionario E.F.E.S.O. en Aragón al entorno socio-cultural del País Vasco, se desprende la conveniencia de no utilizar directamente un cuestionario elaborado en un contexto socio-cultural distinto para el que en origen ha sido diseñado. (Gauvin y Russell, 1993).

Por otra parte, este último estudio señala el interés de continuar con investigaciones centradas en grupos más reducidos de alumnos con su profesor de E.F. con el fin de utilizar el cuestionario E.F.E.S.O. en la evaluación y asesoramiento específico de un profesor con sus alumnos y además, comprender la amplitud de la evaluación que permite este cuestionario.

Tal y como se ha señalado anteriormente, un resultado muy relevante de esta investigación es la relación encontrada entre conductas específicas del profesor de E.F. y las conductas de sus alumnos. Posteriores investigaciones deberían de ir dirigidas a estudiar con mayor amplitud la verdadera influencia del profesor de E.F. en un rango más amplio de conductas pero especialmente las variables intermedias o moduladoras de esta relación.

Otra puerta abierta en esta investigación la constituye el estudio de la influencia de las clases de E.F. y en particular de la conducta del profesor, en el autoconcepto de los alumnos. Aunque diferentes estudios han constatado esta posible relación y en esta investigación se ha mostrado también esta

asociación, posteriores estudios deberían de permitir concretar el mecanismo específico a través del cual determinadas prácticas de la E.F. y también determinada acción docente, pueden tener una influencia en actitudes y conductas encuadradas en las diferentes dimensiones del autoconcepto.

Futuras investigaciones deberían de dirigirse a ampliar el número de alumnos y de padres que cumplimentaran el cuestionario con el fin de poder realizar pronósticos con un menor margen de error.

El cuestionario es un instrumento extenso por lo que para su utilización se requieren las condiciones adecuadas de tiempo y, en especialmente en el caso de los alumnos, la posibilidad de preguntar y aclarar cualquier tipo de duda que pudiera surgir.

7.2. CONCLUSIONES

1. Siguiendo las directrices de la Metodología Delphi, y en base al primer objetivo de esta investigación, se ha elaborado un cuestionario (objetivo 1.1), que permite evaluar el efecto percibido de la E.F. en la E.S.O., a través de los principales agentes implicados (alumnos, profesores, padres y expertos) en el conjunto del territorio aragonés. El cuestionario se ha denominado Cuestionario de Evaluación de La Educación Física en La Enseñanza Secundaria Obligatoria (cuestionario E.F.E.S.O.).
2. El cuestionario E.F.E.S.O. consta de nueve escalas o preguntas, con un total de 283 ítems (versión alumnos-exalumnos y padres), y ocho escalas o preguntas y un total de 235 ítems (versión profesores de E.F. y expertos). Dichas escalas o preguntas hacen referencia a: (1) las actitudes y conductas susceptibles de una mayor influencia de las clases de E.F., (2) las conductas características de alumnos y profesores en las clases de E.F. (3) los problemas y dificultades en la docencia de la E.F., (4) las propuestas para la mejora de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria que los agentes sociales implicados sugieren, y (5) las conductas características de los adolescentes en el contexto de su actividad cotidiana. Además, en el caso de la versión para el profesorado, se incluyen tres escalas que tienen como objeto valorar la motivación laboral, el grado de satisfacción y la percepción de la competencia profesional del docente.
3. Los resultados hallados confirman la bondad psicométrica del cuestionario E.F.E.S.O. en cuanto a su fiabilidad. Asimismo, los diversos datos obtenidos en esta tesis doctoral, apoyan la validez del instrumento.
4. Para facilitar la utilización del cuestionario E.F.E.S.O., se han confeccionado unos baremos específicos para: (1) el conjunto de todos los grupos (alumnos y ex-alumnos, padres, profesores y expertos); (2) el grupo de alumnos y ex-alumnos; y (3) el grupo de profesores de E.F. Con ello se pretende facilitar la interpretación del significado de las puntuaciones directas en las diferentes escalas del instrumento.

5. Mediante la utilización del cuestionario E.F.E.S.O. se ha obtenido información sobre el grado de influencia percibida que tiene el área de E.F. en los alumnos. El conjunto de todos los grupos (alumnos-exalumnos, padres, profesores y expertos), están de acuerdo en considerar que las clases de Educación Física influyen, de alguna manera, en diferentes comportamientos y características personales del alumno (objetivos 1.1.1. y 1.1.3.). Sin embargo, el conjunto de los cuatro grupos de participantes, perciben una mayor influencia del área de E.F. sobre lo que piensan los alumnos que sobre sus conductas observables o manifiestas. En particular, los padres muestran una menor consideración de la influencia del área de E.F. en la educación de sus hijos.
6. A través del cuestionario E.F.E.S.O. se ha podido evidenciar que existe una percepción de un bajo nivel de conflictividad dentro del área de E.F. (objetivo 1.1.2.1.). En este sentido los padres son el grupo de población que opinan que hay una menor incidencia del conjunto de conductas negativas en la E.F. en la E.S.O. El nivel de satisfacción elevado que tienen los alumnos hacia el área de E.F., sobre todo en comparación hacia otras áreas del currículo, podría influir, entre otros aspectos, en un mejor clima de trabajo en el aula y por lo tanto en percepciones más bajas de conflictividad.
7. Aunque de manera conjunta todos los grupos (alumnos, padres, profesores y expertos) hacen referencia a las buenas conductas y habilidades del profesor de E.F. (objetivo 1.1.2.2.), el grupo de los padres muestran una menor valoración de las cualidades y habilidades del profesor de E.F. con respecto a la opinión manifestada por los otros tres grupos (alumnos, expertos y especialmente respecto a los propios profesores).
8. Alumnos y padres aluden a atribuciones internas a la hora de explicar las razones por las que los propios alumnos adoptan conductas y actitudes no saludables en su vida cotidiana. A este respecto, el área de E.F. podría valorar la posibilidad de incluir en un futuro programa de E.F. el estudio de la atribución causal de las conductas que realiza el alumnado en su vida cotidiana, con la finalidad, de mejorar la interacción profesor-alumno en el

aula y en general, la calidad de los objetivos perseguidos en la práctica educativa (objetivo 1.1.3.1.).

9. Los alumnos y los padres manifiestan una gran preocupación por aquellas conductas no saludables que pueden realizar los propios alumnos (sus hijos) en sus vidas cotidianas relacionadas con consumir drogas sintéticas, fumar porros y beber alcohol en exceso (emborracharse). Sin embargo, estos mismos grupos muestran un escaso interés por la conducta no saludable de “no hacer prácticamente ejercicio”. Es decir, alumnos y padres consideran el sedentarismo una conducta no saludable pero menos importante (y por tanto menos grave), que el consumo de sustancias nocivas para la salud. Con independencia de la importancia o gravedad relativas de una conducta no saludable, en el caso de practicar ejercicio físico parece conveniente que el profesor de E.F. se muestre verdaderamente eficaz mostrando a sus alumnos y a los padres de éstos los perjuicios de una vida sedentaria alejada de lo que supondría un estilo de vida saludable y activo (objetivo 1.1.3.2.).
10. La conducta del profesor, es una variable relevante en el aprendizaje percibido de ciertas actitudes y conductas del alumno en la E.F. en la E.S.O. (objetivo 1.1.3.3.). En este sentido se ha observado una asociación positiva y estadísticamente significativa entre las conductas del profesor “dialogar con los alumnos” y “escuchar a los alumnos, mostrarse comprensivo y cercano”, y la conducta del alumno “respetar a los compañeros”.
11. Se ha establecido una relación de carácter racional entre el aprendizaje percibido de determinadas actitudes y conductas en las clases de E.F. y el autoconcepto (objetivo 1.1.3.4.). En el futuro sería interesante profundizar en esta relación mediante estudios de naturaleza cuasi-experimental.
12. Las principales propuestas y sugerencias para la mejora de la E.F. o de la docencia del profesor de E.F., inciden de manera significativa en la responsabilidad que el propio profesorado de E.F. tiene en favorecer dichas mejoras (objetivo 1.1.4.). Este hecho no exime de responsabilidad

a otros agentes (especialmente al grupo de expertos), en la tarea de paliar aquellas carencias percibidas en el área de E.F.

