



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Departament d'Educació Física i Esportiva

Programa de doctorado
122A Educación Física y Deportiva

El uso de materiales curriculares impresos en la Educación Física de la ESO en la Comunidad Valenciana

Tesis Doctoral presentada por:
Joan Pere Molina Alventosa
para la obtención del título de Doctor

Dirigida por:
Dr. José Devís Devís
(Dpto. Educació Física i Esportiva)
Dr. Fernando Roda Salinas
(Dpto. Didàctica i Organització Escolar)

Valencia, octubre de 2015

JOSÉ DEVÍS DEVÍS, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València, y

FERNANDO RODA SALINAS, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València

CERTIFICAN: Que D. JOAN PERE MOLINA ALVENTOSA ha trabajado bajo nuestra dirección en el Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universitat de València, habiendo obtenido y estudiado personalmente el material de su tesis doctoral titulada EL USO DE MATERIALES CURRICULARES IMPRESOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.

Dicho estudio ha sido terminado en el día de la fecha, con todo aprovechamiento, habiendo revisado los que suscriben la presente tesis doctoral y estando conforme con su presentación para ser juzgada.

Valencia, 16 de octubre 2015

Fdo.: José Devís Devís

Fdo.: Fernando Roda Salinas

*A mon pare i a ma mare per creure en mi i pels
esforços que van fer per donar-me una bona educació*

*A tots els meus professors i professores per contribuir
a ella*

*A Carmen per la seua confiança, paciència i suport
durant el llarg procés d'elaboració d'esta tesi*

*Als meus fills Aitana i Teo amb l'esperança que reben
una bona educació*

La historia de todas las civilizaciones importantes de la galaxia tiende a pasar por tres etapas diferentes y reconocibles, las de Supervivencia, Indagación y Refinamiento, también conocidas por las fases del Cómo, del Porqué y del Dónde.

Por ejemplo, la primera fase se caracteriza por la pregunta: ¿Cómo podemos comer?; la segunda, por la pregunta: ¿Por qué comemos?; y la tercera, por la pregunta: ¿Dónde vamos a almorzar?

Douglas Adams, *Guía del autoestopista galáctico*

Agradecimientos

En el largo proceso de elaboración de esta tesis doctoral me han ayudado muchas personas, a las que quiero dejar patente mi gratitud.

A los 310 profesores y profesoras de Educación Física de la Comunidad Valenciana que nos permitieron entrevistarles y, entre ellos, especialmente a los seis que nos consintieron observar sus clases durante un curso escolar.

A mis directores José Devís y Ferran Roda, por sus valiosas aportaciones, su paciencia y por anteponer, en muchos momentos críticos del desarrollo de esta tesis doctoral, su amistad a la labor de directores de la misma.

A todos los miembros del tribunal por haber aceptado participar en este acto académico.

A la Universitat de València por haber subvencionado el proyecto precompetitivo de investigación *El libro de texto y otros materiales escritos en educación física de la E.S.O. en la Comunidad Valenciana: Evaluación de la situación actual y propuesta de futuro*, que proporciona los datos a la parte cuantitativa y longitudinal de esta tesis.

A los que contribuyeron a la concreción del contenido final del cuestionario y su dinámica de aplicación: los tres asesores de Educación Física de los CEFIRE que participaron en el grupo de discusión (Toni, Ximo y Ángel), el profesorado que colaboró en el juicio de expertos y los 11 profesores de Educación Física de Secundaria sobre los que se realizó el estudio piloto.

A Pere Brígido y Arancha Pérez por su ayuda en el manejo de la base de datos *Acces*, durante la selección de la muestra de la primera parte de esta investigación.

Al grupo de entrevistadores que participó en la administración del cuestionario. Concretamente a: Bea Rodríguez, Salva Soler, Enric Morató, Quique Sanz, Dani Vidal, Francis Sáez, Alfonso Soler, Laia Taberner, Raquel Ruiz, Alberto Moreno y, especialmente, a Javier Valenciano.

A Pedro Martínez y David Soler, quienes además de participar como entrevistadores, compartieron conmigo aquellas tardes de los martes, en Cheste,

dedicadas al diseño del cuestionario de la primera fase de investigación y por su colaboración en la introducción de los datos en el SPSS

A Toni Lucas por su labor pedagógica y constante buen humor en el análisis de los datos cuantitativos.

Al grupo de observadores que colaboró en el seguimiento de los casos para la obtención de los datos de la segunda parte de la investigación: Fran Ferrández, Miguel Ferrández, Vicente Beltrán y Arturo Castaño.

A Luis Millán por sus comentarios metodológicos de la parte cuantitativa.

A Loli Navarro y Oscar Moreno por su profesionalidad y eficacia informándome de las gestiones administrativas y facilitándomelas.

A mis colegas de la Unidad de Investigación Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (UTPAFIDE) por su constante apoyo, confianza y, sobre todo, por las risas compartidas.

A Carmen Peiró que, a través de su colaboración en algunos artículos sobre materiales impresos, ha contribuido a mejorar aspectos relacionados con la presentación de los resultados de la parte cuantitativa.

A Alejandro Martínez por sus importantes comentarios y correcciones al texto de esta tesis.

A Enric Monforte por todo lo que hemos vivido y compartido durante la elaboración de nuestras tesis.

A Miguel Villamón por su confianza, su constante interés en mi formación y por impulsarme a realizar los estudios de doctorado. Sin ninguna duda, esta tesis comenzó en él.

Y, por supuesto, a mi esposa, Carmen, por todo lo que ha tenido que hacer, y dejado de hacer, para que yo pudiese realizar esta tesis.

Índice

Índice de contenidos

Lista de tablas	22
Lista de figuras.....	30
Lista de abreviaturas y siglas	31
INTRODUCCIÓN	35
CAPÍTULO 1. Materiales curriculares: los materiales impresos y la Educación Física	41
1.1. Introducción.....	41
1.2. ¿Qué son los materiales curriculares?	42
1.2.1. La difusión de la expresión material curricular en el contexto educativo español.....	42
1.2.2. Materiales curriculares, materiales didácticos y tecnología educativa	44
1.2.3. Concepto ‘material curricular’	45
1.3. Dos formas de entender el uso de los materiales curriculares	48
1.3.1. La racionalidad técnica: los materiales ‘a prueba de profesores’	50
1.3.2. La racionalidad práctica: los materiales como herramientas de experimentación	55
1.4. El uso de los materiales curriculares y el desarrollo profesional del profesorado.....	59
1.4.1. Los materiales desde una racionalidad técnica y la proletarización docente.....	59
1.4.2. Los materiales desde una racionalidad práctica y la profesionalización docente	62
1.5. Los materiales curriculares impresos en el contexto escolar.	66

1.5.1. El predominio de los libros de texto en el contexto escolar	67
1.5.2. El libro de texto en España: de la homogenización a la modernización	75
1.5.3. Nuevos retos para el libro de texto y otros materiales impresos	79
1.6. La investigación sobre los materiales curriculares impresos	86
1.6.1. Revisiones relacionadas con la investigación sobre materiales curriculares	87
1.6.2. El estudio de la eficacia de los materiales	90
1.6.3. El papel mediador del alumnado y el profesorado	94
1.6.4. El análisis del contenido del material	97
1.6.5. El uso de materiales en contextos reales	99
1.7. Los materiales curriculares impresos en Educación Física y su investigación	101
1.7.1. Los materiales curriculares en Educación Física	101
1.7.2. El interés por los materiales impresos en Educación Física	105
1.7.3. La investigación sobre materiales impresos en Educación Física	111
CAPÍTULO 2. Objetivos y metodología de la investigación	119
2.1. Introducción	119
2.2. Propósito de la investigación	120
2.3. Diseño de la investigación	121
2.3.1. El carácter descriptivo de nuestra investigación	121
2.3.2. Las fases de la investigación y sus objetivos	122
2.3.3. La combinación de perspectivas metodológicas en esta investigación	123
2.4. Características metodológicas de la fase transversal y cuantitativa	124
2.4.1. Muestra de estudio	125

2.4.2. Instrumento y procedimiento de obtención de datos.....	127
2.4.2.1. El cuestionario: su elección y justificación	128
2.4.2.2. Diseño del cuestionario.....	128
2.4.2.3. Revisión del cuestionario y su forma de administración	132
2.4.2.4. Versión final del cuestionario y su administración	135
2.4.3. Variables de investigación.....	138
2.4.4. Análisis de los datos	143
2.5. Características metodológicas de la fase longitudinal y cualitativa	145
2.5.1. El estudio de casos como estrategia de investigación	145
2.5.2. Los casos: su selección y sus observadores	150
2.5.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos	152
2.5.3.1. Los observadores: investigadores e instrumentos principales de investigación	153
2.5.3.2. Las notas de campo.....	155
2.5.3.3. La observación.....	156
2.5.3.4. Las entrevistas	159
2.5.3.5. Los documentos	162
2.5.3.6. Las reuniones del grupo investigador.....	163
2.5.4. Los datos obtenidos y su análisis.....	165
2.6. Rigor de la investigación realizada	170
2.6.1. Criterios de rigor de la fase transversal y cuantitativa	171
2.6.2. Criterios de rigor de la fase longitudinal y cualitativa	173
2.7. Aspectos éticos en el tratamiento de la información y los informantes.....	174
CAPÍTULO 3. Resultados de la fase transversal y cuantitativa	181
3.1. Introducción.....	181

3.2. La elección de los materiales curriculares impresos en Educación Física	181
3.2.1. Implicación del profesorado en la elección de materiales	182
3.2.2. La secuencia seguida entre la elección de materiales y la planificación de las clases	183
3.2.3. Criterios de elección de los materiales	184
3.3. Los materiales curriculares impresos utilizados y sus características	186
3.3.1. Los tipos de materiales utilizados y su frecuencia de uso	186
3.3.2. Soporte en el que se encuentran los materiales utilizados.....	192
3.3.2.1. El uso de materiales en soporte papel.....	194
3.3.2.2. El uso de materiales en soporte audiovisual	196
3.3.2.3. El uso de materiales en soporte informático.....	197
3.3.3. Utilización de materiales en valenciano	196
3.4. La elaboración de los materiales impresos utilizados	201
3.4.1. Responsable de la elaboración de los materiales utilizados	201
3.4.1.1. El uso de materiales elaborados por las editoriales	202
3.4.1.2. El uso de materiales elaborados por el profesorado individualmente	206
3.4.1.3. El uso de materiales elaborados por el profesorado en equipo	209
3.4.2. Formas elaboración del material por parte del profesorado	212
3.4.2.1. La recopilación y organización de materiales	213
3.4.2.2. La modificación y adaptación de materiales existentes	214
3.4.2.3. La creación de materiales nuevos.....	215
3.4.3. Razones de la elaboración del material por parte del profesorado	214
3.5. Formas de uso de los materiales impresos	219

3.5.1. Formas de uso de los materiales del profesorado.....	219
3.5.2. Formas e intenciones de uso de los materiales para el alumnado.....	222
3.5.2.1. Formas de uso de los materiales para el alumnado.....	222
3.5.2.2. Intención de uso de los materiales para el alumnado	225
3.5.3. Formas de uso de los materiales para el centro y para la familia	227
3.6. Satisfacción con los materiales impresos utilizados.....	228
3.7. Concepciones sobre los materiales curriculares	230
3.8. Caracterización de perfiles de uso a partir de las concepciones sobre los materiales curriculares.....	233
3.8.1. Perfil de uso de los materiales impresos desde la concepción escéptica	235
3.8.2. Perfil de uso de los materiales impresos desde la concepción aplicadora	239
3.8.3. Perfil de uso de los materiales impresos desde la concepción experimentadora	242
CAPÍTULO 4. Resultados de la fase longitudinal y cualitativa	247
4.1. Introducción.....	247
4.2. El caso Adrián	249
4.2.1. Contextualización	249
4.2.1.1. ¿Quién es Adrián?	249
4.2.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo.	251
4.2.2. Lo que dice Adrián sobre su uso de los materiales curriculares impresos.....	254
4.2.3. Lo que hace Adrián en su práctica docente	256
4.2.3.1. Características de su práctica docente.....	256
4.2.3.2. Características de su uso de los materiales curriculares impresos	262
4.3. El caso Antón	264

4.3.1. Contextualización	264
4.3.1.1. ¿Quién es Antón?	264
4.3.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo.	266
4.3.2. Lo que dice Antón sobre su uso de los materiales curriculares impresos.....	268
4.3.3. Lo que hace Antón en su práctica docente	270
4.3.3.1. Características de su práctica docente.....	270
4.3.3.2. Características de su uso de los materiales curriculares impresos	277
4.4. El caso Juan Luis	279
4.4.1. Contextualización	279
4.4.1.1. ¿Quién es Juan Luis?.....	279
4.4.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo.	282
4.4.2. Lo que dice Juan Luis sobre su uso de los materiales curriculares impresos.....	284
4.4.3. Lo que hace Juan Luis en su práctica docente	286
4.4.3.1. Características de su práctica docente.....	286
4.4.3.2. Características de su uso de los materiales curriculares impresos	292
4.5. El caso Joan	296
4.5.1. Contextualización	296
4.5.1.1. ¿Quién es Joan?.....	297
4.5.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo.	301
4.5.2. Lo que dice Joan sobre su uso de los materiales curriculares impresos.....	303
4.5.3. Lo que hace Joan en su práctica docente	305
4.5.3.1. Características de su práctica docente.....	305
4.5.3.2. Características de su uso de los materiales curriculares impresos	312
4.6. El caso Raúl.....	315

4.6.1. Contextualización	315
4.6.1.1. ¿Quién es Raúl?.....	315
4.6.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo.	317
4.6.2. Lo que dice Raúl sobre su uso de los materiales curriculares impresos.....	320
4.6.3. Lo que hace Raúl en su práctica docente.....	322
4.6.3.1. Características de su práctica docente.....	322
4.6.3.2. Características de su uso de los materiales curriculares impresos	332
4.7. El caso Blanca	341
4.7.1. Contextualización	341
4.7.1.1. ¿Quién es Blanca?	341
4.7.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo.	346
4.7.2. Lo que dice Blanca sobre su uso de los materiales curriculares impresos.....	349
4.7.3. Lo que hace Blanca en su práctica docente	351
4.7.3.1. Características de su práctica docente.....	351
4.7.3.2. Características de su uso de los materiales curriculares impresos	357
CAPÍTULO 5. Discusión de los resultados y conclusiones	367
5.1. Introducción.....	367
5.2. Interpretación y discusión de los principales resultados	367
5.2.1. La elección de los materiales	367
5.2.2. La elaboración de los materiales	369
5.2.3. Uso de materiales en valenciano	370
5.2.4. El libro de texto en Educación Física	371
5.2.5. Los materiales impresos en el desarrollo de la enseñanza	375
5.2.6. La conexión de los perfiles de uso de los materiales curriculares impresos con las teorías del currículum	378
5.2.7. El peso de la tradición y el uso de materiales impresos.....	384

5.2.8. La influencia del contexto	386
5.2.9. El profesorado de Educación Física y la coherencia docente	388
5.2.7. Los materiales impresos y la innovación educativa.....	378
5.2.8. Los materiales impresos, la formación permante y el desarrollo profesional	386
5.2.9. El profesorado de Educación Física y la coherencia docente	388
5.2.10. Los materiales impresos y los procesos de cambio educativo	390
5.2.11. Los materiales impresos y las TIC	392
5.2.12. La intensificación laboral del profesorado y el uso de materiales impresos editados	397
5.3. Conclusiones.....	398
5.3.1. Conclusiones de la fase cuantitativa y transversal	399
5.3.2. Conclusiones de la fase cualitativa y longitudinal	401
5.4. Aspectos problemáticos encontrados y limitaciones de la investigación realizada	402
5.4.1. Aspectos problemáticos	402
5.4.2. Limitaciones.....	404
5.5. Implicaciones de la investigación y perspectivas de futuro.....	406
5.5.1. Implicaciones de la investigación.....	406
5.5.2. Perspectivas de futuro	407
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	411
ANEXOS	453
Anexo I: Cuestionario de la fase transversal y cuantitativa	
Anexo II: Extracto de intervenciones del grupo de discusión de asesores de Educación Física	
Anexo III: Guión para la entrevista inicial con el profesorado de los casos	
Anexo IV: Ejemplo de transcripción de entrevista inicial	

Anexo V: Guión para la observación de sesiones

Anexo VI: Guía para el análisis de materiales impresos utilizados

Anexo VII: Guión de dimensiones y categorías para el análisis de los datos

Anexo VIII: Ejemplos de materiales impresos utilizados en el caso Adrián

Anexo IX: Ejemplos de materiales impresos utilizados en el caso Antón

Anexo X: Ejemplos de materiales impresos utilizados en el caso Juan Luis

Anexo XI: Ejemplos de materiales impresos utilizados en el caso Joan

Anexo XII: Ejemplos de materiales impresos utilizados en el caso Raúl

Anexo XIII: Ejemplos de materiales impresos utilizados en el caso Blanca

Lista de tablas

1.1.	Algunas definiciones de material curricular en sentido amplio	46
1.2.	Clasificación de los materiales curriculares en Educación Física (a partir de Peiró y Devís, 1994a y de Devís et al., 2001)	58
1.3.	Diferencias entre la proletarización y la profesionalización docente.....	65
1.4.	Porcentaje de alumnado que realiza, con un afrecuencia alta, prácticas relacionadas con el uso de los materiales curriculares que se indican, a partir de Martín et al. (2006).....	69
1.5.	Papel otorgado y frecuencia de uso de los libros de texto en el ámbito educativo español (Varela et al., 2008)	69
1.6.	ISBNs inscritos en España según la Subdirección de Estadísticas y Estudios (2014) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	72
1.7.	ISBNs concedidos a los libros de texto por etapas (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2015).....	73
1.8.	Cifras de facturación, según materia, de 2003 a 2014 (en millones de euros) y porcentajes (a partir de FGEE, 2009, 2012 y 2015).....	74
1.9.	Facturación en libros de texto por niveles educativos y gasto medio por alumno en el curso escolar 2013-14 (ANELE, 2014)	75
1.10.	Clasificación de los materiales curriculares en Educación Física (a partir de Peiró y Devís, 1994a y de Devís et al., 2001)	103
1.11.	Frecuencia de uso de los materiales curriculares en la Educación Física de Primaria (Pérez, García-Gallo y Gil, 1998).....	112
1.12.	Materiales curriculares más utilizados en el desarrollo de los bloques de contenido de Educación Física de Secundaria (a partir de Fernández Truán, 1996	112
2.1.	Descripción de las características de la muestra final.....	127

2.2.	Tipología de materiales curriculares impresos utilizada en el cuestionario.....	130
2.3.	Dimensiones y temas del cuestionario	135
2.4.	VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y VALORES DE LAS ESCALAS	139
2.5.	VARIABLES Y VALORES DE LA DIMENSIÓN ELECCIÓN DE LOS MATERIALES IMPRESOS UTILIZADOS	139
2.6.	VARIABLES Y VALORES DE LA DIMENSIÓN UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES IMPRESOS Y SUS CARACTERÍSTICAS.....	140
2.7.	VARIABLES Y VALORES DE LA DIMENSIÓN ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES IMPRESOS.....	140
2.8.	VARIABLES DE LA DIMENSIÓN FORMAS DE USO DE LOS MATERIALES IMPRESOS.....	141
2.9.	VARIABLES DE LA DIMENSIÓN SATISFACCIÓN CON LOS MATERIALES IMPRESOS UTILIZADOS	141
2.10.	VARIABLES Y VALORES DE LA DIMENSIÓN CONCEPCIONES SOBRE LOS MATERIALES IMPRESOS.....	142
2.11.	PROCEDIMIENTOS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS PARA ESTUDIAR LA RELACIÓN ENTRE VARIABLES SEGÚN LA NATURALEZA DE LAS MISMAS.....	144
2.12.	Características concretas de la observación realizada.	159
2.14.	Tipos de análisis narrativos (a partir de Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber, 1998).....	167
2.15.	Aspectos y preocupaciones básicas a las que debe responder la rigurosidad metodológica de una investigación (a partir de Guba, 1983).....	171
2.16.	Denominación de los criterios de rigurosidad de las perspectivas de investigación según el aspecto al que atienden (a partir de Guba, 1983)	171
3.1.	Porcentajes de los valores del gradiente en la secuencia entre la elección de los materiales y la planificación de las clases (N=310)	183
3.2.	Porcentajes sobre el total de la muestra relativos a la importancia de los criterios empleados por el profesorado en su elección de materiales.....	184

3.3.	Promedios de respuesta (de 0 a 3) relativos a la importancia de los criterios empleados por el profesorado en su elección de materiales sobre las respuestas válidas.....	185
3.4.	Correlaciones de Pearsons con resultados significativos entre el criterio de presentación del material y las variables generales	185
3.5.	ANOVA entre diferentes criterios de elección del el material y las variables generales categóricas con resultados significativos	186
3.6.	Porcentajes sobre el total de la muestra en la frecuencia de uso de materiales impresos	187
3.7.	El uso de los materiales impresos y el promedio de su frecuencia sobre el total de la muestra ($N \geq 308$).....	188
3.8.	El sexo del profesorado: relaciones con el libro de texto del profesor y los diarios de clase	190
3.9.	Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y el uso de los proyectos y memorias del área para el centro	191
3.10.	Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos del profesorado	191
3.11.	Porcentaje de uso de materiales en distintos soportes sobre el total de la muestra	193
3.12.	El sexo del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos en soporte papel	194
3.13.	Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos en soporte papel	195
3.14.	Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y el uso de cuadernos y fichas de actividades para el alumnado	195
3.15.	ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales en papel con resultados significativos.....	196
3.16.	Tabla de contingencia entre la situación laboral y el uso de fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado	197
3.17.	Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y el uso de fuentes informáticas, documentales o de consulta en soporte audiovisual.....	197

3.18. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales en soporte informático con resultados significativos.....	198
3.19. Porcentaje en el uso de los distintos tipos de materiales impresos en valenciano (N=289).....	199
3.20. Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y el uso del libro de texto del alumnado en valenciano	200
3.21. Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos en valenciano	200
3.22. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales en soporte informático con resultados significativos.....	201
3.23. Porcentajes de diferentes posibilidades en la elaboración de materiales sobre el total de la muestra.....	202
3.24. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso del libro de texto del profesor elaborado por editoriales	203
3.25. Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por editoriales	204
3.26. Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por editoriales	205
3.27. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales elaborados por las editoriales con resultados significativos.....	206
3.28. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de secuencias de contenido y programaciones elaboradas por el profesorado individualmente.....	207
3.29. Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por el profesorado individualmente	207
3.30. Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por el profesorado individualmente	208
3.31. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales elaborados por el profesorado individualmente con resultados significativos.....	209

3.32. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de secuencias de contenido y programaciones elaboradas por el profesorado en equipo.....	210
3.33. Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por el profesorado en equipo	211
3.34. Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por el profesorado en equipo	212
3.35. Porcentajes de las diferentes formas de elaboración de materiales por parte del profesorado sobre el total de la muestra	212
3.36. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de unidades didácticas o libros de unidades didácticas recopiladas y organizadas por el profesorado	213
3.37. Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y la recopilación y organización de fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado.....	214
3.38. Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y la modificación y adaptación de fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado.....	214
3.39. Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos de nueva creación	216
3.40. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales de nueva elaboración por parte del profesorado con resultados significativos	217
3.41. Porcentajes relativos a las razones de la elaboración del material por parte del profesorado sobre el total de la muestra	217
3.42. Promedios de respuesta (de 0 a 3) relativos a la importancia de las razones por las que el profesorado que utiliza materiales los elabora ($N \geq 309$).....	218
3.43. Correlaciones de Pearsons con resultados significativos entre el criterio de presentación del material y las variables generales	219
3.44. Porcentajes de las distintas formas de uso de los materiales del profesorado sobre el total de la muestra	220
3.45. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso del libro de texto del profesor para preparar las clases.....	220

3.46. Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y el uso de fichas de sesión para preparar las clases.....	221
3.47. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso del libro de texto del profesor para la enseñanza	221
3.48. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso del libro de texto del profesor para evaluar la enseñanza	222
3.49. Porcentajes de las distintas formas de uso de los materiales para el alumnado sobre el total de la muestra	223
3.50. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de fuentes informativas, documentales o de consulta en el trabajo habitual de clase.....	223
3.51. Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y el uso del libro de texto del alumnado en el trabajo habitual de clase	224
3.52. Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales del alumnado en el trabajo habitual de clase	224
3.53. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de cuadernos de actividades y fichas de trabajo en el trabajo para casa	225
3.54. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de cuadernos de actividades y fichas de trabajo en el trabajo para casa	225
3.55. Porcentajes relativos a las intenciones de uso de los materiales impresos para el alumnado sobre el total de la muestra	226
3.56. ANOVA entre diferentes criterios de elección del el material y las variables generales categóricas con resultados significativos	226
3.57. Porcentajes relativos a las intenciones de uso de los materiales impresos para el alumnado sobre el total de la muestra	227
3.58. Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y el uso para justificar la enseñanza de proyectos y memorias de área para el centro	227
3.59. Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y el uso de cuadernos de actividades y fichas de trabajo en el trabajo para casa	228

3.60.	Porcentajes relativos al grado de satisfacción del profesorado con los materiales utilizados sobre el total de la muestra	228
3.61.	Promedios de respuesta (de 0 a 3) relativos al grado de satisfacción en el uso de los distintos tipo de materiales sobre las respuestas válidas	229
3.62.	Correlaciones de Pearsons con resultados significativos entre los años de docencia en Educación Física y el grado de satisfacción con los diferentes tipos de materiales utilizados.....	230
3.63.	Porcentajes relativos al grado de acuerdo en diversas afirmaciones relacionadas con concepciones sobre los materiales impresos.....	231
3.64.	Promedios de respuesta (de 0 a 3) relativos al grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas ($N \geq 310$).....	232
3.65.	Correlaciones de Pearsons con resultados significativos entre los años de docencia en Educación Física y diferentes concepciones sobre los materiales.....	233
3.66.	Matriz de componentes principales sobre las concepciones de uso	234
3.67.	Correlaciones de Pearsons entre el factor de concepción escéptica y las variables generales y de estudio con resultados significativos.....	235
3.68.	Correlaciones de Pearsons entre el factor de concepción aplicadora y las variables generales y de estudio con resultados significativos.....	240
3.69.	Correlaciones de Pearsons entre el factor de concepción experimentadora y las variables generales y de estudio con resultados significativos	243
4.1.	Profesorado de los casos, perfil de uso de materiales impresos y observador del caso.....	248
4.2.	Unidades didácticas desarrolladas por Adrián.....	256
4.3.	Materiales impresos utilizados por Adrián.....	262
4.4.	Unidades didácticas desarrolladas por Antón.....	270
4.5.	Materiales impresos utilizados por Antón	277
4.6.	Unidades didácticas desarrolladas por Juan Luis	286

4.7. Materiales impresos utilizados por Juan Luis.....	292
4.8. Unidades didácticas desarrolladas por Joan.	305
4.9. Materiales impresos utilizados por Joan.....	312
4.10. Unidades didácticas desarrolladas por Raúl	322
4.11. Materiales impresos utilizados por Raúl	334
4.12. Unidades didácticas desarrolladas por Blanca.....	352
4.13. Materiales impresos utilizados por Blanca.....	358
5.1. Relación entre los perfiles de uso de los materiales impresos, la racionalidad, la concepción de uso de los materiales curriculares y las teorías del currículum	383
5.2. Evolución de la edición y facturación de libros de texto en formato digital en España (ANELE, 2014)	394

Lista de figuras

1.1.	Materiales curriculares y materiales didácticos	44
1.2.	Porcentaje de uso de diferentes recursos educativos en la labor docente diaria del profesorado de la Comunidad Valenciana (Varela et al., 2009).....	70
1.3.	Uso de diferentes recursos educativos, por parte del profesorado de la Comunidad Valenciana, en la planificación del currículo docente.....	71
1.4.	Evolución de la edición de los libros de texto en España (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2015)	73
2.1.	Interrelación entre la (re)definición del propósito de la investigación, su diseño y su marco teórico	120
2.2.	Estructura de la investigación	122
2.3.	Proceso lineal de investigación seguido en la fase transversal y cuantitativa.....	125
2.4.	Principales decisiones del diseño del cuestionario	129
2.5.	Interrogantes básicos del uso que orientan el contenido del cuestionario	131
2.6.	Tipos de estudios de casos según su diseño y el interés de los casos (a partir de Yin, 2009 y Stake, 1998).....	149
2.7.	Instrumentos y procedimientos de recogida de datos	153
2.8.	Tipos de entrevistas	160
2.9.	Modelo interactivo de análisis de datos de Miles y Huberman (1994)	169
2.10.	Relación entre la obtención de los datos y su análisis en nuestro estudio de casos	170
3.1.	Elección por parte del profesorado de los materiales utilizados (N=310)	182
3.2.	Porcentaje de uso de materiales en valenciano (N=310)	198
5.1.	Componentes de la coherencia docente en un profesor o profesora	389

Abreviaturas y siglas utilizadas

ANELE	Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
CEDODEP	Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria
CEFIRE	Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius
CENIDE	Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CNICE	Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa
CEP	Centro de Profesores
COU	Curso de Orientación Universitaria
FGEE	Federación de Gremios de Editores de España
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IES	Instituto de Enseñanza Secundaria
INCIE,	Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (organismo predecesor del CIDE)
INECSE	Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de Educación
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo
LGE	Ley General de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MRP	Movimiento de Renovación Pedagógica
PEC	Proyecto Educativo de Centro
PCC	Proyecto Curricular de Centro
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia

MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
PIP	Programa de Incorporación Progresiva del valenciano
INEF	Instituto Nacional de Educación Física
IVEF	Instituto Valenciano de Educación Física
FCAFE	Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport
TIC	Tecnologías de la información y comunicación

Introducción

Introducción

Desde el mismo origen de la escuela, el profesorado se ha servido de distintos tipos de materiales como utensilios de trabajo para desarrollar su labor docente. La importancia de estos materiales se ha incrementado con la extensión de la escolarización de masas que han adoptado los países modernos desde el siglo XIX. En su actualización y mantenimiento destacan las grandes reformas educativas que han tenido lugar en las distintas naciones-estado.

En España, la reforma de 1970 despertó un gran debate teórico y metodológico sobre el tema que condujo a la modernización y consolidación del libro de texto, así como a la diversificación de los recursos pedagógicos de uso escolar. Esta preocupación por los materiales curriculares se vio revitalizada, de nuevo, con la reforma educativa de los años noventa, aunque adaptada a las necesidades y al contexto del momento.

Actualmente, iniciado el siglo XXI y a pesar de la introducción y promoción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los contextos escolares, los materiales curriculares impresos en papel siguen siendo los más utilizados en los centros educativos. Diversos estudios señalan que la mayor parte de las tareas y del tiempo escolar se desarrolla utilizando materiales impresos. De entre estos materiales destaca el protagonismo del libro de texto. Un material que se ha instalado en las aulas de nuestro sistema educativo, de tal manera que resulta difícil encontrar profesores y profesoras que no lo utilicen en sus clases.

Algunas cifras que dan idea de su difusión e importancia, no sólo pedagógica, son las que aporta la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). Según esta fuente, en el año 2014, el subsector de libros de texto no universitarios facturó en España 748,64 millones de euros, lo que corresponde al mayor porcentaje de facturación con un 34,1% del total del comercio interior del libro. Concretamente, en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa sobre la que se dirige esta investigación, la facturación se situó en 158,02 millones de euros, lo que equivale a un 7,2% sobre el comercio total (FGEE, 2015). Por su parte, la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), completa esta información situando el gasto medio por estudiante en esta etapa en 88,50€ (ANELE, 2014).

La Educación Física escolar, en cambio, ha estado dominada por el uso de materiales de carácter físico-deportivo. Sin embargo, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, este área y su

profesorado logran un grado de normalización dentro del sistema educativo que no habían conseguido en ningún otro momento de su historia. Este reconocimiento educativo, y de algún modo, la necesidad de puesta al día con respecto al resto de áreas escolares impulsaron el interés por los materiales curriculares impresos, de tal manera que las editoriales comenzaron a publicar desde entonces una serie de materiales para el alumnado, principalmente libros de texto, en una asignatura escolar donde hasta el momento no existía esta tradición.

La importancia socio-educativa de los materiales impresos, su novedad en Educación Física y la escasez de investigaciones sobre el tema en este área, son circunstancias que motivaron la elaboración de un proyecto de investigación dentro de la Unidad de Investigación de Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (UTPAFIDE) del Departamento de Educación Física y Deportiva. Es aquí donde encontramos el origen de esta tesis doctoral, dentro del proyecto *El libro de texto y otros materiales escritos en Educación Física de la E.S.O. en la Comunidad Valenciana: Evaluación de la situación actual y propuesta de futuro*, dirigido por el Dr. José Devís, y que fue aprobado en la convocatoria del año 2000 para proyectos pre-competitivos de la Universitat de València.

Este proyecto consistía en un estudio transversal y cuantitativo cuyo principal objetivo era evaluar la situación de los libros de texto y otros materiales escritos en la Educación Física de la ESO en la Comunidad Valenciana. Para ello, se diseñó y aplicó un cuestionario a través de entrevista personal a una muestra representativa del profesorado de Educación Física de la ESO en la Comunidad Valenciana. Este estudio, ampliado en sus objetivos y en los análisis realizados sobre los datos obtenidos, se corresponde con la primera fase de la investigación que se presenta en esta tesis doctoral, ya que el proceso investigador no se detuvo aquí.

En diciembre de 2001, los directores de esta tesis y el autor decidimos continuar desarrollando el tema con una segunda fase de investigación longitudinal y cualitativa que nos permitiese profundizar sobre aspectos particulares del uso de los materiales impresos en situaciones reales de enseñanza de la Educación Física. Aunque ya se había concebido esta idea con anterioridad, hasta este momento no se concretó esta segunda fase de investigación. Con este propósito se desarrolló, a lo largo del curso escolar 2002-03, un estudio de casos, de carácter observacional, sobre el uso de los materiales impresos en el contexto real de práctica de seis profesores, que fueron seleccionados como ejemplos de una serie de concepciones sobre los materiales impresos, identificadas en la primera fase.

La combinación metodológica de estas dos fases de la investigación es un aspecto relevante de la misma. Se trata de un diseño que combina una metodología cuantitativa, de la que se obtiene información general de una muestra relativamente amplia del profesorado, y otra cualitativa, que ofrece información particular y en profundidad sobre el uso de materiales en las clases de Educación Física de un pequeño grupo de profesores. Con la fase cuantitativa se pretende dar una explicación a través de variables descriptivas y valores numéricos al tema objeto de estudio, mientras que con la fase cualitativa se busca comprender diversos casos relativos al mismo a través de la experiencia del investigador y trabajando con informaciones registradas en forma de textos.

Esta tesis representa el producto final de este largo y laborioso proceso de investigación. Se ha estructurado en cinco capítulos. El capítulo 1 recoge el marco teórico donde se introducen las estructuras teórico-conceptuales, los aspectos históricos y las principales perspectivas de investigación relacionadas con los materiales curriculares impresos. Este capítulo representa la lógica desde la que se ha desarrollado la investigación, dotándola de sentido y coherencia, sirviendo de orientación sobre el significado y relevancia de los resultados obtenidos.

En el capítulo 2 se define el marco metodológico, es decir, el modo en que se ha desarrollado el proceso de investigación. En este capítulo se señala el propósito de la investigación realizada, se describe el diseño de investigación seguido, tratándose específicamente los detalles y características metodológicas de cada una de sus dos fases, y comentándose las cuestiones relativas a la rigurosidad y a los aspectos éticos que se han tenido en cuenta en cada una de estas fases.

El capítulo 3 presenta los resultados de la fase transversal y cuantitativa. A través de los diversos apartados se muestran los resultados concretos obtenidos en los análisis sobre cada una de las dimensiones de estudio. Así se presentan los resultados relativos a la elección de los materiales impresos utilizados, los tipos de materiales utilizados y sus características, la elaboración de los materiales utilizados, la forma de uso de los materiales, la satisfacción con los materiales utilizados, las concepciones de los materiales curriculares que tiene el profesorado y se aporta, en último lugar, una caracterización de perfiles de uso de los materiales impresos a partir de estas concepciones.

El capítulo 4, por su parte, aporta los resultados de la fase longitudinal y cualitativa que se derivan del seguimiento observacional de las clases de Educación Física de los profesores que fueron seleccionados como ejemplos de las concepciones identificadas en el estudio de la primera fase de la investigación. Los resultados obtenidos profundizan en las diversas

circunstancias y características del uso real de este tipo de materiales en las clases de Educación Física.

Se concluye con el capítulo 5 donde se interpretan y discuten de manera relacional los resultados obtenidos en las dos fases de la investigación, se subrayan las conclusiones más importantes derivadas de la misma y se indican una serie de aspectos problemáticos y limitaciones encontradas. También se aportan una serie de implicaciones de la investigación realizada y algunas perspectivas de futuro.

Capítulo 1

CAPÍTULO 1

Materiales curriculares: los materiales impresos y la Educación Física

1.1. Introducción

Este primer capítulo recoge el marco teórico que se ha tenido en cuenta para el desarrollo de la investigación. Dado el carácter transversal de los materiales curriculares impresos y la escasez de información específica sobre este contenido en el área de la Educación Física, para su elaboración se ha recurrido a fuentes informativas de otras áreas de conocimiento. No se ha pretendido con ello abordar el tema de una manera enciclopédica, sino introducir las estructuras teórico-conceptuales fundamentales, los aspectos históricos clave y las principales perspectivas de investigación relacionadas con los materiales curriculares impresos que faciliten la comprensión de la investigación desarrollada, así como la interpretación de los resultados obtenidos.

Los materiales impresos son un tipo de material curricular. Abordar su marco teórico requiere comenzar ubicando su sentido dentro de los materiales curriculares. Así, los tres primeros apartados de este capítulo se dedican a su conceptualización, a las formas de entender su uso y a su relación con el desarrollo profesional del profesorado. Los dos apartados siguientes se centran, de manera específica, sobre los materiales impresos y su uso, tanto en el contexto escolar como en el particular de la Educación Física. En un último apartado se presentan las líneas de investigación relacionadas con los materiales curriculares impresos, haciendo una referencia concreta a la investigación sobre este tema en Educación Física.

A lo largo de la lectura del capítulo se advertirá que el grueso de las referencias bibliográficas utilizadas pertenece a la década de los noventa. Este detalle no se debe a una falta de actualización de las mismas sino a que es en esta década cuando encontramos la mayoría de las aportaciones sobre los materiales impresos en el contexto español. Durante los años que llevamos del

siglo XXI, las aportaciones teóricas e investigadoras han estado más orientadas hacia los recursos y medios tecnológicos.

1.2. ¿Qué son los materiales curriculares?

En el contexto educativo español además de la expresión materiales curriculares también es frecuente la utilización de otras, tales como medios de enseñanza, materiales didácticos o pedagógicos u otras similares que parecen referirse a lo mismo y pueden llegar a confundirse. Con la intención de aclarar y justificar el concepto de material curricular que se utilizará a lo largo de esta tesis, en este apartado se abordará su difusión en el contexto educativo español, su diferenciación con respecto a otros términos similares y se definirá el término.

1.2.1. La difusión de la expresión material curricular en el contexto educativo español

La difusión de la expresión *material curricular* es relativamente reciente en el contexto español. Lo primero que observamos en ella es una referencia directa al currículum. Este término está directamente vinculado con la tradición pedagógica anglosajona donde se utilizaba para centrarse en la problemática sobre el qué enseñar, es decir, en los fines y contenidos de la enseñanza escolar. En el contexto pedagógico español, esta preocupación se relacionaba con la tradición didáctica más interesada en el cómo enseñar, es decir, en la actividad de la enseñanza. Sin embargo, con el tiempo, ambas tradiciones han ido ampliando su campo de estudio. Por una parte, la tradición curricular ha incorporado aspectos prácticos y, por otra, la didáctica ha atendido aspectos relacionados con los contenidos que se desarrollan en la práctica. De esta manera lo expresa Gimeno (1992):

El pensamiento sobre el *currículum* se nutre de una tradición anglosajona, mientras que hablar de didáctica y de *programas* ha sido más propio de la tradición francesa, alemana y también de la española para referirse a problemas muy semejantes. Entre nosotros los temas curriculares se resumían en torno a los epígrafes "programas escolares" y "planes de estudio". Hoy la primera perspectiva se ha impuesto y el campo del currículum, aunque en algún momento se ha considerado moribundo por algunos autores, reagrupa perspectivas muy diversas y líneas sugestivas de investigación en torno a las decisiones, organización y desarrollo en la práctica de los contenidos del proyecto educativo. Los estudios curriculares están en vías de encontrar un esquema ordenador de los diferentes problemas que se plantean en torno a él y a la enseñanza (p. 142)

Moreno (1998) ofrece una genealogía de los estudios curriculares en España

en la que sitúa la introducción del discurso curricular en la década de los setenta con la traducción de algunas obras de autores norteamericanos, pero que no llegaron a tener una especial repercusión dentro de nuestra tradición didáctica.

La terminología curricular comienza a ser adoptada por los autores españoles en la década de los ochenta (p. ej. Gimeno, 1981 y 1982; Gimeno y Pérez Gómez, 1983; Escudero y Gonzalez, 1984; Coll, 1986a, 1986b, 1987), pero su difusión no llega hasta los años noventa al amparo de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE.) (p. ej. MEC, 1989; Cuadernos de Pedagogía, 1989). A partir de ese momento, el discurso curricular ha sido utilizado en los textos oficiales que regulan nuestro sistema educativo, llegando en poco tiempo a gozar de una gran popularidad. Con ello, puede alimentarse la confusión si no se produce una reflexión que trate de integrar y complementar las dos tradiciones pedagógicas mencionadas. ‘Lo curricular’ puede limitarse a una simple moda para indicar que se está al día de los avances de la enseñanza. De hecho, se han alzado voces críticas que se refieren a este problema cuando señalan que actualmente todo fenómeno educativo es susceptible de ser ‘curricularizado’ (ver p. ej. Martínez Jordá, 1996). En cualquier caso, en esta tesis compartimos la opinión de Bolívar (1999a) sobre la complementariedad de ambas tradiciones:

El campo de la *teoría del currículum* se ha ocupado preferentemente del análisis sobre cómo el conocimiento es seleccionado y organizado, y cómo dicha selección y organización no son neutras, favoreciendo a unos grupos sociales frente a otros; el de la *didáctica*, por su parte, se ha centrado más en el área metodológica: procesos instructivos de enseñanza/aprendizaje en el aula. En lugar de subordinar una a otro o viceversa, o de aceptar –como situación transitoria– una ‘coexistencia’, se debe defender una *complementariedad*. En nuestra situación actual, pues, contamos con *dos tradiciones y un sólo ámbito o campo*, aún cuando sea necesario reconocer también que cada una de estas dos tradiciones tiene un modo propio de ver e investigar la educación, con sus virtualidades y sus limitaciones, por lo que la complementariedad puede redundar en beneficio común. Precisamente, por eso mismo, se está dando una creciente confluencia, con un productivo diálogo, entre la tradición curricular anglosajona y la didáctica centroeuropea (Bolívar, 1999a, cursiva en el original, p. 15).

En este sentido, con la utilización de la expresión *materiales curriculares*, no estamos ‘curricularizando’ los materiales didácticos, es decir, no estamos cambiando únicamente la terminología, sino que pretendemos complementar ambas tradiciones. Para ello, y con la intención de aclarar mejor el significado de la expresión material curricular, más todavía cuando se ha advertido que es una expresión adoptada del ámbito pedagógico anglosajón, en el siguiente subapartado se va a diferenciar de otras expresiones también utilizadas en el panorama español como son la de materiales didácticos y la de tecnología de la enseñanza o tecnología educativa que, aunque mantienen similitudes, no debieran emplearse

como sinónimas.