13. A partir de la percepción mostrada por el grupo de padres en las diferentes escalas del cuestionario E.F.E.S.O., la E.F. debería buscar el apoyo de todos aquellos agentes de socialización que pueden incidir en la educación del estilo de vida saludable del alumno como la familia, la escuela, la administración, los medios de comunicación, los pares, etc. (objetivo 1.1.4.).
14. El área de E.F. (y por tanto su profesorado) debería reflexionar sobre el impacto que tienen su enseñanzas procedimentales, conceptuales y actitudinales sobre los alumnos y sus padres. En consecuencia (objetivo 1.2), se anima al profesorado de E.F. a la mejora de sus habilidades como docente tanto en la interacción con sus alumnos en el aula como en la igualmente necesaria interacción que debe de mantener con los padres de sus alumnos.
15. El cuestionario E.F.E.S.O. es un instrumento prometedor en el ámbito de la Educación Física en la E.S.O., pues proporciona una información relevante y práctica que puede ayudar a mejorar el ejercicio de la docencia (objetivos 1, 2 y 3).
16. Teniendo en cuenta la situación actual por la que atraviesa el área de E.F., y los resultados que se han derivado de esta investigación, parece oportuno finalizar este estudio enviando un mensaje de ilusión a aquellas personas que diariamente tienen el compromiso de liderar el proyecto de educar a través de la actividad física y el deporte: el profesorado de E.F. Dicho mensaje pretende, no sólo resaltar la riqueza educativa que tiene el área que imparte (percibida por los diferentes agentes sociales consultados), sino además, incidir en: (1) la importancia que puede suponer para la E.F. que el profesorado ahonde en el proceso de autoreflexión sobre su propia actuación docente, y (2) en la necesidad de que desde el área de E.F. se impulse la imprescindible colaboración con el entorno social significativo (Comunidad Educativa), de la Escuela. Estas pueden ser algunas de las claves que permitan potenciar la

capacidad de influencia de la actuación docente del profesor de E.F., y por lo tanto, del área de E.F., sobre las conductas y actitudes del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdel-Gaid, S., Trueblood, C.R. y Shrigley, R.L. 1986. A systematic procedure for constructing a valid microcomputer attitude scale. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 823-839.
- Águila, C. y Casimiro, A. (1997). Bases metodológicas para el correcto diseño de programas de ejercicio físico para la salud. *Revista de Educación Física*, 67, 11-15.
- Alexander, K. y Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education - review-(London)*, 7(3), 243-267.
- Alonso, A., Cecchini, J.A., Del Valle, M. e Izquierdo, M. (2003). Condición Física *Actividad Física y Salud*. *Revista Española Educación Física y Deporte*, X (1), 35-49.
- Álvarez del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts*, 37, 26-33
- Alvariñas, M. y González Valeiro, M. (2007). Hábitos deportivos, autopercepción y actitud hacia la Educación Física: Valoración según el tipo de Centro. *Revista de Educación Física*, 106, 5-15.
- Anderssen, N. y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(4), 341-348.
- Ania, J.M. (2007). *Guía para el diseño y la mejora de proyectos pedagógicos de educación y promoción de la salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (2005). En BOE de 30 de marzo. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata-MEC.
- Arribas, H. (2002). Abriendo las puertas de la educación física: ocio y actividad física en la formación del maestro o de la maestra especialista. *Tandem Didáctica de la Educación Física*, 6, 18-30.
- Astráin, C. (2002). *LOGSE: Análisis de las divergencias entre teoría y práctica en el área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria (Aproximación a la "realidad" de la E.F. a través de los documentos oficiales, las programaciones didácticas, los mediadores culturales, el*

pensamiento del profesorado y un estudio de caso en la Comunidad Foral de Navarra). Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación, Valladolid.

- Astráin, C., Cortés, N. y Barbero, J. (1996). Miedos y conflictos que se presentan al profesorado novato deseoso de llevar a la práctica una E.F. Alternativa. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 3(2), 21-26.
- Aznar, S. y Webster, T. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia*. Madrid. Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bagozzi, R. y Kimmel, S. (1995). A comparación of leading theories for the prediction of goal-directed behaviours. *British journal of social psychology*, 34, 437-461.
- Bahillo, C., Puyal, E., Sanz, A., Elboj, C. y Sanajustín, M.V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza. Gobierno de Aragón.
- Bain, L. (1990). *Physical education teacher education*. Robert Houston (Ed.). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan Publishing Company, 758-781.
- Bain, L. (1995). Mindfulness and subjective knowledge. *Quest*, 47, 238-253.
- Balaguer, I. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Balaguer, I. (1998). Self-concept, physical activity and health among adolescents. *Ponencia en el 24th International Congress of Applied Psychology*. San Francisco.
- Balaguer, I. (1998, agosto). *Self-concept, physical and health among adolescents*. Trabajo presentado en el 24 International Congress of Applied Psychology, San Francisco (Estados Unidos).
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I. y Castillo, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts*, 63, 22-29
- Balaguer, I., Pastor, Y. y García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986/1987). *Social foundations of thought and action*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, EEUU (Trad.: Barcelona: Martínez Roca, 1987).
- Belenguer, A., Boné, A., Chivite, M.A., Contreras, A., Ferrando, J.A., Gericó, R. et al. (1984). Los alumnos de BUP y COU, la Educación Física y el Deporte. *Informes ICE 15*. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Belisle, M. (1987). Improving adherence to physical activity. *Health Psychology*, 6, 159-172.
- Beltrán, J. (2003). Perfil del docente del s.XXI: *El Centro educativo como organización que aprende* (pp. 37-46). España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Secretaría General de Información y Publicaciones).
- Berger, B.G. (1996). Psychological benefits of an active lifestyle: What we know and what we need to know. *Quest*, 48(3), 330-353.
- Berlín, (1999). *Documento presentado en nombre de la Cumbre Mundial sobre la Educación Física*. Consejo Internacional para la Ciencia del Deporte y la Educación Física. Recuperado el 5 de mayo de 2003, de <http://www.icsspe.org>.
- Bernabé, J. (2003). Ocio, escuela y familia. *Actas del VII Congreso AEISAD: Deporte y Posmodernidad. Investigación Social y Deporte*, 6 (pp. 397-407). Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L.
- Biddle, S. (1988). Methodological issues in the researching of attribution-emotion links in sport. *International Journal Sport Psychology*, 19, 264-280.
- Biddle, S. y Mutrie, D.N. (1991). *Psychology of Physical Activity and Exercise*. London: Springer-Verlag.
- Blández, J. (2002). Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de educación física y no se atreve a decirle a su profesor. *Apunts*, 66, 20-30.
- Blasco, T. (1994). *Actividad Física y Salud*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Bois, J. (2003). *Socialisation de l'activite physique et des perceptions de competence sportive: Le role des parents chez l'enfant et le preadolescent*. Tesis Doctoral no publicada. Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Bolivar, A. (1995). *Evaluación de valores y actitudes*. Barcelona: Anaya.
- Bonaventure, G. (1997). Les competences professionnelles de l'enseignant dans une ecole de la reussite. *Revue de L'education Physique*, 37(1), 21-30.
- Bouchard, C. y Shepard, R. J. (Eds.). (1994). *Physical activity fitness and health*. Champaign: Human Kinetics.
- Bouchard, C., Shepard, R. J., Stephens, T. y Sutton, J.R. (1990). *Exercise, fitness and health*. Champaign: Human Kinetics.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (traducción al castellano: (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Buceta, J.M. (1998). *Psicología del Entrenamiento*. Madrid: Dykinson.
- Buceta, J.M. (2004). *Estrategias Psicológicas para Entrenadores de Deportistas Jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Buceta, J.M., Mondoni, M., Avakumović, A. y Killik, L. (2000). *Basketball for young players*. Madrid: Dykinson (Federación Internacional de Baloncesto (FIBA) y Asociación Europea de Entrenadores de Baloncesto (EABC).
- Cagigal, J.M. (1996). *Ente de promoción deportiva "José M^a Cagigal" y Asociación Española de Deportes Para Todos*. Cádiz: Obras selectas 3, C.O.E.
- Cale, L. (1993). *Monitoring physical activity in children*. Thesis. Loughborough University.
- Cantera, M.A. (1997). *Niveles de actividad física en la adolescencia. Estudio realizado en la población escolar de la provincia de Teruel*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Cantera, M.A. (2000). Promoción de la salud en el ámbito escolar. Implicaciones de un estudio sobre la actividad física de los adolescentes de la provincia de Teruel. *II Congreso Internacional de Educación Física*. (pp 383-398). Jerez, España.
- Canto, E. (1998). Autoeficacia y educación. *Educación y Ciencia*. Nueva Época. 2 (4). Recuperado el 7 de agosto de 2004 de

<http://www.uady.mx/sitios/educacio/servicio/editorial/educycien/ar18/r18a4.htm1>.

- Cantón, E. (2001). Deporte, Salud, Bienestar y Calidad de Vida. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 27-38.
- Capdevila, Ll. (2002). *Actividad Física y Estilo de Vida Saludable*. Barcelona: Lluís Capdevila Ortiz (Universidad Autónoma de Barcelona).
- Carreiro da Costa, F. (1998). Condições e factores de ensino-aprendizagem e conductas motoras significativas. Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. En González, M; Martín, R.; Salvador, J.L.; Bobo, M. y Fernández (Comps). *VI Congreso Galego de Educación Física e deporte. Volumen I*, (pp. 427-454). Santiago, España: Universidad da Coruña.
- Carreiro da Costa, F. (2001). The Study of Teaching in Physical Education Main Research Lines and Themes. *VI Annual Congress Of The European College Of Sport Science* (pp. 24-28). Perspectives and Profiles. German Sport University Cologne, Cologne.
- Carreiro da Costa, F. (2003). Educación Deporte y Calidad de Vida. En OÑA, A. y Bilbao, A. (editores) Ponencia en el *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida*. (pp. 216-227). Granada, España: Segundo Congreso Mundial de CC. de la A. F. y del D.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M. y Dinis, J.A. (1992). As Representações de Sucesso e Insucesso Profissional em Professores de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 4, 11-30.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Pestana, C., Dinis, J.A. y Pieron, M. (1995). *Physical Education and Sport First and Fifth Years Students Expectations of Future Work Activities*. Claude Peret (Ed.) Better Teaching in Physical Education? Think About it. Trois Rivières. Quebec: Université du Quebec. (pp. 223-235).
- Carta de Ottawa para la promoción de la salud (1998). *Salud entre todos*, 32.
- Casimiro, J.A. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Almería, Almería.