1.2.2. Materiales curriculares, materiales didácticos y tecnología educativa

En el contexto educativo español y dada su tradición didáctica puede ser más conocida y utilizada la expresión *materiales didácticos*. Sin embargo, en nuestra opinión, esta expresión es susceptible de ser utilizada en contextos distintos al escolar, como pueden ser, por ejemplo, el familiar o el del tiempo libre. En cambio la expresión *material curricular* hace una referencia concreta al currículum escolar y a sus subsistemas configuradores (administración, editoriales, formación...). Como dice Area (1999):

los materiales curriculares se diferencian de otros tipos de medios y materiales porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular (p. 190).

Así pues, desde esta tesis se entiende que dentro del marco general de los materiales didácticos están los materiales curriculares o escolares que son los utilizados específicamente en la práctica del currículum escolar independientemente que sea dentro o fuera de los centros educativos (ver figura 1.1).

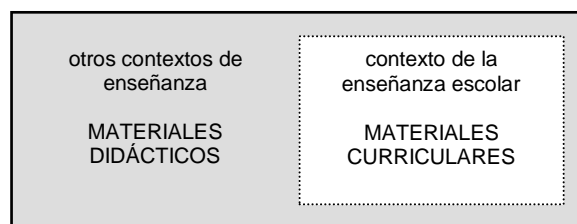


Figura 1.1. *Materiales curriculares y materiales didácticos*

Otra expresión relacionada con los materiales curriculares es la de *tecnología de la enseñanza* o *tecnología educativa*. Esta expresión, proviene del campo de estudios de la *psicología de la instrucción* estadounidense, alcanzando un gran auge en nuestro país con la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970.

Tradicionalmente, el campo de conocimientos de la tecnología educativa se ha ocupado de asegurar la eficacia en el aprendizaje de los contenidos a enseñar a través de la utilización de aparatos, sistemas de comunicación o recursos materiales que son el producto o la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y cuyas prescripciones se derivaron de las

ciencias del comportamiento (Sancho, 1994; De Pablos, 1994; Cabero, 2001). Desde esta concepción se pretendía conferir a los medios y recursos materiales un carácter físico, científico y neutral, cuya principal preocupación didáctica para el profesorado se encontraba en el modo en que funcionaban los mismos.

Sin embargo, en la actualidad, el campo de la tecnología educativa trasciende esta perspectiva instrumental integrándose en el proceso curricular (De Pablos, 1994; Escudero, 1995), llegando a atender, además, a una dimensión crítica donde se cuestiona la presunta neutralidad de estos medios y tratando de dilucidar qué se necesita para afrontar los contenidos de la enseñanza (Sarramona, 1990; Área, 1991, 1994, 1999, 2005a y 2005b; Sancho, 1994; Bautista, 1995; Cabero, 2001). Desde esta segunda forma de entender la tecnología educativa también se presta atención a otros materiales menos novedosos y más tradicionales como los impresos.

1.2.3. Concepto de ‘material curricular’

A la hora de definir los materiales curriculares podemos hacerlo en dos sentidos. Por una parte, podemos entenderlos en un sentido restringido haciendo referencia exclusivamente a los materiales escritos y, por otra, en un sentido amplio donde también tienen cabida otros materiales además de los escritos.

a) *Los materiales curriculares en sentido restringido.* Esta parece ser la concepción que adoptan los textos legales de las difentes leyes educativas españolas. Tanto en la LOGSE como en la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, o la vigente Ley Orgánica de Educación (LOE), la expresión material curricular hace referencia a los libros de texto y a otros materiales escritos que sirven para elaborar proyectos curriculares o para orientar la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Marchesi y Martín, 1989 y 1991; MEC. 1992, 1994 y 1998; MECD, 2002; MECD, 2006).

Santos Guerra (1991), también utiliza la expresión material curricular para referirse con ella a los materiales escritos. Integrando este tipo de materiales dentro de un conjunto más amplio como es el de los materiales didácticos:

Llamamos materiales didácticos a las diferentes herramientas o utensilios que utilizan los profesores y los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Unos tienen un carácter globalizador, articulante y orientativo de todo el proceso (materiales curriculares, libros de texto, por ejemplo) y otros son elementos vicarios, de carácter auxiliar (ordenadores, material de laboratorio, retroproyectores, diapositivas, etc.) (p. 29)

Este significado restringido del término parece ser el predominante en la literatura sobre el tema que, según San Martín (1991), utiliza la expresión

materiales curriculares para hacer referencia al material impreso, el concepto 'medios' para aludir a los medios audiovisuales y el término 'recursos' para referirse principalmente a los recursos materiales. En opinión de Devís *et al.* (2001):

esta forma restringida de conceptualizar los materiales curriculares puede esconder la idea de que los términos 'medios' y 'recursos materiales' se apartan del campo de estudios del currículum por considerarlos simples objetos físicos de carácter neutral. Sin embargo, el uso que se haga de ellos nunca es neutral, ya que se utilizan con unas intenciones, vienen guiados y orientados por ciertos factores y fuerzas socioculturales, y sirven para desarrollar actividades y transmitir valores y conocimientos (intencionada y/o inintencionadamente). El uso de los medios y recursos materiales, al igual que el de los materiales impresos, siempre tiene lugar dentro de un determinado contexto curricular, el cual le confiere un determinado significado educativo. Es más, en última instancia su utilización siempre obedece a una opción moral y política sobre la educación, así como una determinada opción cultural (p. 120).

b) *Los materiales curriculares en sentido amplio.* Junto a esta forma restringida de entender los materiales curriculares, es decir, como sinónima de materiales impresos, encontramos otras que los conciben en un sentido amplio. En la tabla 1.1 se presentan algunas definiciones que han realizado diversos autores en el contexto español.

A partir de estas definiciones, podemos extraer cuatro características fundamentales que definen un material curricular en un sentido amplio:

- a) es cualquier instrumento u objeto que se usa en el contexto escolar;
- b) se utiliza con la intención de comunicar contenidos o de favorecer u orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- c) su uso se establece dentro de alguna práctica relacionada con el diseño, desarrollo, evaluación o justificación del currículum; y
- d) representa una conexión tangible con una determinada teoría curricular.

Tabla 1.1. *Algunas definiciones de material curricular en sentido amplio.*

- Los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación (Zabala, 1990, p. 125 y 126)
- (...) podemos entender los materiales como aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares. Los materiales representan uno de los componentes fundamentales del currículum y sólo tienen sentido cuando están plenamente integrados en el proyecto, tanto en la fase de diseño, como en la interactiva y, por supuesto, en la de evaluación (San Martín, 1991, p. 27).
- (...) se entenderá por material curricular *cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos, siempre y cuando estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o de desarrollo y/o de evaluación del currículum* (Parcerisa, 1996, p. 27, cursiva del autor)
- Por *material curricular* entenderemos aquí el conjunto de medios, objetos y artefactos que son elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos en los centros escolares y aulas. Es decir, los materiales se diferencian de otros tipos de medios o materiales porque se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular (Area, 1999, cursiva del autor p. 190)
- (...) cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente. (Gimeno, 1991, p. 10)
- (...) por materiales curriculares deben entenderse todos aquellos 'artefactos', impresos o no, cuya función es la de servir como vehículos para enseñar o aprender algo, que son utilizados en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, de uso en las aulas (Blanco, 1994, p. 264)
- Un material curricular es una teoría sobre la escuela. No sólo es el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo de los profesores y los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da una forma pedagógica. (Martínez Bonafé, 1992a, p. 8)

Así pues, se trata de instrumentos u objetos que se utilizan en el contexto escolar como *mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje*, en cuanto que facilitan el paso de una situación de enseñanza a una de aprendizaje, manifestando la implicación en este proceso del profesorado y el alumnado, pero también de otros subsistemas configurados como puede ser el de la política y administración educativa o el de las editoriales. Y es que los materiales curriculares adquieren su sentido dentro de un proyecto educativo, tal y como han señalado diversos autores (p. ej. Gimeno, 1991; Martínez Bonafé, 1991a; Escudero, 1992; San Martín, 1995). Como dice San Martín (1995):

Los materiales representan uno de los componentes fundamentales del currículum y sólo tienen sentido cuando están plenamente integrados en el proyecto, tanto en la fase de diseño, como en la interactiva y, por su puesto, en la de evaluación. Los materiales, pues, no son autónomos, sino que están supeditados, por una parte, a los requerimientos concretos del proyecto educativo y, además, a las reglas institucionales y del grupo de clase que determinan las prácticas pedagógicas en los centros, así como los criterios que rigen la producción y comercialización del resto de artículos que pueblan la sociedad de consumo. Cualquiera que sea la naturaleza de los materiales o el formato en el que se presentan, son recursos y herramientas de trabajo para profesores y estudiantes, cuya función es subsidiaria en el marco de un sistema de actividad encuadrado institucionalmente (pp. 240 y 241)

Esta concepción, que será la utilizada en esta tesis, da cabida a otros materiales, además de los escritos, que también intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física escolar, como pueden ser los materiales para la práctica físico-deportiva.

Otra peculiaridad de la caracterización realizada es la importancia que tiene el uso a la hora de definir un material como curricular pues, aunque encontramos materiales que nacen como curriculares, por ejemplo los libros de texto, otros materiales son concebidos para otros usos ajenos al sistema educativo, por ejemplo, los periódicos deportivos que, sin embargo, pueden convertirse, a través de su uso escolar, en materiales curriculares.

1.2. Dos formas de entender el uso de los materiales curriculares

Como hemos visto, los materiales curriculares son elementos físicos que se usan en el contexto escolar como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la concepción amplia de materiales curriculares que hemos adoptado, una de las características definitorias de los mismos se encuentra en su uso. Materiales que no han sido elaborados como curriculares pueden convertirse, a través de su uso, en cualquiera de las facetas escolares de la

práctica pedagógica (diseño, desarrollo, evaluación o justificación del currículum), en materiales curriculares. El potencial curricular de los materiales va más allá de ser un aspecto inherente a los mismos y depende también del uso que se haga de ellos. Según Area (1999):

Los autores de un material (...) incorporan sus propias visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el proceso de creación de los materiales. Pero las posibilidades educativas de los mismos, es decir, el potencial curricular del material, no se agota en la propuesta pedagógica realizada por los autores, sino que el profesorado puede inferir del análisis de un material concreto otros usos pedagógicos diferenciados. Un mismo libro de texto o un vídeo didáctico concreto, por poner algún ejemplo, pueden ser empleados con fines educativos muy distintos y bajo métodos de enseñanza antagónicos (pp. 193 y 194).

En gran medida, como advierte Gimeno (1991), es a través del uso de los materiales curriculares donde se manifiesta, de una forma determinada, un modelo de escuela y un modo de concebir la educación:

Las prácticas en torno a los materiales, las formas de usarlos, los mecanismos de su consumo y su renovación constituyen prácticas en las que se expresan las condiciones dominantes del sistema educativo, lo que es la educación. La esclerotización metodológica, la de la comunicación cultural y el empobrecimiento de tipos y formas de utilización de materiales en la enseñanza van muy unidos. En todo caso, lo que si es importante mantener es que las funciones manifiestas y latentes que cumplen y pueden desempeñar los materiales lo hacen tanto por su contenido y materialidad como por las formas de uso y las prácticas que los engloban (p. 12).

Los materiales curriculares resultan un elemento imprescindible de la enseñanza que no deben verse como una merma del protagonismo docente del profesorado. Para ello, los materiales curriculares deben permitir al profesorado indagar y experimentar su potencialidad curricular a través de la diversidad en el uso de los mismos. En palabras de Gimeno (1991):

no debe verse a los materiales como subsidiarios de los profesores y como amenazas que le restan protagonismo y profesionalidad, sino como recursos necesarios, antes que los mismos profesores, para la función culturalizadora de la enseñanza. El problema pedagógico es el de abrir el espectro de mediadores culturales y el de favorecer los usos pedagógicos más favorables para el desarrollo de los individuos, tanto el de los alumnos como el de los profesores (p. 11).

Así pues, el uso que se haga de un material es un aspecto clave para desarrollar su potencialidad curricular. En este apartado se caracterizarán dos formas de entender los materiales curriculares, relacionadas con su uso, planteadas de una manera similar por diferentes autores (Martínez Bonafé, 1991a, 1991b y 1999; Area, 1999 y 2004; Guarro, 2005) y que consisten en

concebirlos desde una racionalidad técnica, como ‘materiales a prueba de profesores’, o desde una racionalidad práctica, como herramientas de experimentación. Dos formas de entenderlos que conectan con ideas y formas de desarrollar el currículum desde las diversas teorías del currículum.

1.3.1. La racionalidad técnica: los materiales ‘a prueba de profesores’

El desarrollo del currículum desde una racionalidad técnica consiste básicamente en la búsqueda de la eficacia en la enseñanza a partir del control en la relación entre los fines planteados y los medios para conseguirlos. Desde este tipo de lógica, el éxito se asegura con la utilización de los mejores medios para alcanzar los fines propuestos.

El interés técnico en el desarrollo del currículum presupone una relación jerárquica entre la teoría y la práctica educativa, en el sentido en que esta última se supedita al cumplimiento de los planes teóricos, diferenciándose así la labor de los que diseñan el currículum y los que lo ejecutan o aplican. Como dice Martínez Bonafé (1998):

Dentro de este marco de racionalidad se supone que el *curriculum*, en lo que tiene de ciencia, es un asunto de los expertos académicos, y en lo que tiene de mecánica o rutinaria aplicación técnica, es asunto de los maestros (p 137)

En este sentido, la elaboración de materiales curriculares es responsabilidad de ‘expertos’ que diseñan, seleccionan y articulan ‘correctamente’ los contenidos, eligen las actividades ‘más adecuadas’, y proponen formas de evaluación acordes con todo ello. De esta forma el control técnico de la enseñanza queda en sus manos y el profesorado se convierte en el ejecutor de lo que dictaminan los materiales. En palabras de Area (2004):

Una orientación técnica y racional de la innovación y el desarrollo del currículum supone conceder y concentrar el interés prioritario en la fase del diseño curricular, pues presupone que, ofertando un programa estructurado y racionalizado, su puesta en práctica planteará pocas dificultades. Consecuentemente, la fase de diseminación tendrá un marcado carácter informativo (se difunde y se da a conocer entre el profesorado para que lo asuma y actúen consecuencia con el mismo) y la fase de desarrollo en los centros y las aulas tenderá a reproducir con fidelidad las prescripciones ofertadas desde las instancias administrativas. Bajo estos supuestos, la producción de materiales se ubicará preferentemente en la fase del diseño del programa, asumiendo características similares al mismo (p. 139).

Desde la lógica técnica, los materiales curriculares se convierten en transmisores de una serie de experiencias y conocimientos prefijados que se

desarrollan tal y como han sido previstos por los agentes que los han elaborado. No contemplan posibilidades de comprobación o modificación por parte del profesorado a partir de su práctica y experimentación, de ahí que Apple (1989) los denomine ‘materiales a prueba de profesores’, es decir, aplicables a cualquier situación, centro o currículum y por cualquier profesor o profesora. Se considera que los materiales curriculares paliarán las posibles deficiencias de preparación de los docentes, independientemente de la formación que tengan, y asegurarán el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los materiales curriculares son entendidos como una prescripción técnica que debe seguir el profesorado, presentando para ello una estructura cerrada y poco flexible que determina el tipo de práctica a realizar y el aprendizaje que debe conseguir el alumnado, simplificando la labor docente, en tanto que no tiene que tomar decisiones relevantes y complejas en torno a la preparación de sus clases. Desde esta forma de entender los materiales tanto el contenido como el método quedan asumidos por el material, gobernados por una racionalidad técnica, como dice Gimeno (2006):

La instrucción así empaquetada podría suplir, incluso, al profesorado o, al menos, guiar su programación y su técnica científicamente y hacer de ella una tecnología depurada y rigurosa. Los “paquetes curriculares a prueba de profesores” (que no podían fallar), diseñados por expertos externos, el desmenuzamiento de los contenidos, la precisión de lo que se quiere conseguir, la elección cuidadosa de las actividades algorítmicamente secuenciadas y la evaluación rigurosa de lo conseguido serán los pivotes de la nueva aproximación tecnológica a la educación (p. 14 y 15).

Encontramos diversas propuestas de esta forma de entender los materiales como, por ejemplo, la enseñanza programada o la enseñanza asistida por ordenador, sin embargo el ejemplo más claro de este tipo de materiales lo encontramos en el libro de texto del alumnado, tanto por su concepción, como por el diseño, comercialización y forma tradicional de uso (Torres, 1989; Martínez Bonafé, 1991b y 2002; Carbonell, 2001). Como expresa Martínez Bonafé (2002):

El texto escolar traduce, con una determinada orientación y significado, en término de tareas concretas las prescripciones administrativas. Ofrece una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza, y sugiere – cuando no impone– las actividades precisas que deberán realizar los profesores y estudiantes. Aporta pruebas de evaluación centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, y reguladas por la propia lógica con que se ha estructurado el material. Por tanto, de un modo implícito – cuando no explícito– sustrae al profesor la responsabilidad de la reflexión y la planificación de sus tareas. Por otra parte, los textos escolares determinan un modelo de relación profesional, social y pedagógica. Normalmente anulan la

necesidad de la interacción entre colegas y mediatizan la relación en el aula entre el profesor y el estudiante (p. 28).

O como señala Carbonell (2001):

El libro de texto, cuando se utiliza como recurso único o dominante, es el que señala y controla qué hay que enseñar –contenidos a priorizar y memorizar–; cómo hay que enseñar –ejercicios y actividades–; de qué modo hay que organizar y secuenciar temporalmente el conocimiento escolar; y con qué criterios evaluar. La investigación y la práctica han puesto de relieve que no es el programa o el currículum sino el manual escolar el que determina lo que realmente se enseña en las aulas (...)

La influencia que tiene sobre el profesorado es enorme, sobre todo con los sectores más tradicionales, menos creativos o que simplemente no quieren complicarse la vida y dedicarle el menor tiempo posible a la preparación de sus clases (...). Esta subordinación al libro de texto supone una regulación y descualificación del trabajo docente, una pérdida de su poder y autonomía e incluso un deterioro de su rol profesional (p. 76 y 77).

Esta visión de los materiales provoca la homogeneización y uniformización del currículum intentando conseguir que todo el profesorado alcance los niveles que los expertos han considerado más adecuados, convirtiéndose de este modo en un poderoso mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza desde agentes externos a su proceso. De esta manera lo expresa Santos Guerra (1991):

La política de materiales que impone prescriptiva y minuciosamente a los profesores lo que tienen que enseñar, cómo lo tienen que hacer y qué objetivos deben conseguir, les deja sin capacidad de maniobra, de reflexión y de adaptación.

El profesor se convierte así en el ejecutor de lo que los materiales curriculares dictaminan. Materiales que serán peores en la medida que sean mejores. Esta paradoja es claramente comprensible si se tiene en cuenta que el profesor es sustituido por los materiales que le dicen qué, cómo, cuándo y hasta por qué tiene que hacer las cosas.

Esta política, nacida de la desconfianza en el profesorado (si no se les dice clara y minuciosamente lo que tienen que hacer, muchos de ellos ni sabrán, ni podrán ni querrán hacerlo) engendra seguridad en los padres, en los alumnos y, a veces, en los mismos profesores. Todos ellos pueden pensar que si se utilizan unos buenos materiales curriculares, se están haciendo bien las cosas: los contenidos están bien seleccionados, su articulación es correcta, las actividades son las adecuadas y las formas de evaluar propuestas tienen su justificación y su sentido.

Esta política permite homogeneizar el currículum, de modo que se conseguirá que todos los profesores consigan alcanzar los niveles mínimos por el camino que los expertos han considerado el mejor (p. 29).

El control técnico se genera desde agentes externos al proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados principalmente con dos ámbitos: el de la política y administración educativa, y el de las empresas dedicadas a la comercialización de los materiales, mayoritariamente las editoriales. La elaboración y difusión de los materiales curriculares es asumida por estas empresas que los comercializan atendiendo no sólo a intereses didácticos, sino también y, prioritariamente, económicos. Como señala Martínez Bonafé (1992), los materiales curriculares:

son una mercancía regulada por la ley de la oferta y la demanda en el mercado. Las decisiones clave sobre la producción del material se toman en función de ese mercado, donde los principales participantes son los productores/editores y los consumidores/seleccionadores.

(...) la producción del material esté regida por la lógica del beneficio, lo que viene a significar, desde un punto de vista pedagógico que no siempre se edita el mejor material, sino aquel que mejor se vende. Las editoriales definen sus mercados en función de un perfil de cliente que en este caso no es el verdadero comprador, es decir, el estudiante, sino el profesorado. El peso de la tradición profesional e institucional es aquí importante en contra de alternativas innovadoras (p. 11).

Las empresas no sólo comercializan unos materiales culturales, sino que, como advierte Gimeno (1988), estos materiales configuran una práctica pedagógica y profesional, en donde el profesorado se convierte en un usuario de la mercancía producida y distribuida por tales empresas, mientras que el alumnado y los contextos de la enseñanza son contemplados desde un mismo patrón, es decir, de una manera estándar o normal.

De esta manera, se enfatiza el individualismo y el aislamiento en la práctica de la enseñanza-aprendizaje. El profesor o la profesora dentro de su aula, con su alumnado y sus materiales no tiene que enfrentarse al problema de elaborar y discutir un diseño curricular, ni a coordinar su práctica con los colegas, ni a analizar sus resultados, pues estas dificultades quedan resultas siguiendo estos materiales. El profesorado, simplemente adopta lo que ya viene definido por otros, afianzándose, como dice Gimeno (1988), un estilo profesional asentado en tres polos: 1) el material que se encarga de proponer el currículum; 2) el profesorado que es quien desarrolla el currículum poniendo en práctica los materiales; y 3) el alumnado que debe someterse a ambos.

Esta visión instrumental de los materiales curriculares impresos lleva implícita una política curricular o educativa que evidencia la desconfianza en la profesionalidad de los docentes y que renuncia a hacer del currículum un elemento esencial en la transformación de la enseñanza y en la formación del profesorado. Lo que, en realidad, potencia su estancamiento profesional, es

decir, una descualificación profesional o desprofesionalización de los docentes al hacerlos depender de decisiones externas y relegarlos así a meros ejecutantes de unos materiales (Gimeno, 1984; Apple, 1987; Torres, 1989; Martínez Bonafé, 1991b y 1992).

Una última crítica a realizar a esta manera de concebir los materiales es el hecho de considerarlos como productos tecnológicos neutros, desprovistos de cualquier tipo de componente ideológico y que este aspecto, de manifestarse, sea a nivel del uso o aplicación que las personas hacen de los mismos. Asunción que para Cabero (2001) no resulta clara:

Existen diferentes argumentos para poner en duda la afirmación de la neutralidad de cualquier tecnología, por una parte, éstas exigen la vigencia de determinados valores en la sociedad para que puedan desarrollarse e impulsarse, y por otra, el propio proceso de innovación tecnológica lleva a que se desarrollen y potencien determinados valores por encima de otros, valores que al mismo tiempo impulsarán el desarrollo de tecnologías específicas (p. 63).

La carga ideológica resulta más evidente cuando se analiza el contenido de los materiales (ver p. ej. Blanco, 2001). Este es el caso, por ejemplo, del papel que asignan los materiales al conocimiento científico, ausente de toda problematización y responsable de una determinada verdad. Según señala Martínez Bonafé (1992):

Una traducción pedagógica muy común en los textos para la enseñanza es el tratamiento no conflictivo del contenido científico. Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo, desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad. Por otra parte, lo que se incluye y cómo se incluye –y lo que se excluye– como contenido, además de determinar lo que se tiene oportunidad de aprender, determina una visión de la cultura. De aquello que es o no importante. De aquello con lo que probablemente tropecemos en la calle y que jamás entrará en la escuela. De aquello que es excluido por razones ideológicas no explícitas. Por ejemplo, durante mucho tiempo en los EE.UU. algunas editoriales, con la vista puesta en el mercado, trataban con especial sensibilidad la teoría de la evolución de Darwin para no herir creencias religiosas fundamentalistas. Asimismo en nuestro país, recientes investigaciones muestran el tratamiento discriminatorio negativo que se da a la mujer o las minorías étnicas en los textos escolares. Existen ideologías y valores implícitos en los materiales que utilizamos en las aulas. Pero en lo que ahora quiero insistir es que las caracterizaciones anteriores suponen una forma de entender la selección cultural en el currículum (p. 9).

1.3.2. La racionalidad práctica: los materiales como herramientas de experimentación

Desde una racionalidad práctica, el profesorado es la figura determinante en la construcción y desarrollo del currículum por su vinculación con la práctica de la enseñanza. No se dedica a utilizar la tecnología o las orientaciones elaboradas por los expertos. En este sentido, el profesorado no se limita a la utilización de una racionalidad técnica, que concibe los problemas de su práctica como problemas instrumentales, y entiende al profesorado como un solucionador de problemas que otros se han encargado de definir.

La lógica práctica considera al profesorado como el agente más adecuado para determinar lo que es un problema para la enseñanza en donde no sólo se interesa por el cómo enseñar, sino también por el qué y, sobre todo, el porqué y el para qué.

El desarrollo del currículum no puede ser interpretado por leyes universales y explicaciones causales porque, como realidad social, es una construcción mediante la interacción de sus actores. La racionalidad práctica o deliberativa consiste en tomar decisiones sobre cómo actuar en una situación concreta. Como dice Grundy (1991):

Quando en el curriculum impera el interés práctico, se resalta la acción o la práctica y no algún producto. Es más el interés práctico inicia el tipo de acción que se adopta como consecuencia de la deliberación y del empeño práctico por comprender o dar sentido a la situación en vez de la adopción de una acción como consecuencia de una directriz o dependiendo de algún objetivo preespecificado (p. 95).

Dentro de este tipo de racionalidad, los materiales curriculares se entienden como una teoría sobre la escuela que no sólo sirven para transmitir conceptos e ideas, sino que son una forma de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo del profesorado y del alumnado (Martínez Bonafé, 1992a). Para ello, debemos pensar en la producción y selección de materiales impresos a partir de la actividad escolar. Como expresa Santos Guerra (1991):

Por eso, planteamos aquí el tema de la producción de materiales curriculares a raíz de la actividad escolar. Materiales que pueden ser sometidos a la discusión de otros profesionales y que pueden multiplicar las ejemplificaciones surgidas de la experiencia. En ese sentido, los materiales producidos tienen unas características inversas a las de los materiales impuestos. Su misma elaboración requiere un esfuerzo de reflexión sistemática, su discusión compartida, un enriquecimiento para los mismos profesores que los elaboran (p. 31).

Los materiales se consideran así, elementos de experimentación que pueden comprobarse y modificarse a partir de la práctica y la experiencia

permitiendo mejorar la enseñanza. De esta forma, el papel del profesorado no queda reducido a la selección y aplicación sino que se amplía a la elaboración y la evaluación. Esto requiere un esfuerzo de reflexión sistemática, el trabajo en grupo, una discusión compartida, y un enriquecimiento entre el profesorado que los elabora. Es decir, los materiales sirven como elemento de desarrollo profesional, ya que, como manifiesta Contreras (1991):

Un profesor aprende su oficio trabajando con su herramienta de trabajo, confrontando sus ideas y sus problemas con hipótesis de trabajo que están pensadas para que se desarrollen a partir de las reflexiones y decisiones del profesor, y no aprendiendo instrucciones de uso de paquetes curriculares terminados o recibiendo cursos donde adquirir nuevos conocimientos pedagógicos (p. 25).

No obstante, cuando hablamos de la elaboración de materiales curriculares por parte del profesorado también debemos tener en cuenta que, aunque hayan sido trabajados en grupo y experimentados en el aula, no serán materiales que se utilicen sin más preámbulos con el alumnado, sino que cada profesor o profesora, en su situación particular, será quien decida la forma de utilizarlos y adaptarlos a sus necesidades pedagógicas y contextuales particulares, y quien tenga la última palabra sobre qué, dónde y cómo utilizar los materiales, la organización de las clases, etc. Se trata del conocimiento experto del profesorado sobre la selección, adaptación, creación y evaluación de los materiales que debería ser altamente valorado por parte de la administración educativa. Para Gimeno (1989) lo genuino de esta forma de desarrollar el currículum:

está en proporcionar sugerencias a los profesores, de forma que se les conciba como activos profesionales que tienen que probarlas, de suerte que así se logre el desarrollo y su emancipación profesional. Los materiales se entienden, de este modo, no como propuestas terminadas a implantar por profesores pasivos, sino como ejemplos tentativos adaptables por cada uno de ellos, pero lo suficientemente concretos como para que sean «ejemplos imitables» o trasladables a la práctica. Principio que se reflejará de muy diferente forma al referirlo al estudio de conflictos sociales, a las matemáticas, al estudio del medio ambiente o a cualquier área o asignatura (p. 16)

Por tanto, desde una lógica práctica, los materiales curriculares deberían sugerir un modo de trabajo, de selección y organización del conocimiento y servir como ejemplo de estrategias de calidad que provocaran en el profesorado la emisión de juicios comprometidos sobre su tarea, la reflexión y el debate. Es decir, deberían ser abiertos y flexibles, de tal forma que permitieran al profesorado investigar en su contexto práctico concreto para poder completarlos y modificarlos. Como recoge Area (2004) en estas palabras:

Estamos, pues, ante una perspectiva o enfoque sobre los materiales curriculares que representa un modo de entender y concebir el desarrollo del currículum no

como un proceso estandarizado ni uniforme, sino asumiendo variantes y diversidades de los contextos y sujetos que lo ponen en práctica. Los materiales curriculares elaborados desde esta lógica tienen la ventaja de ser fruto de la experiencia docente, estar adaptados a los rasgos idiosincrásicos del alumnado y del contexto desde el cual surgieron y ser elaborados en el marco de proyectos de innovación pedagógica (p. 149).

Los materiales deberían ofrecer, por una parte, la posibilidad de ser estructurados y adaptados por el profesorado dependiendo de cada contexto en particular y, por otra, la de evaluar el impacto que producen en las situaciones concretas del aula. Esta forma de concebir los materiales impresos responde a proyectos curriculares centrados en el dominio de habilidades procesuales más que al aprendizaje de contenidos específicos, y a un modelo curricular de proceso, en el que los profesores y profesoras adquieran mayor autonomía mediante la reflexión sobre su propia práctica. Esto significa, como señalan Ball y Cohen (1996), que los materiales curriculares no sólo sirven como instrumentos de aprendizaje a los estudiantes, sino que también ofrecen oportunidades de aprendizaje para el profesorado.

En la tabla 1.2 se recoge un resumen de las características generales del modo de entender los materiales curriculares desde las dos lógicas presentadas, es decir, desde una lógica técnica donde los materiales se conciben ‘a prueba de profesores’ y desde una lógica práctica donde son entendidos como instrumentos de experimentación.

Tabla 1.2. Características generales a la hora de entender los materiales curriculares desde una racionalidad técnica y desde una racionalidad práctica.

Los materiales curriculares...	
desde una racionalidad técnica: los materiales “a prueba de profesores”	desde una racionalidad práctica: como herramientas de experimentación
Se busca la eficacia en la enseñanza a partir del control en la relación entre los fines planteados y los medios para conseguirlos.	El profesorado es la figura determinante en la construcción y desarrollo del currículum por su vinculación con la práctica de la enseñanza.
La práctica de la enseñanza está supeditada a los planes teóricos.	Los planes teóricos se generan de la práctica particular de la enseñanza.
Diferenciación entre los que diseñan el currículum, los expertos, y los que lo ejecutan, el profesorado. Los materiales son elaborados por los primeros y aplicados por los segundos.	Se considera al profesorado como el experto de la enseñanza. El papel del profesorado no queda reducido a la selección y aplicación sino que se amplía a la elaboración y la evaluación de los materiales.
Los materiales son el elemento clave en el desarrollo del currículum: contienen y anticipan, a través de una estructura fija y cerrada, las experiencias y conocimientos del currículum que el profesorado desarrollará en sus clases.	Los materiales se consideran como elementos de experimentación que, mediante una estructura abierta y flexible, permite adaptarlos, modificarlos y completarlos a partir de la práctica y la experiencia favoreciendo la mejorar la enseñanza.
El currículum se entiende como un producto centralizado, genérico, uniforme y homogéneo.	El currículum se entiende como un proceso descentralizado, contextual, diverso y heterogéneo.
Individualización en el trabajo docente del profesorado	Promoción del trabajo en equipo del profesorado
Se genera un control técnico desde agentes externos al proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados con dos ámbitos: el de la política y administración educativa y el de las empresas dedicadas a la comercialización de los materiales.	El interés se centra en la promoción de la innovación pedagógica a través de proyectos curriculares desarrollados por equipos de profesores y profesoras que comparten un interés práctico por comprender, dar sentido y mejorar a las diferentes situaciones de su enseñanza.
Los materiales son una finalidad en cuanto que deciden lo que se da y cómo se da en las clases, restando esta capacidad al profesorado y provocando la descualificación o desprofesionalización docente.	Los materiales no son más que un medio. Son un punto de partida. Tienen un carácter provisional, reclamando la intervención activa del profesorado en los mismos que fomenta su autonomía y desarrollo profesional.

1.4. El uso de los materiales curriculares y el desarrollo profesional del profesorado

La contribución del uso de los materiales curriculares en la renovación pedagógica va más allá de la utilización de más variados y mejores materiales. Requiere ubicar el uso dentro de una determinada lógica o forma de entender los materiales. Ya sea desde de una racionalidad técnica (los materiales ‘a prueba de profesores’) o desde una racionalidad práctica (los materiales como herramientas de experimentación), se condiciona el tipo de desarrollo profesional del profesorado. En los dos subapartados que siguen se abundará en la relación que tiene el uso de los materiales curriculares desde estas dos lógicas con el desarrollo profesional del profesorado.

1.4.1. Los materiales curriculares desde una racionalidad técnica y la proletarización docente

Como se dijo, la visión instrumental de los materiales, desde una racionalidad técnica, lleva implícita la desconfianza en la profesionalidad del profesorado, sustrayéndole de la capacidad de decisión en tareas docentes y provocando una descualificación profesional o desprofesionalización al hacerlos depender de decisiones externas y relegarlos así a meros ejecutantes de los materiales (Gimeno, 1984; Apple, 1987; Torres, 1989; Martínez Bonafé, 1991b y 1992).

Profundicemos en el significado y en las consecuencias de la desprofesionalización del profesorado. Para Gimeno (1988) ésta se caracteriza por:

La separación de funciones en actividades más especializadas, dada la complejidad global de producción, para gestionar una determinada realidad o crear algo supone el dominio técnico de aspectos parciales sin capacidad de los agentes para intervenir en el todo. Por ello, la desprofesionalización implica ejercer el control desde fuera del ámbito de los que realizan la práctica. Los profesores no son dueños de su práctica ni tienen autonomía porque no son los únicos agentes en su configuración. Y ello a niveles técnico-pedagógicos incluso, ya que no dudamos de la necesidad de que en la educación intervengan controles sociales democráticos (p.185).

La desprofesionalización del profesorado implica una recualificación docente donde se sustituyen las habilidades educativas del profesorado consistentes en elaborar programas y planificar, por las tareas de organización de

la clase y gestión de estudiantes, tiempos y espacios (Kirk, 1990a; Blanco, 1994).

La desprofesionalización es más acusada ante situaciones en las que se demandan nuevas exigencias y mayores esfuerzos profesionales al profesorado, es decir, en condiciones en las que se intensifica su puesto de trabajo (Apple, 1989; Densmore, 1990). Esta intensificación puede enmascarse bajo fórmulas administrativas que regulan la autonomía pedagógica, recortando y burocratizando a esta última.

Según Densmore (1990), a través de un puesto docente intensificado, el empresario, en el caso de la enseñanza privada, o el Estado, en el caso de la pública, obtienen del profesorado unos rendimientos adicionales, reduciendo los costes e incrementando la productividad, en un proceso donde se restringen privilegios docentes, provocando el desconcierto entre el profesorado sobre el sentido educativo de su labor:

Aunque la cantidad de trabajo que los profesores deben desarrollar supone una carga importante, ésta no incluye la posibilidad de tomar decisiones significativas sobre la educación que están ofreciendo. Por el contrario, el volumen y el ritmo de trabajo originan unas obligaciones adicionales, además de las responsabilidades estrictamente instructivas. La cantidad de trabajo desarrollado por los profesores no nos dice nada sobre la calidad de dicho trabajo; lo normal es que un volumen de trabajo elevado haga que los profesores se ciñan con mayor exclusividad a los materiales didácticos preestablecidos. Simplemente no disponen del tiempo necesario para crear sus propios materiales, ni para hacer mucho más que distribuir los materiales preestablecidos (Densmore, 1990, p. 139).

Para esta autora, la intensificación resulta ser una forma de control sobre la práctica del profesorado que se desarrolla de una manera tan implícita y gradual que, en muchos casos, no resulta manifiesta ni para los propios profesores y profesoras. Y en aquellos casos en los que el profesorado es consciente de su pérdida de control profesional, éste niega que tal control tenga algún valor.

En un puesto de trabajo docente intensificado o burocratizado, el profesorado puede recurrir al uso de materiales curriculares ‘cerrados’ -donde la mayor parte de las decisiones docentes, si no todas, están tomadas desde el propio material- porque le ahorran tiempo para emplearlo en otras tareas laborales exigidas. Como dice Martínez Bonafé (1992):

Dada la gran variedad de demandas profesionales, no es nada extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización. No es de extrañar que los sistemas prefabricados sean considerados ahorradores de tiempo (p. 9).

Desde una lógica técnica, los materiales curriculares contribuyen a conformar una manera de desempeño laboral que se corresponde con lo que diversos autores califican como proletarización docente (Apple, 1989; Densmore, 1990; Martínez Bonafé, 1989 y 1991c). Densmore (1990) define la proletarización como sigue:

La proletarización se refiere a unas tendencias determinadas que se dan en la organización y en los procesos de trabajo en el sistema capitalista: una creciente división de la mano de obra; la separación entre quienes conciben y quienes ejecutan las tareas, y las tendencia a que las tareas de alto nivel sean cada vez más rutinarias; mayores controles sobre cada una de las fases del proceso de producción; un mayor volumen de trabajo; y un descenso de los niveles de capacitación (...).

Dicha tendencia se traduce tanto en que los empleos y las personas se van descualificando, como en que los empleados pierden el control sobre el proceso de trabajo debido a la racionalización, la fragmentación y la mecanización/tecnología (p. 125).

En la proletarización docente, la enseñanza deja de ser la tarea del trabajo docente para convertirse en una tarea más dentro de un trabajo docente burocratizado. La enseñanza se tecnifica y simplifica a través de los materiales impresos que dictan al profesorado lo que ha de hacer en su práctica, exigiéndole operaciones docentes más sencillas, más monótonas y de más fácil aprendizaje, que le sustraen de la capacidad de tomar decisiones relevantes y complejas en torno a la preparación y desarrollo de sus clases. Y como dice Blanco (1994), si esta capacidad profesional desaparece, su desarrollo deja de ser necesario en la formación del profesorado.

Sin embargo, y paradójicamente, cuanto más se tecnifica el trabajo del profesorado, más aumenta la cantidad de trabajo, bien mediante la prolongación de la jornada laboral, bien a través de la aceleración de los procesos de producción o, incluso, ambas circunstancias a la vez. Un ejemplo de la prolongación de la jornada laboral docente puede ser, como recoge Densmore (1990), la creciente burocratización de las tareas docentes que se convierten en horas extras de trabajo sin remuneración alguna. Un ejemplo de la aceleración de los procesos de producción puede ser el control del aprendizaje del alumnado a partir de evaluaciones externas que condicionan la enseñanza del profesorado. En ambos casos, resulta bien acogido un tipo de material curricular que se considera mejor cuanto más le concrete al profesorado lo que debe hacerse en la práctica. En este sentido, los libros de texto suponen un recurso para obtener del profesorado unos rendimientos adicionales, reduciendo su coste e incrementando su productividad. Como dice Blanco (1994):

Los libros de texto permiten reducir las inversiones en el sistema educativo, tanto al no tener que financiar la producción de otros materiales como por el hecho de que la utilización de los libros de texto posibilita estructurar el puesto de trabajo de los docentes de tal forma que la enseñanza presencial ocupe casi la totalidad de su tiempo de trabajo. Así, a un tiempo, se ahorra dinero y se incrementa la cantidad y el ritmo de trabajo de los docentes puesto que pueden dedicarse a atender más estudiantes o a ocuparse de distintas materias y en distintos niveles. Además, la uniformización que supone la utilización masiva de los libros de texto poco diversificados, al menos en cuanto al contenido y la cantidad de conocimientos, hacen posible una cómoda y flexible adscripción del profesorado, de modo que resulta sencillo sustituir a un profesor por otro, tanto en un centro como en un ciclo o en un área (p. 267).

En definitiva, desde una lógica técnica, los materiales curriculares, lejos de provocar el desarrollo profesional del profesorado, contribuyen a su proletarización. A pesar de ello, el profesorado, en lugar de presentar formas de resistencia frente a la intensificación de su puesto de trabajo, acepta esta situación laboral utilizando unos materiales que deciden por él y le dictan lo que tiene que hacer en su tarea de enseñanza y considerándolos como una ayuda, en lugar de considerarlos como un instrumento de control externo y de desprofesionalización.

1.4.2. Los materiales curriculares desde una racionalidad práctica y la profesionalización docente

Como ya advirtiera Apple (1988), la tecnificación del puesto de trabajo del profesorado no hay que confundirla con el profesionalismo. Entender el profesionalismo como una forma correcta de hacer las cosas que expertos externos dictaminan, significa entenderlo de una manera restringida a una orientación eficientista y tecnológica (Darling-Hammond, 1982; Schön, 1992; Grundy, 1993). Hay que tener cuidado con los discursos sobre el desarrollo de la profesionalidad docente en este sentido técnico pues acaban deteriorando o restringiendo el estatus profesional del profesorado (Hoyle, 1985; Ginsburg, 1990; Fernández Enguita, 1992 y 1993; Contreras, 1997 y 2006; Hargreaves, 2000) lo que conduce, paradójicamente, a su desprofesionalización y proletarización.

El desarrollo profesional del profesorado, además de la competencia técnica, también tiene otras dimensiones igualmente importantes como, por ejemplo, la intencionalidad moral del docente, su conciencia política, sus implicaciones emotivas y su compromiso con el trabajo y otras tantas que parece olvidarse que también se encuentran integradas en su labor profesional y a las

que también se debería prestar atención cuando se habla de profesionalidad docente (Hargreaves, 1995).

En contrapartida a la proletarización, la profesionalización en un sentido práctico considera al profesorado como la figura clave en la renovación de la enseñanza y, por tanto, su puesto de trabajo no puede ser definido o condicionado por una forma predeterminada de concebir y usar los materiales curriculares. Por el contrario, la profesionalización docente sería la que debería definir y condicionar la forma de concebirlos y usarlos.

Para Martínez Bonafé (1994) más que decirle al profesorado lo que tiene que hacer, debería mejorarse su situación profesional, al menos, en dos condiciones: a) la reestructuración o redefinición de su jornada laboral, incluyendo en ella tiempo para la planificación y la evaluación de sus clases, la cooperación entre colegas y el trabajo en equipo, así como para la formación y la investigación; y b) la redefinición de la relación del profesorado con el conocimiento, dando cabida a otras formas de conocimiento profesional más allá del regulado por destrezas técnicas. Vamos a tratar con mayor detalle este segundo punto.