- Casimiro, J.A. (2000a). Incidencia sociabilizadora de los padres en los hábitos de práctica físico-deportiva y consumo de alcohol en sus hijos. *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 409-418). Jerez, España.
- Casimiro, J.A. (2000b). *¿Se está robotizando el tiempo libre de nuestros jóvenes?* Recuperado el 24 de noviembre de 2004 de <http://www.efdeportes.com>. Lecturas de Educación Física y Deportes año 5, nº 20.
- Casimiro, J.A. (2002). La actividad física como mejora de la salud de los escolares. *Libro de Conferencias y ponencias del II Congreso de Ciencias del Deporte* (pp. 349-367). Volumen I. Madrid, España: INEF.
- Casimiro, J.A. y Águila, C. (1997). Bases metodológicas para el diseño de programas de ejercicio físico para la salud. *Revista de Educación Física*, 67, 11-15.
- Casimiro, J.A., Artés, E. y Aguilá, C. (2000). La investigación sobre hábitos de vida en relación con la salud en los escolares: a propósito de un estudio. *Habilidad motriz*, 14, 33-41.
- Casimiro, J.A. y Pierón, M. (2002). La incidencia de la práctica físico-deportiva de los padres hacia sus hijos durante la infancia y la adolescencia. *Apunts*, 65, 100-104.
- Caspersen, C.J., Merritt, R.K. y Stephens, T. (1994). *International physical activity patterns: a methodological perspective*. In R. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 73-109). Champaign, I.L.: Human Kinetics.
- Castañer, M. (1993). El comportamiento NO verbal del educador físico. *Apunts*, 33, 39-47
- Castaño, G. (2005). Panorama de la educación: Profesores valorados. *Religión Escuela*, enero, 6.
- Castejón, F.J. (1997). La evaluación de la programación en E.F. PACEF56. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 4(4), 13-21.
- Castejón, F.J. (2007). Evaluación de programas en ciencias de la actividad física. Madrid: Síntesis.

- Castejón, F.J., Caro, D. y Gamarra, A. (2001). La evaluación de la programación del profesor y la influencia de su pensamiento en el diseño de la misma. *Revista de Educación Física*, 81, 5-12
- Castellana, M. (2003). Los padres como acompañantes. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 60-62.
- Castillejo López, M. (1992). Educación Física para la salud: *Propuesta pedagógica. Habilidad Motriz*, 0, 23-26.
- Castillo, I. (1995). *Sociabilización de los estilos de vida y de la actividad física: Un estudio piloto con jóvenes valencianos*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología, Valencia.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts*, 54, 22-29.
- Cechini, J., Méndez, A. y Muñoz, J. (2003). Tendencias o direcciones del deporte contemporáneo en función de los motivos de práctica. *Apunts*, 72, 6-13.
- Chatzisarantis, N. y Biddle, S. (1996). Functional significance of psychological variables that re included in theory of planned behaviour: a self-determination theory approach to the study of attitudes, subjective norms, perceptions of control intentions. *European journal social psychology*, 28, 303-322.
- Cheng, J. H. S., Marsh, H. W., Dowson, M. y Martin, A. J. (2006). Relationship Dynamics and Dimensions of Support for Figure Skaters and Significant Others: Implications for Schooling. Proceedings of the Australian Association for Research in Education Conference. Sydney, Australia (ISSN: 1394-9320).
- Chillón, P. (2003). Análisis del tiempo libre de escolares adolescentes de Madrid y Granada. *Habilidad motriz*, 21, 37-46.
- Chivite, M.A (1988): "El proceso de evaluar en Educación Física". *Apunts Educacio Física i Esports*, 16-17, 109-118.

- Chivite, M.A. (2004). *Los contenidos de la educación física en enseñanzas medias. Una revisión del pasado reciente*. Aspectos didácticos: de Educación Física. 6. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1989). Teachers Thought Process (3ª ed.). In *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 255-296). M. Wittrock; New York: Macmillan.
- Clark, L.A. y Watson, D. (2003). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. En A.E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues & strategies in clinical research* (3ª ed.) (pp. 207-231). Washington: EEUU. APA.
- Cockburn, C. (2000). Las opiniones de las chicas de 13 y 14 años sobre la educación física en las escuelas públicas británicas. *Apunts*, 62, 91-99.
- Comellas, M.J. (1992). Finalidades educativas del deporte en la educación. *Apunts*, 29, 32-43.
- Conferencia de La Unión Europea (2000). *Education, integration, citizenship*. Oporto, Portugal.
- Conger, J. y Peterson, A. (1984). *Adolescence and youth*. Nueva York: Harper y Row.
- Contreras, O.R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Corbellas, M. (1993). Educación para la salud en la escuela. Aspectos a evaluar desde la educación física. *Apunts*, 31, 55-61.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade de educação física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148.
- Cuellar, M.J. (2003). Las variables de atención y satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en E.F. *Habilidad motriz*, 21, 25-36.
- Cuervo Valdes J.J. (2005). Importancia sobre la salud y comportamiento de la actividad física habitual en la edad escolar. *Evid Pediatr.* 1, 5
- Dalmau, J.M. (2003). *Análisis del estatus de la Educación Física en la enseñanza Primaria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza: Dpto. de Fisiatría y Enfermería, Zaragoza.
- Dalmau, J.M., Gargallo, E., del Villar, F. (2005). Estatus de la Educación Física en el contexto universitario. *Actas II Congreso Internacional: Educación*

- Física y deporte escolar* (pp. 362-367). Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Danziger, K. (1971). *Socialization. Bungay*. Suffolk: Penguin Books.
- Datos de poblaciones aragonesas*. Recuperado el 18 de febrero de 2005, de <http://www.redaragon.com/turismo/pueblos/pueblo.asp>.
- DECRE (1994, 30 de mayo). *Dieta y riesgo de enfermedades cardiovasculares en España*. El País, pp. 35.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. Del Barrio, E. Martín, L. Moreno, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español del UNICEF. Madrid, España: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delaunay, M. (2004). *La lente construction de l'identité d'une discipline. En Carlier, Ghislain Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier. AFRAPS.
- Delgado, M.A. (1989). El análisis de la interacción en las clases de educación física. *Apunts*, 17, 95-98
- Delgado, M.A. (1999). Patologías de la enseñanza de la Educación Física. *Perspectivas*, 20, 40-46.
- Delgado, M.A. y Medina, J. (1999). Relación entre el nuevo perfil del profesor de educación física y su formación inicial. *Lecturas de Educación Física y Deportes, año 4, n° 15*. Recuperado el 14 de enero de 2005 en <http://www.efdeportes.com>.
- Delgado, M.A., Medina, J. y Chillón, P. (2002). Cuestionario sobre las teorías implícitas de la Educación Física. ¿Qué opina el alumnado sobre la Educación Física? *Lecturas de Educación Física y Deportes, año 8, n° 50*. Recuperado el 29 de abril de 2003 en <http://www.efdeportes.com>.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Demirhan, G., Acikada, C., Altay, F. (2001). Students perceptions of physical education teacher qualities. *Journal of The International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance. (Reston,-Va.)* 37(3), 15-18.