El profesorado se encuentra en su práctica en muchas situaciones que requieren un tipo de racionalidad distinta a la técnica, es decir, a aquella que concibe la solución de los problemas mediante el uso de los medios técnicos más idóneos de acuerdo al propósito establecido, como dice Schön (1992):

Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido -lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios. (p. 20)

Para enfrentarse a esta problemática, Schön (1992) propone abordar el conocimiento profesional desde la racionalidad práctica que integra varios procesos. El primero lo denomina conocimiento en acción y es el referido a la ejecución espontánea y hábil que somos incapaces de explicitar verbalmente, es decir, sería el conocimiento implícito en la actividad práctica, su conocimiento estaría en la propia acción. El segundo de ellos, es un intento por explicitar y manifestar de manera simbólica el conocimiento en la acción y lo denomina reflexión en la acción observando su inmediata relevancia para la acción.

En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares. (Schön, 1992, p. 39)

El tercer proceso es la reflexión sobre la acción. Mientras la reflexión en la acción sirve para reorganizar la acción presente, en este tercer proceso del pensamiento del profesor existiría una desconexión directa con esa acción presente. Sería un análisis *a posteriori* sobre las características y procesos de la propia acción.

Como puede apreciarse, en este tipo de racionalidad se sitúa a la práctica, a la acción, en un primer plano como generadora de conocimiento profesional, desarrollándose éste a través de procesos reflexivos del profesorado. De este modo, la teoría se genera desde la práctica, en lugar de ser ésta la que se genere desde la teoría, como resulta ser desde una racionalidad técnica.

La racionalidad práctica podemos relacionarla con muchas de las alternativas a la concepción instrumental del profesorado como un técnico. Entre las metáforas utilizadas para denominar a estas concepciones alternativas encontramos: el profesor como artesano (Eisner, 1979 y 1988; Rubin, 1985), el profesor como investigador (Stenhouse, 1984 y 1987), el profesor como intelectual (Giroux, 1990; Giroux y McLaren, 1990) o el profesor como profesional reflexivo (Zeichner, 1993 y 1995; Schön, 1983 y 1992). Aunque mantienen diferencias en muchos de sus matices, todas las metáforas mencionadas coinciden en considerar al profesorado como un profesional autónomo, propugnando un rol docente más activo en la enseñanza, como agente creador del currículum, como manifiestan Clandinin y Connelly (1992).

La autonomía profesional del profesorado, bajo el concepto de autonomía pedagógica, es uno de los pilares sobre los que se asienta la profesionalidad docente, pero teniendo en cuenta, como advierte Gimeno (1990), que la autonomía no se define sólo en el aula:

no es suficiente el discurso renovador que pretende autonomía de los profesores en el aula, como si ese espacio y tiempo que acoge a la práctica estuviese al margen de unas realidades organizativas, institucionales y sociales más amplias en las que se predibuja la realidad profesional. Ahora bien, de la capacitación de los profesores depende el que los resquicios y las disfunciones de aquellas estructuras se aproveche (p.XV)

Así pues, el concepto de profesionalidad docente contiene implicaciones directas respecto a las relaciones de poder, tanto dentro del sistema educativo como en el contexto social global (Densmore, 1990). A partir de sus supuestos, se establecen modos de relación entre el profesorado y: el conocimiento, los

materiales curriculares, las editoriales, la administración educativa, el alumnado y sus padres... en donde el profesorado es respetado como una autoridad en su labor de experto educativo.

Desde una racionalidad práctica los materiales impresos son una herramienta más del trabajo del profesorado y juegan un papel subsidiario del profesorado. La cuestión que nos debemos hacer a la hora de diferenciar entre la racionalidad técnica y la práctica respecto al uso de materiales y sus consecuencias en el desarrollo de la profesionalidad docente es, tal y como plantea Parcerisa (2001) si el profesorado sirve al material o si se sirve del material.

A modo de resumen, en la tabla 1.3 se recogen las características principales que ayudan a diferenciar las situaciones de proletarización y profesionalización del profesorado.

Tabla 1.3. *Diferencias entre la proletarización y la profesionalización docente.*

<i>Proletarización docente</i>	<i>Profesionalización docente</i>
Desconfianza en el profesorado	Confianza en el profesorado
Desprestigio social de su tarea laboral	Reconocimiento social de su tarea laboral
Descualificación docente	Cualificación docente
Conocimiento profesional elaborado desde "fuera" de las aulas y los patios escolares y desde "arriba" del profesorado	Conocimiento profesional elaborado desde "dentro" del proceso de enseñanza y desde la práctica del profesorado
Los expertos en enseñanza escolar son agentes externos	El experto en enseñanza escolar es el profesorado
Control laboral externo: agentes ajenos dictan al profesorado lo que tiene que hacer	Autonomía profesional: el profesorado hace lo que considera conveniente según su formación y experiencia
Intensificación del puesto de trabajo: exigencia de otros quehaceres administrativos más allá de la docencia	Desarrollo profesional: facilitación de recursos y estímulos que potencien la innovación pedagógica del profesorado
Burocratización docente	Calidad docente
Racionalidad técnica	Racionalidad práctica
Tecnificación del puesto de trabajo	La tecnología es subsidiaria
El profesor sirve al material	El profesor se sirve del material
<i>Materiales a prueba de profesores</i>	<i>Materiales como instrumentos de experimentación</i>

1.5. Los materiales curriculares impresos en el contexto escolar

En el contexto escolar han predominado, entre el conjunto posible de materiales curriculares, los materiales impresos. Es decir, aquellos que hacen referencia a textos, representaciones o adaptaciones de textos en combinación con iconos o imágenes (Area, 1994). Por tanto, a través del texto se trata el conocimiento escolar y cultural en las aulas.

La importancia de este tipo de materiales es destacable y se refleja en la preocupación que despierta entre el profesorado y las instituciones educativas, conscientes de la influencia y control que los materiales curriculares impresos ejercen sobre el conocimiento escolar. Asimismo, los materiales curriculares impresos son objeto de atención comercial por parte de las empresas editoriales, que acaban influyendo decisivamente en la forma de concebir y desarrollar el currículum (Apple, 1989; Gimeno, 1989 y 1991; Lundgren, 1992).

La mayor parte de las tareas y del tiempo escolar se desarrolla utilizando materiales impresos (Apple, 1984 y 1989; Stodolsky, 1989; Westbury, 1990; Zahorik, 1991; Area, 1991; Johnsen, 1996). A pesar de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) en los contextos escolares, el uso de los materiales impresos en papel continúa predominando dentro de los sistemas educativos modernos (Area, 2001 y 2002; Prendes 2004). Entre las razones, sin querer entrar en detalle, son interesantes las apuntadas por Gimeno (1995):

El sistema de difusión cultural a través de material escrito ha sido único durante mucho tiempo, razón por la que en él se han concentrado los controles en las sociedades modernas desarrolladas. Compite con redes de información cada vez más potentes: audiovisuales, informáticas, a través de la telecomunicación, bases y redes de datos, etc. La escuela, no obstante, está dominada todavía por los materiales curriculares escritos, porque seguramente a través de ellos pervive una metodología pedagógica muy bien asentada (...), unos intereses económicos y una pauta de control eficaz sobre la escolaridad (pp. 81-82)

En su extenso trabajo sobre los libros de texto, Johnsen (1996) recoge datos de investigaciones relacionadas con el uso de materiales impresos. Cita el trabajo de Sigurgeirsson (1990), relativo al contexto educativo islandés, donde se señala que los materiales impresos publicados son utilizados de manera directa aproximadamente el 60% del tiempo de enseñanza, diferenciándose la dependencia de este tipo de materiales según asignaturas. En Inglés, por ejemplo, se sitúa alrededor del 96% del tiempo de enseñanza, mientras que en

Matemáticas y en Estudios Sociales resulta el 75% (en Johnsen, 1996, p. 140 y sigs.).

En cualquier caso, entre los materiales impresos, el que más destaca en utilización es el libro de texto. Martínez Bonafé (2002), establece sus orígenes en relación con un modelo de desarrollo curricular y un determinado enfoque de la Didáctica que podemos rastrear en el siglo XVII y la obra *Didactica Magna* que Comenio publicó en 1632, concretamente en la idea de ‘instrucción simultánea’, cuyo potencial encontraría su sentido práctico, más tarde, con la institucionalización de la educación en los estados modernos a través de la escolaridad.

1.5.1. El predominio de los libros de texto en el contexto escolar

Diversos estudios señalan la dependencia del libro de texto por parte del profesorado (ver Woodward, Elliot y Nagel, 1988; Sosniak y Perlman, 1990; Zahorik, 1991; Stodolsky, 1989; Freeman y Porter, 1989). Por ejemplo, Stodolsky (1989: 164), observa que un 80% del tiempo de instrucción está dedicado a cubrir los tópicos señalados por los libros de texto. En su estudio con profesorado de niveles educativos y materias diferentes, Zahorik (1991), sitúa la cifra de uso del libro de texto en el 82% del profesorado. Johnsen (1996), después de su revisión de diversas investigaciones, concluye que “los libros de texto dominan la enseñanza en el aula: si se mide la participación total del tiempo lectivo durante el que se utilizan libros de texto de un tipo u otro (p. 150)”.

En el informe para la Comisión Europea, *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*, Cachia y Ferrari (2010) encuestaron a 7.650 profesores y profesoras de distintos niveles de educación obligatoria de los 27 países europeos¹, encontrando que el libro de texto sigue siendo el material curricular más utilizado en las escuelas europeas, situando su porcentaje de uso en un 85% (no encontrando diferencias entre niveles). Siendo los más propensos a utilizarlo el profesorado de Bulgaria y Lituania (ambos con un 91%), mientras que los del Reino Unido son los que menos utilizan este tipo de material (con un 33%). Por materias, los libros de texto son utilizados principalmente por el profesorado de enseñanza de idiomas (93% en lenguas clásicas y 92% en las lenguas extranjeras). De este informe es interesante señalar que los libros de texto también se utilizan sustancialmente en el área de Educación Física (con un 67%).

¹ Croacia entró a la Unión Europea en 2013.

En el contexto español, Monedero (1999) considera que el material más frecuentemente utilizado por el profesorado es el libro de texto, seguido de la pizarra y de los cuadernos de ejercicio del alumnado. El resto de materiales que les siguen tienen frecuencias de uso mucho menores. Por áreas curriculares las mayores frecuencias de uso se distribuyen de la siguiente manera:

En el área de lenguaje: primero el uso del libro de texto, el cuaderno de ejercicios y la pizarra. En inglés: el libro de texto, manejo del diccionario y la pizarra. Matemáticas: la pizarra, seguida del cuaderno de ejercicios y del libro de texto. En Ciencias de la Naturaleza: el libro de texto y los recursos y materiales propios del laboratorio. En Ciencias Sociales: el libro de texto, seguido de las fotocopias y del cuaderno de ejercicios (Monedero, 1999: 57).

El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) a través de su informe sobre evaluación de la ESO de 2000 (Martín Muñoz, 2003) indica que el libro de texto es el segundo material más utilizado por detrás de la pizarra. Concretamente, los libros de texto son utilizados bastante o muy frecuentemente por un 80% del profesorado español de Secundaria, con alguna frecuencia por el 13% y sólo un 6% utiliza este tipo de material con poca o ninguna frecuencia. También el informe de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa de la ESO 2001 (González y Corredera, 2004), señala al libro de texto como el material curricular más utilizado por el profesorado de dicha área con un 95%. Este informe recoge la opinión del alumnado, según la cual el 83% del trabajo en el aula se apoya fundamentalmente en este material, utilizándose bastantes o muchas veces.

En el informe sobre el sistema estatal de indicadores de la evaluación² de 2006 del Instituto de Evaluación (Martín et al, 2006), se recoge el porcentaje de alumnado que utiliza diversos materiales, a partir de la opinión del profesorado y del alumnado. Según este informe, las prácticas relacionadas con el uso del libro de texto siguen siendo las que realizan un mayor número de alumnos, por delante del uso de otros tipos de materiales curriculares como puedan ser los medios informáticos o los audiovisuales (tabla 1.4).

² A partir del curso 2007 desaparecen los indicadores relativos al estilo docente del profesor.

Tabla 1.4. Porcentaje de alumnado que realiza, con una frecuencia alta, prácticas relacionadas con el uso de los materiales curriculares que se indican, a partir de Martín et al. (2006)

	Educación Primaria		Educación Secundaria (*)	
	Según el profesorado	Según el alumnado	Según el profesorado	Según el alumnado
Libro de texto	98	90	86,9	77,5
Material elaborado por el profesor	72	45	71,5	31,9
Libros de de consulta	33	28	52,6	18,6
Prensa escrita	19	12	45,1	13
Medios audiovisuales	18	16	53,9	20,9
Medios informáticos	37	20	16,1	1,1

(*) Áreas de Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas

Por su parte, en el informe *El libro de texto ante la incorporación de las TIC en la enseñanza* elaborado por la Unidad de Psicología del Consumidor y Usuario, de la Universidad de Santiago de Compostela (Varela et al., 2008), se muestra que la tendencia hacia el uso del libro de texto se mantiene en todas las autonomías españolas. Así, los principales agentes educativos (padres y profesores) consideran en gran medida que los libros de texto representan un papel imprescindible en el contexto educativo. Además, 3 de cada 4 docentes afirman que los emplean de modo recurrente, tanto como recurso planificador como docente (ver tabla 1.5).

Tabla 1.5. Papel otorgado y frecuencia de uso de los libros de texto en el contexto educativo español (Varela et al., 2008)

	% que consideran el libro de texto fundamental		% de profesores que utilizan el libro de texto como...	
	Padres	Profesores	Recurso planificador	Recurso docente
Castilla la Mancha	84,3	51,7	78,7	82,4
Madrid	75,4	49,5	82,6	83,9
Andalucía	71,9	50,0	56,3	81,3
Aragón	71,8	46,6	83,2	83,9
La Rioja	69,5	64,8	83,5	93,4
Galicia	67,4	-	75,7	66,7
Asturias	66,7	-	70,2	66,1
Valencia	64,0	39,1	93,1	90,7
Cantabria	63,9	-	71,2	63,2
Cataluña	23,9	26,7	81,1	79,4

En un trabajo publicado posteriormente, Varela et al. (2009) aportan datos concretos de la Comunidad Valenciana señalando que el 39,1% de los docentes valencianos consideran el libro de texto como fundamental en el ámbito educativo, mientras que un porcentaje similar (38,5%) consideran que tienen un papel complementario. Un 18% orientativo y sólo un 4,3% cree que los libros de texto en las aulas son totalmente prescindibles. En las figuras 1.2 y 1.3 se puede apreciar con más detalle y comparativamente, respecto a otros materiales curriculares, cómo el libro de texto se sitúa como el recurso que más emplea el profesorado valenciano, tanto en su planificación curricular como en su labor docente diaria, por encima de los materiales propios y a bastante distancia de otros recursos educativos como medios audiovisuales e informáticos.

Figura 1.2. *Porcentaje de uso de diferentes recursos educativos en la labor docente diaria del profesorado de la Comunidad Valenciana (Varela et al., 2009)*

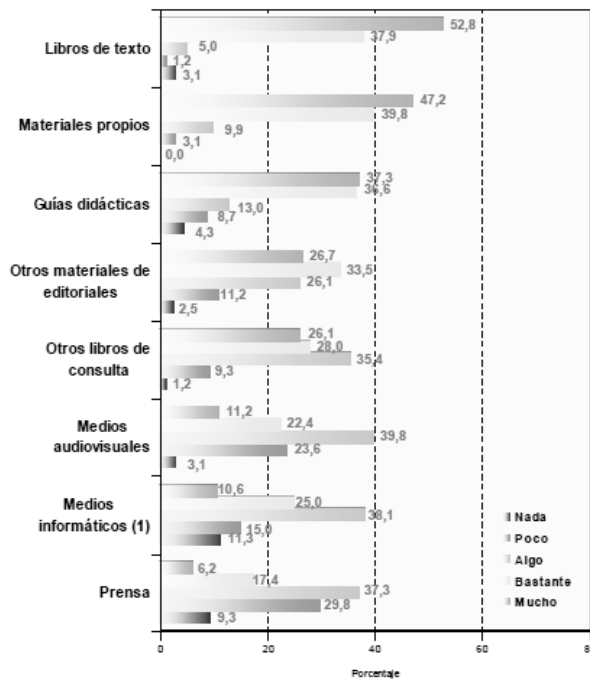
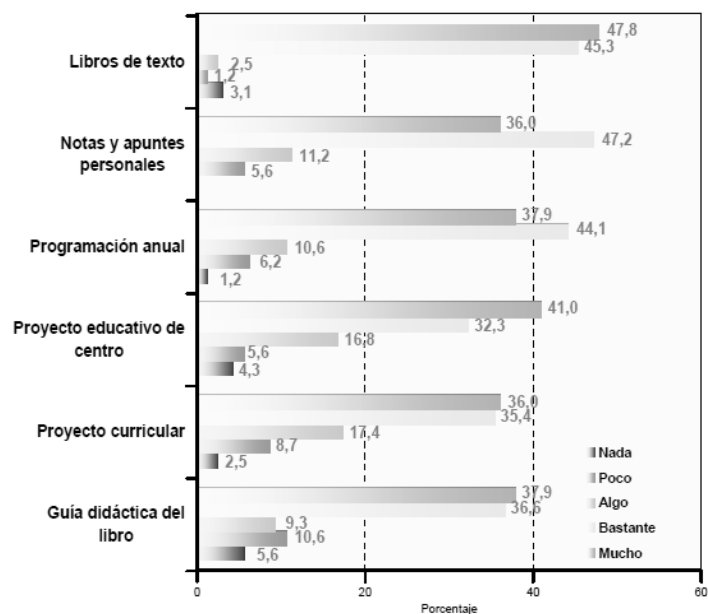


Tabla 1.3. *Uso de diferentes recursos educativos, por parte del profesorado de la Comunidad Valenciana, en la planificación del currículo docente (Varela et al., 2009)*



En este trabajo también recogen la opinión de las madres y padres valencianos, indicando que un 64% consideran que los libros de texto tienen un papel fundamental en la educación de sus hijos; un 23% complementario; un 11,2% orientativo; y sólo para un 1,7% tienen un papel prescindible (Varela et al., 2009).

Este predominio de los libros de texto en el entorno escolar es reiterado por Bayona (2009) que recoge la opinión del profesorado, los padres y el alumnado:

El libro de texto es la principal herramienta de los docentes y el 81,3% de ellos reconocen emplearlo bastante o mucho en la labor diaria. Es el recurso didáctico que utilizan más (4,2 en una escala de 1 a 5), superando a los materiales propios (3,9) y guías didácticas (3,6), que son los siguientes recursos por el grado de utilización.

También los padres consideran imprescindible el libro de texto en la educación de sus hijos, tanto en los centros educativos como en el hogar (71,9%). A su juicio, ocupa el primer lugar entre los recursos didácticos más importantes que tienen en el hogar, a mucha distancia del segundo, que es Internet.

Por su parte, los alumnos expresan la necesidad de trabajar directamente con los libros de texto, realizando anotaciones y subrayados para facilitar la

comprensión de lo que leen y estudiar mejor. Y es muy significativo que aproximadamente la mitad de los alumnos tienen la costumbre de consultar libros de texto de otros años. Se constata asimismo que esos hábitos de trabajo activo con los libros de texto y de consulta son menores en la Enseñanza Primaria y que aumentan a medida que el alumno asciende de nivel educativo y llegan a emplearlo en su aprendizaje hasta 3 de cada 4 alumnos del primer ciclo de la ESO (p. 25 y 26).

El predominio de los libros de texto, no sólo se observa en su uso en el contexto escolar, sino que abarca también el ámbito de la producción y facturación comercial. Según datos de la Subdirección de Estadísticas y Estudios (2014) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (tabla 1.6), el sector de los libros de texto era el segundo en producción según los ISBN inscritos en España en 2009, sólo superado por los libros de ciencias sociales y humanidades, y del 2010 al 2014 ha pasado a ser el tercero, siendo superado por los libros dedicados a la creación literaria.

Tabla 1.6. ISBNs inscritos en España según la Subdirección de Estadísticas y Estudios (2014) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
TOTALES	110.205	114.459	111.907	104.724	89.130	90.802
CCSS y humanidades	35.870	36.381	37.042	33.185	27.684	29.592
Libros de texto	20.998	18.681	16.593	13.515	11.380	13.192
Creación literaria	18.120	21.955	22.851	21.746	19.049	18.310
Infantil y juvenil	11.960	12.622	12.584	11.622	10.675	10.053
Científicos y técnicos	10.699	12.588	12.092	14.462	10.095	8.999
Tiempo libre	9.041	7.855	7.535	6.972	6.909	7.732
Otros	3.517	4.377	3.210	3.222	3.338	2.704

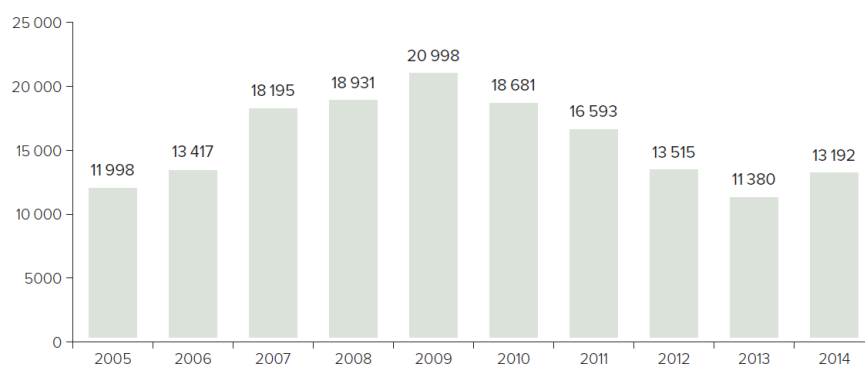
La *Panorámica de la edición española de libros 2014*, que ofrece el Observatorio de la Lectura y el Libro (2015), nos aporta los datos concretos referidos a los ISBN concedidos específicamente a los libros de texto según la etapa educativa (tabla 1.7).

Tabla 1.7. ISBNs concedidos a los libros de texto por etapas (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2015).

	2010	2011	2012	2013	2014
TOTAL	18.681	16.593	13.515	11.380	13.192
- Enseñanza infantil	2.552	1.653	1.455	1.479	1.335
- Enseñanza primaria	4.496	5.511	4.324	4.572	6.841
- Enseñanza secundaria	4.808	3.764	4.711	3.343	3.155
- Enseñanza profesional	6.825	5.665	3.025	1.986	1.861

También nos aporta la evolución en la edición de libros de texto en España desde el año 2002 hasta el 2011 (figura 1.4).

Figura 1.4. Evolución de la edición de los libros de texto en España (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2015)



En cuanto a la facturación, según el estudio de comercio interior del libro en España que realiza todos los años la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE, 2012), en el año 2014, el subsector de los libros de texto no universitarios facturó 746,64 millones de euros, lo que se corresponde con el mayor porcentaje de facturación con un 34,1% del total, siendo el subsector que más ha aumentado su facturación en la última década en más de un 10% (tabla 1.8).

Tabla 1.8. Cifras de facturación, según materia, de 2008 a 2014 (en millones de euros) y porcentajes (a partir de FGEE, 2009, 2012 y 2015)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total	3.185,50	3.109,58	2.890,80	2.772,34	2.471,49	2.181,97	2.195,80
Literatura	691,06 (21,7%)	713,27 (22,9%)	643,69 (22,3%)	550,83 (19,9%)	565,03 (22,9%)	468,81 (21,5%)	447,10 (20,4%)
Infanti/juvenil	326,99 (10,3%)	350,47 (11,3%)	350,50 (12,1%)	337,61 (12,2%)	296,25 (12%)	267,28 (12,2%)	275,19 (12,5%)
Texto no universitario	898,28 (28,2%)	844,45 (27,2%)	817,57 (28,3%)	868,01 (31,3%)	803,18 (32,5%)	726,29 (33,3%)	748,64 (34,1%)
▪ Educación infantil	109,15 (3,4%)	122,47 (3,9%)	131,51 (4,5%)	136,54 (4,9%)	139,57 (5,6%)	128,03 (5,9%)	122,73 (5,6%)
▪ Educación primaria	362,03 (11,4%)	368,46 (11,8%)	349,91 (12,1%)	363,87 (13,1%)	329,38 (13,3%)	301,67 (13,8%)	323,61 (14,7%)
▪ ESO	252,14 (7,9%)	190,92 (6,1%)	169,42 (5,9%)	208,56 (7,5%)	187,03 (7,6%)	161,64 (7,4%)	158,02 (7,2%)
▪ Bachillerato	81,10 (2,5%)	88,17 (2,8%)	83,49 (2,9%)	67,71 (2,4%)	65,66 (2,7%)	54,84 (2,5%)	55,73 (2,5%)
▪ FP	13,78 (0,4%)	16,90 (0,5%)	25,83 (0,9%)	19,41 (0,7%)	19,36 (0,8%)	15,47 (0,7%)	18,04 (0,8%)
▪ Libros y materiales complementarios	80,09 (2,5%)	57,53 (1,9%)	57,40 (2,0%)	71,93 (2,6%)	62,19 (2,5%)	64,64 (3,0%)	70,51 (3,2%)
Científico técnico universitario	158,32 (5,0%)	154,97 (5,0%)	153,77 (5,3%)	133,67 (4,8%)	91,52 (3,7%)	70,06 (3,2%)	81,80 (3,7%)
Ciencias sociales y humanidades	381,29 (11,9%)	340,80 (11,0%)	333,69 (11,5%)	316,43 (11,4%)	269,04 (10,9%)	230,3 (10,6%)	236,63 (10,8%)
Libros prácticos	168,89 (5,3%)	161,84 (5,2%)	126,28 (4,5%)	148,83 (5,4%)	140,21 (5,7%)	141,78 (6,5%)	146,35 (6,7%)
Divulgación general	260,22 (8,2%)	274,19 (8,8%)	241,25 (8,3%)	212,31 (7,7%)	162,12 (6,6%)	149,19 (6,8%)	136,01 (6,2%)
Diccionarios y enciclopedias	145,87 (4,6%)	115,47 (3,7%)	86,99 (3%)	64,55 (2,3%)	45,7 (1,8%)	45,61 (2,1%)	40,79 (1,9%)
Cómics	84,87 (2,7%)	79,30 (2,6%)	85,23 (2,9%)	94,40 (3,4%)	55,16 (2,2%)	53,54 (2,5%)	58,80 (2,7%)
Otros	69,70 (2,2%)	74,82 (2,4%)	51,83 (1,8%)	45,69 (1,6%)	42,28 (1,7%)	29,09 (1,3%)	24,48 (1,1%)

Por su parte, la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE) señala que en el curso 2013-14 la facturación de 726,29 millones de euros del curso 2013-14, corresponde a 39,17 millones de ejemplares de libros de texto y materiales complementarios (diccionarios, enciclopedias, libros de lectura y otros). El gasto medio por alumno es dicho curso se situó en 91,15€, 88,50€ en la ESO (ANELE, 2014) (tabla 1.9).

Tabla 1.9. Facturación en libros de texto por niveles educativos y gasto medio por alumno en el curso escolar 2013-14 (ANELE, 2014)

<i>Nivel</i>	<i>Facturación Millones €</i>	<i>Ejemplares</i>	<i>Precio Medio en €</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Gasto por alumno en €</i>
E. Infantil	128,03	7.506.180	17,06	1.886.373	67,87
E. Primaria	301,67	16.348.230	18,45	2.857.153	105,58
ESO	161,64	6.570.740	24,60	1.826.327	88,50
Bachillerato	54,84	2.013.430	27,24	701.006	78,23
FP	15,47	580.133	26,67	697.408	22,18
Complem	64,64	6.147.300	10,51	-	8,11
Total	726,29	39.166.010	18,54	7.968.267	91,15

1.5.2. El libro de texto en España: de la homogeneización a la modernización

Todo el conjunto de datos presentados en el apartado anterior, pone de manifiesto la dominancia de los libros de texto en el contexto escolar español. Un predominio que no es nuevo, aunque bajo formas distintas a como hoy los conocemos. Las referencias sobre el protagonismo de este tipo de materiales impresos en el sistema educativo español existen desde el siglo XIX (ver González y Zaragoza, 1985; Escolano, 1997a; Tiana, 1998, Canes, 2001). Concretamente, Carbonell (2001) señala que fue el Plan Pidal de 1845 el que introdujo oficialmente el libro de texto en el contexto escolar español. Por su parte, Escolano (1997a) nos aporta la siguiente explicación sobre el objeto de su uso:

El libro escolar fue un instrumento más –clave, sin duda- en la organización del sistema de instrucción pública. Durante más de un siglo este viejo y banal útil escolar constituyó incluso la fuente principal de inspiración en la planificación

y desarrollo del programa seguido por los maestros, ya que, como se sabe, la administración educativa española fue muy remisa en orden a precisar los contenidos y prescripciones del ordenamiento curricular de las instituciones. También se configuró como un patrón material que facilitó la implantación de determinadas estrategias didácticas, en especial de los sistemas de enseñanza simultánea. Sin un texto que pudiera ser usado al mismo tiempo por todos los niños de una misma clase no era posible organizar la enseñanza de modo uniforme y simultáneo. Los carteles murales y los libros del maestro eran más adecuados para apoyar los métodos mutuos e individuales; los libros individuales permitían el trabajo sincronizado de todos los alumnos de la clase. De esta manera, los manuales escolares se fueron constituyendo desde la segunda mitad del siglo XIX en instrumentos imprescindibles para configurar el currículo y el método, es decir, para organizar toda la práctica escolar (pp. 21 y 22)

Según Hernández Díaz (1997), el libro escolar nace en España en el Antiguo Régimen, atraviesa una etapa de transición y tanteo durante el primer tercio del siglo XIX y es en el marco de las reformas educativas del liberalismo cuando alcanza cierta madurez y generalización en su uso. Siguiendo a este autor, aunque la aparición de libros escolares específicos viene condicionado por los objetivos y actividades del sistema de organización escolar utilizado en las escuelas de primeras letras (basados en la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética, la doctrina cristiana y la educación cívica), la razón principal se configura a partir de la intención de la administración liberal de escolarizar de una manera económica a muchos niños y niñas adoptando el sistema mutuo o lancasteriano que consistía en la enseñanza, en una misma escuela y a un mismo tiempo, de un grupo numeroso de alumnado. Para ello, el maestro se convertía en una especie de director que contaba con la colaboración 'mutua' de alumnos monitores y de algún ayudante para su enseñanza. En este sistema, los libros escolares de las escuelas podían ser manejados a la vez y de la misma manera por todo el alumnado y por los colaboradores del maestro. Estos primeros libros escolares consistían principalmente en cartillas (que eran cuadernos pequeños que contenían las letras del alfabeto y los primeros rudimentos para aprender a leer), catones (que eran libros con frases y períodos cortos y graduados para ejercitar la lectura), libros de aritmética, catecismos y manuales de urbanidad.

Sin embargo, los cambios en el sistema de instrucción pública de principios del siglo XX, con la reordenación de los planes de estudio conforme a criterios modernos de programación graduada y cíclica, van a afectar a la estructura de la edición escolar y a las formas de los géneros textuales. Como señala Escolano (1997b), dos son los géneros textuales nuevos que se generan: las series cíclicas y la enciclopedia:

A este planteamiento graduado cíclico o progresivo de la instrucción corresponden dos géneros textuales en buena medida nuevos, aunque se inspiran en modelos de cierta tradición didáctica. Son estos:

- a) Las *series cíclicas*, integradas por los libros que desarrollan las mismas materias en niveles de contenido y complejidad diferentes bajo criterios de unidad y graduación (...)
- b) La *enciclopedia*, modelo de manual que ofrecía en un solo volumen para cada grado o ciclo todas las materias que el escolar había de cursar y que se articulaba asimismo en paquetes didácticos integrados por textos correspondientes a los tres niveles establecidos en la nueva ordenación académica.

El primer género caracterizó la producción editorial de las dos primeras décadas de nuestro siglo, si bien los materiales a que dio origen se siguieron utilizando hasta los años treinta. La enciclopedia (...) se impuso como modelo dominante a partir de la década de 1920 y siguió estando vigente hasta bien entrada la década de los sesenta.” (Escolano, 1997b, pp. 426 y 427)

Durante el siglo XX, el manual escolar se concibió como un instrumento al servicio de la homogeneización del sistema escolar y se configuró como un producto editorial con entidad propia.

Los libros escolares fueron objeto de especial atención tras la Guerra Civil, donde se convirtieron en instrumentos vehiculares del poder estatal, cuyos principales objetivos no tenían apenas que ver con la pedagogía y sus principios, sino con la continuidad de la ideología franquista. Como señala Tiana (1998), las autoridades franquistas orientaron sus esfuerzos sobre los libros de texto en una doble dirección: por una parte, su depuración a través de la eliminación de cualquier contenido antipatriótico o anticatólico, así como de los libros escritos por autores considerados enemigos al régimen y, por otra, proveyendo de libros en consonancia con su ortodoxia ideológica a los centros de primera y segunda enseñanza.

Los casi quince años que estuvo la educación primaria sin una normativa que delimitara los contenidos a impartir por el profesorado, provocaron que los libros de texto se utilizasen como un instrumento de especificación y desarrollo de los programas escolares, es decir, como guías con las que ajustar y organizar la labor los propios docentes. En educación secundaria las circunstancias fueron distintas, pues además de disponer de una legislación específica, existía una tradición de enseñanza basada, en buena medida, en la actuación directa del profesorado que solía dictar en las clases y promover la práctica de los apuntes (Tiana, 1998).

A finales de los años cincuenta y durante la década de los sesenta aparecen algunos avances modernizadores, sobre todo a partir de la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) en 1958. Un organismo específicamente dedicado al estudio de problemas didácticos y organizativos que, en sus doce años de existencia, desarrollo una importante e influyente actividad con una clara incidencia en el ámbito de los materiales didácticos y los libros escolares. Según el CEDODEP, la mayoría de los libros escolares no seguían las modernas orientaciones didácticas siendo repertorios de contenidos a memorizar o limitándose a presentar conocimientos asistemáticos y sirviendo de poco como orientación del trabajo escolar del alumnado. La actuación de este organismo en relación con los libros de texto se orientó a fomentar su diversificación, como dice Tiana (1998):

La necesidad de esa diversificación encontraría su fundamento en las nuevas ideas que se iban difundiendo acerca de la conexión entre enseñanza y aprendizaje y que se dejaron sentir en muchos documentos y trabajos del organismo. Así, planteamientos tales como la puesta en práctica del principio de actividad en la enseñanza, la necesidad de aplicar los conocimientos adquiridos en vez de limitarse a memorizarlos, la atención a los problemas de la interacción didáctica entre alumno y profesor, la búsqueda de vías eficaces de articulación de los contenidos y los métodos pedagógicos, el interés por los problemas planteados por la construcción del conocimiento frente a su simple transmisión o el respeto a la individualización del aprendizaje, tuvieron su traducción en la reflexión que el centro y sus especialistas desarrollaron sobre los libros escolares (p. 164).

A pesar de ello, estas ideas y planteamientos se tradujeron lentamente en nuevas prácticas educativas, representadas fundamentalmente en las fichas de trabajo para el alumnado y las guías didácticas para el profesorado, que se terminarían de difundir con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 que marcaría el inicio de una etapa de expansión y uso de estos libros escolares, consolidando su predominio entre los instrumentos utilizados en los centros educativos. Sin embargo, la mayor parte de estos materiales terminaron comercializándose de manera integrada en 'paquetes didácticos' que acabaron siendo utilizados como auténticos programas escolares, más que como instrumentos auxiliares del profesorado para la planificación y desarrollo de su enseñanza, limitando así su capacidad de iniciativa y provocando una excesiva homogeneización del proceso de enseñanza y que se reflejó en una agudización del debate sobre las características, funciones y usos de este tipo de materiales en el espacio educativo, un debate que no era completamente nuevo en España pues ya estaba presente en los años treinta con la introducción de las técnicas Freinet (Tiana, 1998).

En la década de los setenta aparece un discurso pedagógico alternativo basado en la utilización de un amplio y diversificado conjunto de materiales curriculares, donde el concepto clave era el de 'biblioteca de aula'. Este renovado interés por los materiales curriculares también se vio reflejado en los primeros estudios rigurosos sobre el tema en España muy ligados a la creación del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), primero, y posteriormente al Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) y a la red de Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). No obstante, a finales de esta década, encontramos unos libros de texto renovados en su aspecto, estructura y presentación que eran utilizados exclusiva, sistemáticamente y de igual manera sobre todo el alumnado, llegando el profesorado a tal nivel de dependencia de este tipo de material curricular que había perdido su función auxiliar e instrumental en el proceso educativo para pasar a desempeñar un papel hegemónico (Tiana, 1998). Este abuso del libro de texto consolidaba en nuestro sistema escolar un modo de entender los materiales impresos desde una lógica técnica, tal y como ha sido caracterizada con anterioridad y cuyas consecuencias también han sido expuestas y que, en definitiva, como dice Martínez Bonafé (2002), convierten al libro de texto en el principal medio de reproducción social y cultural, de tal manera que siendo una parte del proceso de enseñanza, se convierten en su 'proyecto final'. En este sentido, el libro de texto es una práctica histórica de la escolarización que define y constituye un determinado modo de entender la profesionalidad docente:

El libro de texto es el objeto escolar a través del cual la profesionalidad se convierte en un sistema de acción al margen de la voluntad del sujeto. En este sentido, la historia del libro de texto es la historia del modo en que la escuela prescinde del sujeto maestro (Martínez Bonafé, 2002, p. 64).

1.5.3. Nuevos retos para el libro de texto escolar y otros materiales impresos

Aunque la preocupación y debate sobre el tema de los libros de texto en el sistema escolar español no es algo reciente, sino que podemos rastrearla desde el mismo momento en que son utilizados (ver Canes, 2001), posiblemente es a finales del siglo XX donde encontramos la iniciativa institucional más importante hacia la búsqueda de alternativas al uso de este material curricular.

En la década de los ochenta se abren nuevas demandas y retos en nuestro sistema educativo que repercutirán en la manera de entender los libros de texto. Básicamente consistían en introducir la democracia en las escuelas e incrementar la autonomía profesional del profesorado. De alguna manera, se trataba de recuperar el déficit histórico de cuarenta años de franquismo. Esto se materializó

con una experimentación curricular progresista en los centros escolares (especialmente el procedente de los sindicatos y los Movimientos de Renovación Pedagógica), la creación de los Centros de Profesores (CEPs) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

En este nuevo ambiente sociopedagógico es donde comienzan a utilizarse en España ideas de la tradición curricular anglosajona que terminan difundándose con la LOGSE en 1990. Esta Ley proponía una distribución de competencias y responsabilidades en el proceso del diseño del currículum que otorgaba un protagonismo considerable a los centros y a los profesores donde cobraba una gran importancia la elaboración y uso de materiales curriculares impresos. Su artículo 57 recoge:

1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículum de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente.
2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículum favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.
3. En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre ambos sexos.
4. Las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores (LOGSE, artículo 57 del título IV de la calidad de la enseñanza).

Los materiales curriculares impresos jugaban un papel clave en el proceso de concreción del currículum abierto y flexible en tres niveles que se proponía en la LOGSE. El primer nivel era competencia de la administración y se refería a las disposiciones legales correspondientes, donde se establecía en los elementos curriculares prescriptivos. El segundo nivel de concreción curricular, correspondía a los centros educativos quienes mediante la elaboración de proyectos adaptan el currículum establecido en el primer nivel a las características del alumnado, del centro y de su entorno. Estos documentos eran conocidos como Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro (PEC y PCC). En el primero se definían los rasgos de identidad del centro, así como su estructura organizativa y de gestión. A partir de este marco, en el PCC se determinaban las condiciones para la enseñanza en las diferentes áreas del currículum. En el tercer nivel de concreción, el profesorado desarrollaba las programaciones de su actividad docente de acuerdo con los anteriores niveles de concreción curricular. Para ello elaboraban la 'programación de aula' que

recogía el conjunto de unidades didácticas o unidades de trabajo relativas a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo.

Junto a esta estructura curricular, la LOGSE, adoptó un marco de referencia psicopedagógico que respondía a una concepción constructivista del aprendizaje escolar, en donde el desarrollo y aprendizaje es considerado básicamente el resultado de un proceso de construcción al que se debe atribuir un sentido. Desde el constructivismo el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción humana.

El modelo básico de la concepción constructivista parte de los conocimientos previos que tenemos las personas y que nos capacitan para entender y dar forma al mundo que nos rodea y que de algún modo nos proporcionan una seguridad cognitiva de partida. Sin embargo, estos conocimientos pueden ser erróneos, parciales o incompletos. A este estado de equilibrio cognitivo inicial, del que debemos ser conscientes los profesores en la enseñanza, se le debe someter a la evidencia de sus carencias, es decir, a la provocación de una situación de desequilibrio e inseguridad (conflicto cognitivo) que conduzca a la construcción de nuevos conocimientos, y a un reequilibrio posterior (Parcerisa, 1994). Para posibilitar este cambio interno sobre el conocimiento, entra en juego el concepto de aprendizaje significativo desarrollado principalmente por Ausubel (1976) y que, en contraposición al aprendizaje mecánico, consiste en dar un significado a los nuevos contenidos de aprendizaje, en otras palabras, en atribuir un sentido a los conocimientos que se construyen. De esta manera, los esquemas de conocimiento que se tienen se revisan, se modifican y se enriquecen estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos. Aunque el constructivismo no se centra únicamente en los aspectos cognoscitivos de la construcción del conocimiento, sí se advierte que desde esta concepción la actividad mental constructiva de los alumnos es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Por ello, la metodología didáctica es de ajuste, de adecuación, entre la actividad constructiva del alumno y la ayuda del profesor para promover y ampliar dicha actividad. Por tanto, la concepción constructivista del aprendizaje afecta tanto al alumnado como al profesorado. Al primero porque construye sus propios significados sobre los contenidos escolares y al segundo porque construye sus propias estrategias para ayudar en el aprendizaje del alumnado (Coll, 1991).

Esta forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento es muy distinta al modelo tradicional basado en el conocimiento teórico, en donde éste es transmitido por el profesorado, o por los materiales curriculares que se utilizan en clase, mientras que el alumnado, de manera pasiva, debe imitarlo y reproducirlo. De manera bien diferente, el constructivismo es un modelo que se basa en el proceso y, por tanto, es un

modelo en donde existe un interés por otras formas en las que también se manifiesta el conocimiento.

En los Reales Decretos y Decretos que desarrollan la LOGSE, el conocimiento se delimita a través de los contenidos escolares que se expresan tanto en su aspecto teórico o conceptual, como en su aspecto práctico o procedimental, en forma de ‘saber hacer’ o en su aspecto actitudinal, a través de las normas, valores y actitudes. Esta forma de entender la metodología y el contenido escolar contemplando otros contenidos, además de los teóricos, sugiere nuevos usos escolares del libro de texto y los materiales escritos.

Las nuevas responsabilidades y exigencias derivadas de la LOGSE como eran la adopción de un currículum abierto y flexible, la autonomía pedagógica de los centros y del profesorado en el desarrollo curricular, la concepción constructivista del aprendizaje como marco de referencia psicopedagógico, la necesidad del trabajo en equipo del profesorado, el fomento de la formación permanente, así como la ampliación de los materiales curriculares más allá de los libros de texto, fueron las que generaron la preocupación en la década de los noventa sobre el tema de los materiales curriculares impresos. Varios hechos materializan este interés:

- a) se editaron nuevos materiales impresos para los centros, el profesorado y el alumnado;
- b) el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), convocó un concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares (MEC, 1990a);
- c) se establecieron regulaciones sobre la elaboración de proyectos y materiales curriculares (MEC 1992a y 1992b);
- d) el MEC editó cajas de materiales para la reforma;
- e) se publicaron numerosos artículos sobre el tema en revistas educativas, dedicando alguna de ellas un monográfico al tema (por ej. Cuadernos de Pedagogía, 1991);
- f) y, a partir de 1999, la convocatoria de un certamen anual para premiar materiales curriculares diseñados en soporte multimedia para que puedan ser utilizados en el aula que convoca el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.

Posterior a la LOGSE, tanto la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) de 2002 como la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006, han mantenido sus características básicas y han seguido respetando la autonomía pedagógica de los centros y del profesorado. Sin embargo, los Reales Decretos que las desarrollan, en cierta medida, suponen un recorte de la autonomía pedagógica

de los centros y del profesorado. Mientras en los Reales Decretos de la LOGSE, el currículum oficial se concretaba para cada una de las materias por etapas, tanto en la LOCE como en la LOE sólo se presentan por etapas los objetivos generales de las materias, pero no sus contenidos y criterios de evaluación que se pasan a señalar específicamente en cada uno de los cursos. Esta decisión, que vuelve a ser asumida por la administración educativa, reduce la autonomía pedagógica del profesorado ya que le deja menor margen de maniobrabilidad curricular.

En 2013 se promulga la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Aunque esta Ley no supone una enmienda a la totalidad de la LOE, las modificaciones son tan sustantivas que, en el imaginario colectivo, se ha entendido como un replanteamiento integral del sistema educativo. En relación con el carácter abierto y flexible, una primera lectura de los textos oficiales nos dibuja una propuesta de currículum que parece ganar flexibilidad y poder de decisión en el diseño con respecto al marco previo. El Ministerio considera, de hecho, que la nueva configuración curricular supone un sistema más flexible y un importante incremento en la autonomía de las administraciones educativas y de los centros, que pueden tomar decisiones sobre el diseño y la oferta de algunas asignaturas. Además, los contenidos y los criterios de evaluación no se fijan por ciclos o cursos como hasta ahora, sino por etapas (Educación Primaria y ESO), como sucedía en el marco curricular de la LOGSE. Sin embargo, esa flexibilidad se refiere a dos de los tres tipos de asignaturas establecidos por la LOMCE. En concreto, a las asignaturas clasificadas como ‘específicas’ cuyo contenido y carga lectiva no se fija en los RRDD de currículum y a las asignaturas de ‘libre configuración autonómica’, de libre diseño y oferta. En cambio, las asignaturas ‘troncales’ (asignaturas de lengua, de idioma, de matemáticas, de ciencias sociales y de la naturaleza), tienen fijados por el gobierno tanto un espacio mínimo del 50% del horario, como los contenidos de la enseñanza. Además, la LOMCE trae consigo otras novedades en materia de evaluación que coartan en la práctica las posibilidades de diseño y desarrollo curricular. Así como la LOE introdujo un nuevo elemento curricular, las competencias, la LOMCE ha incorporado entre los elementos del currículum los ‘estándares de aprendizaje evaluables’, que son especificaciones de los criterios de evaluación para definir los resultados de aprendizaje de modo que sean observables y medibles:

El análisis de los diferentes marcos legislativos permite concluir que, del currículum de la primera Ley de la democracia (LOGSE) al currículum de la Ley actual (LOMCE), se ha pasado de un diseño abierto y flexible, con un considerable margen de concreción posterior, a un diseño mucho más cerrado y altamente prescriptivo. Esto se refleja en el hecho de que, en el marco actual, los contenidos y los criterios de evaluación se encuentran establecidos por cursos en la escolaridad obligatoria, no ya por etapas o por ciclos, y en la introducción de un nuevo

elemento igualmente prescrito en cada curso: los estándares de aprendizaje evaluables. Hay que tener en cuenta que estos últimos resultarán determinantes para el diseño y el desarrollo curricular, en la medida en que definen los resultados de aprendizaje y concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura.

Un diseño así sitúa al profesorado en una perspectiva técnica de la enseñanza, como meros aplicadores de un currículum determinado de antemano por expertos ajenos al contexto en el que ha de desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carr y Kemmis, 1988). El modelo centrado en los objetivos, que es en lo que se convierten en la práctica los estándares de aprendizaje, presenta un esquema extremadamente simple de la labor educadora del profesorado e incluso de la puramente instructiva (Gimeno, 1982). La función docente se reduce a articular mecanismos eficaces para conseguir los fines establecidos y a evaluar la práctica pedagógica en función de su eficacia. Según Grundy (1991:56), se menoscaba así la capacidad de los profesores desde el punto de vista pedagógico, siendo “rehabilitados en calidad de gestores educativos”.

Posiblemente, fue el periodo de experimentación curricular, previo a la promulgación de la LOGSE, el momento donde encontramos las iniciativas pedagógicas más renovadoras de las últimas décadas, impulsadas desde la política y administración educativa, sobre el uso de materiales curriculares impresos en el sistema educativo español. Sin embargo, ese espíritu renovador pronto se reduce a la prescripción del programa oficial por parte de la administración educativa que las editoriales de libros de texto se encargarán de acabar de concretar, como señala Martínez Bonafé (1991a):

(...) la llamada Reforma del currículum era una buena oportunidad para intentar salir del modelo de currículo tecnológico, burocrático y centralizado. Sin embargo, me encuentro dentro de ese sector del profesorado que desde una perspectiva teórica crítica, tiene ya sobrados motivos para manifestar su desconfianza sobre la verdadera voluntad del MEC de emprender en profundidad una auténtica reforma educativa. Hay datos, hechos y análisis suficientes para pensar que el espíritu que informó los primeros pasos de la Reforma quede reducido a la prescripción de un programa oficial de objetivos y contenidos que quedará definitivamente cerrado en la traducción que de él hagan las diferentes editoriales de libros de texto (p. 8)

Así pues, lo más renovador fue la fase de experimentación de la Reforma donde el profesorado implicado experimentó con metodologías activas y materiales curriculares compartidos que implicaban al alumnado en el trabajo en grupo y atendían al desarrollo de procedimientos y actitudes. Sin embargo, como señala Martínez Bonafé (2001), el discurso constructivista de la Reforma chocó con la hegemonía de los libros de texto y se enfrentó al dilema de: o convertirlos en una

herramienta al servicio del constructivismo o los hacía desaparecer. Lo primero era complicado, al ser incongruente con el planteamiento constructivista y lo segundo, simplemente, no era posible. Justamente, la investigación de García Pascual (1996) analiza la coherencia entre los principios psicopedagógicos de la reforma curricular de la LOGSE con los libros de texto más utilizados en Zaragoza en los dos primeros ciclos de Educación Primaria. Una de las conclusiones a las que se llega en este estudio es que los libros de texto responden en líneas generales a las demandas formales de la Reforma, pero no tanto a aspectos del espíritu inicial innovador. Según este trabajo, los libros de texto constituyen un elemento fundamental en la implementación de la Reforma. Pero no como elemento innovador sino, en tanto que la mayoría del profesorado necesita de materiales para estar seguro que desarrolla correctamente el nuevo currículum. Como auguraba la cita de Martínez Bonafé, al final la ansiada Reforma Educativa terminó siendo una Ley que aportaba la prescripción del programa escolar que las editoriales terminarían de especificar a través de los libros de texto. Es más, si observamos el resultado final, el libro de texto parece haber sido el gran aliado de la LOGSE. Así lo expone Rodríguez (1999):

Desde que se publicaron las primeras ediciones de libros de texto específicamente escolares, en los orígenes del siglo XIX, el manual escolar ha gozado de una centralidad incuestionable dentro del aula. Sin embargo, la LOGSE trata de acabar con esta dependencia didáctica esgrimiendo dos razones fundamentales. En primer lugar, los libros de texto que se habían manejado hasta ahora, no suscitaban el crecimiento o la ampliación del conocimiento. Y en segundo lugar, no promovían el tratamiento de los aspectos metodológicos. Si bien, a estas dos cuestiones habría que añadir una más. La diversificación en la toma de decisiones curriculares implica la diversificación de los currículos específicos. Por tanto, difícilmente el libro de texto va a poder servir de soporte curricular en el aula pues habría tantos currículos como unidades didácticas, de manera que sería imposible hacer un libro ajustado al perfil de cada clase.

Sin embargo a pesar de esta negativa, los libros de texto gozan en la actualidad de una salud envidiable dentro del sistema de enseñanza. La razón principal es que facilitan la tarea del profesorado. Por una parte, en ellos se recoge el programa de contenidos que debe impartirse, y por otra, permiten estructurar la actividad de la clase distribuyendo tiempo y tareas (p. 121 y 122).

En definitiva, y a pesar de los intentos renovadores de la década de los ochenta, los libros de texto siguen manteniendo su hegemonía como material curricular en nuestro sistema educativo. Su justificación va más allá de lo pedagógico. No podemos olvidar que los libros de texto se encuentran en el punto de intersección entre la educación, la cultura y el comercio (Venezky, 1992). Como manifiesta Cantarero (2001):

la hegemonía que han adquirido los libros de texto a tal efecto no tiene ya una justificación pedagógica, sino que obedece a razones de otra índole. De hecho, el carácter controvertido de este tipo de obras queda acreditado con las numerosas críticas de las que han sido objeto. Algunas de ellas comienzan ya por su propia denominación -libros "de texto"-, en la que se revela su naturaleza autoritaria, al querer reflejar la verdad indiscutible. Se ha denostado igualmente a los manuales por su desfase con la actualidad, por su falta de conexión con la realidad o por la distorsión que efectúan del conocimiento científico, por su afán simplificador. La pasividad que promueven, su función uniformizadora, su carácter memorístico o el escaso estímulo que suponen para el aprendizaje del alumnado, son otras de las críticas más usuales hacia este tipo de medios educativos. Sin embargo, a pesar del escaso reconocimiento con el cuentan, la intervención de los libros de texto en la estructuración del currículum no tiende a decrecer sino que parece estar bien consolidada, extendiéndose su predominio a nuevos ámbitos en los que tradicionalmente no se empleaban. La reciente Reforma educativa española pudo suscitar en algunos expectativas de cambio, por el énfasis que se hacía en el discurso del currículum abierto y flexible y de la autonomía del profesorado y de los centros. Pero la realidad ya nos ha ido desengañando. (p. 19)

1.6. La investigación sobre los materiales curriculares impresos

La gran difusión y uso de los materiales impresos no se corresponde con la moderada atención dispensada por la investigación educativa, tal y como se desprende de las revisiones consultadas (Woodward, Elliot y Nagel, 1988; Weinbrenner, 1992; Área, 1994; Abraham y Rojas, 1997). La investigación empírica sobre los materiales curriculares ha mostrado mayor interés por el estudio de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías que por los materiales impresos (Cabero, 1990; Castaño, 1994b; Tiana, 1998). Como señala Tiana (1998):

la investigación realizada hasta finales de los ochenta sobre libros de texto escolares no fue tan relevante como hubiera podido asegurar la difusión de estos materiales didácticos. Aunque fuese el instrumento didáctico por excelencia, el libro de texto se vio preterido en las preferencias de los investigadores por los medios audiovisuales o el circuito cerrado de televisión, primero, y la informática después (p. 173).

Sin embargo, a partir de la década de los noventa, han comenzado a proliferar los estudios que hacen referencia a los libros de texto y otros materiales escritos. Además, es de esperar que las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), en forma de materiales multimedia que utilizan el hipertexto, renueven el interés escolar por los materiales impresos en

formato electrónico, y afecten en un futuro inmediato a su atención desde la investigación educativa.

En cualquier caso, los materiales curriculares como tema de estudio han sido abordados desde campos tan variados como la Didáctica, la Psicología del Aprendizaje, la Tecnología Educativa, la Teoría del Currículum o, incluso, desde áreas específicas como es el caso de la Educación Física. Esto significa que, al hacer una revisión de la investigación sobre el tema, encontramos marcos teóricos, objetivos, tratamientos metodológicos, intereses y orientaciones de muy diversa índole en los trabajos desarrollados.

1.6.1. Revisiones relacionadas con la investigación sobre materiales curriculares

Existen diversas revisiones específicas que han agrupado los trabajos empíricos realizados sobre los materiales curriculares en varios enfoques o perspectivas (p. ej. Salomon y Clark, 1977; Escudero, 1983a y 1983b; Clark y Salomón, 1986; Clark y Sugrue, 1988 y 1990; Berger, 1991; Área, 1991 y 2005; Cabero, 1990, 1991, 2001 y 2004; Castaño, 1994b y 2000; Krendl et al., 1996; Gallego, 1997; Willis, Thompson y Sadera, 1999; Martínez Bonafé, 2010).

Salomón y Clark (1977) hacen una distinción entre la investigación *con* medios y la investigación *sobre* medios. La primera está centrada en la comparación de medios para llegar a descubrir cuál es el más eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los materiales para la enseñanza se conciben así como simples vehículos de estímulos donde lo que interesa es el estudio de los mecanismos transmisión de los mismos. La investigación sobre medios, en cambio, analiza los elementos internos del medio (sistemas simbólicos, atributos, estructuración de los contenidos...) y cómo éstos interaccionan con las características cognitivas y afectivas de los aprendices.

Clark y Sugrue (1988 y 1990) proponen clasificar la investigación en medios de enseñanza en función de las principales variables dependientes e independientes utilizadas. Las variables dependientes o de estudio las agrupan en cuatro tipos fundamentales: la verificación de resultados, el procesamiento cognitivo, la relación coste-eficacia y la igualdad de acceso a la educación. En cuanto a las variables independientes señalan tres tipos: características de los medios, características de los estudiantes y método de enseñanza. La combinación de estas variables da como resultado cuatro grandes líneas que han configurado las investigaciones realizadas sobre medios de enseñanza: conductista, cognitiva, actitudinal y económica. La orientación conductista se preocupa fundamentalmente por los posibles efectos que los medios podían tener

sobre el rendimiento, intentando buscar, mediante investigaciones comparativas, el medio más eficaz y válido. La cognitiva, se desarrolla fundamentalmente en la búsqueda de los efectos que los atributos de los medios podrían tener sobre el procesamiento cognitivo y el rendimiento. Las actitudinales parten del supuesto de que las creencias que tengamos hacia los medios condicionarán las interacciones que establezcamos con los mismos y los productos que se consiguen, buscando efectos interactivos entre las actitudes/atribuciones/expectativas del estudiante y medio sobre el procesamiento de la información. Y la económica, preocupada por el efecto del medio sobre el coste de la instrucción y sobre el tiempo invertido en la misma.

Berger (1991) encuadra la investigación bajo cuatro perspectivas: semiológica, marxista, psicoanalista y sociológica cuyo objeto fundamental son los medios de comunicación y su cobertura social y cultural. La perspectiva semiológica tiende al análisis de los sistemas simbólicos movilizados en los medios y sus cargas expresivas, estéticas y comunicacionales. La perspectiva marxista se preocupa por analizar aspectos como la alienación, el conflicto de clase y, en general, la sociedad consumista que se desarrolla y propicia con los medios (sobre todo con los medios de comunicación social) y las repercusiones que estos tienen en ámbitos políticos, económicos y culturales. La perspectiva psicoanalista se centra en la reflexión sobre las aportaciones que llevamos las personas e incorporamos hacia los medios, como consecuencia de nuestras características personales, y cómo medios-personas se unen en un espacio vivencial que supera lo lúdico y la diversión. Por último, la perspectiva sociológica pretende estudiar el análisis del impacto de los medios como elementos culturales y formadores de pautas y aprendizaje de las conductas de la sociedad en la que vivimos.

Krendl et al. (1996) clasifican la investigación sobre materiales desde tres perspectivas: a) la técnica, que subraya el medio en sí mismo; b) la psicológica, que examina las vías en que los sujetos procesan mensajes de varias fuentes; y c) la sociocultural, que analiza cómo las relaciones sociales definen los medios, determinan cómo son utilizados, identifica audiencias y cómo estas interpretan los mensajes.

En el contexto español también encontramos varias revisiones. Escudero (1983b) hizo una revisión específica del desarrollo de la investigación de medios en España diferenciando tres etapas: la empírica, la teórico-conceptual y la teórico-contextual. Básicamente, en la primera se investiga el efecto unidireccional del medio sobre los sujetos. En la segunda se estudia la influencia cognitiva que tienen los atributos de los medios. Y en la tercera se estudia el uso de los medios en su contexto natural.

Desde una visión general, Area (1991) diferencia tres enfoques en la investigación sobre materiales: el técnico-empírico, el simbólico-interactivo y el curricular. El técnico-empírico se centra en los aspectos técnicos del medio. El simbólico-interactivo está interesado en explorar los efectos que tienen los atributos de los medios cuando interactúa con la cognición de los sujetos. El enfoque curricular se centra en el estudio de los materiales dentro del contexto escolar. Más recientemente, este mismo autor ha hecho una revisión de la investigación de las TICs en el sistema escolar (Area, 2005), señalando cuatro grandes líneas centradas sobre:

- los indicadores del grado de disponibilidad y accesibilidad a las TIC en el sistema escolar;
- el impacto de los ordenadores sobre el aprendizaje de los alumnos;
- las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos externos (administradores, supervisores, equipos de apoyo) y del profesorado hacia el uso e integración de las tecnologías en las aulas y centros escolares;
- las prácticas de uso de los ordenadores en los centros y aulas desarrollados en contextos reales.

Cabero (2001 y 2004) distingue: a) los estudios comparativos de medios; b) el análisis de los atributos estructurales de los medios y la forma de organizarlos para transmitir la información; c) la relevancia de los atributos simbólicos de los medios y su interacción con las características psicológicas de los alumnos y como estos sistemas simbólicos determinan los productos cognitivos y el rendimiento obtenido con los medios; d) el estudio de las actitudes que tienen los receptores de los medios hacia los mismos; e) el análisis de los contextos y los condicionantes que introduce en la practicidad; f) la pragmática sobre los medios: cómo diseñarlos, cómo utilizarlos y cómo evaluarlos; g) el estudio de los criterios que los profesores tienen para la adopción de las TICs; y h) una perspectiva sociocrítica, preocupada por el análisis de los valores que transmiten las TICs,

Castaño (1994b) agrupa la investigación sobre los materiales en: a) estudios de eficacia comparativa de medios; b) la investigación relacionada con cuestiones cognitivas; y c) la perspectiva curricular en la investigación en medios de enseñanza.

Gallego (1997), por su parte, reorganiza los trabajos en tres focos: a) el estudio del medio en sí mismo: diseño y evaluación de programas (software, hardware y courseware); b) el estudio del aprendizaje con medios: investigación desde el enfoque cognitivo, estudios sobre motivación, actitudes y expectativas

de los alumnos, y estudios sobre el costo del aprendizaje; c) el enfoque didáctico-curricular y el análisis de los medios desde la perspectiva del profesor: cuestiones actitudinales (opiniones y valoraciones), cuestiones prácticas (decisiones sobre selección, uso y evaluación), cuestiones formativas (formación inicial/en-servicio) y cuestiones organizativas (contextos de aplicación).

Después de presentadas diferentes revisiones que podemos encontrar sobre la investigación en relación con los materiales curriculares, en nuestra opinión, además de los estudios de carácter histórico y económico relacionados con los libros de texto, los trabajos propiamente de investigación educativa sobre materiales impresos se pueden agrupar en torno a cuatro grandes líneas de investigación, asociadas con modelos más amplios de investigación educativa y que se centran en el estudio de:

- a) la eficacia de los materiales;
- b) el papel mediador del alumnado y el profesorado;
- c) el análisis del material; y
- d) el uso de materiales en contextos reales.

1.6.2. El estudio de la eficacia de los materiales

A principios del siglo XX se comienza a configurar en Estados Unidos de América la tecnología educativa como un campo de estudios que consideraba que el aprendizaje del alumnado y la eficacia de la escuela derivaban de la utilización de medios capaces de presentar la información de diferentes maneras (Sancho, 1994; Cabero, 2001). Las primeras investigaciones surgidas en este campo estaban interesadas en la búsqueda del material de enseñanza más eficaz y se realizaron en el marco de la psicología asociacionista.

El auge y consolidación de esta línea de investigación vino, a finales de los años cincuenta, de la mano de la revisión a la que se sometió el sistema educativo estadounidense después del éxito en el lanzamiento del Sputnik por los soviéticos. En esta época, la investigación experimental de Skinner sobre la influencia de los medios audiovisuales a la hora de lograr una mayor eficacia en determinados comportamientos tuvo una gran repercusión. Se consideraba a estos medios como estímulos provocadores o reforzadores de respuesta. Para Skinner, las nuevas tecnologías no sólo resultaban importantes, sino que también tenían la capacidad de sustituir a los libros de texto:

En cualquier otro campo, a la demanda de mayor producción se habría respondido ingeniándose para inventar los medios de hacer más fructífero el

trabajo y más eficiente el equipo. La educación ha llegado a esta fase con mucho retraso, quizá por no haber sido bien comprendida su tarea. Sin embargo, gracias al invento de la televisión, las llamadas ayudas audiovisuales están siendo consideradas. Los proyectores de películas cinematográficas y diapositivas, los aparatos de televisión, los tocadiscos y los magnetófonos se están introduciendo cada vez más en las escuelas y colegios de América.

Los recursos audiovisuales complementan y hasta pueden suplir a las lecturas, demostraciones y obras de texto escolares. Con ello desempeñan una de las funciones del profesor: presentan materiales que aprender y, cuando resultan como es debido, lo hacen con tanta claridad y con tanto interés que el estudiante aprende. (Skinner, 1982, p. 43)

Desde esta perspectiva se suponía que estos medios paliarían posibles deficiencias de preparación de los docentes, independientemente de la formación que tuviesen, asegurando el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones se centraron fundamentalmente en la dimensión física de los medios audiovisuales que les confería un carácter científico y neutral. La mayor parte de estas investigaciones consistían en estudios comparativos de medios de enseñanza que buscaban descubrir si un medio determinado era más eficaz para el aprendizaje que otro. Al amparo del modelo proceso-producto (ver Escudero, 1980; Pérez Gómez, 1985; Devís, 1993), surgieron diversas investigaciones de naturaleza correlacional o normativa que trataban de comparar la eficacia de distintos medios intentando establecer relaciones empíricas demostrables que identificaran las características físicas de los materiales que mayor rendimiento producían. Este tipo de investigación se enmarca dentro de la búsqueda del método o estilo de enseñanza más eficaz (ver Devís, 1993), asimilándose los materiales como métodos de enseñanza.

Los estudios sobre la eficacia de los materiales utilizaban una metodología cuasiexperimental, en la que los medios eran tratados como variable independiente, mientras que el aprendizaje era observado como variable dependiente. Por lo general, los diseños de investigación consistían en la comparación de los resultados de aprendizaje entre dos grupos de alumnos. El grupo experimental era expuesto a un proceso instructivo a través del medio que hipotéticamente incrementaba los resultados y el grupo de control era enseñado con otro medio o modalidad instructiva (Area, 1991).

Aunque dentro de esta línea la mayor parte de la investigación se relaciona con los materiales audiovisuales, también encontramos las primeras investigaciones evaluativas del libro escolar y otros materiales impresos que formaron parte de proyectos de desarrollo y cambio curricular que trataban de comprobar la fidelidad y correspondencia entre las metas de los programas y el proceso de aplicación de los nuevos materiales impresos (Fullan, 1983). También se ubican dentro de esta línea los trabajos focalizados sobre el resultado que tiene para el aprendizaje alguno

de los elementos o dimensiones específicas de los materiales impresos. Como dice Cantarero (2001b)

Los estudios más antiguos se inclinaban preferentemente por aspectos de naturaleza formal y pretendían esclarecer la incidencia de alguna variable determinada de los manuales escolares (tipografía, estrategias informacionales, imágenes...) en la consecución de un aprendizaje más eficaz por parte del alumnado (p. 59)

En el contexto español, son representativos de esta línea de investigación el trabajo de Rodríguez, Escudero y Bolívar. (1979) donde se proponía un instrumento de valoración de textos escolares. En el mismo se recogían una serie de indicadores que se puntuaban según el grado en que cada uno de los mismos se reflejaba en el material analizado. El resultado final reflejaba lo “bueno” que el material. De tal forma que el “mejor” material era el que obtenía una puntuación global más alta. También es representativo el trabajo de Rosales (1983) donde a partir de una escala de evaluación de textos se valoran algunos casos específicos de libros de primer ciclo de Primaria.

Sin embargo, en el contexto internacional, en la década de los setenta, las investigaciones relacionadas con la eficacia de los materiales fueron duramente criticadas por su falta de validez interna y fiabilidad, apreciable en errores en el diseño metodológico, en el control de variables o en el análisis estadístico (ver p. ej. Campeau, 1975; Schramm, 1977; Salomon y Clark, 1977; Bates, 1981, Cohen, Ebeling y Kulik, 1981; Escudero 1983a). Sin embargo, las mayores críticas se orientaron hacia los resultados obtenidos que no aportaron una evidencia clara de que unos medios fueran más eficaces que otros (Levie y Dickie, 1973; Schramm, 1977; Cohen, Ebeling y Kulik, 1981; Clark, 1983). Además, las diferencias significativas encontradas se vieron afectadas por otras variables, tales como el uso que los profesores le daban a determinados materiales, la novedad de los medios y el tipo de aprendizaje observado. Estas fueron las principales críticas:

- a) La mayoría de los experimentos redujeron el impacto de los medios sobre el alumnado a la cantidad de información recordada, sin plantearse otros posibles efectos sobre el aprendizaje (Schramm, 1977).
- b) Algunos medios desconocidos o novedosos afectaban positivamente en el aprendizaje, sin embargo, estos efectos disminuían en función del tiempo de utilización (Kulik, Bangert y Williams, 1983).
- c) El uso que hacía el profesorado del medio repercutía en su puesta en práctica, afectando al aprendizaje del alumnado (Schramm, 1977). La comparación de medios mantenía diferencias cuando era utilizada por profesores diferentes, sin embargo, las mejoras registradas tendía a

desaparecer cuando medios diferentes eran utilizados por un mismo profesor (Kulik, Kulik, Cohen, 1980; Cohen, Ebeling y Kulik, 1981).

Las investigaciones orientadas hacia la eficacia de los materiales creaban una especie de *caja negra* entre las variables del proceso y las variables del producto que ignoraban el papel que pudieran jugar los procesos intermedios. Ante las limitaciones de los estudios basados en la dimensión física o tecnológica, comienzan a aparecer trabajos formulados desde una orientación y supuestos distintos.

Uno de los artículos clave en las críticas a esta línea de investigación es el de Clark (1983) en el que se señala que no existen evidencias desde la investigación que permitan afirmar que los medios tengan un efecto real sobre el aprendizaje. Conocida es la metáfora que utilizaba para explicar tal afirmación:

Las mejores pruebas en curso reflejan que los medios son simples vehículos que dan la información pero que no influyen en el logro de los estudiantes, de la misma manera que el camión que entrega nuestros alimentos no causa cambios en nuestra nutrición (Clark, 1983, p. 445).

Para Clark (1983) no existe evidencia de que un medio propicie o facilite el aprendizaje mejor que otro y cuando alguna investigación parece demostrarlo se debe a otros factores paralelos a su uso como su novedad o las estrategias utilizadas más que al medio en sí mismo.

Este controvertido argumento de Clark, es retomando en 1994, a través de un monográfico dedicado al debate del tema por la revista *Educational Technology Research and Development* (vol. 42, n. 2) y que tuvo continuidad con algunas aportaciones más en el número siguiente. El punto clave para abordar el debate fue la relación entre los medios y los métodos de enseñanza.

Kozma (1994a) presenta una réplica al artículo de Clark (1983) basada en la diferenciación entre los atributos del medio y la variabilidad de su uso. Los atributos de un medio son sus capacidades, están siempre presentes en el mismo, y propician unos determinados modos de uso, variabilidad de su uso, que deberíamos aprovechar para influir en el aprendizaje de los alumnos en situaciones particulares. Kozma (1994a) reformula la cuestión: “no es si los medios influyen en el aprendizaje, sino ¿de qué modo usamos las capacidades de los medios para influir en el aprendizaje de los estudiantes, tareas y situaciones particulares?” (p. 18). Para Kozma, los medios influyen en el aprendizaje en tanto que forman parte inseparable del método de enseñanza. Los atributos distintivos de los medios favorecen unos contextos determinados de aprendizaje y, en gran medida, estos atributos distintivos de los medios determinan el método de enseñanza, condicionando que el cambio de un medio por otro, de atributos distintos, signifique también un cambio metodológico. Por su parte, Reiser (1994), retoma la

metáfora de Clark y considera que para la entrega de alimentos congelados en buen estado es necesario un camión con refrigerador, lo que repercute en nuestra nutrición. Es decir que “la entrega de los métodos instructivos (el alimento) depende, en parte, de los atributos del medio (el vehículo) usados para repartirlos” (p. 45).

En su artículo Clark (1994a), hace una diferenciación entre el medio y el método. Los medios sirven como ‘vehículos de entrega’ de las estrategias de enseñanza y que éstas son las que realmente facilitan o pueden incidir en el aprendizaje de los estudiantes. Considera que los medios son aspectos superficiales en el aprendizaje mientras que los métodos son necesarios:

Los medios y sus atributos tienen importancia en la influencia sobre el coste o la velocidad de aprendizaje pero sólo el uso de adecuados métodos de enseñanza puede influir en el aprendizaje (Clark, 1994a, p. 27)

Las replicas y contrarréplicas a las posturas de Clark y Kozma han continuado (p. ej. Clark, 1994b, 2001; Clark y Feldon, 2005; Kozma, 1994b, 1994c, 2000a, 2000b; Carter, 1996; Cobb, 1997; Richey, 2000; Reiser, 2001; Reiner, 2005; Hastings y Tracey, 2005). Aunque dentro de este debate parece quedar claro que no existen evidencias de que los medios en sí mismos influyan en el aprendizaje, la cuestión que sigue abierta es si tienen efecto en relación con otros aspectos, como las estrategias de enseñanza.

En opinión de Sales (2005), esta discusión, centrada en la relación entre los medios y el método de enseñanza, parte de una concepción reduccionista de método de enseñanza que lo limita a lo que son las estrategias de enseñanza observables, y que aunque, se manifiesta en ellas, no se reduce a las mismas pues el método se construye también desde de otros aspectos como los socioculturales, históricos, contextuales, etc. Además, este debate se centra sólo en la influencia sobre el aprendizaje, olvidando la riqueza de las interacciones entre ambas realidades y sus consecuencias en un contexto educativo concreto.

Por su parte, Gallego (1997) es muy crítica respecto a las consecuencias económicas que supone que los medios no tengan una influencia directa en el aprendizaje en cuanto que va en contra de las presiones de la industria que tiene su razón de ser en la venta de ‘mejores’ medios para su uso en el contexto escolar.

1.6.3. El papel mediador del alumnado y el profesorado

Las críticas y las deficiencias conceptuales de los modelos del proceso-producto, junto con la implantación de teorías del aprendizaje de corte cognitivo y estrategias de procesamiento humano de la información, favorecen el desarrollo de

modelos mediacionales centrados en el alumnado y el profesorado. Se trata de cambiar la visión conductista por una visión cognitivista que considere al profesor y a los estudiantes como individuos activos que captan y procesan información y que no sólo reaccionan de forma rutinaria, sino que también actúan tomando decisiones conscientes y viendo su acción como parte de una estructura significativa de interacción (Shavelson y Stern, 1983; Shulman, 1989; Clark y Peterson, 1990). Es decir, se trata de arrojar algo de luz al interior de la caja negra, centrándose en los procesos mediacionales de los principales actores de la enseñanza.

El nuevo foco de atención de estas investigaciones es el análisis de ciertos atributos internos de los medios en relación con las características de los usuarios y con las particularidades de las tareas de aprendizaje. Tal y como señala Área (1991):

Frente a un planteamiento dirigido a conocer cuál es el mejor medio, la cuestión central de investigación será descubrir qué efectos producen determinadas modalidades y estructuraciones simbólicas en función de las características cognitivas de los sujetos realizando tareas específicas (p. 44).

Desde esta perspectiva se realiza una reconceptualización del medio de enseñanza más allá del simple soporte físico o dispositivo tecnológico contemplando una serie de atributos internos (códigos, sistemas de símbolos, lenguajes particulares) que potencialmente se vinculan a una serie de capacidades cuando los alumnos interactúan con ellos (Levie y Dickie, 1973; Olson y Bruner, 1974; Olson, 1976; Clark, 1975; Salomon, 1979a, 1979b y 1980).

Esta concepción, define un tipo de investigación que trata de analizar, no los posibles efectos del medio, sino las virtuales incidencias sobre los mismos de ciertos procesos y características psicológicas (Escudero, 1983b). Para este análisis interactivo entre las características instruccionales del medio, el alumno y el contexto instructivo en el que funciona se emplearon diseños de investigación de tipo ATI (*Attitudes Treatment in Interaction*) donde se siguen estos pasos: a) medición de una aptitud; b) asignación de los sujetos, aleatoriamente a los grupos de tratamiento; c) medición de un resultado; y d) prueba de la interacción para ver su significación (Cronbach y Snow, 1977).

En relación con el alumnado, se realizaron investigaciones para encontrar relaciones entre las características instruccionales de los materiales y los procesos cognitivos de los estudiantes que permitieran conocer el nivel de asimilación, por parte del alumnado, de la información transmitida por los materiales (Roda, 1987).

En el contexto español esta línea de investigación se ve reflejada, por ejemplo, en los análisis de la lecturabilidad de textos (p. ej. López Rodríguez, 1982,

Roda et al., 1984). Este tipo de análisis está basado en la cuantificación de una serie de elementos de expresión y redacción lingüística que persigue conocer el grado de facilidad/dificultad lectora del material textual en relación a las características de ciertos destinatarios. También encontramos otros trabajos que abordan el estudio de la relación entre determinados procesos de aprendizajes y la funcionalidad de diversos aspectos estructurales del material impreso como el diseño del material (Escudero, 1979), la función de las preguntas y las imágenes (Roda, 1983) o la organización de los contenidos (Guarro, 1985).

En el contexto internacional, los resultados obtenidos desde esta línea de investigación indicaron que los atributos de los materiales son intercambiables y no hacen una contribución necesaria al aprendizaje, es decir, los materiales y sus formas de presentación eran simples vehículos de información que no tenían un efecto real sobre el aprendizaje (Clark, 1983). Además, aunque algunos autores han defendido que los atributos de los materiales influyen en el aprendizaje (p. ej. Kozma, 1994a; Reiser, 1994), ningún investigador ha establecido algún atributo que sea necesario para aprender alguna destreza cognitiva específica. Más bien al contrario, se han encontrado atributos o formas de presentación diferentes que sirven para aprender la misma destreza cognitiva (p.ej. Clark, 1994b, 2001; Castaño, 1994b).

En cuanto al papel mediador del profesorado, las investigaciones realizadas se centran, especialmente, en el pensamiento del profesorado sobre los libros y otros materiales impresos, realizadas mediante encuestas sobre las opiniones, intereses, percepciones, predisposiciones y expectativas que le merece este tipo de materiales (p. ej. Connelly y Ben-Peretz, 1980; Ben-Peretz y Tamir, 1981; Shannon, 1983; Marsh, 1984; Marsh et al., 1985).

Según Tiana (1998), las primeras investigaciones españolas que aparecieron sobre materiales impresos se ocuparon de estos aspectos del pensamiento del profesorado y surgieron en conexión con el proceso de institucionalización y expansión de la investigación educativa en el país. Sin embargo, estos trabajos parece ser que tuvieron escasa difusión. Ya en década de los noventa encontramos los trabajos de Correa y Area (1992), sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios y de Area y Correa (1992) sobre la opinión del profesorado sobre el uso del libro de texto en las escuelas. También el de Castaño (1994a) donde se analizan las actitudes del profesorado hacia los medios de enseñanza, así como los factores que permiten explicar los efectos, organizaciones y predisposiciones que se observan hacia los mismos. Más recientemente, encontramos el trabajo de Rodríguez Diéguez et al., (1998) cuyo objetivo es conocer a través de una encuesta cómo utiliza el profesorado el libro de texto en las clases.

1.6.4. El análisis del contenido del material

Aunque entre la década de 1950 y 1960 se realizaron algunos estudios relacionados con el análisis del contenido del material impresos (ver Johnsen, 1996), fue bajo la influencia de la ‘nueva sociología de la educación’ a finales de la década de 1970 y comienzos de la siguiente cuando se configura este enfoque de investigación (Selander, 1990).

Como hemos visto, la línea de investigación sobre la eficacia del material ha estado vinculada al ámbito de conocimiento de la Tecnología Educativa y la línea mediacional, sobre todo los estudios centrados en el alumnado, ha tenido una gran dependencia del campo la Psicología Instruccional. Ambas líneas han estado muy focalizadas sobre la dimensión del aprendizaje. El análisis del material curricular impreso es una línea a la que se ha prestado una especial atención desde el campo de los estudios del Curriculum. No se centra en el análisis de las características o atributos de los materiales y sus consecuencias o relaciones sobre los procesos de aprendizaje, sino que se interesa por descifrar el significado de los mensajes que contiene el material. Es decir, se pretende conocer los aspectos técnicos, pedagógicos e ideológicos que subyacen al contenido del material. El material en sí mismo vuelve a ser el objeto de estudio, pero no a través de sus características físicas sino de los mensajes asociados a su contenido. Como dice Selander (1990):

El punto de partida no se encuentra ahora en la idea, en el plan o en el sistema, ni tampoco en la perspectiva de los profesores, los directores o los alumnos, sino en la perspectiva del texto: el texto en sí mismo, el libro de texto o el currículo escrito, actúa como punto de partida (p. 348)

Los estudios realizados desde esta línea de investigación no tienen el carácter individualista de las otras dos líneas comentadas, en cuanto que se centran en la interacción del sujeto con el material impreso, sino que buscan el significado que tiene el contenido del material a partir de otras dimensiones más amplias como son la social, la ética o la ideológica y que también son importantes y afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La finalidad de este ámbito de investigación es, como señala Area (1994):

detectar y hacer explícitos los valores, imágenes, ideas que en torno a ciertos temas o problemas sociales como los roles masculino y femenino, las profesiones, los colectivos minoritarios y marginados, los derechos humanos, etc. subyacen en las páginas de un material textual (p. 96).

Aunque el centro de atención es el contenido textual, también son analizados los mensajes de otros contenidos que integra el material impreso como las imágenes y los iconos. Los trabajos sobre análisis del contenido del material son abundantes, en el trabajo de Johnsen (1996) se comentan

numerosos trabajos internacionales que podemos encontrar dentro de esta línea. La mayor parte de los trabajos se ha dirigido al análisis de los libros de texto.

También son abundantes los análisis desde la dimensión ideológica. Uno de los referentes más influyentes en esta vertiente son los análisis ideológicos de Apple (p. ej. 1984, 1989 y 1993) sobre el conocimiento escolar contenido en los libros de texto. Entre sus aportaciones generales cabe destacar su visión del conocimiento escolar como una determinada selección cultural, fruto de un proceso social e histórico, que está sometida a los intereses, prejuicios, limitaciones y posibilidades de las personas que lo seleccionan y configuran.

En este sentido, Blanco (2001) señala que, aunque la mayor parte de los trabajos se han dirigido a textos que tienen como referente el conocimiento social, sería erróneo pensar que el componente ideológico se reduce a este ámbito, como tampoco sería correcto “creer que se trata de algo que pertenece al pasado o que afecta sólo a colectivos o a naciones con regímenes políticos no democráticos” (p. 52). Para esta autora, los análisis existentes ponen de manifiesto la presencia de determinadas ideologías en el contenido de los materiales “que tienen que ver con, o tienen incidencia en, la construcción de la identidad colectiva e individual de las personas” (p. 53).

En el contexto español, el análisis de los materiales impresos cuenta con una importante tradición. Las primeras investigaciones de este tipo, comienzan a realizarse a finales de los años ochenta. Desde entonces se han centrado en el análisis de los libros de texto para desentrañar los mensajes ocultos relativos al racismo y las identidades nacionales (p. ej. Calvo, 1989; Mesa y Calvo, 1991; Alegret, 1994; Granados y García Castaño, 1997; Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998; Martín, 1998; Lluch, 2003; Atienza, 2007; Aienza y Dijk, 2010) y al sexismo (p. ej. Garreta y Careaga, 1987; Moreno, 1987; Hernández y Fernández, 1994; Blanco, 1999, 2000a y 2000b; Luengo y Blázquez, 2004; Terrón y Cobano, 2008 y 2009). También encontramos análisis relacionados con la educación del desarrollo (p. ej. Argibay, Celorio y Celorio, 1990) y con la educación del ciudadano (p. ej. López Atxurra y De la Caba, 2001 y De la Caba y López Atxurra, 2002 y 2006). Otros trabajos, en forma de tesis doctorales, han analizado los libros de texto en relación con el modelo curricular de la reforma educativa española de la década de 1990 (Parcerisa, 1995; García Pascual, 1996) y sus repercusiones en la regulación de la profesionalidad docente (Cantarero, 2000).

1.6.5. El uso de los materiales en contextos reales

El análisis del contenido del material contribuye al conocimiento del significado de los mensajes del mismo, pero no nos dice cómo se utilizan los materiales en la realidad, ni si las formas de uso pueden afectar al significado que los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dan al mensaje. Por ejemplo, un texto con un sutil contenido androcéntrico y discriminatorio hacia las mujeres, igual que puede ser presentado de una manera neutra, por parte del profesorado, y ser utilizado con la intención de fomentar y divulgar tales estereotipos, para que los estudiantes los asimilen y reproduzcan, también puede ser mostrado como un contenido conflictivo, y ser usado con la intención de que los estudiantes desenmascaren su significado oculto y se posicionen y discutan sobre tales estereotipos y contenidos.

Por su parte, las aportaciones de las investigaciones sobre el papel mediador del alumnado y el profesorado aportan resultados sobre las condiciones de los procesos de aprendizaje que pueden contribuir al diseño de materiales pero, sin embargo, dicen muy poco sobre el funcionamiento de los materiales en los contextos reales de práctica (Escudero, 1983b; Área, 1991). Aunque algunas investigaciones mediacionales sobre las opiniones del profesor ya hacían referencia a la dimensión del uso de los materiales impresos (p. ej. Connelly y Ben-Peretz, 1980; Shannon, 1983; Marsh, 1984; Marsh et al., 1985; Area y Correa, 1992; Correa y Area, 1992; Rodríguez Diéguez et al., 1998), no lo hacían desde su estudio directo en el contexto real sino de forma indirecta, a través de lo que el profesorado expresaba en un cuestionario.

La investigación sobre el uso de materiales en contextos reales abandona posiciones donde todo gira en torno al material y resitúa los materiales dentro del currículum como contexto natural que los dota de sentido educativo. El estudio de los materiales impresos se define así, no desde sus características físicas, atributos o mensajes de su contenido, sino en relación con su contexto de uso. Como dice San Martín (1994) “el valor instrumental no está en los propios medios, sino en cómo se integran en la actividad didáctica, en cómo se insertan en el método” (p. 67). El nuevo planteamiento es que el medio parte del contexto educativo que a su vez funciona en relación con un contexto social más amplio.

Durante la década de los noventa aparecen diversos autores que reclaman la necesidad de evaluar los libros y materiales dentro de los contextos curriculares y en situaciones de uso real (Area, 1991; Kirk, 1990a; Santos, 1991; Venezky, 1992). Se intenta así dar respuesta a dos limitaciones básicas del estudio del papel mediador del alumnado y el profesorado: la necesidad de contextualizar la utilización de los materiales y la aplicabilidad práctica de la investigación sobre el

contexto (Castaño, 1994b).