- Dempsey, J.M., Kimiecik, J.C. y Horn, T.S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participations: an expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.
- Devís, J. (1995). La investigación en la enseñanza de la educación física. *Apunts*, 58, 35-38.
- Devís, J. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. (1999). Emoción, Educación Física escolar e innovación: la revisión de un estudio de casos. En *La Educación Física en el siglo XXI. I Congreso Internacional de Educación Física* (pp.207-245). Jerez, España: FEDE.
- Devís, J. (2000a). La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud. *II Congreso Internacional de Educación Física*. (pp. 59-77).Jerez, España.
- Devís, J. (2000b). *Actividad física, deporte y salud para todos*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. y Almond, L. (1989). El ejercicio físico y la salud en niños y jóvenes. *Revista de Educación Física*, 28, 5-7
- Devís, J. y Peiró, C. (1991). Renovación Pedagógica en la Educación Física: Educación Física y Salud. *Perspectivas*, 6, 9-11
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). El ejercicio físico y la promoción de la salud en la infancia y la juventud. *Gaceta Sanitaria*, 33(6), 263-268.
- Devís, J. y Peiro, C. (1993). Evaluación de programas: Un Programa de Educación Física y Salud. *Apunts*, 31, 62-69.
- Devís, J. y Peiró, C. (2001). La Educación Física, el Deporte y la Salud en el s. XXI. En Devís Devís, J. (coord.). *Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud*. Alicante: Marfil.
- Deward, A. y Horn, T. S. (1992). A critical analysis of knowledge construction in sport psychology. En T. S. Horn (ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 13-22). Champaign, Il.: Human Kinetics.
- Diaz Lucea, J. (2003).Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física. *Apunts*, 70, 16-24

- Díaz-Aguado, M. J. (2006, marzo). *Cómo mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación del siglo XXI*. Trabajo presentado en la Jornada sobre Convivencia entre Iguales. Paraninfo Zaragoza, España.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005, 15 de enero). *Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia*. Recuperado el 5 de agosto de 2005, de http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40431.
- Dishman, R. (1998). *Exercise adherence (overview)*. Champaign, Illinois; Human Kinetics Books.
- Dishman, R. y Dunn, A. (1988). Exercise Adherence in children and youth: Implications for adulthood. In R. Dishman (Ed.), *Exercise adherence: its impact in public health* (pp. 155-200). Champaign, I.L.: Human Kinetics.
- Dishman, R.K., Ickes, W.J. (1981). Self-motivation and adherence to therapeutic exercise. *Journal of Behavioural Medicine*, 4, 421-438.
- Dolcini, M.M. y Adler, N.E. (1994). Perceived competences, peer group affiliation, and risk behavior among adolescents. *Health Psychology*, 6(13), 496-506.
- Duda, J.L. (2001). La Educación Física, el Deporte y la Salud en el s. XXI. En Devís Devís J. (coord.). *Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta*. Alicante, España: Marfil.
- Dule, S., Negrín, R. y López, M. (2006). Estudio de hábitos de realizar actividad físico-deportivas en escolares que cursan el último año de secundaria básica en Ciego de Avila. *Lecturas de Educación Física y Deportes, Año 10 - N° 94*. Recuperado el 8 de octubre de 2005 en <http://www.efdeportes>.
- Dunn, O.J. (1964). Multiple contrast using rank sums. *Technometrics* (6), 241 - 252.
- Elliot, D.S. (1993). Health-enhancing and health-compromising lifestyles. En S.G. Millstein, A.C. Petersen, y E.O. Nightingale (Eds.): *Promoting the health of adolescents. New directions for the twenty-first century*. Oxford: Oxford University Press.
- Engstrom, D. (1999). Correlations between teacher behaviors and student evaluations in college level physical education activity courses. *Physical Educador (Indianapolis, Ind.)* 56(2), 105-112.

- Ennis, C. y Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 38-47.
- Ennis, C., Ross, J. y Chen, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rational for teachers' goals and expectation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 38-47.
- Ennis, C.D. y Zhu, W. (1991). Value Orientations: A description of teachers goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1 (62), 33-40.
- Equipo Directivo de Tándem (2005). La evaluación en educación física. Monográfico sobre "La evaluación en Educación Física". *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 5-6.
- Equipo Directivo de Tandem (2007). ¿Qué Educación Física?: Reflexiones en tiempos de cambio. ¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y alumnas de la educación física? *Revista Tándem*, 23, 68-85.
- Escudero, J.M. (1988). *Innovación curricular y calidad de la educación*. Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante, España.
- Escudero, J. T., Balagué, G. y García-Mas, A. (2002). Estudio del conocimiento de variables psicológicas en entrenadores de baloncesto mediante una aproximación metodológica cualitativa. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(1), 111-122.
- Eurydice European Unit (1987). *Education and Competence in the Member States of the European Comunit*. Seminario de altos Funcionarios de la Educación Básica. 25 al 27 de junio de 1987. Bruselas, Bélgica
- Evans, W.J. (1999). Exercise training guidelines for the elderly. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31(1), 12-17.
- Evans, W.J. (2001). La educación física, el deporte y la salud en el s XXI. En Devís Devís, J. (coord.). *La investigación en la educación física: en busca de comprensión y calidad en la enseñanza*. Alicante: Marfil.
- Faulkner, G. y Finlay, S. (2005). Attributions and accountability: comments on Rees, Ingledew and Hardy (2005). *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 205-211.
- Fernández, E. (1999). *La imagen de la Educación Física en la escuela Asturiana*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Fernández, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: La formación del profesorado*. Granada: Consejo General de Colegio Oficial de Profesores de Educación Física (C.O.P.L.E.F.) de España y Universidad de Granada (Servicio de Publicaciones).
- Fernández-Balboa, J.M. (2000). La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem Didáctica de la Educación Física* 1, 15-26.
- Fernández-Balboa, J.M. (2001). La educación física, el deporte y la salud en el s. XXI. En Devís Devís, J. (coord.). *La sociedad, la escuela y la educación física del futuro*. Alicante: Marfil.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994). Características básicas de la evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (ed.) *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Fishbein, M. y Ajzen, I (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Florence, J., Brunelle, J. y Carlier, G. (2000). *Enseñar Educación Física en secundaria: motivación, organización y control*. Barcelona: INDE.
- Fox, K.R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 111-139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K.R. (2000a). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228–240.
- Fox, K.R. (2000b). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En S.J.H. Biddle, K.R. Fox y S.H. Boutcher (Eds.), *Physical Activity and Psychological Well-Being* (pp. 88- 118). Londres: Routhledge
- Fox, K.R. y Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fraile, A. (2001). Los temas transversales como problemas educativo-sociales desde lo corporal. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 2, 21-37.
- Fraile, A., Hernández, J.L., Devís, J., Peiró, C., Rivera, E., Trigueros, C., et al. (2004). *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Fung, L., Ng, J.K. y Fu, F.H. (2002). University students' perceived values of a mandatory physical education programme. *International Journal of Physical Education. (Schorndorf)*, 39(2), 23-30.
- García de la Torre, F. y Antón, P. (1990). Motivaciones para la práctica físico-deportiva entre los alumnos del campus universitario de Álava. *Apunts*, 22, 71-21.
- García, M. (1997). *Los Españoles y el Deporte: 1980-1995. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia: Tirant lo Blanch/Consejo Superior de Deportes.
- García, M. (2001). *Encuesta sobre los hábitos deportivos de los Españoles, (Avance de resultados)*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- García, M. (2005). *Los Españoles y el Deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX (Encuesta sobre los hábitos deportivos de los Españoles, 2005)*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- García, T. (1993). Actitudes de los profesores. *Cuadernos de pedagogía*, 214, 16-17
- García, H., Rodríguez, S. y Abuin, C. (1998). La influencia de los medios de comunicación en la Educación Física y la salud. *Revista Española de Educación Física y Deporte* 5(4), 38-41
- García, M. (2003). Perfil del docente del s.XXI: *Líneas prioritarias en la formación de los docentes* (pp. 71-75). España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Secretaría General de Información y Publicaciones).
- García-Leiva, P., Domínguez, J.M., Vallejo, M. y Canto, J. (2004). Publicidad televisiva: ¿Hombres y mujeres atractivos? *Encuentros en Psicología social*, 2 (2), 26-31.
- García-Mas, A., Olmedilla, A., Rivas, C., Morilla, M., García-Quinteiro, E. y Ortega, E. (2006). Un nuevo modelo de cooperación deportiva y su evaluación mediante un cuestionario. *Psicothema*, 18(3), 425-432.
- Garrido, J.M. (2005). La educación Física y el deporte como promotores de Salud. *Actas II Congreso Internacional: Educación Física y deporte escolar* (pp. 219-223). Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Garrido, J.M., Cervantes, M. y Conde, J. (2000). Estudio de los hábitos de salud de dos centros escolares. ¿Es necesario intervenir con un programa

- de educación para la salud? *II Congreso Internacional de Educación Física*. (pp. 515-522). Jerez, España.
- Garrote, N. (1993). *Educación Física y su contexto*. En Martínez, V. (Coord.). *La Educación Física en Primaria. Reforma, 6 a 12 años*. Vol. II. Barcelona: Paidotribo.
- Gauvin, L. y Russell, S. J. (1993). Sport-Specific and Culturally Adapted Measures in Sport and Exercise Psychology Research: Issues and Strategies. En R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.) *Handbook of Research on Sport Psychology*. Nueva York, NY: Macmillan.
- Generelo, E. (1996). Una aproximación al estudio del compromiso fisiológico en la Educación Física escolar y el deporte educativo. *Revista Educación Física y práctica docente*, 10, de serie ICD de investigación en Ciencias del Deporte. Madrid, España: M.E.C. y C.S.D.
- Gil, G. (2005). Las evaluaciones internacionales. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 10-15 .
- Gimeno, F. (2003a): Entrenando a padres y madres. *Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas -guía de habilidades sociales para el entrenador (2ª edición)*. Zaragoza: Mira Editores: Gobierno de Aragón.
- Gimeno, F. (2003b): Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 67-79.
- Glaser, B.G. y Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glendinning, A. y Inglis, D., (1999). Smoking behavior in youth: the problem of low Self-esteem? *Journal of Adolescence*, 22, 673-682.
- Gómez Bahillo, C. (1986). *La distribución espacial de la población aragonesa entre 1900-1981. Causas y repercusiones demográficas*. Zaragoza: Caja de Ahorros de Zaragoza.
- Gómez, M., Ruiz, J., García, E. (2005). Evolución de la opinión que tienen los universitarios de las clases de Educación Física recibidas. *Actas II Congreso Internacional: Educación Física y deporte escolar* (pp. 621-626). Córdoba, España: Universidad de Córdoba .

- Goñi, A., Ruiz, S. y Liberal, I. (2004). El autoconcepto físico y su medida. Las propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.
- González, J.M. (2003). Análisis de los cambios en el currículo de la Educación Física. Currículo holístico o neo-liberal: del RD 1007/1991 al RD 3743/2000. *Revista De Educación Física*, 92, 5-12.
- González, J.M., Carrasco, M. y García, L.M. (2003). Análisis de la investigación en el paradigma del pensamiento del profesor de educación física: Estado de la cuestión. *Revista De Educación Física*, 90, 23-27.
- González, M. (1993). *La EF: Fundamentación teórica y pedagógica*. En AAVV. *Fundamentos de EF para la enseñanza primaria* (Vol I). Barcelona: INDE.
- González, M.A. (1995). *Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo: un estudio centrado en el ámbito de la Educación Física*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- González, M.A., Santos, M.A., Pieron, M., Alvariñas, M. y Fernández, S. (1996). La teoría de la atribución causal en el ámbito de las actividades físico-deportivas: revisión y perspectivas de futuro. *Revista de Educación Física*, 62, 19-25.
- Grupe, O. (1976). *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M, Pilsa, C. y Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista internacional de ciencias del deporte*, III(III), 39-52.
- Hardman, K. y Marshall, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. (Estado y estatus de la Educación Física en el Contexto Internacional.). *European Physical Education Review (EPER)*, 6(3), 203 - 229.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Pro file for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R.B. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low selfesteem* (pp. 57-78). Nueva York: Plenum Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental Perspective*. London: The Guilford Press.
- Hebbelinck, M. (1985). El concepto de salud en relación con el de aptitud física. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 2, 16-18.
- Heineman, K. (1994). El deporte como consumo. *Apunts*, 37, 49-46
- Hendry, L.B., Shucksmith, J., Love, J.G. y Glendinning, A. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. New York: Routledge.
- Hernández, I. (2002). Las demandas de actividad físico-deportiva de los jóvenes universitarios almerienses. Motricidad. *Revista de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, VIII, 111-139.
- Hernández, J.L. (1998). La elaboración de un proyecto curricular como elemento integrador en la formación inicial del maestro de Educación Física. *Tendencias pedagógicas*, 4, 144-154.
- Hernández, J.L. y Velázquez, R. (2004). *La evaluación en educación física*. Barcelona: Graó.
- Hernández, J.L. y Velázquez, R. (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Grao
- Hernández, J.L., Velázquez, R., Alonso, D., Garz, I., López, C., López, A., et al. (2005). Percepción y satisfacción con las clases y con el profesorado de Educación Física: Estudio de la población escolar Española. Educación Física y deporte escolar. *Actas VI Congreso Internacional* (pp. 56-63). Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Herrero, J.C. (2005). *La mediación escolar como alternativa crítica: El Equipo de Mediación en el I.E.S. Silverio Lanza de Getafe*. Recuperado el 19 de marzo de 2005 de http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40428.
- Heyward, V. (1996). *Evaluación y prescripción del ejercicio*. Madrid: Paidotribo.

- House, E.R. (1994). *Evaluación ética y poder*. (Trad. P. Manzano) Madrid: Morata. (Original en inglés, 1980).
- Hoyos, I., Gravina, L., Zubero, J., Irazusta, A. (2005). Importancia de la Educación Física en la salud. *Actas II Congreso Internacional: Educación Física y deporte escolar* (pp. 231-237). Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Ibáñez, J., Eseverri, C., Martín, E., Gorostiaga, E. (2000). *Ejercicio físico en la prevención y el tratamiento de la obesidad*. Pamplona: Instituto Navarro de Deporte y Juventud. Gobierno de Navarra.
- Ibáñez, S. y Medina, J. (1999). Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de educación física. *Apunts*, 56, 39-45.
- Informe Delors (1996). Recuperado el 4 de febrero de 2004 de http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf
- James, A. R., Griffin, L. L. y France, T. (2005). Perceptions of Assessment in Elementary Physical Education. Springfield College, USA SO: *Physical Educator (Indianapolis,Ind.)* 62(2), 85-95.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Joint Comitee on Standars for Educational Evaluation (1981). *Standars for evaluations of educational programs, proyects and materials*. Nueva York: McGraw Hill.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de València.
- Knapp, D.N. (1988). Behavioural management techniques and exercise promotion. En: Dishman, R.K. *Exercise Adherence: Its Impact On Public Health*. Champaign, Illinois; Human Kinetics Publishers.
- Lagardera, F. (1989). La motivación en las clases de E.F. *Apunts*, 17, 105-108.
- Lagardera, F. (1993). Contribución en los estudios praxiológicos a una teoría general de las actividades Físico-Deportivas-Recreativas. *Apunts*, 32, 10-18.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

- Lawson, H.A. (1988). Occupational socialization, cultural studies and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 265-288.
- Laxunción, F.X. (1995). El aburguesamiento profesional como enfermedad: Síntomas, prevenciones y soluciones. *Dirección Deportiva*, 63, 17
- Le Boulch, J., (1976). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Lejarreta, B. (2003). Nuevas enseñanzas mínimas para la educación de ESO: Análisis comparativo entre el anterior y el nuevo currículo. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, XI(3), 42-47.
- Lewin, K. (1963). *Field Theory in Social Science*. London: Tavistock Publication.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En BOE de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE 4 de mayo de 2006.
- Linstone, H. A. y Turoff, M. (Eds.) (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Lleixà, T. (1999). *El currículum de Educación Física en la Enseñanza Primaria. Estudio comparativo del curriculum de diferentes países de la Unión Europea*. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de "Teoría i Història de L'Educació" I.N.E.F.C. Barcelona: Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Lloret, M. (1990). Deporte y salud. *Apunts*, 19, 87-93
- Locke, L.F. (1996). Dr. Lewin's Little Liver Patties: A Parable About encouraging Healthy Lifestyles. *Quest*, 48, 3, 422-431.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports*, 3, 635-694.
- López, A. y González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Lecturas Educación Física y Deportes* año 6, 32. Recuperado el 13 de mayo de 2005 de <http://www.efdeportes.com>.
- López, C. y Salgado, J.L. (2002). Análisis crítica de propuesta de modificación do Currículo de Educación Física da Consellería de Educación de Xunta de Galicia. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 48. Recuperado el 30 de octubre de 2004 de <http://www.efdeportes.com>.

- López, J.M. (1985). El problema de los contenidos de la E.F. Escolar. *Revista Española De Educación Física y Deporte* 6, 19-20.
- López, J.M. (1999). Educación Física, pedagogía crítica y modelo social hegemónico. *Educación Física en el S.XXI. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 779-787). Jerez, España: F.E.D.E.
- López, P.A. (2000). *Mitos y falsas creencias en la práctica deportiva*. Barcelona: INDE
- López, V.M. (2000). Educación Física, salud y racionalidad curricular. Algunas reflexiones sobre su evolución de los últimos años y la situación actual. El presunto cambio de la E.F. Escolar. *En actas del II Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 559-568). Jerez, España: FEDE.
- López, V.M., García de la Fuente, J.M., García-Peñuela, A., González, M., López, E., Monjas, R., et al. (2005). Algunas causas internas sobre el bajo estatus de nuestra asignatura: una mirada crítica y un deseo de cambio. *Cuadernos Pastopas*, 2, 35-44.
- López-Aranguren E. (2001). *El análisis de contenido tradicional. En García-Ferrando M, Ibáñez J, Alvira F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (3ª ed)*. Madrid: Alianza.
- Lorenzo, R., García, M., Cancela, J.M., Novo, C. (2005). Actividad física y hábitos saludables en la adolescencia. *Actas II Congreso Internacional: Educación Física y Deporte Escolar* (pp. 170-173). Córdoba, España: Universidad de Córdoba
- Lowyck, J. y Clark, C. (1989). *Teacher Thinking and Professional Action*. Leuven: University Press.
- Manassero, M.A. y Velázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación causal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Manidi, M. J. y Dafflon, I. (2002). *Actividad Física y Salud*. Barcelona: Masson
- Manifiesto Mundial de la Educación Física (FIEP, 2000). Recuperado el 6 de diciembre de 2005 de http://www.kinesis.com.co/manifiesto_e_f_.htm.
- Manzano Moreno, J.I., (2003). *Currículo deporte y actividad física en el ámbito escolar (La visión del profesorado de Educación Física en Andalucía)*. Málaga: Instituto Anadaluz del Deporte, Consejería de Turismo y Deporte (Junta de Andalucía), 31.