Esta perspectiva de investigación ubica el estudio de los materiales dentro del contexto educativo del sistema escolar, por lo que no pueden ser objeto de una consideración aislada y específica, como ocurría con las otras líneas. Según Escudero (1983b), en el contexto curricular, el material representa un buen número de determinantes que se sitúan en una esfera circundante a lo que el medio es en sí. Los materiales resultan ser algo más que un recurso para el aprendizaje y, por tanto, el marco teórico que aporta la psicología del aprendizaje resulta limitante para comprender otros fenómenos, además del aprendizaje, que tienen lugar en el proceso de enseñanza en relación con los materiales. Se requiere un tipo de investigación que relacione el material con sus contextos de uso y donde el profesorado se constituye como un agente mediador entre los materiales, el currículum y el alumnado.

La idea de que un mismo material no es utilizado de la misma manera por todo el profesorado, ya era apuntada desde los estudios mediacionales centrados en el profesor. El objetivo ahora es conocer qué hace realmente el profesorado con los materiales curriculares durante el desarrollo de la enseñanza y con qué propósitos. Por ello, el estudio de materiales en contextos reales de práctica requiere de una metodología de investigación naturalista sensible a captar e interpretar la multitud de variables interrelacionadas que tienen lugar. Como dice Escudero (1983b):

Qué lejos queda un análisis del medio en sí, de sus efectos sobre los sujetos en función de los atributos materiales que lo definen como objeto, o el sentido de su análisis en contextos semicerrados de experimentación. Sólo una investigación comprensiva, que relacione el medio con sus contextos de uso, que siga 'longitudinalmente' el devenir del medio en el desarrollo de un programa, que tome en consideración la multiplicidad de dimensiones mediacionales, parecería adecuada, en este planteamiento, para decirnos algo provechoso sobre los materiales curriculares (p. 36)

Escudero (1983b) se refiere al seguimiento del uso que se hace del material en el aula. Aunque para el desarrollo de la perspectiva curricular se hace necesaria la utilización de técnicas cualitativas de investigación, para Salomon (1990) éstas deben complementarse con los estudios analíticos o descriptivos.

Los estudios desde esta orientación de la investigación sobre materiales impresos, han encontrado diferencias en la forma de uso de un material tan 'cerrado' y condicionador en su forma de uso como el propio libro de texto (Stodolsky, 1989; Zahoric, 1991) y han aportado evidencia empírica de la influencia que ejercen otros factores como el contexto, las creencias del profesorado y las características de la materia en las formas de uso de este tipo de materiales (p. ej. Stodolsky, 1989; Zahoric, 1991; Putnam, 1992; Remillard, 1992, 1999 y 2000).

En España, Area (1986 y 1991) y Güemes (1994) han realizado estudios cualitativos sobre el papel que juegan los materiales impresos en la planificación, el proceso de instrucción, las decisiones del profesorado y las estructuras comunicativas de la clase.

Hoy en día sabemos que el aprendizaje con medios en los contextos escolares es un proceso mucho más complejo, pues interviene una serie de variables y factores vinculados no sólo a los atributos internos del material (contenido, imágenes, formas de representación...), sino también a variables propias de los sujetos que interactúan con el material (como pueden ser los conocimientos previos, las actitudes, la edad, los estilos cognitivos...), así como a otras variables del contexto en el que se utiliza el material (tarea realizada con los medios, metas educativas y método de enseñanza en el que se integra pedagógicamente el material...) (Area, 1999b, p. 191).

1.7. Los materiales curriculares impresos en Educación Física y su investigación

Como ya se ha señalado anteriormente, la mayor parte del tiempo y de las tareas escolares se ocupan con el uso de materiales curriculares impresos (Apple, 1989; Área, 1991; Johnsen, 1996; Stodolsky, 1989; Westbury, 1990; Zahorik, 1991). En el contexto escolar español, los materiales curriculares impresos, fundamentalmente en forma de libros de texto, son los predominantes hasta tal extremo que, incluso, se ha llegado a impulsar alternativas a su abuso. Sin embargo, la realidad en el área escolar de la Educación Física es distinta, ya que los materiales más tradicionales y dominantes en esta asignatura han sido los medios o recursos, tales como las pelotas, las colchonetas y los aparatos gimnásticos. En los siguientes subapartados abordaremos la situación específica de esta área respecto a los materiales curriculares, el interés por los impresos y la investigación realizada en este ámbito.

1.7.1. Los materiales curriculares en Educación Física

La educación física de nuestros días hereda las tendencias, los contenidos y prácticas que han ido consolidándose a lo largo de su historia e incorpora otras nuevas que van surgiendo con el desarrollo del currículum de la asignatura y con el cambio social y cultural. Y lo mismo ocurre con los materiales curriculares, ya que han ido ajustándose a las exigencias y tendencias de cada momento.

Actualmente encontramos una gran diversidad de materiales según el formato que adoptan o el criterio con los que se han clasificado. Así, por ejemplo,

existen varias clasificaciones generales atendiendo a criterios tales como: a) los sentidos implicados; b) el grado de realismo del material; c) el lenguaje; d) la relación con el profesorado; e) el momento histórico de aparición; f) el sistema de catalogación; y g) las funciones didácticas de los materiales (Cabero, 1990).

Area (1999 y 2004), ha clasificado los materiales curriculares según dos funciones generales: a) los materiales curriculares de apoyo a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, cuya intención es diseminar ciertos cambios y facilitar el desarrollo profesional del profesorado; y b) los materiales curriculares de apoyo al aprendizaje del alumnado, cuya finalidad es que el alumnado desarrolle los aprendizajes propios de un determinado nivel educativo y sus correspondientes áreas de conocimiento o materias.

Otras clasificaciones generales, como la realizada por la UNESCO, han llegado a incluir a los medios de enseñanza de la Educación Física como una categoría específica de materiales junto a los manuales y libros, los medios para la enseñanza científica, los medios para la enseñanza técnica y profesional, y los medios audiovisuales e informáticos (Parcerisa, 1996). Sin embargo, la evolución de la Educación Física como asignatura escolar, junto a los avances producidos en los materiales y las necesidades de cada momento, han resultado en una amplia variedad de materiales.

Para Hernández Vázquez (1990) podemos clasificar los materiales de manera general según diferentes criterios: a) por el usuario (material del profesor, del alumno o compartido); b) por el proceso de fabricación (centro, profesorado, alumnado, padres o empresas especializadas); c) por su caducidad relativa (material fungible e inventariable); d) por el uso (común, individual o en equipo); e) como potenciador de las percepciones; f) por adecuación a los contenidos (materiales de deporte, de danza, de gimnasia, de expresión corporal, etc.); g) por la génesis histórica (material convencional y técnico o alternativo); y h) por su adecuación óptima materia-asignatura.

Blández (1995), basándose en la procedencia de los materiales, distingue entre los específicos del área de Educación Física y los que no lo son. Entre los primeros estarían: los de gimnasio, los de patio de recreo, los de deportes y los de psicomotricidad. Y entre los no específicos o alternativos encontraríamos: los naturales, los reciclados o de desecho, los de fabricación propia del profesorado o del alumnado y los comerciales.

Por su parte, Díaz (1996) establece una clasificación de materiales en Educación Física en la que distingue: a) instalaciones deportivas, b) material deportivo, c) equipamiento de los alumnos, d) material de soporte, e) material impreso, f) material audiovisual e informático y g) material complementario.

Sin embargo, desde la concepción amplia de material curricular que hemos asumido nos parece más lógico utilizar para esta investigación la clasificación presentada en otros trabajos (Peiró y Devís, 1994a, Devís et al., 2001) que distinguen: a) los materiales impresos; b) los recursos materiales; y c) los medios audiovisuales e informáticos (tabla 1.10).

Tabla 1.10. Clasificación de los materiales curriculares en Educación Física (a partir de Peiró y Devís, 1994a y de Devís et al., 2001)

MATERIALES IMPRESOS	<i>Para el centro educativo</i>	Currículum oficial, proyectos de centro, etc.
	<i>Para el departamento y profesorado de EF</i>	Secuencias de contenidos, programaciones, libros, unidades didácticas, fichas de sesión, compilaciones de actividades, guías didácticas, artículos, etc.
	<i>Para el alumnado</i>	Libros de texto, fichas, artículos de prensa, publicidad impresa, diarios, películas, documentales, cuadernos clase, dossiers, etc.
	<i>Para la familia</i>	Notas, folletos informativos, etc.
RECURSOS MATERIALES	<i>Material fungible</i>	Lápices, bolígrafos, blocs, etc.
	<i>Materiales de para la práctica físico-deportiva</i>	Vestimenta, colchonetas, pelotas, balones, neumáticos, conos, etc.
	<i>Instalaciones y equipamiento</i>	Patio, gimnasio, piscina, terreno de juego, canastas, porterías, espalderas, etc.
MEDIOS AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS		Pizarras, reproductores de vídeo, DVD, MP3, MP4, proyectores de diapositivas, transparencias, ordenadores, teléfonos móviles, etc.

Esta clasificación, como cualquier otra, puede resultar problemática por dejar fuera algún tipo de materiales o porque no es mutuamente excluyente entre sus categorías. Pensemos que en la realidad de la enseñanza los materiales no aparecen aislados sino que, a menudo, se relacionan entre sí. Por otra parte, tan importante o más que la clasificación es el uso que se haga de ellos, por eso nuestro comentario de cada tipo de material lo acompañaremos de algunas reflexiones sobre su uso.

a) *Los materiales impresos*, como ya se ha indicado anteriormente, son aquellos que hacen referencia a textos, representaciones o adaptaciones de textos en combinación con iconos o imágenes (Area, 1994). Independientemente del soporte en que se encuentren (papel, audiovisual o electrónico), el texto es la manera esencial que tienen estos materiales de elaborar, almacenar y recuperar información, es decir, de tratar el conocimiento cultural y escolar, ya sea en formato de libro de texto o de documental de vídeo donde se representa y adapta un guión, es decir, un texto. Así, por ejemplo, un documental sobre las olimpiadas representa o adapta un guión, es decir, un texto impreso en soporte audiovisual que puede ser utilizado como material informativo para el profesorado o para su uso directo con el alumnado.

Cuando mencionamos los materiales impresos dentro de la Educación Física, generalmente los asociamos con materiales vinculados al profesorado, bien en forma de libros pedagógicos y didácticos, carpetas de fichas u otro tipo de material. En menor medida pensamos en los materiales dirigidos al alumnado. Con ellos podemos favorecer la relación entre las clases teóricas y las prácticas dentro de la asignatura, pero también podemos acusar la separación entre la teoría y la práctica, especialmente si toman la forma de libro de texto. Según quién, cómo y desde qué supuestos teóricos se diseñe estos materiales, así como el uso que haga de ellos, podrá facilitarse la conexión o la separación entre la teoría y la práctica (Devís, 1996; Peiró y Devís, 1994b). Otro tipo de materiales impresos con los que apenas pensamos son los dirigidos a la familia. Con ellos pretende implicarse y hacer partícipe a la familia del proceso educativo porque sugieren actividades de apoyo en casa, relacionadas con el contenido que vaya a desarrollarse, o bien tratan de vincular a las familias en actividades del centro especialmente relacionadas con la Educación Física.

b) *Los recursos materiales*. La mayor parte de este tipo de materiales utilizados en las clases de Educación Física está directamente vinculado con el desarrollo de las actividades motrices, fundamentalmente cuando hablamos de instalaciones y equipamiento, y de los materiales específicos dirigidos a la práctica físico-deportiva. Las prácticas que representan estos materiales, especialmente estos segundos, son una selección de la cultura física que condiciona las clases de Educación Física. En unos casos contribuyen a homogeneizar los contenidos de la asignatura (p. ej. los materiales de los deportes estándar) y, en otros, se pretende introducir prácticas nuevas o revitalizar otras viejas (p. ej. los materiales alternativos o tradicionales). Sin embargo, el uso que se haga de unos y otros puede cambiar radicalmente el sentido con el que se concibieron inicialmente, esto es, puede utilizarse material estándar de forma no convencional y material alternativo para introducir prácticas que enfatizan un

currículum tradicional en la forma de enseñarlo y en la interacción profesor-alumno (Peiró y Devís, 1994a).

c) *Los medios audiovisuales e informáticos.* Los medios audiovisuales e informáticos son aparatos y programas que permiten la reproducción, modificación o grabación visual o auditiva de algún tipo de información compatible con su formato de lectura. Es decir, la mayoría de las veces, estos medios se utilizan en combinación con materiales impresos que se encuentran en su formato. La incorporación de este tipo de medios a la enseñanza de la Educación Física es una auténtica novedad que altera el papel del profesorado y de la acción docente. Incluso lleva asociados cambios de actitudes que implican a toda la comunidad educativa. Sin embargo, en sí mismos, no tienen capacidad didáctica ninguna y su uso indiscriminado e improvisado los convierte en elementos inútiles e incluso perjudiciales (San Martín, 1986). Los medios audiovisuales e informáticos pueden aportar fluidez a las clases y lograr un clima de continuidad pedagógica, pero también pueden utilizarse como relleno o recompensa al buen comportamiento del alumnado. Dependiendo de cómo se utilicen, pueden fomentar el conformismo social, facilitar el aprendizaje o ayudar a analizar críticamente las actividades físicas y deportivas para defenderse del poder e influencia que ejercen los medios de comunicación en la cultura física de la sociedad. Además del uso de los medios audiovisuales como recurso didáctico para el aprendizaje de alguna actividad física, también puede servir para reflexionar críticamente sobre el fenómeno sociocultural de la Educación Física y el deporte. Así, por ejemplo, dentro de esta asignatura podemos cuestionar ciertos valores que se transmiten a través de la publicidad y algunos programas televisivos (el culto a la esbeltez en las mujeres y del cuerpo atlético en los hombres y sus relaciones con el ejercicio físico, el encasillamiento de actividades y deportes según el género, la agresividad como aspecto inherente del deporte, etc.). Asimismo, podemos facilitar que el alumnado analice y haga explícitos esos tópicos y valores y los relacione con otros aspectos socioculturales, económicos y políticos que inciden directamente en la Educación Física y el deporte (ver p. ej. Durán, 1999; Gutiérrez y Montalbán, 1994; Mesa, 1999).

1.7.2. El interés por los materiales curriculares impresos en Educación Física

Al contrario de lo que ocurre en las asignaturas académicas, el interés por los materiales curriculares impresos en Educación Física es mucho más reciente, especialmente los dirigidos al alumnado. Ya hemos comentado que los materiales curriculares tradicionales son los medios o recursos para la práctica.

No obstante, han existido materiales impresos de ayuda para el profesorado, tanto para su formación como para ayudarle en la planificación docente. Lo que resulta característico y particular de la Educación Física, en comparación con otras asignaturas del currículum escolar, es que se han rechazado e incluso prohibido los materiales impresos para el alumnado. Debemos recordar que la Educación Física se incorpora como asignatura escolar durante la segunda mitad del siglo XIX bajo el nombre de *Gimnástica* con una orientación higiénica y con la principal intención de servir de descanso o recreo al régimen de trabajo intelectual del resto de asignaturas. Esto determinará su carácter eminentemente práctico, llegándose a prohibir las clases teóricas y el uso de uno de los instrumentos que más caracterizaba el trabajo en las aulas: el libro de texto. Como recoge Pastor Pradillo (2005b):

Un dictamen de 30 de noviembre de 1894 excluye la docencia teórica en Educación Física y prohíbe los libros de texto y una Real Orden ratifica esta situación estableciendo los principios metodológicos a los que habrá de ajustarse la enseñanza de la Gimnástica e, igualmente, suspendiendo el uso de sus libros de texto. Insisten estas normas sobre dos aspectos principales que a su juicio, negativamente, están caracterizando la evolución de una asignatura, la Gimnástica, de tan reciente inclusión en los planes de estudio de la enseñanza secundaria: de una parte advierte del carácter predominantemente práctico que siempre ha de conservar y, por lo tanto, establece como objetivos principales aquellos que se obtienen como consecuencia de los ejercicios corporales (...); de otra, pretende impedir la tendencia que hacia la excesiva teorización se estaba detectando negando la pertinencia de que los alumnos adquieran determinados conocimientos de carácter teórico (...). Por lo que a nosotros nos interesa, estas orientaciones concluían una descalificación del libro de texto como recurso válido o eficaz, en este nivel de la enseñanza, para favorecer la Educación Física (pp. 147 y 148).

Este carácter práctico de la asignatura será un aspecto que marcará su estatus educativo a lo largo del siglo XX, considerándola como una asignatura menos importante o de segunda fila en el currículum escolar, por detrás de las asignaturas teóricas consideradas intelectuales y, por tanto, realmente importantes desde el punto de vista educativo. Y es que, desde su incorporación en el currículum escolar, y en comparación con la mayoría de las asignaturas, encontramos una situación de abandono de la Educación Física y de su profesorado dentro del sistema educativo, y esto se ve reflejado también en el escaso interés por los materiales curriculares impresos que se llegan a ver, incluso, como contraproducentes para el desarrollo de las clases prácticas, pues este tipo de materiales se asocian con las clases teóricas.

Los materiales impresos que encontramos son algunos manuales, las cartillas gimnásticas y los programas de la asignatura que fueron utilizados

exclusivamente por el profesorado, pero en ningún momento se advierte un interés por el uso de los materiales impresos como instrumentos didácticos para utilizarlos con el alumnado en el desarrollo de las clases de Educación Física (ver Pastor Pradillo, 2005a y 2005b). Por lo general, estos materiales impresos consistían, como señala Pastor Pradillo (2002), en:

una especie de compendios generales donde se incluían contenidos de historia de la educación física, nociones de fisiología, de anatomía, de biomecánica, orientaciones didácticas y, sobre todo, una sistematización analítica de los ejercicios y una descripción de actividades deportivas más o menos extravagantes (p. 421)

Durante muchas décadas los materiales impresos se han caracterizado en Educación Física por establecer una fuerte separación entre la teoría y la práctica ofreciendo, por una parte, un conjunto de contenidos teóricos sobre diferentes aspectos biomédicos del cuerpo y el movimiento, y por otra, un conjunto de ejercicios y actividades prácticas que facilitaban al profesorado, independientemente de su formación específica, dar las clases de esta asignatura. Esto ha marcado uno de los principales problemas de los materiales impresos en Educación Física: la falta de conexión entre la teoría y la práctica.

Los materiales impresos se han considerado en muchas ocasiones demasiado teóricos y, por tanto, fuera de lugar en una asignatura práctica pero, también es cierto que la búsqueda por aportar respuestas prácticas ha terminado configurando unos materiales en forma de recetas que daban poco pie a la intervención del profesorado. Este sería el caso de uno de los pocos tipos de materiales impresos dirigidos al alumnado como son los libros para alumnos libres de Enseñanza Media (p. ej. Chaves y Pascual, 1969). En cierto modo, este tipo de materiales ‘a prueba de profesores’ y de carácter práctico estaba en consonancia con un largo periodo histórico caracterizado por el bajo estatus profesional de la asignatura y del profesorado de Educación Física.

No será hasta finales de la década de los ochenta del siglo XX cuando encontremos una preocupación curricular por este tipo de materiales. La consolidación de este área en el sistema educativo español en 1990 con la LOGSE ejerció una gran influencia sobre el interés por los materiales impresos en un área donde, hasta ese momento, no se manifestaba una preocupación curricular por su uso. Como dice Martínez Gorroño (2001):

Sin duda, un hecho relevante que constituye un punto de inflexión en la cantidad y calidad de recursos bibliográficos es el relativo a la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y los consecuentes desarrollos de los nuevos currículos de Educación Física para los diferentes niveles del sistema educativo (p. 7).

A partir de la LOGSE, la Educación Física quedó definida en igualdad de condiciones que el resto de áreas escolares mediante el mismo marco curricular y las mismas exigencias formativas a su profesorado, esto influyó notablemente en una serie de acontecimientos relacionados con la forma de concebir su currículum y la forma de justificarlo, diseñarlo, desarrollarlo y evaluarlo que, paralelamente, ha ido despertando el interés por los materiales impresos y su uso en este área.

Los materiales impresos empezaron a constituir un elemento de preocupación de los profesionales de la Educación Física durante la segunda mitad de la década de los años ochenta (Muñoz et al. 1988). Por esas fechas, durante la fase de experimentación de la reforma educativa que se terminaría concretando con la LOGSE, se introduce a un grupo de profesores de Educación Física como asesores de este área en el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y administraciones autonómicas. Este grupo de profesionales junto con un grupo de estudiantes de doctorado vinculados a departamentos universitarios fueron los que introdujeron la noción de currículum e iniciaron su tratamiento en la Educación Física escolar española (Devís y Molina, 2001). Así describe la situación López Rodríguez (2001):

el Ministerio de Educación y Ciencia, en esos momentos, impulsó la creación de materiales curriculares relacionados con los distintos niveles de concreción de la elaboración del currículum, con el fin de ayudar al profesorado en su práctica docente. Así se publican materiales en los que se recogen propuestas de proyectos educativos de centro, de secuenciación de contenidos o materiales que hacen referencia a un contenido específico.

Paralelamente a las iniciativas de la administración educativa, las editoriales deciden que a nivel comercial la elaboración de materiales como libros de texto y cuadernos para el alumno, proyectos curriculares de área, propuestas de secuencias y guías didácticas para el profesor, entre otros, pueden ser rentables (pp. 34 y 35)

A partir de entonces, tanto las editoriales generales educativas como las específicas del campo de la Educación Física y el Deporte, comenzaron a publicar libros de texto que han abarcado todas las etapas, niveles y ciclos de nuestro sistema escolar y que han atendido, tanto a las variaciones en algunos de los contenidos del currículum de las comunidades autónomas, como a la diversidad de las lenguas del territorio español. En conexión con este hecho, los primeros artículos de investigación que se publicaron, ya en los años noventa, se centraron en el análisis y evaluación de libros de texto. Estos artículos fueron concretamente el de Delgado, Barrera y Medina (1992) *Análisis del libro de texto en la enseñanza de la Educación Física*, el de Peiró y Devís (1994b) sobre *El análisis de materiales curriculares en Educación Física: un ejemplo*, y el de

Ribas y Guerrero (1994) titulado *Análisis del sexismo en libros de texto en Educación Física*.

La preocupación por los materiales impresos también se evidencia con su introducción en el temario de oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria. En este sentido, cabe señalar la influencia que ha tenido el capítulo *Materiales curriculares y recursos didácticos* de Peiró y Devís (1994a) recogido en uno de los temarios más utilizados como referente.

Otra muestra del interés por los materiales curriculares impresos es que dentro de la primera convocatoria del certamen anual para la elaboración de materiales curriculares diseñados en soporte multimedia que convocó el MEC en 1999, se premiaran dos materiales en el área de Educación Física, *La Odisea* de A. Vicent y J. M. Aparicio, un recurso genérico para la búsqueda de información educativa en Internet y *Una vida saludable. ¡Cuida tu cuerpo!* de J. A. Montalvo, En convocatorias posteriores como la de 2002 también se premió el trabajo *Mapas conceptuales de la Actividad Física* de A. Vicent, M. T. Vera e I. Fuentes, y en la de 2004 el material *Educación y atletismo* de J. L. Lorente y F. Lorente.

Dentro de la labor de difusión también es de destacar el monográfico que la revista *Tándem. Didáctica de la Educación Física* dedicó al tema de los materiales curriculares en el año 2001 y donde la mayor parte de los artículos hacían referencia a materiales impresos. En la introducción que realiza el equipo directivo de esta revista, en relación con el carácter abierto y flexible del currículum de la LOGSE, se recoge:

En este contexto surge un creciente interés por la utilización de materiales curriculares, en tanto que constituyen recursos que contribuyen a facilitar la compleja labor docente de elaboración de los diferentes niveles de concreción curricular y de desarrollo del propio currículum. Dicho interés se ve correspondido con un incremento de la elaboración y difusión de materiales curriculares de distinto tipo.

Al mismo tiempo que aumenta la producción de diversos tipos de materiales curriculares, surge la preocupación por su calidad y por las características que estos presentan en orden al cumplimiento de su función, que no debe ser otra que la de ayudar al docente, sin tratar de sustituirle ni de anular el grado de autonomía que la corresponsabilidad curricular le otorga (Tándem, 2001, p 5).

En el ámbito de la Comunidad Valenciana también encontramos algunos hechos que ponen de manifiesto el interés por los materiales impresos, como fue la incorporación de la materia *Proyectos y materiales curriculares en Educación Física* en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València. Esta materia se activó en el curso 2001-2002 como optativa de primer ciclo, teniendo un carácter

cuatrimestral y desarrollándose a través de 4,5 créditos (3 teóricos y 1,5 prácticos). La importancia que tiene es doble pues, por una parte atiende a cubrir este tema en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Física y, por otra consolida este aspecto como un ámbito académico de conocimiento e investigación.

Además de la incorporación de esta materia en la formación inicial de los Licenciados y Licenciadas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En la Comunidad Valenciana también encontramos otras iniciativas académicas dirigidas a la formación permanente del profesorado que muestran la preocupación por el tema de los materiales como, por ejemplo, el desarrollo de un grupo de trabajo sobre *Elaboración de materiales curriculares para el profesorado de Educación Física* en el Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRE) de Gandía en 1999 o la realización en el 2003 del curso *Utilización de materiales curriculares impresos en Educación Física*, actividad que se desarrolló bajo convenio entre la Conselleria de Cultura, Educació y Esport y la Universitat de València.

Por último, señalar, que dentro de este ambiente de preocupación por los materiales impresos en Educación Física, el interés de un grupo de profesores de la unidad de investigación *Teoría y pedagogía de la Actividad Física y el Deporte*, de la Universitat de València, nos llevó a desarrollar un proyecto de investigación titulado *El libro de texto y otros materiales escritos en Educación Física de la ESO en la Comunidad Valenciana: evaluación de la situación actual y propuesta de futuro*, subvencionado por la mencionada universidad, en la convocatoria del año 2000 de *Ayudas a proyectos de investigación pre-competitivos* y que fue el origen de esta tesis doctoral.

Además, fue en el marco de la LOGSE cuando en Educación Física aparecieron a gran escala los libros de texto para el alumnado y comenzó a interesar el tema de los materiales curriculares impresos para el desarrollo de las clases. Un tema novedoso en esta área escolar, donde ha sido más habitual la preocupación por los recursos materiales, concretamente aquellos que tienen que ver con el desarrollo de las actividades motrices, es decir, las instalaciones y su equipamiento y, sobre todo, los materiales para la práctica físico-deportiva. Así pues, el interés por los materiales impresos se despierta con esta reforma educativa, que estimuló considerablemente la elaboración de materiales impresos en Educación Física, y cuya expansión se debe a las editoriales que se han dedicado, desde entonces, a publicar una serie de materiales para el alumnado, principalmente libros de texto.

En el siguiente apartado se tratará la atención que se ha dispensado al tema de los materiales curriculares impresos desde la investigación educativa y que

nos ayudará a situar el interés, orientación y características de la investigación desarrollada en esta tesis doctoral.

1.7.3. La investigación sobre los materiales curriculares impresos en Educación Física

Una parte de los trabajos publicados en el contexto español sobre materiales curriculares en Educación Física se ha centrado en los recursos materiales dirigidos a la realización de actividades motrices (ver p. ej. Blández, 1995; Brozas, 1995; Cenizo y Fernández Truán, 2007; Tándem, 2005; Fernández Truán, Ruiz y Fuster, 1997; González García y González Arevalo, 1996; Pont, 1996; Vizquete, 1998; Rivadeneyra, 2001; Ruiz y García Montes, 2004; Taberero y Márquez, 1995 y 2003; Velázquez, 1996).

Los recursos materiales para el desarrollo de las actividades motrices, es decir, las instalaciones y su equipamiento y, especialmente, los materiales para la práctica físico-deportiva son los materiales curriculares que han predominado en esta asignatura escolar. Una situación muy diferente al resto de asignaturas escolares donde encontramos un uso cotidiano de ciertos materiales impresos, como el libro de texto, que en Educación Física son de reciente difusión.

El carácter práctico de la Educación Física ha hecho que los recursos materiales dirigidos a la realización de actividades físicas sean los materiales curriculares más utilizados, a los que mayor atención se ha prestado desde la teoría y sobre los que se han dirigido muchas de las iniciativas prácticas de carácter innovador en esta área.

Los estudios realizados en la enseñanza primaria y secundaria muestran esta realidad. El informe de evaluación de 1995 sobre la Educación Física en primaria (Pérez, García-Gallo y Gil, 1998) señala que los materiales curriculares que más frecuentemente se utilizan son los dedicados a la práctica físico-deportiva, ya sean pequeños y manipulables o grandes. Los materiales impresos y los medios audiovisuales son utilizados con una menor frecuencia (tabla 1.11).

Tabla 1.11. Frecuencia de uso de los materiales curriculares en la Educación Física de Primaria (Pérez, García-Gallo y Gil, 1998).

Material	Siempre	Con frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca
No convencional	20%	14%	46%	28%	10%
No tradicional	2%	12%	38%	27%	22%
Pequeño y manipulable	24%	62%	14%	--	--
Grande	13%	64%	16%	4%	3%
Impreso	2%	25%	37%	25%	12%
Audiovisual	2%	22%	55%	16%	7%

Los recursos materiales para la práctica físico-deportiva también son los materiales más utilizados habitualmente en las clases de enseñanza secundaria. La investigación de Fernández Truán (1996 y 1998) referida a esta etapa educativa en la provincia de Sevilla, recoge que los materiales más frecuentemente empleados son los balones y las pelotas, seguido de las colchonetas y las espalderas. Por bloque de contenidos, los más utilizados son los que se indican en la tabla 1.12.

Tabla 1.12. Materiales curriculares más utilizados en el desarrollo de los bloques de contenido de Educación Física de Secundaria (a partir de Fernández Truán, 1996).

BLOQUE DE CONTENIDO	MATERIAL CURRICULAR MÁS UTILIZADO
Acondicionamiento físico	Balones-pelotas, balones medicinales y espalderas
Destrezas y habilidades	Balones-pelotas y colchonetas
Educación medio-ambiental	Vídeos
Educación para la salud	Vídeos
Expresión corporal	Aparato de música

Por otra parte, a pesar del interés que están suscitando las TICs en el campo de la investigación educativa, en Educación Física su estudio es muy reciente. En el contexto español, la revista *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2007) dedicó un monográfico al tema de la Educación Física y las nuevas tecnologías, pero la información sobre los medios audiovisuales e informáticos en esta área todavía es muy escasa. Entre ella tenemos la tesis de Capllonch (2005) sobre las TIC en la Educación Física de Primaria. En este trabajo se ha encontrado que las experiencias con TIC en el ámbito de esta asignatura se limitan a unas pocas aplicaciones que realizan algunos profesores y profesoras. La principal función de las TIC en relación a esta asignatura se ha centrado en ser una herramienta para la gestión de la asignatura y un recurso de apoyo a la docencia. El uso de la tecnología en la docencia es de carácter puntual y poco planificado, pues el profesorado de

Educación Física considera que su uso sería contrario al carácter físico-práctico de la asignatura, ya que contribuiría a la pérdida de movimiento activo y significativo que sufre el alumnado en una sociedad sedentaria.

Por lo que respecta a los estudios en el área sobre materiales curriculares impresos, se observa una evolución similar al proceso general que ha sido descrito en las líneas de investigación presentadas. De la evaluación de proyectos curriculares de la asignatura o del conjunto de la escuela se pasó al análisis del contenido de los libros de texto y paquetes curriculares de la asignatura. En esta línea se sitúan la mayor parte de las investigaciones desarrolladas sobre materiales impresos en Educación Física. Algunas se han ocupado del sexismo (Hildreth, 1981; Browne, 1990) y otras han realizado análisis del contenido de los materiales en relación con los modelos curriculares, la profesionalidad o el trabajo del profesorado (Dewar, 1985; Kirk, 1990a; Placek, 1989; Schempp, 1982).

En el contexto español, el libro de texto y otros materiales escritos de Educación Física comenzaron a ser objeto de preocupación durante la segunda mitad de la década de los años 80 (Muñoz et al., 1988), pero hasta los 90 no aparecen las primeras propuestas de análisis dirigidas al estudio del sexismo (Ribas y Guerrero, 1994) y los primeros análisis empíricos de libros de texto (Delgado, Barrera y Medina, 1992; Peiró y Devís, 1994b). Más recientemente, encontramos trabajos que analizan la transmisión de los estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria, cuyos resultados avalan la existencia unos contenidos masculinizados y sexistas (González Pascual, 2005).

Una parte importante de la investigación en España se ha centrado en el análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Física. Dentro de la misma cabe destacar las aportaciones de tres grupos diferentes: los trabajos de M^a Inés Táboas y Ana Isabel Rey, centrados en la etapa de la ESO, los de Irene Moya y colaboradoras, sobre libros de Primaria, y los de Vladimir Martínez-Bello, centrado en los libros de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Entre los trabajos del primer grupo encontramos tres centrados en el análisis de las fotografías contenidas en los libros de texto de Educación Física de la ESO, publicados por dos editoriales. En ellos, se destaca que los jóvenes varones de raza blanca son los predominantes en las imágenes (Táboas y Rey 2007), que los deportes gozan de un trato preferente frente a otras actividades físicas y que la competición, los espacios deportivos y el alto rendimiento se encuentran ampliamente representados, mientras que las actividades físicas adaptadas apenas aparecen (Táboas y Rey, 2009) y que existe una clara desigualdad en la presencia de la figura masculina frente a la femenina y una asignación de actividades físicas distintas para hombres y mujeres (Táboas y Rey, 2011).

Posteriormente, estas dos autoras ampliaron el estudio a los libros de texto para esta etapa de 10 editoriales distintas encontrando que los contenidos desarrollados están sujetos a un modelo tradicional, vinculado a los contenidos de condición física y deporte. Aunque existen editoriales que continúan difundiendo un modelo basado en la competición y el alto rendimiento, emergen indicios que señalan el inicio de un proceso de cambio por parte de algunas editoriales (Táboas y Rey, 2012a). También han analizado la representación racial de los libros de texto de educación física en el marco de dos leyes distintas, LOGSE y LOE (González-Palomares, Táboas y Rey, 2010), señalando que, a pesar de que la infrarrepresentación racial en los libros de texto ha sido denunciada en multitud de ocasiones, no se han producido avances con el cambio de Ley. La representación de personas de razas diferentes a la blanca tan sólo se produce cuando las fotografías se relacionan con la competición. Estos colectivos están excluidos de ámbitos recreativos, utilitarios o del propio contexto educativo. Se concluye que no existen mejoras substanciales entre los libros de texto de Educación Física publicados durante la vigencia de la LOGSE y los libros editados con la ley de educación (LOE) con respecto a la representación de la diversidad racial. Los libros de texto de Educación Física siguen perpetuando modelos estereotipados en función de la raza y ofrecen una visión sesgada de su participación en el deporte. En otro trabajo (Táboas y Rey, 2012b) muestran un desequilibrio notable entre las personas con discapacidad y sin discapacidad; que las mujeres con discapacidad estaban representados con menos frecuencia que los hombres con discapacidad; y que las personas con discapacidad se representan exclusivamente participando en actividades deportivas competitivos y de élite. También han analizado la representación de las personas mayores en los libros de texto (Táboas, Rey y Canales, 2013), indicando que las personas mayores están poco representadas y que, tanto las características corporales presentadas como las actividades que realizan, responden a una visión sesgada de la vejez, donde se ofrece una representación tradicional, caracterizada por una consideración negativa, y donde aparece una representación propia de la modernidad tardía, caracterizada por la adecuación a los parámetros de consumo de la sociedad de mercado.

Más recientemente estas autoras (Táboas y Rey, 2015) se ha centrado las creencias del alumnado en relación con los estereotipos raciales en Educación Física. Para ello, complementaron el análisis de una muestra de 2.583 imágenes contenidas en los libros de texto de la ESO con la opinión de 87 alumnos y alumnas de Secundaria. Entre las conclusiones señalan que el tipo de actividad física, el ámbito, el espacio y nivel de competencia varían según la raza. Los libros de texto analizados en este estudio muestran una visión estigmatizada de la diversidad racial y sus imágenes reproducen y refuerzan el prejuicio racial.

Por su parte, el grupo encabezado por Irene Moya y colaboradoras, adaptando el instrumento de análisis de Táboas y Rey, centran su análisis sobre las imágenes de los libros de texto de Educación Física en Primaria de varias editoriales. En un primer trabajo (Moya, Ros, Menescardi y Bastida, 2013) obtienen que las imágenes más predominantes son las que contienen tanto hombres como mujeres, si bien los hombres están más representados que las mujeres. En posteriores trabajos (Moya, Ros, Bastida y Menescardi, 2013; Moya, Ros, Menescardi y Bastida, 2014), sobre estereotipos corporales de sexo y raza, donde amplían su muestra de estudio, encuentran un predominio de la presencia de hombres, de raza blanca, de cuerpo joven, con somatotipo ectomorfo, con indumentaria deportiva y sin discapacidad. En otro trabajo Moya, Ros y Menescardi (2014) focalizan su atención sobre los contenidos y encuentran un claro predominio de los bloques de contenido “Habilidades motrices” y “Juegos y actividades deportivas”, en contraposición con los bloques relacionados con la expresión corporal, la salud y el conocimiento del cuerpo. Por lo que sigue vigente una visión tradicional de nuestra área en la etapa escolar obligatoria, aunque comienzan a aparecer editoriales en las que predominan imágenes alejadas del modelo tradicional basado en el deporte, la competición y la élite. Conclusiones todas ellas muy similares a las señalada por Taboas y Rey para Secundaria.

Por lo que respecta a las aportaciones de Vladimir Martínez-Bello se han centrado en el análisis de libros de texto de Educación Primaria e Infantil. En Martínez-Bello (2013a) sobre libros de Primaria de seis editoriales encuentra que de los 1128 cuerpos observados sólo el 1,2% representa algún tipo de discapacidad, mientras que el 98.8% no representa algún tipo de discapacidad. En otro trabajo Martínez-Bello (2014), analiza 276 imágenes de cuerpos infantiles, de 3 libros de texto de educación infantil y encuentra que, a pesar de garantizar la visibilidad en términos de igualdad de género, muestran cuerpos únicos, tanto a nivel de ausencia de discapacidad física, mental o sensorial, como de representación racial. En Martínez-Bello (2013b) se realiza una comparación entre las imágenes de libros de Infantil de España y Colombia observando que, en general, ambos países comparten más similitudes que diferencias al representar la relación infancia y movimiento.

Desde nuestro punto de vista, esta línea de investigación en Educación Física relacionada con el análisis de contenido ofrece nuevas posibilidades para la mejora de libros y materiales, no sólo de sus aspectos formales y técnicos, sino de los aspectos ideológicos y éticos que en ellos se encuentren implícitos (p. ej. sexismo, igualitarismo, rendimiento, recreacionismo, culto a la delgadez o mesomorfismo). Se preocupa especialmente por cuestiones tales como, qué intereses encubren los materiales, qué valores transmiten y qué condiciones,

relacionadas con el currículum oculto, influyen en la utilización de estos materiales. Digamos que la mejora de materiales y contenidos está relacionada con las actitudes y valores que, a pesar de especificarse en el currículum oficial español, al profesorado le resulta difícil trasladar a la práctica.

En el campo de la Educación Física, también encontramos algún trabajo que trata de evaluar los libros y materiales dentro de los contextos curriculares y en situaciones de uso real. En concreto, el trabajo de Kirk, Gore y Colquhoun (1989) recoge información mediante la observación directa del uso de los libros y materiales en la planificación y en el desarrollo curricular de la Educación Física. Este tipo de investigación resulta muy pertinente para examinar el papel que juegan los materiales en la planificación, el proceso de instrucción, las decisiones del profesorado y las estructuras comunicativas de la clase, así como su relación con el resto de componentes curriculares de la educación física. Además, permiten conocer la influencia que ejercen los materiales en la conformación de un determinado modelo de enseñanza y racionalidad curricular.

La investigación que proporciona los datos empíricos a esta tesis combina, en dos fases, la línea de investigación mediacional del profesorado y la del uso de materiales en contextos reales. En la primera fase se trata de conocer lo que piensa y dice el profesorado de Educación Física de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO: 12-16 años) de la Comunidad Valenciana sobre el uso de los materiales impresos a través de un cuestionario. Entre la información derivada del cuestionario se esperan obtener una serie de perfiles profesionales de uso de materiales que sirvan para identificar grupos de profesores y profesoras, de los que se seleccionen varios de cada grupo, para profundizar en las diversas circunstancias y características del uso real de los materiales en las clases, pero en esta ocasión mediante el estudio de casos con fuerte base observacional. Se trata de un diseño que combina una metodología cuantitativa, de la que se obtiene información general de una muestra relativamente amplia del profesorado, y otra metodología cualitativa que ofrece información rica y profunda sobre el uso de materiales en las clases de Educación Física de un pequeño grupo de profesores.

Capítulo 2

CAPÍTULO 2

Objetivos y metodología de la investigación

2.1. Introducción

Un aspecto clave de una investigación es el referido al proceso que se ha seguido en la misma, es decir, al modo en que ha sido realizada. La metodología de investigación es la descripción, análisis y justificación del procedimiento o conjunto de acciones que se siguen con el fin de lograr el propósito y los objetivos planteados en una investigación.

Aunque la metodología de investigación viene definida básicamente por tres aspectos: a) el propósito de la misma; b) los métodos y técnicas empleadas para la obtención de los datos, entendiendo que los métodos tienen un carácter más global y de coordinación de operaciones, mientras las técnicas tienen un carácter más práctico y operativo; y c) los modos de proceder en el análisis e interpretación de los datos. También, lleva implícitas una serie de consideraciones epistemológicas y éticas que desbordan los problemas propiamente metodológicos (Taylor y Bogdan, 1986; Ander-Egg, 1989; Cohen y Manion, 1990; Goetz y LeCompte, 1988; Walter, 1989).

En este capítulo se define, en primer lugar, el propósito de la investigación realizada, para después presentar el diseño general de investigación que se ha seguido, en dos fases, una de carácter transversal y cuantitativo, y otra longitudinal y cualitativo, cuyos objetivos y características son descritos, a través de dos grandes apartados dedicados específicamente a cada una de las mismas. Se finaliza con dos apartados genéricos que hacen referencia al rigor metodológico y a los aspectos éticos que se han tenido en cuenta en cada una de las fases del desarrollo de la investigación.

2.2. Propósito de la investigación

El propósito de una investigación es una decisión que escapa a la metodología de investigación, en el sentido en que para su definición no se utiliza ninguna técnica o procedimiento metodológico. Es una cuestión personal ligada a los intereses del investigador.

El interés por el tema de los materiales impresos surgió en el contexto de la Unidad de Investigación 'Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte' (UTPAFIDE) del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universitat de València. La proliferación de libros de texto y otros materiales escritos en la Educación Física escolar española, estimulada por la reforma educativa de la década de los noventa y la falta de estudios empíricos sobre el uso de este tipo de materiales en nuestra área, despertaron el interés de los miembros de esta Unidad. En el curso 1999-2000, y en colaboración con investigadores de otras áreas de conocimiento (Didáctica de la Expresión Corporal y Didáctica y Organización escolar) diseñamos una investigación sobre el tema que es el que ha servido de estructura base para esta tesis doctoral.

Aunque el proceso de investigación comienza estableciendo el propósito de la misma, su definición no siempre resulta una fase aislada y cerrada que una vez terminada da paso a otras fases del proceso indagativo. Si bien el propósito sirve para orientar el proceso de investigación, éste último también influye en la reformulación del primero. En nuestro caso, el propósito de la investigación se fue redefiniendo durante el diseño de la misma y en consonancia con el marco teórico sobre el tema de los materiales curriculares impresos que se iba elaborando (figura 2.1).

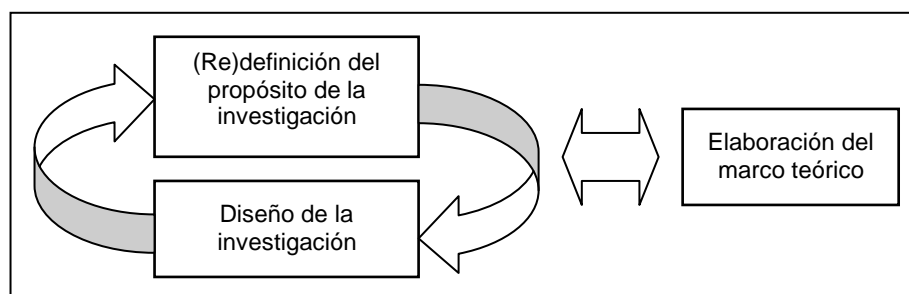


Figura 2.1. Interrelación entre la (re)definición del propósito de la investigación, su diseño y su marco teórico

De esta manera, cada vez se fue definiendo de una forma más clara y concisa el propósito de nuestra investigación hasta que finalmente quedó formulado en *obtener un conocimiento empírico sobre el uso de los materiales curriculares impresos por parte del profesorado de Educación Física en la ESO de la Comunidad Valenciana*. La investigación se dirigió al profesorado porque, según la literatura, es el colectivo de la comunidad educativa del que dependen las decisiones relativas al uso del material impreso en el contexto escolar (p. ej. Area, 1991 y 1994; Parcerisa, 1996).

2.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación representa el plan de acción para la obtención y análisis de los datos atendiendo al propósito de la misma. Hace referencia a estructura y tiene en cuenta las decisiones relativas a los métodos, las técnicas y los procedimientos que permitirán obtener los datos para su análisis e interpretación (Pulpón, 2006).

2.3.1. El carácter descriptivo de nuestra investigación

En conexión con el propósito señalado, se ha diseñado una investigación descriptiva. Según la literatura sobre el tema (p. ej. Best, 1982; Fox, 1981; Bisquerra, 1989), este tipo de investigación está interesada en realizar una descripción sistemática de la realidad estudiada tal y como es, sin manipularla o cambiarla. Si bien, como advierte Best (1982) hay que interpretarla:

El proceso de investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado e importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación (p. 91)

Para Van Dalen y Meyer (1981), la investigación descriptiva en educación permite:

- recoger información factual detallada que describa una determinada situación;
- identificar problemas;
- realizar comparaciones y evaluaciones;
- y planificar futuros cambios y tomar decisiones.

Una investigación de tipo descriptivo puede utilizar datos tanto cuantitativos como cualitativos. Los datos cuantitativos se suelen utilizar en estudios transversales realizados en un determinado momento sobre muestras amplias de sujetos, mientras que los datos cualitativos suelen relacionarse con estudios longitudinales donde se analizan en profundidad un número reducido de casos en distintos momentos o a lo largo de un periodo de tiempo (Best, 1982; Fox, 1981; Bisquerra, 1989).

2.3.2. Las fases de la investigación y sus objetivos

Nuestra investigación se estructura en dos grandes fases (figura 2.2) que combinan la línea de investigación mediacional del profesorado y la del uso de los materiales impresos en contextos reales comentadas en el capítulo anterior.

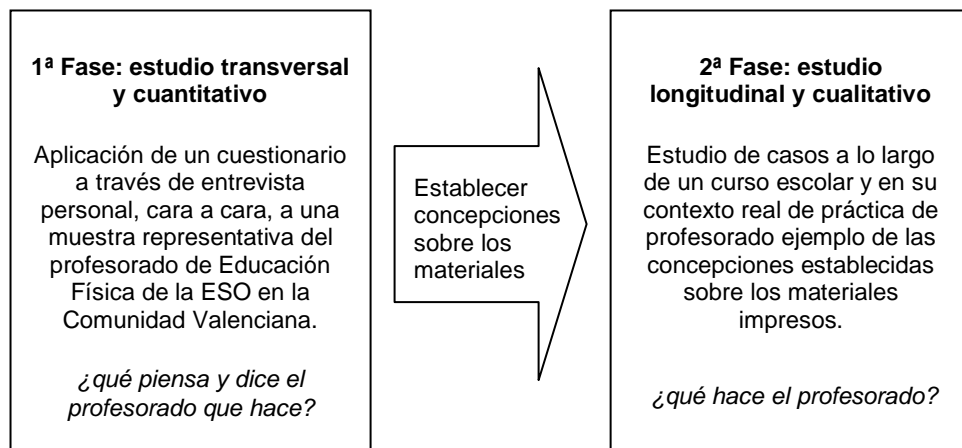


Figura 2.2. Estructura de la investigación

La primera fase tiene como objetivo general *conocer lo que piensa y dice el profesorado de Educación Física sobre su uso de los materiales impresos*. Esta primera fase consiste en un estudio transversal de carácter cuantitativo basado en la administración de un cuestionario, a través de entrevista personal, cara a cara, a una muestra representativa del profesorado de Educación Física en la ESO de la Comunidad Valenciana³. Esta fase, permite establecer concepciones sobre los materiales curriculares impresos entre el profesorado de este área.

³ Esta fase de la investigación fue subvencionada por la Universitat de València dentro de la convocatoria del 2000 para ayudas a proyectos de investigación precompetitivos.

A partir de las concepciones establecidas, se realiza un estudio longitudinal y cualitativo basado en el seguimiento a lo largo de todo un curso escolar de casos típicos de estas concepciones profundizando en las diversas circunstancias y características del uso real de los materiales impresos en las clases, pero en esta ocasión mediante un estudio de casos con fuerte base observacional. El objetivo general de esta segunda fase es *conocer lo que hace el profesorado de Educación Física en el contexto real de su docencia respecto al uso de los materiales impresos*.

2.3.3. La combinación de perspectivas metodológicas en esta investigación

El diseño adoptado combina una metodología cuantitativa, de la que se obtiene información general de una muestra relativamente amplia del profesorado, y otra metodología cualitativa que ofrece información rica y profunda sobre el uso de materiales en las clases de Educación Física de un pequeño grupo de profesores.

Aunque en muchas ocasiones se ha planteado la cuestión de la perspectiva metodológica de una investigación de forma confrontada y excluyente, es decir, ubicándose desde las ventajas de una de las dos perspectivas, cuantitativa o cualitativa, y rechazando la otra, existen multitud de trabajos donde se ha defendido la complementariedad metodológica de ambas perspectivas en la investigación (p.ej. Anguera, 1985; Alvira, 1983; Bericat, 1998; Cook y Reichardt, 1986; Shulman, 1989; Fenstermacher, 1989; Erickson, 1989; Patton, 2002; Glesne y Peshkin, 1992; Guba y Lincoln, 1994; Pérez Serrano, 1998a y 1998b; Branen, 1992; Reichardt y Rallis, 1994). En nuestra opinión, ambas perspectivas son puntos de vista, lógicas y procedimientos diferentes pero no contrarios o excluyentes. La combinación de ambas perspectivas a través de las dos fases de nuestra investigación permite obtener un conocimiento amplio y profundo sobre el uso de los materiales impresos. Sin embargo, hay que advertir algunas diferencias metodológicas en los planteamientos generales de cada una de estas fases.

La primera fase obedece a un diseño sustentado por una epistemología objetivista interesada por datos que representan una información objetiva acerca de los hechos, expresada a través de valores numéricos y susceptibles de análisis estadísticos y con los que se intenta dar respuesta a interrogantes básicos del tipo *qué y cuánto*.

La segunda fase atiende a una epistemología subjetivista interesada por datos que representan una información subjetiva acerca de los hechos, expresada

en forma de palabras, susceptible de ser interpretadas de diversas maneras o puntos de vista y con los que se busca aportar una respuesta a cuestiones básicas relacionadas con el *por qué* y el *cómo*.

Mientras que con la fase cuantitativa se pretende dar una explicación a través de variables descriptivas y valores numéricos al tema objeto de estudio, con la fase cualitativa se busca comprender diversos casos relativos al mismo a través de la experiencia del investigador y trabajando con informaciones registradas en forma de textos. Como dice Stake (1998):

Para perfeccionar la búsqueda de la explicación, los investigadores cuantitativos perciben lo que ocurre en términos de variables descriptivas, representan los acontecimientos con escalas y mediciones (por ej. Números). Para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ej., relatos. El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia (p. 44).

Así pues, la diferencia fundamental entre la fase cualitativa y la cuantitativa de nuestra investigación, más que a la utilización de datos numéricos o cuantitativos en una y textuales o cualitativos en la otra, se debe al tipo de conocimiento que se pretende conseguir. La manera de entender y analizar los datos guarda más estrecha relación con la perspectiva teórico-metodológica en la que se sitúe una investigación, que con los datos en sí mismos. Desde una perspectiva cualitativa, el análisis de datos implica un tratamiento que preserve la naturaleza textual del dato (Silverman, 1993; Huberman y Miles, 1994), mientras que en la perspectiva cuantitativa se utilizarán análisis estadísticos.

2.4. Características metodológicas de la fase transversal y cuantitativa

Después de definir el objetivo de esta primera fase de la investigación, se siguió un proceso lineal que se detalla en la figura 2.3.

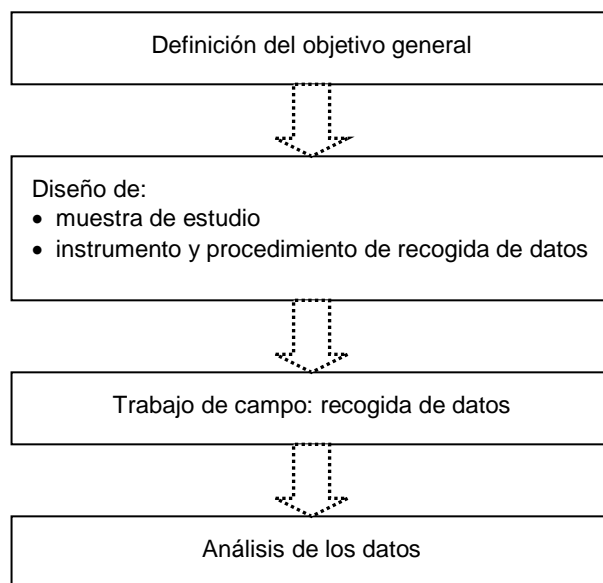


Figura 2.3. *Proceso lineal de investigación seguido en la fase transversal y cuantitativa.*

En los subapartados que siguen se comentan en profundidad las características metodológicas relativas a esta fase de la investigación, como son: 1) la muestra utilizada en el estudio; 2) el instrumento y procedimiento de recogida de los datos; y 3) las variables de investigación y el análisis de los datos.

2.4.1. Muestra del estudio

La muestra se diseñó a partir de datos poblacionales relativos al curso escolar 1999-2000 y parcialmente proporcionados por el *Servei de Formació del Professorat de la Conselleria de Cultura i Educació* de la Generalitat Valenciana. El tamaño total de la población se determinó en 1.142 profesores y profesoras de Educación Física en E.S.O., de los cuales 779 impartían docencia en centros públicos y 363 en centros concertados y privados. La obtención de los datos relativos a la población de profesorado en centros públicos no ofreció problemas (fue proporcionada por Consellería), pero sí la de los centros privados que tuvo que ser estimada partiendo del número de alumnos en centros concertados y privados en cada provincia (dato que era conocido). Para realizar esta estimación se tuvo en cuenta que los profesores de estos centros tienen más horas lectivas a la semana y tomando como criterio la ratio alumnos/profesor más alta conocida en centros

públicos (concretamente los 190 alumnos por profesor de Educación Física de la provincia de Alicante).

La muestra se determinó en al menos 300 sujetos, necesarios para obtener una muestra significativa con un error asociado del 5%. Además se estratificó proporcionalmente según la provincia (Alicante, Valencia y Castellón), la titularidad del centro (públicos frente a concertados y privados) y su tamaño (menos de 500 alumnos, entre 500 y 1000, y más de 1000 alumnos). Como se tenían los datos de referencia para determinar la proporción de profesores en función del sexo y la etapa educativa (Primaria y Secundaria), en la enseñanza pública, se mantuvo la presencia de estas variables como criterio de estratificación, haciéndose aleatoriamente en la enseñanza privada y concertada.

La muestra final a la que se administró el cuestionario resultó significativa y representativa siendo de 310 profesores y profesoras distribuidos según las siguientes características (tabla 2.1):

- a) *Sexo y edad.* La proporción de varones (67,7%) dobla a la de las mujeres (32,3%). La edad media se establece en 37,7 años ($DT = 8,77$) y en un rango de 24 a 64 años.
- b) *Provincias.* La mayoría de los profesores trabaja en la provincia de Valencia (54,8%) y Alicante (33,9%), y en menor medida en Castellón (11,3%).
- c) *Naturaleza del centro y situación laboral.* El 69,7% del profesorado trabaja en centros públicos, de los que más de tres cuartas partes son funcionarios (77,8%) y el resto interinos. El 30,3% del profesorado trabaja en centros 'privados' (29,7% concertados y 0,6% privados).
- d) *Tamaño del centro.* La mitad del profesorado, el 49,7%, trabaja en centros de 500 a 1000 alumnos. El 29% trabaja en centros de menos de 500 alumnos y el 21,3% lo hace en centros de más de 1000 alumnos.
- e) *Etapa educativa en la que imparten su docencia.* La mayoría del profesorado imparte su docencia exclusivamente en Secundaria, el 85,8% frente al 14,2% que la comparte con Primaria.
- f) *Titulación.* El 85,7% de la muestra tiene algún tipo de titulación académica relacionada con la Educación Física, siendo mayoritariamente licenciados (un 68,3%), y en menor medida diplomados (12,6%) o con curso de especialización (4,9%). Con esto vemos que el 14,3% restante no tienen ningún tipo de formación académica específica en Educación Física.

- g) *Experiencia laboral en Educación Física, participación en actividades de formación permanente e integración en el equipo directivo.* El promedio años de docencia en Educación Física varía en un rango de 1 a 42 años ($M=11,8$; $DT=8,87$). El 59,1% de los profesores declaran participar en alguna actividad de formación permanente. Sólo el 7,7% de los entrevistados forma parte de algún equipo directivo de los centros.
- h) *Naturaleza del centro y situación laboral.* El 69,7% del profesorado trabaja en centros públicos, de los que más de tres cuartas partes son funcionarios (77,8%) y el resto interinos. El 30,3% del profesorado trabaja en centros ‘privados’ (29,7% concertados y 0,6% privados).

Tabla 2.1. Descripción de las características de la muestra final.

Muestra final	310 entrevistados		
Sexo	210 hombres	100 mujeres	
Edad	37,7 años ($DT = 8,77$ y un rango de edad de 24-64 años)		
Provincia del centro de trabajo	170 de Valencia	105 de Alicante	35 de Castellón
Titularidad del centro y sit. laboral	216 de centros públicos (169 func. y 48 inter.)		94 de centros privados (36 fijos, 45 indef. y 13 otra sit.)
Tamaño del centro	90 de centros de -500 alumnos	154 de centros de 500 a 1000 alumnos	66 de centros de +1000 alumnos
Etapas en que imparten docencia	266 imparten sólo Secundaria		44 imparten ESO y Primaria
Titulación específica en EF	265 con titulación en EF (211 lic., 39 dip. y 15 dip. c. esp.)		45 sin titulación en EF (28 lic., 12 dip. y 5 otras tit.)
Experiencia laboral en EF	11,8 años de experiencia en EF ($DT=8,87$ y un rango de 1 a 42 años)		
Participación formación perm.	182 participa		126 no participa
Integración en equipo directivo	24 forman parte del equipo directivo de su centro		286 no forman parte del equipo directivo del centro

2.4.2. Instrumento y procedimiento de obtención de datos

Las técnicas o fuentes de obtención de datos ocupan un lugar importante en los procesos de investigación y son coherentes con todo un conjunto de decisiones que dan sentido a cada una de las investigaciones particulares. En nuestro caso, el cuestionario se identificó como la técnica más adecuada para atender al objetivo de esta primera fase de la investigación y a los supuestos básicos del estudio que dan sentido y lógica global a todo el proceso de investigación de esta fase, es decir, la naturaleza objetiva del conocimiento y el carácter tangible y medible de la realidad que se pretende estudiar.

2.4.2.1. El cuestionario: su elección y justificación

El cuestionario es un documento que recoge de forma organizada las preguntas de una encuesta. Su finalidad es obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre diferentes aspectos de la investigación. En nuestra investigación, el cuestionario nos permite:

- conocer lo que piensa el profesorado de Educación Física sobre su uso de diferentes tipos de materiales curriculares impresos;
- recoger una gran cantidad de información sobre aspectos muy diversos del uso de diferentes tipos de materiales en, relativamente, poco tiempo y a un gran número profesores y profesoras;
- obtener datos referidos a aspectos subjetivos relacionados con la importancia que tienen algunos criterios sobre el uso de materiales, así como las concepciones de uso o el grado de satisfacción que le proporciona al profesorado;
- aportar una información estandarizada sobre cuestiones preestablecidas del tema objeto de estudio.

Ante la falta de un cuestionario que atendiese a la finalidad concreta de nuestro estudio, diseñamos uno específico (ver anexo I) cuyo proceso de elaboración se describe a continuación.

2.4.2.2. Diseño del cuestionario

En el diseño del cuestionario participó un grupo formado por cuatro investigadores. Esta fase se desarrolló desde mediados de diciembre de 2000

hasta principios de mayo de 2001, es decir, casi cinco meses y en ella se tomaron decisiones diversas relativas a concretar el contenido, el formato y la manera de administrar el cuestionario (figura 2.4).

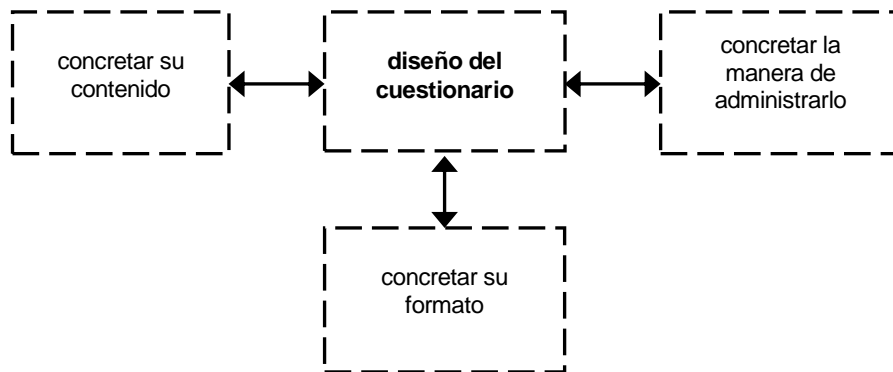


Figura 2.4. Principales decisiones del diseño del cuestionario

Para concretar el contenido del cuestionario se recurrió a temas significativos procedentes de estudios similares en otras áreas (Ben-Peretz y Tamir, 1981; Marsh, 1984; Marsh et al., 1985; Zahorik, 1990 y 1991), a la información obtenida a través de un grupo de discusión en el que participaron tres asesores de Educación Física de CEFIREs la Comunidad Valenciana (ver anexo II) y a las ideas que surgieron dentro del grupo investigador.

A la hora de determinar el contenido del cuestionario, el aspecto central fue la manera de concebir el uso. Entendiendo ‘usar’ como hacer servir una cosa para algo, surgieron tres focos esenciales de atención que orientaron el diseño del cuestionario y que son: el alguien, el algo y el propósito. Es decir, ¿quién lo usa?, ¿qué se usa? y ¿para qué se usa?

Aunque la respuesta a la primera cuestión era el profesorado de Educación Física, debemos tener en cuenta una serie de variables socioprofesionales como el sexo, la edad, la titulación, la situación laboral, la experiencia u otras similares. Además, la cuestión ‘¿quién?’ nos sugirió que en el uso de materiales por parte del profesorado, se ven implicadas otras personas como el alumnado, los padres o el centro educativo, así que también consideramos conocer el ‘¿con quién?’.

En relación con esto último, el segundo interrogante nos obliga a definir una tipología de materiales impresos en el que se diferencie el material que utiliza el profesorado para sí mismo y el que utiliza para el alumnado, los padres y el centro. La elaboración partió de la tipología ofrecida por Devís et al. (2001), comentada en el capítulo anterior, y que finalmente nos condujo a la clasificación que recoge la tabla 2.2.

Tabla 2.2. Tipología de materiales curriculares impresos utilizada en el cuestionario

Mat. del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta (<i>vídeos, manuales, apuntes, artículos...</i>)
	Libro de texto del profesor
	Secuencias de contenidos y programaciones
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas
	Fichas de sesiones
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas
	Materiales para el registro de datos (<i>hojas de asistencia, planillas de evaluación, diarios...</i>)
	Otros
Mat. para alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta (<i>vídeos, artículos, noticias...</i>)
	Libros de texto
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades física
	Diarios de clase
	Otros
Documentos informativos para padres	
Proyectos y memorias de área para el centro	
Otros	

Esta caracterización de los materiales impresos permite profundizar en cada uno de los materiales empleados, incorporando la opción 'otros' para introducir alguna alternativa no atendida. Esta tipología es de vital importancia porque la mayoría de las preguntas se refieren a ella. Dentro de este apartado relativo a los materiales que usa el profesorado de Educación Física, también incorporamos aspectos relacionados como qué materiales selecciona y qué materiales elabora, vinculados directamente con el uso.

La tercera cuestión se refiere al propósito y conduce no sólo a plantear el '¿para qué?' sino también el '¿por qué?' y el '¿cómo?'. Y esto nos lleva a indagar sobre la forma y nivel de uso de los materiales. Al conjunto de todos estos interrogantes básicos, añadimos el aspecto espacio-temporal, es decir, el '¿cuándo?' y '¿dónde?'. El esquema de la figura 2.5 resume los interrogantes básicos del uso a los que intenta responder el cuestionario:

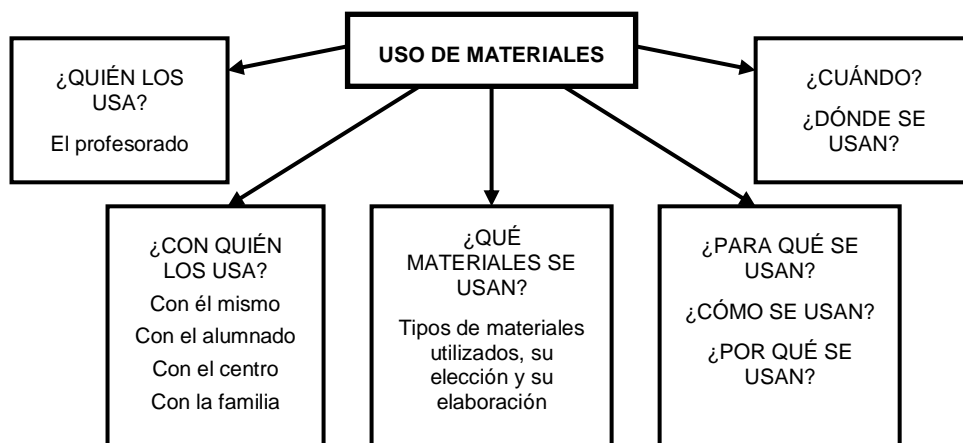


Figura 2.5. Interrogantes básicos del uso que orientan el contenido del cuestionario

Esta forma de entender el uso sirvió para organizar los temas significativos y construir el cuestionario de tal manera que recogiera aspectos socioprofesionales, de selección, de elaboración y de uso de los materiales impresos. Pero la gran cantidad de temas y preguntas exigía un importante esfuerzo de simplificación. La principal estrategia de simplificación a nivel del contenido del cuestionario consistió en centrar al máximo las preguntas del cuestionario sobre lo que el profesorado podía decirnos de la selección, elaboración en su caso y utilización de materiales impresos en Educación Física. Las otras fueron, fundamentalmente, estrategias de simplificación y concreción formal, tales como la redacción clara y sencilla de las preguntas, el uso de ‘preguntas filtro’ o el agrupamiento de preguntas que persiguen un mismo tipo de información en forma de rejilla o cuadro de doble entrada.

Entre los aspectos formales del cuestionario también se atendió a cuestiones relativas al orden de las preguntas o de grandes grupos de preguntas que, además, contribuyen a la fiabilidad y facilitan la codificación del cuestionario (Cohen y Manion, 1990). En nuestro caso, las distintas partes o grandes grupos de preguntas siguieron finalmente el orden siguiente: primero las preguntas relativas a la selección de materiales, después a la elaboración, posteriormente la forma y nivel de uso de los diversos tipos de materiales, y se finaliza con las de tipo sociodemográfico o personal.

Además de las decisiones relativas al contenido y el formato, durante el diseño del cuestionario se tomaron otras relativas al modo de administrarlo. Al contar con la financiación para esta primera fase de la investigación por parte de la Universitat de València se optó por administrarlo a través de entrevista personal, porque siguiendo la literatura (Sierra, 1985; Visauta, 1989; Cohen y Manion, 1990;

Pulido, 1992), se facilitaba:

- una mayor papel protagonista a los informantes;
- la comprensión del cuestionario porque existe más flexibilidad a la hora de aclarar dudas, reformular preguntas o corregir o matizar respuestas;
- una participación elevada de los informantes solicitados, obteniendo una menor tasa de mortandad en la información solicitada en la muestra y asegurando una mayor representatividad;
- mejor calidad y confianza en los datos obtenidos gracias al contacto cara a cara con los informantes y poder observar no sólo lo que se dice sino también cómo se dice;
- la amenidad en el relleno del cuestionario que permite, también, mayor extensión;
- la profundidad en las respuestas gracias a la presencia de entrevistadores consiguiendo una información más completa y rica;
- menor influencia de terceras personas en la cumplimentación del cuestionario; y
- programar en el tiempo las entrevistas de forma fácil y sistemática.

En contrapartida, en este tipo de administración, los entrevistados se ven inmersos en una situación que les obliga más a participar que otras formas de aplicación y, sobre todo, se apuran al límite los recursos económicos disponibles. Para no resultar tan gravosa la situación, se solicitó la colaboración de un grupo de estudiantes de últimos cursos de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y de doctorado de la Universitat de València para que actuaran como entrevistadores.

Esta forma de administrar el cuestionario exige esclarecer su contenido de tal manera que facilite la comprensión del informante y del entrevistador y que permita un rápido registro de las respuestas que no interrumpa el transcurso de la entrevista. Esto supuso que se tomaran decisiones sobre, por una parte, la elaboración de tarjetas complementarias, que facilitasen la visualización de las posibilidades de respuesta a los entrevistados, y, por otra, la redacción de instrucciones y notas para los entrevistadores.

2.4.2.3. Revisión del cuestionario y su forma de administración

El diseño del cuestionario-entrevista consistió en un proceso de continua revisión. En este proceso, además de los entrevistadores, también participaron

personas externas especialmente en las etapas que hemos denominado: a) juicio de expertos, b) preparación de entrevistadores; y c) estudio piloto.

a) La *etapa de juicio de expertos* se realizó desde finales de febrero a principios de marzo de 2001 y consistió en la revisión de versiones concretas del cuestionario por parte de varias personas expertas y desvinculadas del proceso de elaboración del cuestionario para:

- Analizar y hacer sugerencias de mejora sobre el contenido y formato. En concreto estas tareas las realizaron tres profesores y una profesora de universidad de diferentes áreas de conocimiento (Psicología Educativa, Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Física y Deportiva).
- Conocer las posibilidades de tratamiento de datos que ofrecía el formato. Para ello, se recurrió a un especialista en análisis de datos que indicó la manera de codificarlo, la conveniencia de simplificarlo y, sobre todo, la necesidad de reducir el número de posibilidades de respuesta.
- Conocer algunos aspectos sobre la aplicación del cuestionario relativos a duración, cansancio, atención, comprensión, etc. Se contó, en esta ocasión, con un profesor de Educación Física al que se le entrevistó y se le pidió opinión sobre el mismo.

b) La *etapa de preparación de entrevistadores*. Los entrevistadores se seleccionaron de entre los estudiantes de últimos cursos de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y del doctorado del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universitat de València. El número final de entrevistadores, después de varias reuniones, fue de catorce. La falta de experiencia en las tareas de entrevistador se vieron compensadas, con creces, con el interés y seriedad que mostraron a lo largo del proceso de preparación y administración. Según algunos autores, la falta de experiencia no tiene que verse necesariamente como un inconveniente, pues parece ser que los entrevistadores expertos son más descuidados que los noveles (Fowler, 1993).

La preparación de los entrevistadores atendió a la manera de contactar con los informantes, de realizar la presentación, de dirigirse al informante, de expresar las preguntas y sus posibilidades de respuesta, de la manera de presentar las tarjetas, de aportar aclaraciones, de registrar las respuestas del entrevistado, de despedirse o de la situación espacial entrevistador-entrevistado. Es decir, todos los aspectos que permitan al entrevistador ser un cuidadoso colector de datos y que faciliten la comodidad en los informantes durante el desarrollo del cuestionario-entrevista. A esta preparación se dedicaron siete reuniones realizadas desde finales de marzo hasta la finalización del estudio piloto en la última semana de abril. Las dos primeras reuniones sirvieron para dar a conocer en profundidad el diseño del

cuestionario y la manera de administrarlo, así como a establecer un compromiso entre los entrevistadores y el grupo investigador. Las otras cinco consistieron en prácticas de aplicación del cuestionario, en las que de manera alternativa y sucesiva un estudiante hacía de entrevistador y otro de entrevistado. Estas prácticas sirvieron no sólo para poner a los estudiantes colaboradores en el papel de entrevistadores sino también en el de entrevistados y comprobar las posibilidades del cuestionario y de la forma de aplicación. A final de estas sesiones se hacía una puesta en común sobre los inconvenientes encontrados. Es aquí donde los entrevistadores resultaron ser algo más que aplicadores del cuestionario y colectores de datos, pues sus comentarios y sugerencias también contribuyeron a la revisión del cuestionario. Esto provocó, además, un mayor interés y confianza de los entrevistadores ante el cuestionario y su tarea de administración.

c) La *etapa del estudio piloto* consistió en aplicar el cuestionario en situación real a un reducido número de profesores y profesoras de Educación Física en ESO, 11 en total, el 24 y 25 de abril de 2001. Aunque se haya puesto mucho empeño en el diseño del cuestionario y su revisión, la elaboración requiere una prueba previa antes de realizar las entrevistas a las personas que integran la muestra. El objetivo de este estudio piloto fue comprobar el correcto funcionamiento del cuestionario en situación real y realizar los ajustes pertinentes para la versión definitiva (Visauta, 1989; García Ferrando, 1993).

Para obtener un conocimiento sobre la funcionalidad del cuestionario, se indicó a los entrevistadores que anotasen la actitud de los entrevistados, la comprensión de las preguntas y la manera de responder la entrevista para una puesta en común posterior. En la versión utilizada en el estudio piloto, también se incluyó una pregunta de carácter informal a los entrevistados en la que se les pedía una valoración global de la entrevista.

En términos generales la duración de estas entrevistas fue de 45 minutos, el cuestionario fue calificado por los entrevistados como exhaustivo, demasiado extenso y pesado, lo cual provocaba en ocasiones cierto ‘efecto dominó’ sobre las respuestas debidas al cansancio de los entrevistados. Ante esta evidencia empírica:

- se cambió el bloque de preguntas de identificación o socioprofesionales al final del cuestionario, ya que requerían un menor compromiso cognitivo por parte de los entrevistados;
- se simplificó el cuestionario eliminando dos de sus preguntas y sintetizando las posibilidades de respuesta de otras; y
- se reformuló la primera pregunta basada en la tipología de materiales invitándose al entrevistado a escribir los materiales concretos que utiliza buscando con ello una mayor implicación de los informantes.

2.4.2.4. Versión final del cuestionario y su administración

A lo largo de nuestro cuestionario-entrevista se emplea el término material curricular porque, dentro del contexto del currículum oficial, se utiliza de una forma restringida, para referirse a libros de texto y otros materiales editados o escritos que sirven para la elaboración de proyectos curriculares o para orientar la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje (Marchesi y Martín, 1989 y 1991; MEC 1992b). Es decir, utilizando la expresión material curricular pretendemos que el profesorado se centre únicamente en los materiales impresos.

La versión final del cuestionario (ver anexo I) es un cuadernillo que consta de portada y siete hojas al que acompaña un conjunto de once tarjetas que muestran las opciones de respuestas. Tiene un total de 33 preguntas que hacen referencia las siete dimensiones que se especifican en la tabla 2.3.

Tabla 2.3. Dimensiones y temas del cuestionario

<p><u>I. Dimensión socio-profesional</u> Sexo, edad, titulación universitaria, lugar donde se cursó, etapas y áreas donde imparte docencia, situación laboral, años de docencia en el área de E.F., experiencia en otras áreas, antigüedad en el centro, número de profesores/as en el departamento de E.F., participación en la dirección del centro, participación en actividades de formación permanente.</p> <p><u>II. Dimensión elección de los materiales utilizados</u> Responsable en su elección, criterios de elección, relación temporal elección-preparación de las clases.</p> <p><u>III. Dimensión materiales utilizados y sus características</u> Materiales utilizados, frecuencia de uso, soporte en el que se encuentran, materiales en valenciano.</p> <p><u>IV. Dimensión elaboración de los materiales utilizados</u> Responsable en su elaboración, forma de elaboración personal, razones de su elaboración o no.</p> <p><u>V. Dimensión forma de uso de materiales</u> Forma de uso, finalidad de uso.</p> <p><u>VI. Dimensión satisfacción con los materiales utilizados</u> Nivel de satisfacción con los materiales utilizados</p> <p><u>VII. Dimensión concepciones sobre los materiales</u> Opiniones y creencias sobre los materiales.</p>
--

Aunque la secuencia de preguntas de cualquier cuestionario es tan variada como su formulación o formato, el orden de las preguntas y su agrupamiento contribuyen a la fiabilidad y facilitan la codificación del cuestionario (Cohen y Manion, 1990). En nuestro cuestionario, las distintas partes o grandes grupos de preguntas siguen este orden: las primeras seis preguntas se refieren a las categorías de las dimensiones de selección, y utilización y características de los materiales, de la siete a la diez atienden a la dimensión de su elaboración y de la once a la dieciséis atienden a la forma y nivel de uso. Las preguntas sociodemográficas son las que van de la diecisiete a la treinta y tres. Con este orden, se intenta que las preguntas se sucedan de manera natural, que exista un hilo conductor lógico y que se respete la interrelación entre algunas preguntas. También es de destacar la importancia de ubicar las preguntas sociodemográficas o personales en último lugar porque, al ser más sencilla y rutinaria su respuesta, en caso de aparecer cierto cansancio en el entrevistado, no se ve afectada la calidad de las respuestas de las otras tres dimensiones a las que se refiere nuestro estudio y que requieren de un mayor compromiso cognitivo por parte del informante.

La redacción de preguntas y estructuración de las respuestas busca facilitar la comprensión del informante sin influirle en la elección de su respuesta. Las preguntas están formuladas de manera personal en segunda persona del singular y utilizando un lenguaje sencillo y claro. En el cuestionario, ninguna pregunta sobrepasa una línea de enunciado y cada una de ellas hace referencia a una sola idea. Recordemos que, en un cuestionario, no se pueden formular dos preguntas en una.

El principal problema en la redacción de preguntas y estructuración de las respuestas viene derivado, en nuestro caso, al orientar el cuestionario hacia el conocimiento del uso de cada tipo de material de la clasificación presentada anteriormente. Aunque esto ofrece mayor especificidad y profundidad en el conocimiento sobre el uso de materiales curriculares, también conduce a una mayor extensión del cuestionario porque reproduce la misma pregunta tantas veces como tipos de materiales se señalen. Para evitarlo, se ha recurrido a dos estrategias: las 'preguntas filtro' y el agrupamiento de preguntas y respuestas que persiguen un mismo tipo de información a través de rejillas o cuadros de doble entrada.

Para no repetir cada pregunta del cuestionario en cada uno de los tipos de materiales se utilizan dos 'preguntas filtro', una para señalar los tipos de materiales utilizados y así, después, referir el cuestionario sólo a los indicados y otra para conocer la elaboración o no, por parte del profesorado, de los diferentes tipos de materiales.

Para preguntar lo mismo en cada tipo de material se recurrió a una forma de agrupar las preguntas que persiguen un mismo tipo de información, según Fox

(1981), lista de control bidimensional o, según Sierra (1985), preguntas de doble categorización. En ellas, se establece una correspondencia, a través de una rejilla, entre los diferentes tipos de materiales colocados verticalmente y las respuestas comunes que afectan a todos ellos puestas horizontalmente. Esta manera de organizar preguntas y respuestas resulta muy útil para conseguir cantidad de información diferenciada y también para conseguir mayor profundidad en determinados aspectos como son los criterios utilizados en la elección de los materiales, las razones por las que el profesorado elabora o no los materiales, la intención del uso del material curricular o las concepciones de uso.

En las listas de control, tan importante como redactar las preguntas, es presentar las respuestas posibles a las mismas. En las rejillas, se utilizaron respuestas en escala, del tipo ‘ninguna-poca-bastante-mucha’, donde el informante registra una única respuesta, y también respuestas nominales con posibles opciones independientes sin una estructura continua entre ellas y donde el entrevistado puede marcar más de una respuesta.

La administración del cuestionario a través de entrevista, hace necesario que se adapte a esta particularidad. No es lo mismo un cuestionario autocumplimentado que uno de las características que estamos describiendo. El entrevistador es un mediador entre el cuestionario y el informante. Él es quien tiene en sus manos el cuestionario y quien lo cumplimenta, atendiendo a lo que dice el profesor o profesora. En nuestro cuestionario se recurre a tarjetas complementarias y a orientaciones para los entrevistadores, dos elementos relacionados con la estructura del cuestionario. Las tarjetas complementarias sirven para que la persona entrevistada tenga a la vista las opciones de respuesta y le resulte más fácil contestar. En ellas no se recogen enunciados de preguntas, sino respuestas posibles, sin formas ambiguas de tipo ‘depende’ ni respuestas del tipo ‘no sabe / no contesta’. Cada una de estas tarjetas se identifica, tal y como sugiere Azofra (1999), con una letra y tiene su llamada en la pregunta a la que hace referencia. Con las orientaciones para los entrevistadores pretendemos la estandarización en la aplicación y cumplimentación del cuestionario. Las orientaciones sirven de recordatorio a los entrevistadores para que no descuiden algunos aspectos del modo de administrar el cuestionario.

En nuestro caso encontramos tres tipos de orientaciones. Una está localizada en la portada del cuestionario y aporta información para la presentación del entrevistador ante el informante. Es decir, indicando el propósito de la entrevista, la manera de entender el término material curricular en la entrevista, las partes de la misma, resaltar que no es sobre los materiales que se tienen sino sobre los que se usan, la importancia de las respuestas y, sobre todo, subrayar la disponibilidad del entrevistador a la hora de aclarar cualquier duda que pueda surgir en la dinámica de la entrevista. La otra orientación

consiste en indicaciones o advertencias sobre la forma de preguntar y responder, y que se expresan con un tipo de letra diferente, entre paréntesis y que reclamaba la atención a través de la palabra ‘entrevistador’ en mayúsculas (por ejemplo: *ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta B y lee las respuestas*). Por último, también se contempla un recordatorio de aspectos generales a tener en cuenta y consejos para el desarrollo de la entrevista que se adjuntó al final del cuestionario.

Además de las preguntas y las orientaciones para el desarrollo de la entrevista, el cuestionario contempla una serie de características relativas a su identificación y codificación. La identificación del cuestionario está en la portada del mismo y recoge la entidad financiadora de la investigación, el título del proyecto, y un recuadro donde aparecen aspectos identificadores tales como el número de cuestionario, el entrevistador que lo pasa, los datos de localización del centro donde se pasa, la fecha de la entrevista y la duración de la misma. La codificación del cuestionario es la identificación numérica que sigue a las diferentes opciones de respuesta y cuyo objeto es facilitar el posterior volcado de datos al programa informático SSPS para su tratamiento estadístico.

El cuestionario se administró al profesorado en sus centros docentes durante los meses de mayo, junio, octubre y noviembre de 2001, después de concertar la entrevista telefónicamente. Estaba diseñado para no emplear más de 50 minutos y así adaptarnos a las horas libres de docencia del profesorado. La duración media resultante por entrevista fue de 37 minutos.

2.4.3. Variables de investigación

En el cuestionario (anexo I) se distinguen dos grupos de variables. En primer lugar están las variables de carácter general (demográficas o contextuales) y, en segundo lugar, las variables de estudio específicamente relacionadas con las dimensiones de elección de materiales impresos, de su utilización y características, de su elaboración, de sus formas de uso, de su satisfacción de uso y de las concepciones sobre los materiales.

Las variables generales (o independientes) se corresponden con la *dimensión socioprofesional* del cuestionario. Las que utilizaremos para nuestro análisis proceden de las preguntas 17, 22 y 24, así como de la información previa contenida en la identificación del cuestionario. La tabla 2.4 recoge dichas variables, los valores de sus escalas y las preguntas del cuestionario relativas a las mismas.

Tabla 2.4. Variables sociodemográficas y valores de las escalas

Variables	Valores de la escala	Pregunta nº
Sexo	Varón o mujer	17
Situación laboral general (*)	Estable o inestable	22
Titularidad del centro (*)	Público o privado (incluye concertados)	Información previa de la identificación
Años de experiencia en Educación Física	En años	24

(*) Los valores de estas variables se han agrupado para evitar el problema de la escasez o ausencia de datos en algunos análisis estadísticos

Entre las variables específicas de estudio encontramos las que se integran en la dimensión de *elección de materiales impresos utilizados* y que son las que se detallan en la tabla 2.5.

Tabla 2.5. Variables y valores de la dimensión elección de los materiales impresos utilizados

Variables	Valores de la escala	Pregunta nº
Implicación del profesorado en la elección de los materiales impresos que utiliza	Elegir todos, la mayoría, algunos o ninguno de los materiales	5
Grado de importancia de los siguientes criterios utilizados en la elección de los materiales: <ul style="list-style-type: none"> - presentación de los materiales; - su adecuación al currículum oficial; - su adecuación al alumnado; - el estar escritos en valenciano; - su bajo coste; - la calidad de sus contenidos; - su correspondencia con tu ideología; - su correspondencia con la ideología del centro; - el que contribuyan a tu formación permanente 	Ninguna importancia, poca importancia, bastante importancia o mucha importancia	6
Relación temporal entre la elección de los materiales y la preparación de las clases	Continuo de siete puntos cuyos extremos van desde <i>elijo los materiales y después preparo la clase</i> hasta <i>preparo la clase y después elijo los materiales</i>	11

Una segunda dimensión que recoge variables de estudio es la referida a los *materiales utilizados y sus características*, formada por las variables de la tabla 2.6.

Tabla 2.6. Variables y valores de la dimensión utilización de los materiales impresos y sus características

Variables	Valores de la escala	Pregunta nº
Tipo de material impreso utilizado (según tipología presentada en la tabla 10)	Utiliza o no utiliza	1
Frecuencia de uso de los materiales impresos utilizados	Nunca, alguna vez, pocas veces, bastante o muy a menudo	1 y 2
Soporte en el que se encuentra el material	Papel, audiovisual e informático (*)	4
Estar en valenciano	Sí o no	3

(*) Los valores de respuesta de esta escala son múltiples y no excluyentes

Otra dimensión con variables específicas de estudio es la relacionada con la *elaboración de materiales* que recoge las variables descritas en la tabla 2.7.