- Marcelo, C. (1994a). Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. Barcelona, España: PPU.
- Marcelo, C. (1994b). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marchesi, A. (2005). El informe PISA: nada contribuye a mejorar lo esperado. *Aula de Innovación Educativa*, 139, 9-15.
- Marcos J.F. (2000). La actividad física y la salud ante el reto del siglo XXI. *En actas del II Congreso Internacional de Educación Física*.(pp. 177-203). Jerez, España: F.E.D.E.
- Marcus, B.H., Vanesa, C. et al. (1992). Self-efficacy and the stages of exercise behaviour change. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1(63). 60-66.
- Mariscotti, A.R. (2001). La valoración de la E.F. en el Sistema Educativo. *Lecturas Educación Física y Deportes año 7*, 38. Recuperado el 3 de agosto de 2004 de <http://www.efdeportes.com>.
- Marlatt, G.A., Gordon, R. (1985). *Relapse prevention: Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviours*. New York: Guilford Press.
- Márquez, S. y Zubiar, M. (1990). Estudio de la personalidad de los estudiantes de Educación Física mediante el MMPI. *Revista de Educación Física*, 33, 11-14
- Marsh, H.W. (1988). A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and research monograph. *The self-description questionnaire (SDQ)*. San Antonio, TX, EEUU: Psychological Corporation.
- Marsh, H.W. (1990). A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph. *Self-description questionnaire (SDQ) II*. San Antonio, TX, EEUU: The Psychological Corporation.
- Marsh, H.W. (2001). *A multidimensional physical self-concept: a construct validity approach to theory, measurement and research*. Paper presented at 10th World Congress of Sport Psychology, May, Greece.
- Marsh, H.W. y Holmes, J.W.M. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 1(27), 89-117.

- Martens, R. (1987). Science, knowledge, and sport psychology. *The Sport Psychologist*, 1, 29-55.
- Martín, A. (1995). *El ejercicio físico como estrategia de salud*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de sanidad y bienestar social.
- Martín, E. (2005). *Convivencia y conflicto en los centros escolares: La situación española*. Recuperado el 11 de marzo de 2004 de http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40276.
- Martín, E., del Barrio, C. y Fernández, I. (2002). *Conflictos escolares y calidad de la enseñanza. En AAVV Informe educativo 2001; la calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana.
- Martín, J.E., Dubbert, P.M. et al. (1984). The behavioural control of exercise in sedentary adults: Studies 1 through 6. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 795-811.
- Martínez Bonafé, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada.
- Martínez, G. (2004). La participación de los padres y las madres. *Cuadernos de pedagogía*, 333, 46-49.
- Martínez, L. y Bores, N. (1998). La Condicionada y condicionante mirada del evaluador: El caso de la Educación Física. *Revista de Educación*, 317, 319-343.
- Martínez, L., Bores, N. y García, A. (2007). Replantearse el presente de la educación física como estrategia de mejora: apuntes para un gran debate sobre el futuro. *Revista Tándem*, 23, 18-30.
- Martínez, M. E. (2003). La Historia de la Educación Física y el Deporte en la formación de los profesionales: Una oportunidad de reflexión para la problemática posmoderna del área. *En actas del VII Congreso AEISAD: Deporte y Posmodernidad (Investigación Social y Deporte nº6)* (pp. 503-511). Madrid, España: Librerías Deportivas Esteban Sanz, S.L..
- Mateo, J. (1993). ¿Medir la forma física para evaluar la salud? *Apunts*, 31, 70-75.
- McInman, A. D. y Grove, R. (1991). Multidimensional self-concept, cigarette smoking and intentions to smoke in adolescents. *Australian Psychologist*, 3 (26), 192-196.

- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medicine & Science in Sports & Exercise: Artículo de Opinión (1988). *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 20(4), 422-423.
- Mendes, F. y Rosado, A. (2005). La importancia de la Educación Física avalada por diferentes agentes educativos. *Actas II Congreso Internacional: Educación Física y deporte escolar* (pp.746-751). Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Méndez, A. (1996). Motivación para la práctica: de la obligatoriedad del sistema educativo a la necesidad de movimiento. *Revista de Educación Física*, 63, 19-23
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En: Educación Física y Salud. *Actas del segundo Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 765-790). Cádiz, España: FETE-UGT.
- Mendoza, R. y López, P. (1993). Escuelas generadoras de salud. *Cuadernos de pedagogía*, 214, 8-12
- Mendoza, R., Batista, J.M., Redondo, E., Sagrera, M.R., Sánchez, M.P., Sánchez, M., et al. (1996). *La actividad físico-deportiva del alumnado español en el contexto de sus estilos de vida*. Informe sin publicar. Madrid, España: Centro Nacional de Investigación y Ciencia del Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- Mendoza, R., Sagrera M.R. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: C.S.I.C.
- Michaud, V., Gagnon, J. y Tousignant, M. (2006). Perceptions sur ce qui caractérisent une personne en bonne sante. *EJRIEPS* 10, 66-83.
- Moreno, J.A., Rodríguez, P.L., Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la Educación Física: Elaboración de un instrumento de medida. *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara, España: Universidad de Alcalá de Henares
- Moreno, J.A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M.P. y Mula, C. (2002a). *¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el*

- alumno realiza de la Educación Física?* En A. Díaz Suárez, P. Luis Rodríguez & J.A. Moreno Murcia (Coords.) III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura.
- Moreno, J.A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M.P. y Mula, C. (2002b). *Valoración de la Educación según la importancia concedida por el alumno*. En A. Díaz Suárez, P. Luis Rodríguez y J.A. Moreno Murcia (Coords.) III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura.
- Moreno, M. C., Muñoz, V., Pérez, P. y Sánchez, I. (2005). *Los adolescentes españoles y su salud: Resumen del estudio Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2002)*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Mosston, M. (1991). Las tres erres para los profesores: Reflexionar, Refinar, Revitalizar. *Apunts*, 24, 39-44
- Muñoz-Repiso, M. y Campo, A. (2005). Monográfico: Las evaluaciones internacionales a examen. Presentación. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 9.
- Munroe-Chandler, K.J. (2005). *A discussion on qualitative research in physical activity. Athletic Insight*. Revisado el 1 de septiembre de 2006, de <http://www.athleticinsight.com/Vol7Iss1/QualitativeResearch.htm>
- Mustain, W.C. (1998). I know you know: creating opportunities for students to share all they know in physical education. *Teaching Elementary Physical Education*. (Champaign, -Ill.), 9(6), 10-12.
- Narganes, J.C. (2000). Educación Física y salud en la etapa escolar un proceso holístico sin resolver en la práctica. *En actas del II Congreso Internacional de Educación Física*. (pp. 635-649). Jerez, España: F.E.D.E.
- Navas, M.J. (2002). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Norman Dalkey, O. H. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. *Management Science*, 9 (3), 458-467.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Nutbeam, D. (1986). *Glosario de Promoción de la salud*. En Salud entre todos. Sevilla: Consejería de Salud. Junta de Andalucía.

- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L. y Bauman, A. (1993). Warning, Schools can damage your health: Alineation from school and its impact on health behaviour. *Journal of Pediatrics and child health*, 20(1), 25-30.
- O.M.S. (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Conferencia Internacional para la Promoción de la Salud. Ottawa, Canadá.
- O.M.S. (1987). *Los objetivos de la salud para todos*. Madrid: Ministerio de Sanidad.
- O.M.S. (1998). *Glosario de Promoción de la Salud. Traducido al español por el Ministerio de Sanidad y Consumo*. Recuperado el 21 de octubre de 2003 de <http://www.msc.es>.
- Ohmci, S. (1997). The preparation of physical education teachers during initial teacher training. *British Journal of Physical Education*, 28(3), 18-20.
- Olivera, J. (2000). Algunas orientaciones sobre la educación: la educación física. *Apunts*, 61, 3-4.
- Olivera, J. (2005). La Educación Física en el siglo XXI: No hay educación sin educación física. *Aula de innovación educativa*, 140, 8-13.
- Olivera, J. y Olivera, A. (1995). La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: El deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio. *Apunts*, 41, 10-29.
- Olmedo, J.A. (2000). Estrategias para argumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de educación física escolar. Educación física y deportes. *Apunts*, 59, 17-25.
- ORDEN de 6 de mayo de 2005, del Departamento de Educación Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Aragón. En BOA de 5 de julio de 2005.
- Ordoñez, L.E. (1996). *Evaluación de un programa de Educación Física en el contexto de educación escolar*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ortiz Camacho, M. M. (2001). Proyecto Docente Titular de Universidad. Universidad de Granada (s.e.).
- Otero, J.M. (2004). *Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte (2002)*. Cádiz: Consejería de Turismo y Deporte. Observatorio del Deporte Andaluz.