Tabla 2.7 Variables y valores de la dimensión elaboración de los materiales impresos.

Variables	Valores de la escala	Pregunta nº
Responsable en la elaboración de los materiales utilizados	Las editoriales, elaboración propia (individual), elaboración propia (en grupo) y otros (*)	7
Forma de elaboración de materiales por parte del profesorado	Recopilar y organizar materiales existentes; Modificar y adaptar materiales existentes y crear nuevos materiales (*)	8
Grado de importancia de diferentes razones en la elaboración de los materiales por parte del profesorado: <ul style="list-style-type: none"> - Porque lo publicado no responde a tus intereses - Por trabajar en equipo - Porque resulta más económico - Porque te encuentras más cómodo/a con tus propios materiales - Porque se adapta mejor a tu alumnado - Porque contribuye a tu formación permanente - Para que estén en valenciano - Porque así se corresponde con tu ideología - Otras 	Ninguna, poca, bastante o mucha.	9

(*) Los valores de respuesta de esta escala son múltiples y no excluyentes

La dimensión *formas de uso de los materiales impresos* la conforman las variables de la tabla 2.8.

Tabla 2.8. Variables de la dimensión *formas de uso de los materiales impresos*.

Variables	Valores de la escala	Pregunta nº
Momento de utilización de los materiales impresos para el alumnado	En el trabajo habitual de clase, cuando no se puede realizar práctica física (como alternativa), en el trabajo para casa y en otras situaciones (*).	12
Grado de importancia de diversas razones en la utilización de materiales impresos para el alumnado: <ul style="list-style-type: none"> - Para que se ejerciten físicamente - Para que estudien conocimientos teóricos - Para que recopilen información - Para que analicen y reflexionen - Para que investiguen y sean creativos - Para evaluarles - Otra razón o razones que quieras indicar 	Ninguna, poca, bastante o mucha.	13
Momento de utilización de los materiales impresos para el profesorado, el centro y los padres.	Para preparar la enseñanza, para enseñar, para evaluar la enseñanza y para justificar la enseñanza (*).	14

(*) Los valores de respuesta de esta escala son múltiples y no excluyentes

Otra de las dimensiones es la *satisfacción con los materiales curriculares impresos utilizados* que la conforman las diversas razones presentadas en la pregunta 16 del cuestionario. La tabla 2.9 representa las variables de esta dimensión.

Tabla 2.9. Variables de la dimensión *satisfacción con los materiales impresos utilizados*.

Variables	Valores de la escala	Pregunta nº
Grado de satisfacción con los diferentes tipos de materiales utilizados (según tipología presentada en la tabla 10)	Nada, poco, bastante y muy satisfecho.	16

Finalmente, la dimensión *concepciones sobre los materiales* la conforman las variables de la tabla 2.10.

Tabla 2.10. Variables y valores de la dimensión *concepciones sobre los materiales impresos*

Variables	Valores de la escala	Pregunta nº
Grado de acuerdo con diversas afirmaciones sobre los materiales: - Los materiales curriculares sirven para transmitir con eficacia los contenidos - Los materiales curriculares deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en clases - En el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta - Los materiales curriculares son una moda más - El profesor debe implicarse en la elaboración y uso de materiales curriculares. - Los materiales curriculares, en la práctica, sirven para poco - Los materiales curriculares sirven para mejorar las relaciones con el alumnado - Los materiales curriculares deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte.	Nada, poco, bastante o muy de acuerdo.	15

(*) Los valores de respuesta de esta escala son múltiples y no excluyentes

Según los valores de la escala, tanto las variables generales como las de estudio, se distinguen en variables cualitativas, nominales o categóricas, y en variables cuantitativas o numéricas. Las primeras son variables cuyos valores sólo se puede decir que son distintos pero no mayores o menores (p.ej. el sexo, la situación laboral o el responsable en la elaboración de los materiales utilizados). Las segundas se dividen, a su vez, en ordinales, de intervalo y de razón. En las variables ordinales los valores son distintos y se pueden ordenar (p. ej. las que tienen en su escala los valores poco, nada, bastante o muy de acuerdo o también nunca, alguna vez, pocas veces, bastante o muy a menudo). En las de intervalo además de estos dos rasgos existe una unidad común, marcándose distancias iguales entre las distintas posiciones de la escala y teniendo un punto de origen arbitrario (en nuestro estudio no se utiliza este tipo de escala). Y en las de razón, a estos tres rasgos se le añade la existencia de un cero real y no arbitrario (p. ej. la edad o los años de docencia en Educación Física u otras áreas curriculares). Estas dos últimas variables son muy similares y también su procedimiento de análisis. Es importante conocer la naturaleza de las variables

porque en función de la misma se podrán aplicar unos procedimientos de análisis u otros, tal y como se verá en el subapartado siguiente.

2.4.4. Análisis de los datos

El análisis de datos comenzó con la codificación de las variables del cuestionario, asignándoles nombre y definiendo sus valores. Una vez codificadas las variables que conforman el cuestionario, el segundo paso fue la introducción de la información en la base de datos del paquete estadístico SPSS. Cuando se dispuso de los datos en el programa, se procedió a su verificación y depuración que, en nuestro caso, consistió en efectuar comprobaciones sobre el rango de valores definido para cada una de las variables y constatar que los datos obtenidos se ajustaran a la lógica interna del cuestionario. Este paso permitió identificar y corregir posibles errores en los datos. Un cuarto paso fue el procesamiento de los datos, es decir, el análisis y transformación de distribuciones y preparación de variables derivadas de las variables originales. El quinto y último paso consistió en el análisis de las variables. Para el mismo se ha recurrido a la utilización de distintos procedimientos estadísticos dependiendo del tipo de variables.

En nuestro análisis se distinguen cuatro niveles. El primer nivel consiste en el cálculo de índices estadísticos para describir las variables obtenidas, tanto de estudio como generales. En este trabajo se recurre, concretamente, a distribuciones de frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas.

En un segundo nivel se procede a comprobar la relación entre las variables de estudio y las generales, estableciendo, en su caso, la magnitud y significatividad. Los procedimientos utilizados, dependiendo de la naturaleza de estas variables, han sido tres (tabla 2.11):

- a) Para las establecer las posibles relaciones entre variables de estudio de tipo numérico y la única general de tipo numérico (los años de experiencia en Educación Física) se ha recurrido a coeficientes de *correlación de Pearson* que nos permite medir la asociación lineal entre ambos tipos de variables, interpretando el porcentaje de varianza común entre las mismas.
- b) Para determinar si existen diferencias entre las variables de naturaleza categórica en función de las variables numéricas se ha recurrido al de análisis de varianza univariado (*ANOVA*). El *ANOVA* se utiliza para contrastar la hipótesis de que varias medias son iguales. En este procedimiento, las variables de estudio actuaron de variables dependientes y las variables generales como independientes.

- c) Para comprobar la existencia de relación entre variables de estudio y generales de carácter categórico se han utilizado tablas de contingencia que recogen simultáneamente la distribución de frecuencias de las dos variables nominales y la fuerza de la asociación de las variables a través de los residuos aleatorios tipificados. Estas tablas se han acompañado de pruebas *chi-cuadrado* para medir su discrepancia entre la distribución observada y otra teórica, indicando en qué medida las diferencias existentes entre ambas, de haberlas, se deben al azar.

Tabla 2.11. *Procedimientos estadísticos utilizados para estudiar la relación entre variables según la naturaleza de las mismas.*

Naturaleza de las variables analizadas		Procedimiento estadístico utilizado
Variable numérica	Variable numérica	Correlación de Pearson
Variable categórica	Variable numérica	ANOVA
Variable categórica	Variable categórica	Tablas de contingencia y pruebas chi-cuadrado

El tercer nivel de nuestro análisis sirve para diferenciar las concepciones que tienen los entrevistados sobre los materiales impresos. Este análisis es importante porque, como ya se ha señalado en otro apartado de esta tesis, la evidencia empírica aportada por otros estudios indica que las creencias y concepciones del profesorado son un factor determinante en el uso de los materiales impresos (Stodolsky, 1989; Zahorik, 1991; Putnam, 1992; Remillard, 1992, 1999 y 2000).

Dentro de este nivel se ha recurrido al *análisis de componentes principales* que es una técnica estadística de síntesis de la información o reducción del número de variables. Con esta técnica los datos del conjunto de variables se reducen a un número menor de características que siguen conservando la misma dimensión de los datos originales. Esta técnica nos permite reconocer patrones en las concepciones sobre los materiales impresos desde un punto de vista estadístico a través de la extracción de unas características esenciales de nuestro conjunto de variables. Los nuevos componentes principales o factores son una combinación lineal de las variables originales, y además son independientes entre sí.

En el análisis de componentes principales resulta clave la interpretación de los factores, ya que ésta no viene dada a priori, sino que es deducida tras

observar la relación de los factores con las variables iniciales (hay, pues, que estudiar tanto el signo como la magnitud de las correlaciones). Nuestra interpretación de los factores obtenidos atiende, necesariamente, al marco teórico presentado en el capítulo 1 de esta tesis.

El cuarto y último nivel de nuestro análisis consiste en la comprobación de las relaciones que existen entre cada uno de los factores obtenidos y las diferentes variables generales y de estudio, estableciendo, en su caso, la magnitud y significatividad a través de coeficientes de *correlación de Pearson*, consiguiendo así una caracterización de perfiles de uso de los materiales impresos a partir de las concepciones representadas en los factores resultantes del análisis de componentes principales.

2.5. Características metodológicas de la fase longitudinal y cualitativa

Esta fase de la investigación responde a un estudio de casos, de fuerte componente observacional, que se origina de las concepciones de uso establecidas en el estudio transversal y cuantitativo de la primera fase de la investigación. Sin embargo, el carácter naturalístico y longitudinal de esta segunda fase hicieron que su diseño fuese sensible a las variaciones y divergencias que pudiesen acontecer en la realidad y tuviese un carácter abierto, flexible y emergente en relación con dicha realidad y con su proceso de estudio.

Algunos autores han denominado *progresivo* a este enfoque del diseño (Parlett y Hamilton, 1983) otros lo han llamado *proceso cíclico en espiral* (Del Rincón, 1997). En cualquiera de los casos, como recoge Stake (1998), en el diseño de un estudio cualitativo:

los investigadores cualitativos no confinamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos, ni al análisis e interpretación para el informe final. Por el contrario, destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales (...) Si las preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño (p. 20 y 21).

2.5.1. El estudio de casos como estrategia de investigación

El estudio de casos es una estrategia de investigación utilizada en distintos campos del conocimiento (medicina, economía, psicología, sociología, antropología...) y desde diferentes enfoques metodológicos (cualitativos, cuantitativos o combinando ambos). Los estudios de casos se han convertido en una estrategia común de investigación. En la actualidad encontramos diversos manuales sobre su uso (Bassegy, 1999; Yin, 2003, 2004 y 2009; Stake, 1998; Feagin, Orum y Sjoberg, 1991; Gagnon, 2010, Gerring, 2007; Woodside, 2010; Gillham, 2000; Simons 2009; Georges y Bennett, 2005; McLeod, 2010; Swanborn, 2010; Thomas, 2011; Merriam, 1998) e incluso disponemos de una enciclopedia de 2 volúmenes específicamente dedicados a esta estrategia de investigación (Mills, Europos y Wiebe, 2010)

La difusión del estudio de casos en el ámbito de la investigación educativa, arranca en la década de los años setenta del siglo XX en el ámbito anglosajón, con los estudios evaluativos realizados en Estados Unidos (Goetz y LeCompte, 1988; Popkewitz, 1988) y los estudios vinculados al desarrollo de proyectos curriculares británicos (Stenhouse, 1984; Elliot, 1990). En el ámbito de la Educación Física también encontramos investigaciones que adoptan esta estrategia de investigación, tanto a nivel internacional (Earls, 1986; Evans, 1986 y 1988; Gore, 1990; Werner y Rink, 1989; McDonald y Tinning, 1995; Curtner-Smith, Kerr y Clapp, 1996; Hickey, 2001; Templin, Sparkes y Schempp, 1991; Templin et al. 1994; Tsangaridou, 2002; Dowda, Sallis, y Mckenzie, 2005; Fernández-Balboa, 2000; Smith y Sparkes, 2008; Sparkes, Pérez-Samaniego y Smith, 2012) como nacional (Peiro y Devís, 1993; Fraile, 1995; Del Villar, 1993; Del Villar et al, 2002; Devís, 1996; Pascual, 1993; Costes, 1995; Molina y Beltrán, 2007; Molina y Valenciano, 2010). En cuanto a la investigación sobre materiales curriculares encontramos diversos trabajos desde las líneas de investigación centradas en el papel mediador del profesorado y el alumnado y, principalmente, en la interesada por el uso de los materiales en sus contextos reales donde es la estrategia de investigación más empleada.

Nuestro estudio de casos está en consonancia con la metodología cualitativa, aunque puede utilizar fuentes de evidencia cuantitativas, pues como señala Pérez Serrano (1998a):

Las disertaciones sobre el estudio de casos se insertan en el marco de la investigación cualitativa y la indagación naturalista. Esto no quiere decir que la investigación cualitativa sea igual al estudio de casos, tampoco indica que no se puedan usar datos cuantitativos en un estudio de casos. Sino que, más bien, la lógica de este tipo de investigación deriva de una visión global de la

investigación cualitativa. Su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia. En contraste con la investigación cuantitativa, la cual desmenuza el fenómeno para examinar sus elementos (que serán las variables de estudio), la investigación cualitativa se esfuerza por comprender cómo funcionan todas las partes juntas para formar un todo (pp. 80 y 81).

A pesar de la diversidad existente en la investigación con estudio de casos, cuando hablamos de esta estrategia de investigación, no nos referimos a una técnica o conjunto de técnicas, ni tampoco de un plan de trabajo. Con esta expresión se quiere hacer referencia a la noción de proceso, búsqueda y forma de recoger los datos (Yin, 2009). En nuestra investigación, el diseño desde esta estrategia de investigación, más que tener previstas las acciones que se van a realizar, se centra en la lógica de la intervención que seguirá la investigación, aspecto más orientador a la hora de guiar las decisiones que se tomen durante su proceso.

El estudio de casos es una estrategia de investigación que ofrece numerosas ventajas cuando lo que se pretende es conocer en profundidad una unidad de estudio en su contexto real.

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998, p. 11)

Yin (2009) define el estudio de casos como

una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real; cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes; y en la que se utilizan múltiples fuentes de evidencia (Yin, 2009, p. 18)

Para este autor, la utilización del estudio de casos es especialmente pertinente cuando se trata de responder a preguntas de investigación del tipo 'cómo' y 'por qué', tal y como corresponde al interés de esta fase de nuestra investigación que es conocer en profundidad el uso de los materiales impresos en el contexto de las clases de Educación Física.

Merriam (1988) identifica cuatro características esenciales de un estudio de casos cualitativo: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Particularista en cuanto que se encuentra en una situación, acontecimiento, programa o fenómeno concreto. Descriptivo puesto que ofrece una rica descripción de la cuestión investigada. Heurístico en tanto que ilumina la comprensión del lector sobre dicha cuestión promoviendo nuevos conocimientos. E inductivo ya que es el tipo de razonamiento predominante

durante el proceso de investigación. Esta autora, también diferencia el estudio de casos de otros conceptos similares. El estudio de casos no es lo mismo que el trabajo de casos, el método de casos, la historia de casos o el registro de casos:

El *trabajo de casos* indica los procedimientos que implica el diagnóstico de un desajuste social. El *método de casos* es una técnica instruccional por la cual los principales ingredientes de un estudio de casos se presentan a los estudiantes con propósitos ilustrativos o como experiencias de resolución de problemas. La *historia de casos*, el rastreo del pasado de una persona, grupo o institución, es a veces parte de un estudio de casos. En medicina y trabajo social, las historias de casos, también llamadas *registro de casos*, se utilizan en el mismo sentido que el trabajo de casos para facilitar el servicio al cliente (Merriam, 1988, pp. 85 y 86, cursiva en el original).

Tampoco se debe equiparar el estudio de casos con la investigación etnográfica, como nos advierte McKernan (1999): “escribir un relato descriptivo simple de un caso no constituye una etnografía” (p. 97). Principalmente, la diferencia estriba en el nivel de profundización e interés sobre las particularidades del contexto estudiado en ambos tipos de investigación. En general, en los estudios de casos la atención sobre las particularidades contextuales y su nivel de descripción sobre las mismas, aunque forman parte del caso, no suele ser tan alto y detallado como en una etnografía. Si bien, en algunos tipos de casos este nivel de profundización puede ser muy similar y llegar a confundirse con una etnografía.

Según el diseño y el interés del caso en la investigación, podemos encontrar diferentes tipos de estudio de casos. Según el diseño utilizado, se puede diferenciar entre el estudio de caso único, centrado en el análisis de un único caso, y el estudio colectivo de casos o de múltiples casos, donde se analizan dos o más casos (Yin, 2009; Stake, 1998). Según el interés que tiene el caso o los casos en la investigación, Stake (1994 y 1998) distingue entre el estudio intrínseco de casos y el estudio instrumental. En el primero la finalidad es el caso o los casos, es decir se atiende al caso en sí mismo y éste constituye el tema de estudio, sería muy semejante, por tanto, a una etnografía. En cambio, en el estudio instrumental de casos, el tema de estudio está definido previamente y los casos se utilizan para comprender ese tema. Los casos sirven para entender mejor el tema de estudio. La finalidad de este tipo de estudio de casos es comprender otra cosa. El estudio de casos se convierte en un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de un caso o casos concretos. Combinando estos dos criterios (diseño y propósito) podemos encontrar diferentes tipos de estudios de casos, tal y como se muestra en la figura 2.6.

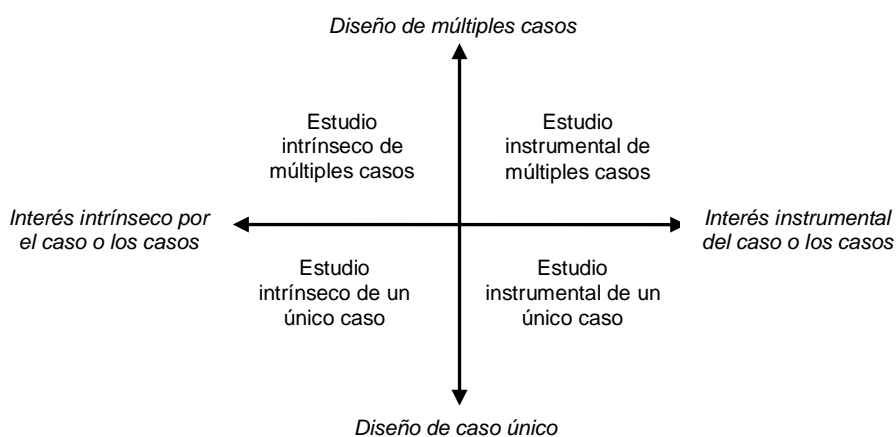


Figura 2.6. Tipos de estudios de casos según su diseño y el interés de los casos (a partir de Yin, 2009 y Stake, 1998).

Pero... ¿en qué consiste un caso? ¿Qué lo define? ¿Cuáles son sus límites? ¿Qué elementos lo constituyen? Rodríguez, Gil y García (1996) tienen una concepción amplia de lo que puede ser un caso:

Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, un acontecimiento particular o un simple depósito o de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que el confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objetos de estudio (p. 92)

Sin embargo, Stake (1998) mantiene una concepción más restringida de lo que es un caso. Para este autor, un caso es algo específico, complejo en funcionamiento y que forma un sistema integrado. Las personas y los programas constituyen casos evidentes, pero es más difícil que encajen como casos los sucesos y procesos.

Se suele decir que no todo constituye un caso. Un niño puede serlo. Un profesor también. Pero su forma de enseñar carece de especificidad y de la acotación necesaria para que pueda ser un caso. Todas las escuelas de Suecia lo pueden ser. Pero es menos frecuente considerar como casos la relación entre las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora, o la política de la reforma educativa. Éstas son cuestiones generales, no específicas. El caso es algo específico, algo complejo en funcionamiento (Stake, 1998, p. 15 y 16).

Esta segunda fase de nuestra investigación encaja con un *estudio instrumental de múltiples casos*. Los casos son cinco profesores y una profesora

de Educación Física. Sin embargo, el interés de estos casos no son ellos en sí mismos sino el uso que se hace de los materiales impresos en sus clases. Para ello se realizó el seguimiento observacional de las clases de Educación Física en un grupo de la ESO por cada uno de estos profesores y profesora.

2.5.2. Los casos: su selección y sus observadores

Aunque un estudio de casos no es una investigación de muestras, en un estudio instrumental algunos casos sirven mejor que otros al propósito de la investigación. La selección de los casos responde a una lógica diferente del muestreo estadístico. Mientras que el muestreo cuantitativo se ocupa con representatividad, el muestreo cualitativo busca la riqueza de información y selecciona los casos a propósito en vez de al azar (Meyer, 2001). En nuestro estudio instrumental de múltiples casos, los cinco profesores y la profesora fueron seleccionados en función de las tres concepciones de uso de materiales impresos que fueron identificadas en el estudio cuantitativo de la primera fase de la investigación. La idea inicial era seleccionar dos profesores por cada concepción de uso.

Al utilizar como casos a profesorado característico de las diferentes concepciones de uso, no se pretende que los casos seleccionados por concepción permitan realizar generalizaciones en las mismas, sino que sirvan para ilustrar en situación real estas concepciones desde su particularidad. Es decir, una vez seleccionados los casos, el objetivo no es que sirvan a la comprensión del resto de casos de cada uno de los perfiles, sino comprender desde su particularidad cada uno de los casos seleccionados. La potencialidad de cada caso nos la ofrece su carácter propio. Como dice Stake (1998):

Puede ser útil seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de un sólo caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso "típico" funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos (p. 17).

Con la selección de casos típicos también se consigue el equilibrio entre los mismos respecto al tema de estudio. Pero además de la correspondencia de los casos con las concepciones de uso, también se atendió a otro criterio fundamental como era la de obtener la máxima rentabilidad informativa de cada uno de los casos, tal y como aconseja Stake (1998). Así, en la selección de los

casos, también se han tenido en cuenta los condicionantes de tiempo disponible para el trabajo de campo, la posibilidad de acceso al mismo y la facilidad de abordar cada uno de los casos. En este sentido, cabe señalar que, para el seguimiento de los casos, se contó con un grupo de observadores, formado por el doctorando y cuatro observadores familiarizados e interesados tanto en la investigación cualitativa como en el tema de los materiales impresos, cuyas características al comienzo del proceso de observación eran:

- Arturo Castaño: Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Doctorando del departamento de Educación Física y Deportiva. Profesor de Educación Física de Secundaria.
- Miguel Ángel Ferrández: Licenciado en Educación Física. Doctorando del departamento de Educación Física y Deportiva. Profesor de Educación Física de Secundaria. Participante en varios grupos de trabajo dedicados a la elaboración y puesta en práctica de materiales curriculares impresos.
- Francisco Javier Ferrández: Licenciado en Educación Física. Profesor de Educación Física de Secundaria. Participante en varios grupos de trabajo dedicados a la elaboración y puesta en práctica de materiales curriculares impresos.
- Vicente Beltrán: Estudiante de último curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Becario de colaboración del Departamento de Educación Física y Deportiva.

Estos observadores surgieron de su relación con la Unidad de Investigación Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (UTPAFIDE) dentro del Departamento de Educación Física y Deportiva. En este contexto se les propuso colaborar como observadores en esta segunda fase de nuestra investigación y se llegó al compromiso de seguir un caso cada uno de ellos y dos el autor de este trabajo. La importancia de estos observadores es clave porque son algo más que recolectores de datos, son intérpretes, investigadores de los casos que siguen. Estos observadores recibieron una formación previa en investigación cualitativa y en técnicas observacionales en un seminario. Durante el proceso de observación se realizaron diversas reuniones para comentar los problemas o dudas que surgían.

Una vez formado el grupo de observadores, en octubre de 2002, se procedió a la selección y negociación con los casos. Para facilitar la selección se identificaron diez profesores de cada una de las concepciones. A partir del listado de casos posibles, por concepciones de uso y en función del tiempo disponible de los observadores y de sus posibilidades de acceso a los casos, cada

observador se puso en contacto con el profesor o profesora posible para su caso. Cuando los observadores aclaraban a los potenciales casos el propósito de esta fase de la investigación, sus características metodológicas y los aspectos éticos referidos al tratamiento de los informantes, se negociaba con ellos las condiciones de su seguimiento. La mayor parte de los casos seleccionados no tuvieron inconveniente en participar y aceptaron desde el primer momento, sólo se tuvo dificultades en los casos de una de las tres concepciones, pues un condicionante a la hora de elegir entre los candidatos fue la última pregunta del cuestionario que hacía referencia a si el entrevistado estaría dispuesto a participar en un estudio posterior donde se hiciese un seguimiento de su utilización de los materiales impresos. La mayoría de los 310 entrevistados estaban dispuestos a participar, sólo 79 entrevistados indicaron que no. A juzgar por la cifra, esto no parecía un inconveniente, pero en una de las concepciones de uso hubo escasez de voluntarios. Esto unido a las posibilidades de acceso de los observadores condicionó que sólo se pudiese contar, inicialmente, con un caso propio de esta concepción.

Así pues, finalmente, los cinco profesores y la profesora seleccionados, se corresponden: uno a la concepción escéptica, tres a la aplicadora y dos a la experimentadora, cuyas características son descritas más adelante a través de los resultados presentados en el apartado 3.8 de esta tesis. Es de destacar que este grupo de profesores seleccionados, no sólo no pusieron ningún tipo de impedimento o condición en su seguimiento, sino que además mostraron, desde el primer momento, interés por colaborar en la investigación en todo lo que les fuera posible. Esta predisposición y las primeras valoraciones de los observadores, ya desde el trabajo de campo, donde se comprobó que nuestra presencia e indagaciones eran bien acogidas no sólo por estos profesores, sino también en sus contextos docentes hicieron que no se abandonara ninguno de los casos negociados.

2.5.3. Instrumentos y procedimientos de obtención de datos

Aunque para la obtención de los datos se recurre a técnicas e instrumentos específicos, los datos ni los recogemos ni los producimos, sino que los construimos a partir de nuestros conceptos teóricos. En este sentido, el problema de la obtención de los datos está más relacionado con el desarrollo de una sólida teoría de la recogida de los mismos, que en los datos obtenidos o las técnicas utilizadas.

Como construcciones del investigador que son, los datos no son la realidad sino una representación de la misma que hace posible su conservación y comunicación. Así los expresan Rodríguez, Gil y García (1996):

Entendemos que el dato se aparta de la realidad que actúa como referente, en la medida en que constituye una elaboración sobre la misma, y que no se limita a la concreción material resultante de operaciones de recogida y registro. Consideraremos el dato como una *elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa de los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación* (p. 199).

Estos mismos autores señalan que los rasgos de conservación y comunicación están directamente relacionados con el soporte empleado para registrar los datos (notas de campo, grabaciones...) y la forma de expresarlos (lenguaje verbal, expresión gráfica...), dos elementos adicionales presentes en el concepto de dato.

En nuestro estudio de casos, para la obtención de los datos se ha recurrido a los instrumentos y procedimientos que se muestran en la figura 2.7.

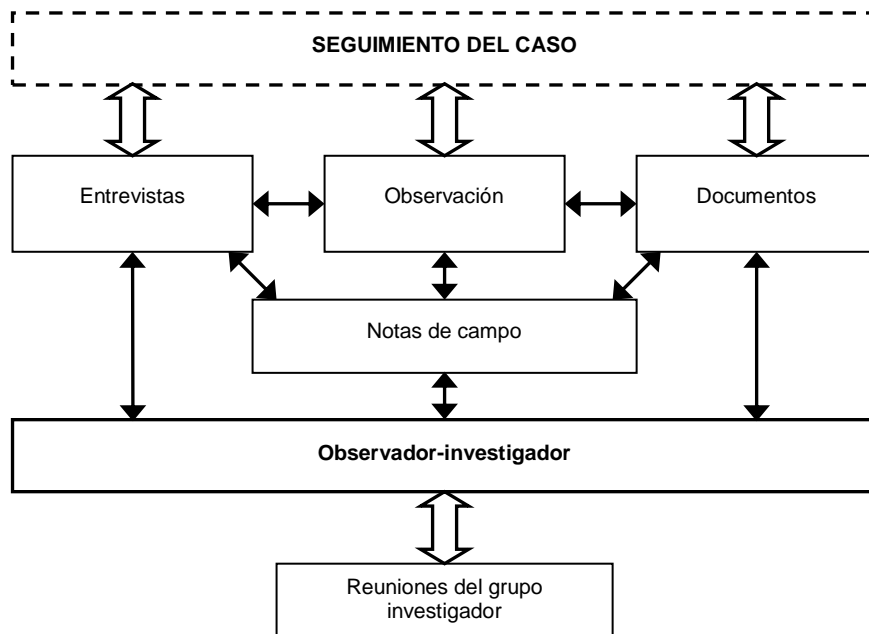


Figura 2.7. Instrumentos y procedimientos de recogida de datos.

Como puede apreciarse, se combinó la utilización de tres técnicas básicas de la investigación cualitativa: la observación, la entrevista y los documentos. Los datos obtenidos se registraron en documentos específicos, como fue el caso de la transcripción de algunas entrevistas concretas o del análisis de documentos, si bien, el principal procedimiento utilizado para el seguimiento de los casos y registro de sus datos consistió en las notas de campo, donde los observadores recogían información de su proceso de observación participante a la vez que de las entrevistas informales que surgían y de los documentos que se utilizaban en las clases observadas. El elemento clave en la obtención de los datos fueron los observadores. Todos estos procedimientos dependían de ellos y de sus decisiones. También influyeron, en la obtención de los datos, las reuniones que se mantuvieron como grupo de investigadores. En los subapartados que siguen se comentan con detalle las características de cada uno de los instrumentos y procedimientos mencionados.

2.5.3.1. Los observadores: investigadores e instrumentos principales de investigación

Dadas las raíces cualitativas de esta fase de la investigación, los observadores son el primero y el instrumento esencial de la investigación. Son recolectores de datos que intentan registrar, con la máxima fidelidad, los fenómenos que perciben. Sin embargo, a diferencia de los instrumentos automáticos de registro, que sólo captan aquello a lo que se les dirige, los observadores pueden ir más allá. Pueden tomar sus propias decisiones y modificar su atención según las circunstancias particulares del fenómeno observado. Como dicen Taylor y Bogdan (1986): “lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, *el propio investigador es el instrumento de la investigación*” (p. 101), o como señalan, Del Rincón et al., (1995):

cuando se utilizan estrategias de recogida de la información como la observación participante o la entrevista, el investigador asume el papel de protagonista principal, convirtiéndose en “instrumento principal” de obtención y registro de la información: toma notas de campo, elabora *memorándums*, realiza entrevistas y las transcribe... (p. 341)

Los observadores, como investigadores que son, tienen la necesidad de interpretar los datos que recogen para entenderlos y que les lleven a nuevos datos, a nuevos significados. Investigar se convierte en algo más que la aplicación de procedimientos o el seguimiento de indicaciones teóricas, se convierte en un acto interpretativo producto de la interacción del investigador con la realidad que estudia (Woods, 1987 y 1998; Goetz y LeCompte, 1988; Erickson, 1992; De la Cuesta, 2003).

2.5.3.2. Las notas de campo

Los observadores-investigadores recurrieron a las notas de campo para registrar, almacenar y no perder datos relativos a sus observaciones, a las pequeñas entrevistas informales que surgían del seguimiento que hacían de las clases de Educación Física, a los documentos relacionados con el desarrollo de las mismas e incluso se incorporaron aspectos tratados en las reuniones del grupo investigador.

De manera general, las notas de campo son una forma narrativa de relatar diferentes aspectos relativos a hechos percibidos por el investigador (Del Rincón, 1997). Hay mucha variedad en la forma, estructura y contenido de las notas de campo. Dependen del propósito y del diseño de la investigación, pero también de la destreza y estilo del investigador (Del Rincón *et al.*, 1995). De las diversas maneras en que pueden organizarse (agendas, cuadernos, informes...) se optó por la utilización del *diario* o *cuaderno de campo* entendiendo éste como:

un cuaderno de trabajo para anotar sucesos. Como en el calendario se registran cronológicamente las notas de campo, pero difiere de la agenda en que permite mayor exhaustividad al registrar las observaciones, percepciones, vivencias y experiencias. Puede incluir resultados de entrevistas y notas sobre opiniones e impresiones personales. Es un registro comprensivo de experiencias y observaciones (Del Rincón *et al.*, 1995)

El LACE (1999), por su parte, recoge que:

El diario es la expresión diacrónica del curso de la investigación que muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones del investigador/a y del propio proceso desarrollado; recoge al propio investigador/a y capta la investigación en situación.

Cada observador llevaba su cuaderno de campo en el que recogía de manera escrita cualquier información que considerase oportuna en relación con al seguimiento de su caso. El diario o cuaderno de campo fue el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscribieron las acciones de los observadores.

McKernan (1999) distingue tres tipos de notas de campo: las observacionales que se dedican describir lo observado; las conceptuales que recogen el significado de las acciones; y las de procedimiento que describen procedimientos, métodos y operaciones. Aunque en los cuadernos de campo de nuestra investigación hay expresadas de los tres tipos, la mayor parte de su contenido hace referencia a notas observacionales.

Son notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directas en el entorno. Son una forma de interpretación no interactiva que describe la acción (...) Las notas observacionales se centran en la descripción más que en la interpretación y se deben hacer con la mayor precisión posible (...) Se debería advertir que cuanto mayor sea el lapso de tiempo entre el acontecimiento observado y la redacción de las notas de campo, mayor es la probabilidad de distorsión y de que resulte imposible reconstruir la secuencia de acción y de conducta con total precisión.

Cada nota observacional representa un suceso o acontecimiento, se aproxima al quién, qué, cuándo y cómo de la acción observada. Describe entornos, quién habla con quién, etc.” (McKernan, 1999, p. 115).

Las notas se tomaban en el cuaderno de campo en los instantes previos al comienzo de la clase, durante su desarrollo, inmediatamente después de su finalización y algunas notas se tomaban o terminaban de completar con posterioridad, pero dentro del mismo día. Por lo general, esto último no se debía a la falta de tiempo en las sesiones, pues el carácter instrumental de nuestro estudio de casos, hacía que los observadores sólo anotaran aspectos relativos al objetivo de esta fase de la investigación, sino a que no se consideró conveniente abusar tomando anotaciones de manera abierta delante de los presentes haciéndoles sentir espiados, juzgados o evaluados, como advierte Woods (1987).

2.5.3.3. La observación

En su sentido más básico, observar supone advertir y registrar hechos tal y como se presentan en la realidad. Como técnica de investigación, la observación es un proceso sistemático y deliberado, orientado por el propósito de la investigación, en el que intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado (Rodríguez, Gil y García, 1996; Anguera, 1997).

Walker (1989) prefiere definir la observación como un rol, más que como una técnica, pues el observador puede utilizar con flexibilidad diversas técnicas, además de la observación, como la entrevista o los documentos.

Según el grado de implicación del observador en la situación investigada, se definen dos tipos diferentes de observación: la no participante y la participante. En la observación no participante el observador no interviene en la situación observada, manteniendo una posición externa o al margen de la misma a través de una actitud distante, pasiva y ajena a lo observado. Por el contrario, en la observación participante el observador obtiene los datos participando en la vida diaria del grupo que estudia, entrando en la conversación con sus miembros

y estableciendo alguna forma de asociación o estrecho contacto con ellos. Como señala Anguera (1997):

La observación participante se refiere a una amplia gama de actividades, que van desde convertirse en un miembro auténtico del grupo de estudio hasta observar y entrevistar a sus componentes de una manera más o menos informal, como persona extraña al grupo (p. 128).

En este sentido, dentro de la observación participante se puede diferenciar entre el rol de observador participante y el participante observador (Goc-Karp, 1989; Glesne y Peshkin, 1992). El observador participante se integra en el grupo que estudia, pero sin intervenir en sus situaciones como un miembro del grupo sino como un miembro diferenciado porque su participación está supeditada a la observación. El participante observador, en cambio, interviene en las situaciones como un miembro integrante del grupo, anteponiendo la participación a la observación. Mientras, el observador participante se integra en la vida del grupo que estudia a través de la relación con sus miembros, el participante observador interviene en el grupo involucrándose en las situaciones y acontecimientos que viven sus miembros.

En nuestra investigación los observadores asumimos una implicación parcial adoptando un rol de observadores participantes ‘pasivos’ en donde, como dice Anguera (1997):

El observador interactúa lo menos posible con lo observado, siendo consciente de su única función de observador, lo cual aumentará su oportunidad de percibir eventos tal como se desarrollan. Este rol pasivo se utiliza como una forma de aislarse emocionalmente y de minimizar las interferencias ocasionadas por las reacciones y evaluaciones afectivas. El observador permanece como un extraño y es anónimo para el observado, considerando éste que desempeña un papel especial no integrado con los restantes roles de su situación (p. 134 y 135)

Nuestras observaciones se dirigieron al seguimiento de las dos sesiones semanales de un grupo de Educación Física de la ESO durante el curso escolar 2002-03 del profesor o profesora que constituía el caso. Estamos hablando, por tanto, de una observación longitudinal caracterizada, según Massonat (1989), por:

la recogida sistemática de los datos para describir y comprender la dinámica de una conducta compleja frente a una tarea precisa. Es observado entonces un grupo de individuos en una situación individual frente a una tarea estandarizada con unas consignas eventuales de intervención previstas de antemano. (p. 61)

La observación participante longitudinal nos permite obtener una información directa y continuada sobre el uso de los materiales impresos, en

cada uno de los seis casos, tal y como se produce en el contexto real de sus clases de Educación Física.

El proceso de observación se inició después de un contacto telefónico solicitando el permiso del profesor o profesora para el seguimiento de sus clases y de una Entrevista, cuyas características se comentan en el subapartado siguiente. Las observaciones comenzaron en noviembre, con el curso ya iniciado, para que así afectase lo menos posible nuestro propósito de investigación al planteamiento general del curso.

En las observaciones iniciales, lo primero es familiarizarse con el escenario y las personas, la recolección de datos es secundaria (Taylor y Bogdan, 1986). En estas primeras observaciones se pretendió conectar con los informantes, establecer el entendimiento con los mismos y ganarse su confianza. Esto no debe entenderse como que, una vez conseguidas tales pretensiones, se tengan durante todo el trabajo de campo. Estos aspectos no son estables. Pueden mantenerse, crecer o disminuir. Por este motivo, aunque en nuestro estudio se adoptó el rol pasivo en la observación participante, también se mantuvo una actitud amistosa, abierta y transparente con los informantes en el transcurso del trabajo de campo.

Las condiciones de la investigación de campo –qué, cuándo y a quién observar– deben ser negociadas continuamente. Hay que establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno lo considera adecuado y acompañar a los informantes en beneficio del rapport (Taylor y Bogdan, 1986, p. 53).

Las primeras observaciones no estaban estructuradas o sistematizadas, para así sumergir a los observadores de manera genérica en el contexto de su caso y captar, a su manera, los aspectos emergentes relativos al uso de los materiales y anotándolos en sus cuadernos de campo.

El carácter instrumental de nuestro estudio de casos, expresado en el interés concreto por el tema del uso de los materiales impresos y no por el caso en sí mismo, provocó a las pocas observaciones una preocupación en el grupo debida a la escasa obtención de información registrada específica relativa a este tema frente a la multitud de aspectos observados que acontecían en las clases, pero que no eran registrados en los cuadernos de campo.

Para solucionar este problema, relacionado con el qué observar, el grupo de investigación mantuvo una reunión específica con uno de los directores de tesis donde se vio la necesidad de elaborar un guión de observación que se concretó en una reunión posterior del grupo investigador. Este guión combinó categorías de observación prefijadas con otras emergentes (ver anexo V).

El guión condujo a que las observaciones se estructurasen. De los diferentes tipos de observación sistematizada que distingue Anguera (1989) nuestra investigación se correspondería con la observación preparada natural. Preparada porque recogía los datos observacionales en una esfera determinada, en relación con unas categorías precisas. Y natural porque estudiaba el comportamiento de los individuos en las circunstancias de su vida cotidiana.

El guión focalizó las observaciones, delimitándolas y atendiendo a categorías que, en un principio, al no ver una relación directa con el tema objeto de estudio, no eran registradas en los cuadernos de campo. Esta focalización sirvió para pasar de una observación genérica y flotante sobre un campo amplio y difuso a una observación focalizada, selectiva y concentrada sobre aspectos particulares y significativos. Este paso es característico de los procesos de observación, tal y como reconocen diversos autores (p. ej. Massonnat, 1989; Rodríguez, Gil y García, 1994). Por otra parte, esta delimitación también se encuentra interrelacionada con el análisis de datos que transcurre paralelamente a la obtención de los datos y no como una fase posterior, como se comentará más adelante en un subapartado específico.

Una síntesis de las características comentadas sobre la observación realizada en nuestro estudio de casos se presenta en la tabla 2.12.

Tabla 2.12. Características concretas de la observación realizada.

Características concretas de la observación realizada	
<i>Tipo de observación</i>	Observación participante
<i>Rol del observador</i>	Implicación parcial: observador participante pasivo
<i>Contexto de la observación</i>	Natural: se observan clases de Educación Física afectando lo mínimo posible a su desarrollo normal
<i>Explicitación de la observación</i>	Abierto: alumnado y profesor/a saben que son observados y quién es el observador
<i>Condiciones de la observación</i>	Proceso continuo y abierto de negociación observador-profesor/a
<i>Explicitación de su objeto</i>	Plena, se facilita toda la información respecto su objetivo
<i>Duración</i>	Longitudinal, se realizan múltiples observaciones
<i>Sistematización</i>	Observación preparada o sistematizada: se utiliza un guión de observación para obtener los datos

2.5.3.4. Las entrevistas

Dentro de las técnicas de investigación, la entrevista consiste en la obtención de datos a partir de la solicitud verbal de información, por parte de una persona (entrevistador), a otra u otras (entrevistados, informantes). La entrevista permite captar aspectos subjetivos de los entrevistados: sus puntos de vista, sus interpretaciones, sus significados, sus sentimientos, etc. Este amplio concepto integra una gran variedad de posibilidades de entrevista. Como señalan Cohen y Manion (1990)

las entrevistas (...) abarcan desde la entrevista formal en la que se realizan un conjunto de preguntas y se registran las respuestas en un programa normalizado; pasando por las entrevistas menos formales en las que el entrevistador es muy libre de modificar la secuencia de las preguntas, cambiar la redacción, explicarlas o ampliarlas; hasta la entrevista completamente informal donde el entrevistador puede tener un número de temas claves que presenta de manera conversacional en vez de tener un cuestionario. Más allá de este punto se encuentra la entrevista no dirigida, en la que el entrevistador adopta un papel subordinado (p. 377).