- Padilla, J.L., González, A., Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En Rojas, A.J., Fernández, J.S., Pérez, C. (Eds.) *En investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp.31-49). Madrid, España: Síntesis (Psicología).
- Parcel, G.S., Simons-Morton, B.G., O'Hara, N.M., Baranowski, T. Kolbe, L.J., Bee, D.E. (1987). School promotion of healthful diet and exercise behavior: An integration of organizational change and social learning theory interventions. *Journal of School Health*, 57, 150-156.
- Parlebas, P., (1989). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.
- Pascual, C. (1995). Ideologías, Actividad Física y Salud. *Revista de Educación Física*, 60, 33-35.
- Pastor, J.L. (1997). *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Pastor, J.L. (2000). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*. Alcalá de Henares, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Pastor, Y. (1995). *Estilos de vida y salud. Una revisión*. Tesis de Licenciatura. Universitat de Valencia, Valencia.
- Pastor, Y. (1999). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia media*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valencia, Valencia.
- Pastor, Y. (2004). Valoración del autoconcepto en la adopción de los estilos de vida saludables en la adolescencia. *Encuentros en Psicología social*, 2(2), 8-12.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M.L. (1998). Dimensiones del estilo de vida relacionado con la salud en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 3-4(51), 469-483.
- Pate R.R., Pratt, M., Steven, N. y cols (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sport Medicine. *Journal of the American Medical Association*, 273 (5), 402-407.

- Pate, R. R., Blair, S., Drustine, L. Eddy, D.O., Hanson, P., Painter, P., et al. (1991). *Guidelines for exercise testing and prescription*. Filadelfia: American College of Sports Medicine. Lea & Fegiber.
- Pateman, N.A. (1989). On collaboration with teachers. En J. Allen y J.P. Gotees (Eds.). *Qualitative Research in Education. Teaching and Learning Qualitative Traditions*, (pp. 127-145) Universidad de Georgia.
- Pedraz, M. (1988). La Educación Física; más que una asignatura. *Revista de Educación Física*, 19,1.
- Pedráz, M. (1999). La construcción del discurso Médico y el arte de gobernar el cuerpo. *Apunts*, 57, 10-18
- Peiró, C. (2000). La Educación Física para la salud en la escuela: Modelos teóricos y materiales curriculares. *En actas del II Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 223-241). Jerez, España: F.E.D.E.
- Peiró, C. y Devís, J. (1994). Innovación en Educación Física y salud: El estudio de un caso en investigación colaborativa. (II encuentro sobre sociología deportiva: investigación alternativa en educación física). Malaga, España: UNISPORT. Junta de Andalucía. *Apuntes*, 275, 250-270.
- Perea, R. (1992). *Educación para la salud. En las materias transversales como criterio de calidad educativa*. III Jornadas sobre la LOGSE. Granada, España: Proyecto Sur de Ediciones.
- Pérez, A. (2004). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de León, León.
- Pérez, I. y Delgado, M. (2002). Modificación de los conocimientos aplicados a la práctica de la actividad física relacionada con la salud tras un programa de intervención en secundaria. *Revista de Educación Física*, 86, 5-11
- Pérez, I. y Delgado, M. (2003). Mejora del conocimiento teórico-práctico sobre la práctica física saludable del alumnado de secundaria. *Revista de Educación Física*, 90, 5-10.
- Pérez, J. I. (1989). Líneas metodológicas para una mayor independencia del alumno en la actividad física. *Apunts*, 16, 87-93.
- Pérez, M.G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

- Pérez, M.J., Alonso, J., García, P., Gil, G. y Suárez, J.C. (1996). La educación Física en el marco de la evaluación del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 311, 279-313.
- Pérez, R. (2003). Perfil del docente del s.XXI: *La educación para una nueva sociedad* (pp. 11-36). España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Secretaría General de Información y Publicaciones).
- Pérez-Samaniego, V. (1998). *El cambio de actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: Una investigación con estudiantes de magisterio especialistas en Educación Física*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valencia, Valencia.
- Pérez-Samaniego, V. (2000). *Actividad Física Salud y Actitudes*. Valencia: Edetania.
- Perich, M.J. (2000). *Los hábitos deportivos de los aragoneses: Actitudes y opiniones sobre el deporte*. Zaragoza: Gobierno de Aragón: Dirección General de Juventud y Deporte.
- Perona, M. y Castejón, F.J. (2001). La utilización del PAACEF62 en la evaluación de la programación de la Educación Física en la E.S.O. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 8(4), 10-18.
- Picq, L. y Vayer, P. (1969). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico Médica.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Pierón, M. (2003). Estilo de vida, práctica de actividades físicas y deportivas, calidad de vida. *En actas del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. (pp. 328-342). Jerez, España: F.E.D.E.
- Pierón, M. y Costa, J. (1992). El entusiasmo del profesor en las clases de educación física. *Apunts*, 27, 12-16.
- Pierón, M., Telama, R., Almond, L. y Carreiro Da Costa, F. (1999) Estilos de vida de jóvenes europeos: Un estudio comparativo. *Revista de Educación Física* 76, 5-13.
- Pinar, J. L. (2003). Estudio de la valoración que hacen los alumnos de 2º ciclo de ESO y 1º de Bachillerato de los conceptos en Educación Física. *Apunts*, 73, 58-67.
- Plana, C. (1992). El rol del profesor de E.F. *Apunts*, 30, 58-63.

- Plansencia, A. y Bolivar, I. (1989). Actividad física y salud. Barcelona, España: Ajuntament de Barcelona.
- Polo, I. y López, P. (2002). Estudio de las actitudes hacia la actividad física en los alumnos del Alto Jalón. Apuntes: *Revista del C.P.R. de Calatayud*, 11, 29-40.
- Ponce de Leon, A. (1998). Análisis de la Educación Física escolar desde la perspectiva de una educación para el tiempo libre. *Apunts*, 51, 23-34.
- Ponseti, F.X., Gili, M., Palau, P. y Borrás, P.A. (1998). Intereses, motivos y actitudes hacia el deporte en adolescentes: Diferencias en función del nivel de práctica. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 259-274.
- Pradas, M.A. (2003). Deporte y Educación Física. *Cuadernos de pedagogía*, 322, 60-63.
- Pradas, M.A. (2004). Aspectos didácticos: de Educación Física. 6. *Promoviendo salud desde la Educación Física escolar: algunos principios y propuestas de intervención en la E.S.O.* Zaragoza, España: ICE. Universidad de Zaragoza
- Prat i Grau, M. (2001). Actitudes, valores y normas en educación física: Reflexiones, problemáticas y propuestas para su integración en la escuela. *Tandem Didáctica de la Educación Física*, 2, 7-20.
- Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. En B.O.E. 10 de febrero de 2004.
- Rees, T. Ingledew, D. y Hardy, L. (2005a). Attribution in sport psychology: further comments on Faulkner and Finlay. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 213-214.
- Rees, T., Ingledew, D. y Hardy, L. (2005b). Attribution in sport psychology: seeking congruence between theory, research and practice. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 189-204.
- Régnier, D. (1998). *Investissement des valeurs à l'adolescence : différenciation, rôle des personnes significatives*. Thèse de doctorat de psychologie sous la direction de H. Rodriguez-Tomé, Paris, Francia : Université René Descartes
- Ribas y col. (1997). I Jornadas sobre práctica deportiva en la infancia. Centros de estudios del niño: En Garrido, M. (2005). La educación Física y el

- deporte como promotores de Salud. *Actas II Congreso Internacional: Educación Física y Deporte Escolar* (pp. 219-223). Córdoba, España: Universiad de Córdoba.
- Rieger, W. R. (1986). Directions in Delphi developments: Dissertations and their quality. *Technological Forecasting and Social Change*, 29, 195-204.
- Rikard, G.L. y Lancaster, B. (1999). Designing rubrics to improve preservice teaching. *JOPERD-The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. (Reston, -Va.), 70(7), 48-51.
- Roberts, G. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio. El constructo de divertimento deportivo*. Bilbao: Desalée de Brouwer.
- Rodríguez Marín, J. y García, J.A. (1995). Ciencias psicosociales aplicadas II. En J.M. Latorre (Ed.), *Estilo de vida y salud*, 25-34. Madrid, España: Síntesis.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodriguez, J.M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Rodríguez-Solano, A. (2004). Un año sin Educación Física: la opinión de los alumnos/as de 2º de bachillerato sobre la huella que les ha dejado la Educación Física. *Lecturas Educación Física y Deportes año 10- 68*. Recuperado el 23 de julio de 2005 de <http://www.efdeportes.com>.
- Ruiz, F (2001). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de Enseñanza Secundaria Postobligatoria y de la Universidad de Almería*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Almería, Almería.
- Ruiz, F., García, E. y Gavala, J. (2005). El abandono de la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar por parte del alumnado Almeriense de enseñanza secundaria. *Actas II Congreso Internacional: Educación Física y Deporte Escolar* (pp. 670-680). Córdoba, España: Universiad de Córdoba.
- Ruiz, F., García, E. y Hernández, A. I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la universidad de Almería: un estudio longitudinal. *Apunts*, 63, 86-92.

- Ruiz, L.M. (1988). Conductas motrices, aprendizaje y Educación Física: Reflexiones. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 20, 20-27.
- Ruiz, L.M. (2000). Aprender a ser incompetente en E.F.: un enfoque psicosocial. *Apunts*, 60, 20-25.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 66-78.
- Sales Ciges, M.A. (1996). *Educación intercultural y formación de actitudes*. Tesis Doctoral no publicada. Departamento Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, Valencia.
- Salgado-Araujo, J. L. M. (1998). Revisión de la literatura actual sobre la continuidad del cambio de conducta en relación a la A.F. *Apunts*, 54, 66-77.
- Sallis, J.F. y Nader, P.R. (1988). Family determinants of health behavior. En D.S. Gochman (Ed.), *Health behavior: Emerging research perspectives*, 107-124. New York, EEUU: Plenum Press.
- Sallis, J.F. y Owen, N. (1998). *Physical activity and behavioural medicine*. Thousand Oaks, CA.: SAGE.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J. y Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 32(5), 963-975.
- Sánchez, A. (2005). *Introducción*. Recuperado el 20 de enero de 2005 de http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40471.
- Sánchez, E. y Dopico, M. (2006). El interés como fuerza motivacional, una metodología para el control en la Educación Física. *Lecturas Educación Física y Deportes año 11- 98*. Recuperado el 17 de noviembre de 2004 de <http://www.efdeportes.com>. (citando un estudio de Nyirongo, Nasón. Análisis del interés por la asignatura de Educación Física en alumnos de 10º grado del Instituto Pre-universitario "Raúl Cepero Bonilla" del municipio 10 de Octubre. María Elisa Sánchez Acosta, tutor. Trabajo de Diploma, ISCF, 1998).
- Sánchez, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física*. Madrid: Gymnos.

- Sánchez, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Sánchez, M. (2000). *Mi Diario*. Gobierno de Aragón y Caja Inmaculada. Zaragoza.
- Santaella, L.F. y Delgado, M. (2003). Modificación de actitudes hacia la actividad física orientada a la salud en 4º de Primaria. *Apunts*, 73, 49-55
- Schroeder, D. S., Laflin, M.T. y Weis, D. L. (1993). Is there a relationship between self-esteem and drug use? Methodological and statistical limitations of the research. *Journal of Drug Issues.*, 23(4), 645-665.
- Schutz, R.W., Somoll, F.L., Carre, A., Mossher, R. (1985). Inventories and Norms for Children's Attitudes Toward Physical Activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 56(3), 256-265.
- Serrano, A. (1989). Consideraciones acerca de la práctica de actividad física en el horario extraescolar en alumnos de enseñanzas medias. *Apunts*, 16-17, 129-136.
- Serrano, J.A. (2004). La Educación Física en el marco de la formación de un maestro generalista o especialista. *Actas de XVII Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas de Magisterio* (pp. 112-167). A Coruña, España: Universidad A Coruña.
- Sesso, H.D., Paffenbarger, R.S. Lee, I.M. (2000). Physical activity and coronary heart disease in men. *Circulation*, 102(9), 975-980.
- Shephard, R.J. (1995). Physical activity, fitness and health: The current consensus. *Quest*, 47(3), 188-303.
- Shulmann, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Eds.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Sierra, J. y Zuriarrain, J. (1998). Escuelas promotoras de salud. *Cuadernos de pedagogía*, 267, 17-22

- Simons-Morton, B.G., O'Hara, N.M., Simons-Morton, D., Parcel, G.S. (1987). Children and fitness: A public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 295-302.
- Sonstroem, R.J. y Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Sonstroem, R.J. y Potts, S.A. (1996). Life adjustment correlates of physical self-concepts. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L. y Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 29-42.
- Sonstroem, R.J., Speliotis, E.D. y Fava, J.L. (1992). Perceived physical competence in adults: An examination of the physical self-perception profile. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- Stahlberg, D. y Frey, D. (1990). Actitudes I: estructura, Medida y Funciones. En Hewstone, M. Stroebe, W. Codol, J.P. y Stephenson, G.M. (Ed), *Introducción a la Psicología Social* (149-170). Barcelona: Ariel Psicología, S.A.
- Steinhardt, M. (1992). Physical Education. In Handbook of Research on Curriculum. (P.W. Jackson ed). New York, EEUU: Macmilan. 964-1001.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1988). Case Study Methods. En Keeves, J.P. (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Pergamon Press, 49-53.
- Stroebe, W y Jonas, K. (1990). Actitudes II: Estrategias de Cambio de Actitud. En Hewstone, M. Stroebe, W. Codol, J.P. y Stephenson, G.M. (Ed), *Introducción a la Psicología Social* (171-1797). Barcelona: Ariel Psicología, S.A.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación Sistemática*. C. Losilla, Trad. Barcelona, España: Paidós/M.E.C. (Original en inglés, 1985).
- Tedesco, J.C. (2005). Evaluar a los evaluadores. *Organización y Gestión Educativa* 1, 16-18.
- Tercedo, F. y Ávila, F. (1996). Utilización de los cuestionarios de actividad física en promoción de la salud. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 3(3), 31-36.

- Tercedor, P. (1998). *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de diez años de edad*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada.
- Tinning, R. (1990). *Ideology and Physical Education*. Victoria. Deakin University.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tinning, R. (1994). Reflexionando sobre nuestra práctica: Enseñanza reflexiva, investigación-acción y formación del profesorado de E.F. *Perpectivas*, 15, 44-48.
- Toffler, A. (1974). *The psychology of the future. Learning for tomorrow: The role of the future in education*. New York: Vintage books
- Toro, V. (1996). *El cuerpo como delito*. Madrid: Ariel.
- Torre, E. (1998). *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada.
- Torre, E., Cárdenas, D. y García, M.E. (2001). Las percepciones que se derivan de las experiencias recibidas en las clases de Educación Física y su repercusión en los hábitos deportivos en el alumnado de bachillerato. Motricidad. *Revista de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, VII, 95-112.
- Torrego, J.C. (2005). *El modelo integrado: Un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro*. Recuperado el 10 de mayo de 2005 de http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40417.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica, fundamentos y práctica*. Barcelona: GRAÓ.
- Trew, K.J., Scully, D., Kremer, J. y Ogle, S. (1999). Sport, leisure and perceived self- competence among male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 5, 53-74.
- Ureña, F. (1992a). Intervención didáctica: ¿Cómo enseñar en educación física? *Apunts*, 29, 53-60.

- Ureña, F. (1992b). La educación del ocio y el tiempo libre a través de actividades deportivas, una nueva asignatura en el curriculum de EE.M.M. *Apunts*, 27, 24-32.
- Valdeón, E. (1998). Marco para el estudio de la salud y la actividad física. *Perspectivas*, 18, 18-22.
- Vaquero, A. (2002). *Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: Análisis de un proceso formativo y alternativas*. Bilbao: Universidad del País Vasco: Servicio editorial.
- Varo, J.J., Martínez, J.A., Martínez-González, M.A. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Med. Clin (Barc)*. 121, 665-672.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Instituto de la mujer. Ministerio de Asuntos sociales.
- Vázquez, B. (2002). Los valores corporales y la Educación Física. En *Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte. Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp.205-216). Madrid, España: I.N.E.F.
- Veiga, O. (2001). Niveles de práctica de actividad física y deportiva en niños y jóvenes: Revisión de estudios españoles. En *actas del II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Aspectos sociales del deporte/Sociología del deporte)*. (pp. 919-934). Valencia: Universidad de Valencia (Facultas de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).
- Velázquez, R. (2007). ¿Qué educación física? ¿Qué educación? *Revista Tándem*, 23, 7-17.
- Velázquez, R. y Hernández J.L. (2005). La educación física y su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 7-20.
- Vicens, J. (1995). *El valor de la salud*. Madrid: S.XXI.
- Viciano, J. (1999). Principios de procedimiento del profesorado en la planificación e intervención de la Educación Física escolar. *Lecturas de Educación Física y Deportes año 4*, 17. Recuperado el 25 de noviembre de 2005 de www.efdeportes.com.

- Vuori, I., Oja, P. y Stahl, T. (1996). *Report of the meeting of promotion of the Health-Enhancing Physical Activity. Developmen of a European Strategy. Network and Action Program*. Tampere, Finland: European Comision , EU Public Helth and Safety at Work Directorate (DGV/F). Health Promotion and Disease Surveillance Unit.
- Wang, C.K.J. y Biddle, S.J.H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: a cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Webster, C. (1988). Mother' and Father' Perceptions of Child Deviance: Roles of Parent and Child Behaviors and Parent Adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 909-915.
- Weinberg, R. y Could, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51(1), 5 - 23.
- Wold, B. (1989). *Lifestyles and Physical Activity*. Thesis for the degree Norway: University of Bergen.
- Zagalaz, M.L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Zagalaz, M.L., Martínez, E.J. y Latorre, P.A. (2005). *Respuestas a la demanda social de actividad física*. Madrid: Gymnos.
- Zar J.H. (1996). *Biostatistical Analysis*. Prentice Hall. Upper Saddle River. New Jersey, USA. 660 pp.
- Zaragoza, J. y Julián, J. (2004). El técnico-deportivo-educador como pieza fundamental en el proceso de aprendizaje. *El deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal* (pp. 140-157). Huesca: Ayuntamiento de Huesca.