Atendiendo a un doble criterio: el grado de estructuración de las respuestas, por una parte, y el nivel de directividad del entrevistador, por otra, podemos agrupar las entrevistas en cuatro tipos básicos (ver figura 2.8):

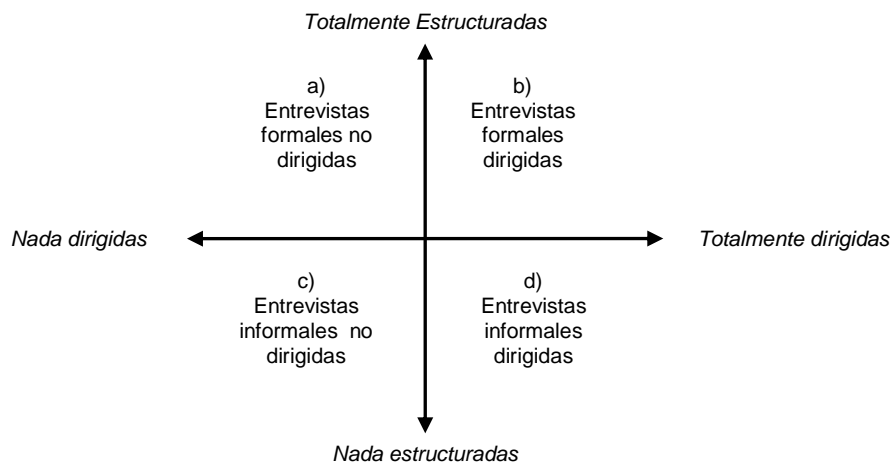


Figura 2.8. Tipos de entrevistas

En las entrevistas que tienen las respuestas estructuradas, se presenta al entrevistado las opciones posibles de respuesta. Pueden estar dirigidas por un entrevistador, como lo estaba el cuestionario-entrevista de la primera fase de esta investigación, a las que llamaremos entrevistas formales dirigidas. O pueden no estar dirigidas por el entrevistador, por ejemplo si dicho cuestionario hubiese sido auto-cumplimentado por parte del entrevistado, sin la presencia de un entrevistador, a las que denominaremos entrevistas formales no dirigidas.

En cuanto a las entrevistas informales encontramos las dirigidas por parte del entrevistador, donde no se prevé ningún tipo de respuesta concreta pero cuyo tema, contenido, e incluso preguntas, están previstos de antemano y orientan la labor del entrevistador para la obtención de información. Y las entrevistas informales no dirigidas cuyo tema y preguntas emergen ante una situación no prevista o novedosa y en la que el investigador va adaptando la obtención de la información a las circunstancias y contenidos en que va desarrollándose la entrevista.

En esta fase de la investigación aunque se han utilizado datos específicos del profesorado de los casos provenientes del cuestionario, éste ha sido utilizado como un documento informativo. Las entrevistas realizadas han sido informales, tanto de carácter dirigido como no dirigido. Concretamente, la entrevista informal dirigida estuvo representado por la entrevista que los observadores concertamos con los profesores seleccionados de los casos, una vez acordada su participación. Esta entrevista sirvió para establecer el primer contacto físico, cara a cara, con el profesor o profesora y para familiarizarnos con sus características personales. Se recurrió a un guión (ver anexo III), diseñado previamente, para asegurar así que algunos temas de la investigación eran explorados por todos los entrevistadores, pues como dicen Taylor y Bogdan (1986): “en la investigación en equipo, la guía proporciona un modo de asegurar que todos los investigadores exploren con los informantes las mismas áreas generales” (p. 119).

Señalar también que, en alguna ocasión, la entrevista también sirvió para reconstruir lo acontecido en clases no observadas por diversas ausencias de los observadores.

Dada la extensión de las entrevistas informales dirigidas, alrededor de una hora, en todas ellas se utilizaba grabadora magnetofónica, previo permiso a los entrevistados, informándoles de que en cualquier momento podían interrumpir la grabación, cosa que no ocurrió en ningún momento. El contenido de estas entrevistas se transcribió en documentos específicos (ver ejemplo en anexo IV).

En cuanto a las entrevistas informales no dirigidas, surgieron de manera espontánea en conexión con el proceso de observación. El uso de este tipo de

entrevistas fue muy frecuente. Se realizaban en forma de conversaciones. Surgían momentos antes de una clase, durante y al finalizar ésta. Fueron muy cortas para afectar lo mínimo posible a la dinámica de las clases, de una a tres preguntas, por lo general. Se efectuaban sobre cualquiera de los participantes de la clase, profesorado o alumnado, constituyendo una forma de observación participante.

Podríamos decir que las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación. Pero, sin desmedro de la verdad de esta afirmación, lo principal acerca de las entrevistas etnográficas es que constituyen una forma de observación participante (Woods, 1987, p. 104)

Estas entrevistas informales no dirigidas quedaban registradas en el cuaderno de campo.

Así como, en ciertos aspectos, la entrevista puede compararse con la observación participante, así también la realización de un registro puede compararse con las notas de campo (Woods, 1987, p. 95)

Durante el desarrollo de las entrevistas, tanto en las informales dirigidas como en las no dirigidas, los entrevistadores atendimos algunas pautas, propuestas por Taylor y Bogdan (1986), como fueron: a) el no emitir juicios sobre la información obtenida; b) el dejar hablar a los informantes recibiendo no sólo la información relativa al tema que pretendíamos obtener, sino también aquella que los informantes querían dar; c) el prestar atención a todos los informantes y en todo momento; y d) el ser sensible con los informantes. En cualquier caso, los principales atributos personales que se requieren para desarrollar una entrevista, como recuerda Woods (1987), “son los mismos que en otros aspectos de la investigación y giran en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad” (p. 77).

2.5.3.5. Los documentos

Los documentos también fueron una fuente de información utilizada para la obtención de datos que atendiese al objetivo de nuestro estudio de casos. Los documentos que se utilizaron fueron aquellos que estaban implicados en el desarrollo de las clases. Dado que nuestra investigación versa sobre materiales impresos, los documentos se convierten en piezas clave en conexión con el proceso de observación, pues tal y como señala Woods (1987):

La utilización ponderada de materiales escritos o impresos constituye un apoyo útil a la observación. Una vez más, lo mejor es utilizarlos como instrumentos cuasi-observacionales, reemplazando a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es difícil o imposible estar presentes en persona, y

como parte del abanico de posibles métodos a emplear, como una consecuencia o como un precursor de otros (p. 105).

El análisis de estos documentos ha aportado datos que han servido, tanto para reconstruir el fenómeno del uso de los materiales impresos, como para extraer las características concretas de los materiales impresos utilizados. Para Rincón *et al.* (1995):

El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos. Pretende obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación, como confirmar un hipótesis, categorizar un conjunto de eventos, reconstruir acontecimientos, contrastar y validar información, etc. (p. 342).

Dentro de los documentos analizados tenía cabida cualquiera de los recogidos en la tipología de materiales curriculares impresos adoptada en este trabajo, es decir, tanto los materiales que el profesorado usa a nivel propio y dentro del departamento de Educación Física, como los que usa con el alumnado, la familia o el centro.

En el contexto español existen diversas propuestas específicamente dedicadas al análisis de materiales impresos (p. ej. Martínez Bonafé, 1992b y 1995; Santos, 1991 y 1993; Cabero, 1992 y 1994; García Arto, 1995; Parcerisa, 1996) e incluso algún ejemplo encontramos en el ámbito de la Educación Física (p. ej. Peiró y Devís, 1994b).

Para facilitar nuestro análisis de los materiales elaboramos un guión, centrado en los intereses de la investigación, donde además de la identificación del material, el día en que fue usado y el observador que realizaba el análisis, se integraron otros aspectos relativos a la elección del material, sus características, su elaboración y su uso. Una primera referencia de estos materiales se tomaba a través de la notas de campo, pero se utilizaron documentos específicos donde se registraba los datos obtenidos (ver anexo VI).

2.5.3.6. Las reuniones del grupo investigador

Aunque algunos autores conciben las reuniones como un tipo de entrevista o discusión en grupo (Morgan, 1988; Santos, 1990; Krueger, 1991), en nuestro estudio las reuniones se aproximaron más a un grupo de trabajo o seminario, tal y como se han utilizado en otras investigaciones del ámbito de la Educación Física (p. ej. Fraile, 1995 y 2002; Devís, 1996).

Nuestras reuniones del grupo investigador sirvieron como punto de encuentro del conjunto de observadores-investigadores fomentando el trabajo en

equipo. Su finalidad fue asegurar el correcto desarrollo del trabajo de campo y orientarlo, atendiendo tanto a la formación como a la motivación de los investigadores. Eran coordinadas por el doctorando, que utilizaba para su desarrollo un orden del día flexible sobre los aspectos a tratar. Estas reuniones se registraban en una especie de actas donde se describía los aspectos tratados ese día. En ellas podemos diferenciar tres momentos: a) el primero recoge las reuniones desarrolladas antes del trabajo de campo; b) el segundo abarca las reuniones realizadas durante el trabajo de campo; y c) el tercero integra las efectuadas una vez finalizado el trabajo de campo.

Las reuniones desarrolladas antes del trabajo de campo comenzaron a finales de septiembre de 2002, es decir, antes de la selección de los casos. Que los observadores-investigadores colaboradores estuviesen familiarizados con la investigación cualitativa y las técnicas de obtención de datos que se iban a utilizar, facilitó el desarrollo de estas primeras reuniones. En cualquier caso, tuvieron un carácter introductorio, formativo y de puesta al día. En un primer momento, sirvieron para consolidar el grupo de observadores-investigadores y establecer sus funciones y compromisos en la investigación. En segundo momento, se atendió a la selección del profesorado que conformaría los casos y a la forma de acceder al escenario y negociar su seguimiento. El último momento, antes de comenzar el desarrollo del trabajo de campo, sirvió para dejar claro el modo en que iba a desarrollarse éste, facilitando las orientaciones pertinentes sobre el rol de los observadores-investigadores y los procedimientos de obtención de datos que se iban a utilizar.

Con el comienzo del trabajo de campo, en noviembre, las reuniones se vincularon directamente al seguimiento particular de los casos, sirviendo para:

- el control del proceso de obtención de datos contrastando las diversas formas de obtener y registrar los datos, así como de las actuaciones realizadas por los miembros del grupo;
- la facilitación de información paralela y complementaria al proceso de seguimiento orientándolo e intentando resolver cualquier duda o problema al respecto y proponiendo alternativas de acción; y
- efectuar en equipo las primeras interpretaciones de los datos que se iban obteniendo, dándoles un sentido a la vez que reorientando el foco de atención del proceso de obtención de datos.
- integrar las aportaciones y sugerencias de los observadores-investigadores al proceso de investigación.

En conexión con estas reuniones se confeccionaron varios instrumentos que sirvieron para la obtención de datos como el guión de observación de sesiones (ver anexo V), el guión para el análisis de los materiales impresos utilizados (ver anexo VI) y un guión orientativo para los observadores con dimensiones y categorías de análisis de los datos (ver anexo VII).

El trabajo de campo se consideró finalizado en julio de 2003. Sin embargo, todavía se procedió a efectuar alguna reunión más del grupo que atendió al objetivo de terminar de recopilar la información de los observadores-investigadores.

2.5.4. Los datos obtenidos y su análisis

Los datos son la unidad más simple en que se refleja nuestro conocimiento sobre la realidad y resultan los elementos clave sobre los que se basa una investigación científica. Durante la investigación científica se convierten los hechos de la realidad objeto de estudio en datos. Sin embargo, aunque la evidencia empírica que aportan los datos resulta una condición necesaria de una investigación, los datos no aseguran por sí solos el carácter científico de la misma.

Los datos no están sólo determinados por las características de la realidad, sino también por las expectativas y el marco teórico y conceptual del investigador (Chalmers, 1992). Así pues, los datos no son anteriores a la teoría, sino que ésta en cierto modo los determina.

Los datos no son anteriores a cualquier presuposición teórica. Hay más bien una *simbiosis* de teoría y datos. La teoría tiene un papel principal en la determinación de: 1) lo que puede medirse u observarse como datos, 2) los datos que sean relevantes, 3) cómo se procesen los datos, 4) cómo se interpreten los datos, 5) cómo se usen legítimamente los datos interpretados en la construcción, la confirmación, etc. (Nickles, cursiva del autor, en González, López y Luján, 1996, p. 43)

Además, en una investigación científica no se utiliza cualquier dato, sino aquellos que son relevantes para la misma y la relevancia de los mismos está ligada al marco teórico asumido, pues como señalan Goetz y LeCompte (1988):

Los datos recopilados por el investigador dependen de su visión del mundo. Su filosofía y perspectivas teóricas personales dictan sus categorías perceptivas y los tipos de cuestiones que plantea. Asimismo, la disciplina a que pertenece repercute en la clase de datos que considerará relevantes y en las estrategias que seleccionará para su obtención; las orientaciones de las distintas disciplinas pueden rechazar ciertos tipos de datos y exigir otros. Incluso cuando varios investigadores formulan cuestiones y problemas parecidos, sus diversas

concepciones del mundo, supuestos filosóficos y perspectivas pueden hacer que los datos que recogen difieran entre sí (p. 80).

En conexión con la perspectiva metodológica adoptada en esta fase de la investigación y con el tipo de técnicas empleadas en la misma, la mayoría de los datos utilizados se expresan en forma de textos. Como señalan Rodríguez, Gil y García (1996):

En realidad, en los contextos sociales, las interacciones, las opiniones expresadas por los sujetos, la información que se transmite suele apoyarse en códigos verbales, y además la información elaborada por el investigador se expresa a través del lenguaje. De ahí que la mayor parte de los datos que son recogidos en el curso de investigaciones cualitativas posean como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos (p. 199).

En esencia, los datos expresados en forma de textos suelen denominarse cualitativos, mientras que los expresados de manera numérica suelen llamarse cuantitativos. Sin embargo, la forma en que vienen expresados los datos no condiciona totalmente su análisis. Si bien, los datos cualitativos suelen asociarse al análisis cualitativo y los datos cuantitativos al análisis cuantitativo, también se recurre a un análisis cualitativo de carácter interpretativo más allá de las propiedades numéricas de los datos cuantitativos, a la vez que se recurre al análisis cuantitativo mediante operaciones numéricas para analizar datos cualitativos. La tabla 2.13 delimita las cuatro posibilidades mencionadas.

Tabla 2.13. *Tipos de análisis según los datos.*

		Tipo de análisis	
		<i>Análisis cuantitativo</i>	<i>Análisis cualitativo</i>
<i>Tipo de datos</i>	<i>Datos cuantitativos</i>	Análisis cuantitativo de datos cuantitativos	Análisis cualitativo de datos cuantitativos
	<i>Datos cualitativos</i>	Análisis cuantitativo de datos cualitativos	Análisis cualitativo de datos cualitativos

En nuestro estudio de casos, el análisis de datos predominante se concreta en un análisis cualitativo de datos cualitativos, aunque en algún momento, de forma suplementaria, parcial y concreta, se recurre a algún análisis cuantitativo de los mismos. La manera de analizar los datos guarda más estrecha relación con la perspectiva metodológica en la que nos hemos situado que con los datos en sí mismos. Como señala Stake (1998):

En ningún otro momento de la investigación naturalista de casos, las técnicas cualitativas y las técnicas cuantitativas son más dispares que durante el análisis. El investigador cualitativo se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte,

para devolverlo a su sitio cargado de significado –análisis y síntesis en la interpretación directa. El investigador cuantitativo busca un conjunto de ejemplos, y espera que de la suma de ellos surjan significados relevantes para el tema (p. 70).

La perspectiva cualitativa condiciona nuestra manera de entender y analizar los datos. Desde esta perspectiva, el análisis de datos cualitativos implica un tratamiento que preserve la naturaleza textual del dato, recurriendo para ello a tareas de categorización (Goetz y Le Compte, 1988; Woods, 1989; Miles y Huberman, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1996; Kohlbacher, 2006) que aprovechen formas habituales de interpretar las cosas (Stake, 1998). Para Rodríguez, Gil y García (1996):

analizar datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. En definitiva, todo análisis persigue alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 200).

Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998) clasifican el análisis narrativo según dos grandes dimensiones, por una parte, la relativa al contenido/forma y, por otra, la dimensión holístico/categorico, a través de las cuales se definen cuatro tipos de posibilidades en el análisis de datos textuales (tabla 2.14).

Tabla 2.14. Tipos de análisis narrativos (a partir de Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber, 1998).

	Contenido	Forma
<i>Holístico</i>	Análisis holístico del contenido	Análisis holístico de la forma
<i>Categorico</i>	Análisis categorico del contenido	Análisis categorico de la forma

Los análisis de la forma se centra en el nivel lingüístico desvelando la estructura de los textos, sus partes, la secuencia de los eventos, la relación temporal... ya sea a nivel macro (holístico) o a nivel micro (categorico). Los análisis del contenido, en cambio, se dirigen al nivel semántico de los textos. El análisis holístico del contenido intenta extraer el significado del caso a la luz de la totalidad de sus datos, mientras que en el categorico se hace a través de unidades de análisis extraídas de los textos. Este último tipo de análisis fue el utilizado en nuestro estudio de casos. El proceso de análisis de los datos se realizó a partir de su categorización, intentando establecer nexos y vínculos entre los datos obtenidos, agrupándolos en función de su similitud con el fin de

elaborar abstracciones. Esta forma de analizar los datos nos permitía homogeneizar la estructura de los resultados facilitando la comparación de los casos.

Por otra parte Stake (1998), considera que en los estudios de casos se utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los mismos: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo de ellos como conjunto. En un estudio instrumental de múltiples casos como el nuestro, en el que los casos sirven para ayudarnos a comprender el uso de los materiales curriculares impresos, se prescinde de atender a la complejidad de cada uno de los casos, para concentrarnos en los aspectos relativos al tema de estudio.

La naturaleza del estudio, el objetivo de las preguntas de la investigación, la curiosidad del investigador, determinan muy bien el tipo de estrategias que se deben seguir en el análisis: la suma categórica o la interpretación directa (Stake, 1998, pp. 71 y 72).

Desde una perspectiva cualitativa, el análisis de los datos no se inicia en un momento determinado, ni se circunscribe a una etapa final, sino que aparece ya durante la misma obtención de los datos (Taylor y Bogdan, 1986; Goetz y LeCompte, 1988; Miles y Huberman, 1994; Huberman y Miles, 1994; Stake, 1998; Strauss y Corbin, 2002). Como señalan Taylor y Bogdan (1986)

el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos para comenzar a dar sentido a sus datos. A medida que su estudio avanza, comienzan a enfocar los intereses de su investigación, formular preguntas directivas, controlar las historias de los informantes y a seguir los filones e intuiciones (p. 158, cursiva de los autores).

Esta interacción constante entre la recogida y el análisis de los datos, también colleva un problema en la intracción entre el investigador y el acto investigado. A este respecto, Strauss y Corbin (2002) consideran que:

En esta metodología, el análisis y la recolección de los datos ocurren en secuencias alternadas. El análisis comienza con la primera entrevista y observación, que lleva a las próximas, y estará seguida por más análisis, más entrevistas o trabajo de campo y así sucesivamente. El análisis es lo que impulsa la recolección de datos. Por tanto, existe una interacción constante entre el investigador y el acto de investigación. Como esta interacción requiere que se esté inmerso en los datos, al final de la investigación el investigador está moldeado por los datos, al igual que los datos están moldeados por el investigador (lo cual no implica que el investigador se haya "vuelto un nativo"

sino que se ha sensibilizado a los asuntos y problemas de las personas o lugares investigados). El problema que emerge durante este proceso de moldeamiento mutuo es cómo sumergirse uno en los datos y seguir manteniendo un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad. La objetividad es necesaria para lograr una interpretación imparcial y precisa de los acontecimientos, y la sensibilidad se requiere para percibir los matices sutiles de significados en los datos y reconocer las conexiones entre los conceptos. Para hacer descubrimientos se necesitan tanto la objetividad como la sensibilidad (pp. 47 y 48).

En nuestro análisis categórico de contenido se ha seguido un modelo interactivo, tal y como lo proponen Miles y Huberman (1994), en donde el análisis de los datos se presenta como un proceso interactivo en el que hay implicadas tres tareas: la disposición de los datos, la reducción de los datos y la extracción/verificación de conclusiones. Tareas que a la vez reorientan la recogida de datos (figura 2.9).

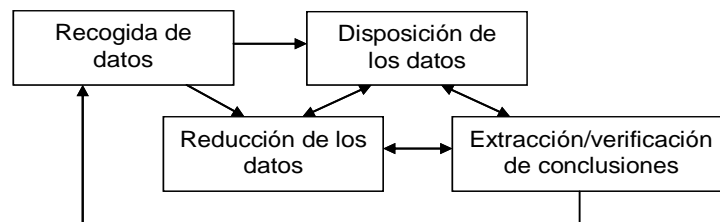


Figura 2.9. Modelo interactivo de análisis de datos de Miles y Huberman (1994, p. 12)

En este análisis se necesita entender cómo se está comprendiendo la ‘teoría’ mientras progresa el análisis, ya que esta comprensión inevitablemente influenciará y limitará la recogida, reducción y presentación de datos, así como la formulación y verificación de conclusiones.

La relación que se estableció, en este estudio de casos, entre la obtención de los datos y su análisis fue inversamente proporcional: al principio la obtención de los datos fue muy grande y progresivamente fue focalizándose, gracias al análisis que, aunque en poca magnitud, estaba presente. En la medida en que avanzó la investigación la dedicación al análisis cada vez fue creciendo. Aunque no supuso una etapa final, la magnitud del análisis fue mayor al final de nuestro proceso de investigación (figura 2.10).

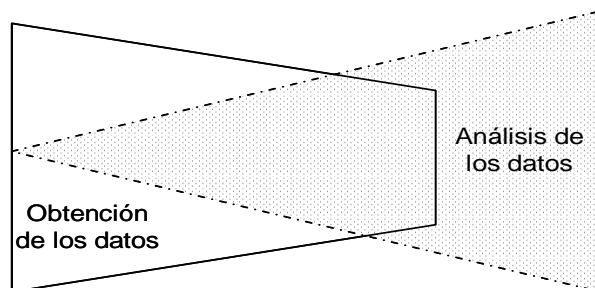


Figura 2.10. *Relación entre la obtención de los datos y su análisis en nuestro estudio de casos.*

La idea no es acumular datos para analizarlos posteriormente, sino en ir librándonos de los que no son esenciales para el objetivo de la investigación (Wolcott, 1994), y así poder dedicar el tiempo de análisis a los mejores datos (Stake, 1998).

Es imposible ocuparse de todos, y la igual atención a los datos no constituye un derecho civil. Hay que tener el objetivo fijo en el caso y en los temas clave. La búsqueda de significados, el análisis debe partir y volver, una y otra vez, a este objetivo (Stake, 1998, p. 78).

El análisis cualitativo de datos consiste tanto en dar sentido a las primeras impresiones como a los informes finales (Stake, 1998). No es una fase posterior a la obtención de los datos, ni anterior a la elaboración del informe final. Hay una interconexión entre los tres procesos. De manera que el análisis está presente no sólo en la obtención de los datos, sino también durante la elaboración del informe final (Erickson, 1989; Rossman y Rallis, 2011).

2.6. Rigor de la investigación realizada

La rigurosidad es un aspecto metodológico relacionado con la calidad de una investigación. En este sentido, Rodríguez, Gil y García (1999) consideran que:

Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ésta ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador (p. 283).

El rigor metodológico es una condición indispensable para que una investigación tenga carácter científico. Una investigación realizada sin rigor no

puede ser considerada como científica. Para Guba (1983) existen cuatro aspectos a los que debe atender la rigurosidad metodológica: el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad, cuyas preocupaciones básicas se definen a través de los interrogantes que recoge la tabla 2.15.

Tabla 2.15. Aspectos y preocupaciones básicas a las que debe responder la rigurosidad metodológica de una investigación (a partir de Guba, 1983)

Aspecto:	Preocupación básica
<i>Valor de verdad</i>	¿Cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó a cabo la investigación?
<i>Aplicabilidad</i>	¿Cómo determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular, a otro contexto y a otros sujetos?
<i>Consistencia</i>	¿Cómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirán de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos, en el mismo (o similar) contexto?
<i>Neutralidad</i>	¿Cómo establecer el grado en que los descubrimientos de una investigación sólo son función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación, y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc., del investigador?

Sin embargo, aunque estos aspectos y preocupaciones básicas son las mismas para cualquier investigación científica, se abordan desde criterios diferentes dependiendo de la perspectiva metodológica adoptada (tabla 2.16).

Tabla 2.16. Denominación de los criterios de rigurosidad de las perspectivas de investigación según el aspecto al que atienden (a partir de Guba, 1983)

Aspecto	Perspectiva cuantitativa	Perspectiva cualitativa
<i>valor de verdad</i>	validez interna	credibilidad
<i>aplicabilidad</i>	validez externa (generalizabilidad)	transferibilidad
<i>consistencia</i>	fiabilidad	dependencia
<i>neutralidad</i>	objetividad	confirmabilidad

2.6.1. Criterios de rigor de la fase transversal y cuantitativa

Desde una perspectiva cuantitativa, como corresponde a la primera fase de nuestra investigación, se atendió al rigor metodológico respectivamente con los criterios de: a) validez interna; b) validez externa; c) fiabilidad; y d) objetividad.

La *validez interna* refleja la relación entre los datos obtenidos y la finalidad para la que se han recogido, es decir, si los datos recogidos se corresponden con la realidad a la que se refieren (Fox, 1981; Sierra, 1985; Cohen y Manion, 1989; Bisquerra, 1989). Entre las diversas formas que existen para estimar la validez de un instrumento de recogida de datos, la manera más potente que se puede aplicar a cuestionarios y guiones de entrevistas es la validez de contenido (Fox, 1981). Este tipo de validez es la más conveniente para nuestro cuestionario. En este tipo de validez no se recurre a un criterio estadístico, sino basado en la justificación del contenido del cuestionario para que se ajuste a la realidad que pretende estudiar. Como señalan Del Rincón *et al.*, (1995):

La validez del contenido no se determina numéricamente, sino que resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenido y la relevancia de los objetivos a medir. En definitiva, será el juicio de personas expertas en la materia, personas capacitadas para esta labor, quien permitirá alguna evidencia de la misma (p. 76)

En nuestro caso, esto lo atendemos desde tres aspectos: su lógica, su representatividad conceptual y su revisión a través de expertos y de un estudio piloto. La lógica, mediante la sistematización del contenido en dimensiones y categorías. La representatividad conceptual por su relación con la literatura sobre el tema y con las aportaciones de asesores en Educación Física, comentadas en el apartado dedicado al contenido del cuestionario. Y la revisión del cuestionario mediante el juicio de expertos y el estudio piloto.

En cuanto a la *validez externa* o *generalizabilidad*, que se refiere a que las variaciones cronológicas y situacionales de una investigación se tornen irrelevantes para sus descubrimientos, consiguiendo así que los resultados tengan relevancia y aplicación en cualquier contexto. Atendiendo a este criterio se diseñó una muestra significativa, con un error muestral asociado de $\pm 5\%$ y representativa en distintos atributos del conjunto de profesorado de Educación Física en la ESO de la Comunidad Valenciana.

La *fiabilidad* hace referencia a la exactitud de los datos, en el sentido de estabilidad, repetibilidad o precisión de los mismos (Fox, 1981). En este sentido, un instrumento es más fiable cuando, utilizado en varias ocasiones y en las mismas

circunstancias, produce datos idénticos. En nuestro cuestionario-entrevista, la fiabilidad se garantiza a través de la estandarización en la administración del cuestionario, es decir, evitar las diferencias en la administración del cuestionario entre los distintos entrevistadores, así como las diferencias que pueda tener un mismo entrevistador en distintas entrevistas. Esto se atiende desde las propias características del cuestionario a través de la estructura cerrada y, en menor medida, semiabierto de las posibilidades de repuestas y, también, en el modo de administrarlo mediante las notas recordatorias para los entrevistadores sobre el protocolo de la administración del cuestionario. También se dedicó un periodo a la preparación de entrevistadores y realizamos un estudio piloto que fue debidamente discutido y cuyas implicaciones mejoraron la estandarización en la administración del cuestionario.

Y la *objetividad*, es decir, que los prejuicios del investigador sean debidamente neutralizados. A este criterio se atiende desde el análisis de los datos. En nuestro caso esto se intenta conseguir con los análisis estadísticos efectuados y también con la forma de realizarlos a través del paquete programa informático SPSS.

2.6.2. Criterios de rigor de la fase longitudinal y cualitativa

Desde una perspectiva cualitativa, como es el caso de la segunda fase de nuestra investigación, se ha atendido a los aspectos básicos y preocupaciones sobre el rigor a través de los siguientes criterios: a) credibilidad; b) transferibilidad; c) dependencia; y d) confirmabilidad.

La *credibilidad*, busca la correspondencia entre los datos obtenidos y las realidades percibidas por las personas, es decir, las múltiples realidades que existen en las mentes de las personas. Para ello se recurrió a procesos de triangulación, que tal y como propone Denzin (1989) posibilitan la obtención de datos de la realidad desde vértices diferenciados, sirviendo así para contrastar datos e interpretaciones. Concretamente se utilizó la triangulación de técnicas, la triangulación de investigadores y la triangulación de momentos.

- La triangulación metodológica o de técnicas de investigación, que consistió en la producción de resultados a partir de diversas técnicas (observación, entrevistas, documentos y reuniones del grupo investigador). La triangulación metodológica se ha utilizado de dos formas: usando la misma técnica en diferentes ocasiones y usando diferentes técnicas sobre un mismo aspecto de estudio.
- La triangulación de investigadores se conseguía en el intercambio de opiniones con otros investigadores a través de las reuniones mantenidas

del grupo investigador que facilitaban la reorientación del proceso de investigación y llegar a conclusiones válidas.

- La triangulación de momentos o en el tiempo, se llevó a cabo a través de un doble proceso, por una parte, la presencia prolongada del observador-investigador en el campo que permita soslayar los efectos de tal presencia y permita comprobar los prejuicios y percepciones propios y de los participantes y, por otra, mediante una observación persistente que posibilite la comprensión lo que es esencial o característico, diferenciándolo de lo que es anecdótico y haciendo posible el ajuste de las categorías extraídas de la realidad.

La *transferibilidad* se entiende en el sentido en que los resultados de la investigación tengan aplicación en contextos similares. En esta investigación esto se consigue mediante la selección de casos ejemplo de las diversas concepciones de uso de los de materiales impresos y también con los datos descriptivos contenidos en los informes de los caso.

La *dependencia* implica tanto la estabilidad de los datos como sus posibles variaciones. Para ello se hace necesaria la rastreabilidad de los mismos donde queden explicadas sus posibles variaciones o cambios en el modo de obtenerlos. Este criterio mantiene cierta relación con el de credibilidad por lo que se ha definido en la práctica a través del proceso de triangulación de técnicas y con la estancia prolongada del observador-investigador en el campo.

Y la *confirmabilidad o neutralidad* del investigador y de los datos en la metodología cualitativa la neutralidad del investigador se traslada a los datos obtenidos. Esto se ha intentado conseguir principalmente con la utilización de descripciones de baja inferencia, las comprobaciones de los participantes y la explicitación de los supuestos, perspectivas, intereses, expectativas y otros aspectos subjetivos dentro del marco teórico y metodológico utilizado en este estudio instrumental de múltiples casos, pero también se ha intentado asegurar con la triangulación de las técnicas de investigación y con la revisión del trabajo por parte de los directores, ya mencionadas.

2.7. Aspectos éticos en el tratamiento de la información y los informantes

Durante el desarrollo de nuestra investigación, además de decisiones de carácter metodológico, también se han tomado decisiones de tipo ético. En nuestra opinión, resulta necesario señalar los aspectos éticos relativos al tratamiento de la información y los informantes, cuando una parte de la misma es cualitativa y

reconoce la subjetividad de los sujetos como parte constitutiva del proceso investigador y donde los investigadores participan en los contextos estudiados. Como expresan Rodríguez, Gil y García (1999):

El investigador cualitativo puede llegar a formar parte del entramado de relaciones que se dan en un contexto estudiado, desempeñando un papel en el mismo, participando y viéndose afectado por los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales. El trabajo de campo conlleva frecuentemente la inmersión del investigador en la realidad investigada, la relación con personas e instituciones, la obtención de informaciones que los informantes no hubieran revelado a no ser por el grado de confianza que llegan a tener en el investigador, etc. Pero al tiempo que puede actuar como participante, el investigador persigue una finalidad distinta a las personas con las que se relaciona, en la medida en que pretende llegar a conocer e interpretar la realidad que investiga. De esta dualidad surgen una serie de tensiones y dilemas éticos que se añaden a los que ya afectan a cualquier tarea de investigación (p. 278).

En las dos fases de nuestra investigación, los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta relativos al tratamiento de la información y los informantes estaban relacionados básicamente en conjugar el desarrollo y difusión de la investigación con el respeto de los derechos de los informantes. En este sentido, los aspectos éticos que nos planteamos fueron: a) el acceso a los informantes y la negociación; b) el trato y la relación con los informantes; y c) la confidencialidad y el anonimato. Veámos cómo se abordaron en las dos fases de esta investigación.

a) *El acceso a los informantes y la negociación.* El profesorado que participó en nuestro estudio lo hizo de forma voluntaria y desinteresada, no recibió ningún tipo de incentivo por su colaboración. El acceso a los informantes y la negociación consistió en contactar con el profesorado para solicitarles que nos dejaran entrevistarles sobre su uso de los materiales impresos, en la primera fase de la investigación, y para que nos permitieran hacer un seguimiento sobre este uso en sus clases, en la segunda fase. Para el acceso a los centros se contó con el permiso verbal del Cap de *Servei de Formació del Professorat de la Conselleria de Cultura i Educació* de la Generalitat Valenciana. En la fase cuantitativa, los entrevistadores contactaban vía telefónica con los centros del profesorado que respondía a las características de representatividad de la muestra diseñada. En este primer contacto, se le informaba al profesorado de las características de esta fase del estudio, se le preguntaba si estaría dispuesto a participar en el mismo y, si su respuesta era afirmativa, se concertaba una cita para cumplimentar el cuestionario-entrevista. Sin embargo, en otras ocasiones, el primer contacto se realizó de manera personal a través de los propios entrevistados quienes facilitaban *in situ* a otros profesores y profesoras que respondían a las características muestrales. En cuanto a la fase cualitativa, el acceso y la negociación estaba mediatizado por la pregunta nº 34 del cuestionario que hacía referencia a si el entrevistado estaría dispuesto a participar

en un estudio donde se hiciese un seguimiento de su uso de los materiales impresos. El contacto para esta fase de la investigación se retomó también telefónicamente para informar de las características específicas de esta segunda fase de la investigación y concertar la Entrevista de esta fase. Esta entrevista sirvió para continuar el acceso, obtener información específica y para la familiarización entre el observador y el profesor o profesora del caso, así como para establecer un acuerdo verbal inicial entre ambos sobre las condiciones del seguimiento de las clases. En esta fase cualitativa de la investigación, el acceso y la negociación no terminaban en el inicio del trabajo de campo, sino que de alguna manera se mantuvieron presentes en el día a día y donde podían llegar a variar sus condiciones, con la confianza ganada o perdida, con el trato y la relación con los informantes.

b) *El trato y la relación con los informantes.* Con este aspecto se buscó conseguir un clima de confianza mutua entre entrevistadores-entrevistados, en la primera fase del estudio, y entre observadores-observados en la segunda. En la primera fase, al tener un carácter transversal, el trato y relación con los informantes tenía lugar durante la aplicación del cuestionario-entrevista y para su desarrollo se tuvieron en cuenta algunas pautas como la forma de realizar la presentación del entrevistador, la forma de dirigirse al entrevistado o la manera de realizar las preguntas. En cambio, en la fase cualitativa, al ser de carácter longitudinal, el trato y la relación con los informantes se mantuvo prácticamente a lo largo de un curso escolar. En todos los casos estudiados se llegó a establecer una buena relación entre los observadores y el profesorado observado que facilitó el acceso a los materiales impresos utilizados y la obtención de información en general. En ningún momento hubo situaciones conflictivas con los informantes. La confianza ganada en el trato y relación con los informantes en nuestra investigación fue bidireccional y conllevó un tratamiento compartido de la información obtenida en este clima. En nuestro estudio la confianza ganada con el profesorado se compensó con la confidencialidad, a juicio de los propios observadores, en que quedaron algunos de estos datos, el acceso que tenían a las notas de campo y la posibilidad de revisión de los datos utilizados en su informe de caso. Este último aspecto también fue utilizado metodológicamente para asegurar la credibilidad de los informes.

c) *La confidencialidad y el anonimato.* Este aspecto tiene que ver con el tratamiento que se da a la información obtenida y a las propias personas objeto de estudio en la difusión de los resultados. Hay que tener en cuenta que nuestra investigación irrumpe en la vida profesional del profesorado y que ésta sigue después de la misma, por lo que debe afectarla lo mínimo posible. En la fase cuantitativa, cada cuestionario era anónimo y aunque se registraba el nombre del centro y el nombre del profesorado que estaría dispuesto a participar en la segunda fase de nuestro estudio, esta información no ha sido utilizada en la difusión de

resultados. Para el análisis de los datos, los cuestionarios se identificaron numéricamente. Muy diferente es este aspecto en la fase cualitativa, por la fuerte personalización que hay en los datos. A pesar de que algunos de los participantes no mostraron inconvenientes en que sus nombres apareciesen tal cual en la difusión de los resultados de la investigación, hemos tratado de salvaguardar su identidad utilizando pseudónimos y tratando la información contextual de manera lo más genérica posible. En cuanto a la confidencialidad, se ha preferido omitir aquella información que, aunque pudiera ser de provecho a los objetivos de la investigación, también pudiera servir para desvelar la identidad del profesor o profesora del caso, si llegase a personas cercanas de su entorno, y suponerle una situación embarazosa o perjudicial. Esto no quiere decir que los observadores se identificaran con los profesores y profesora participantes y dejaran de informar de aspectos clave sobre su uso de los materiales impresos. Paralelamente a las observaciones, en las reuniones del grupo de observadores, se comentaron estas situaciones y se tomaron decisiones conjuntas.

Capítulo 3

CAPÍTULO 3

Resultados de la fase transversal y cuantitativa

3.1. Introducción

En este tercer capítulo se presentan los resultados relativos a la primera fase de la investigación realizada. Tiene un carácter descriptivo y correlacional. A través de los diversos apartados se muestran los resultados concretos obtenidos en cada una de las dimensiones del estudio transversal y cuantitativo. En cada una de ellas se presenta, el primer nivel de análisis, que consiste en la descripción de las variables de estudio, así como el segundo nivel, en el que interesa saber si existe alguna relación entre las variables de estudio y las variables generales (sexo, situación laboral del profesorado, titularidad del centro y años de experiencia docente en Educación Física). En el último apartado, y fruto del tercer nivel de análisis, se presenta a modo de síntesis una caracterización de perfiles de uso de los materiales basada en las concepciones sobre los materiales.

3.2. La elección de los materiales impresos en Educación Física

En este apartado nos ocupamos específicamente de la problemática de la elección de los materiales por parte del profesorado. En concreto, abordamos tres aspectos relacionados con esta dimensión. El primero es la implicación del profesorado en el proceso de elección por tratarse de un indicador importante de la autonomía del profesorado y del control de la enseñanza, debido a la influencia que los materiales curriculares tienen en el desarrollo del currículum y la profesionalidad docente. El segundo aspecto se refiere a la secuencia entre la elección y la planificación de la enseñanza, concretamente si la elección de materiales condiciona lo que se piensa hacer en clase o si la elección está condicionada por la preparación de las clases. Y el tercer aspecto es el relativo a los criterios de elección y su importancia entre los docentes porque puede arrojar

luz a las prioridades educativas del profesorado en la enseñanza de la Educación Física.

3.2.1. Implicación del profesorado en la elección de los materiales

Para conocer la implicación del profesorado en la elección de los materiales impresos en la pregunta 5 del cuestionario se preguntaba al profesorado si todos los materiales que utilizaba los había elegido él. Las posibilidades de respuesta eran cuatro (sí todos, la mayoría, algunos y no ninguno). Tal y como muestra la figura 3.1, casi la totalidad del profesorado de Educación Física se implica en mayor o menor medida en la elección de materiales curriculares impresos, ya que el 97,4% elige algún tipo de material de los que utiliza. Sólo un 2,6% del profesorado afirma no elegir ningún material de los que utiliza. Además el grado de implicación es elevado pues el 94,8% elige todos o la mayor parte de materiales que utiliza. Destacando que casi las tres cuartas partes del profesorado elige todos los materiales que utiliza.

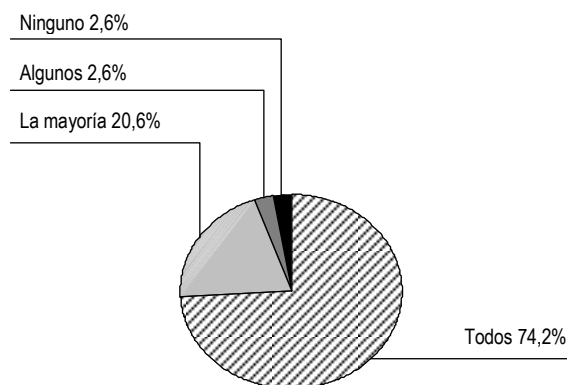


Figura 3.1. Elección por parte del profesorado de los materiales utilizados ($N=310$).

Dentro del segundo nivel de análisis efectuado sobre esta variable, dirigido a comprobar su relación con las variables generales, se ha encontrado un efecto principal significativo en el ANOVA sobre la titularidad del centro en el que se imparte la docencia ($F_{1,308}=6,61$; $p<0,05$). Concretamente, el profesorado de centros privados muestra un nivel de implicación mayor en la elección de los materiales que utilizan ($M=2,81$; $DT=0,42$) que el profesorado de los centros públicos ($M=2,60$; $DT=0,73$).

3.2.2. La secuencia seguida entre la elección de materiales y la planificación de las clases

La secuencia entre la elección y la planificación de la enseñanza pretende averiguar si la elección de materiales condiciona lo que el profesorado piensa hacer en sus clases o si es la elección de los materiales la que está condicionada por la preparación de las clases. Para ello la pregunta 11 de cuestionario pedía que el entrevistado se situara en un continuo de siete puntos según estuviese más o menos cerca de las afirmaciones presentadas en sus extremos: elegir los materiales y después prepara la clase, de un lado, y preparar la clase y después elegir los materiales, de otro.

Las respuestas a la escala sobre la relación entre la elección de materiales y la planificación de las clases no indican una preferencia clara por uno u otro tipo de afirmación de los extremos ($M=4,09$; $DT=2,01$). La tabla 3.1 presenta los porcentajes, sobre el total de la muestra, relativos a cada uno de estos siete valores.

Tabla 3.1. Porcentajes de los valores del gradiente en la secuencia entre la elección de los materiales y la planificación de las clases ($N=310$)

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: left; width: 30%;">Elegir los materiales y después preparar la clase</div> <div style="text-align: center; width: 30%;">←————→</div> <div style="text-align: right; width: 30%;">Preparar la clase y después elegir los materiales</div> </div>						
	1	2	3	4	5	6	7
Porcentajes	14,84	13,23	8,06	21,61	11,29	16,13	14,84
	36,13			21,61	42,26		

Como puede observarse, el porcentaje más alto se sitúa en el valor intermedio, sin embargo la suma de los porcentajes de los tres valores de un lado y de otro, indican una ligera tendencia a preparar la clase y después elegir los materiales (42,26%) frente a elegir los materiales y después preparar la clase (36,13%).

Esta variable de estudio ha obtenido un resultado significativo en las pruebas de correlación de Pearson efectuadas sobre la variable años de docencia ($r=0,121$; $p<0,05$), de tal manera que cuantos más años de experiencia en Educación Física tiene el profesorado más se tiende a seguir el orden de primero preparar las clases y después elegir los materiales.

3.2.3. Criterios de elección de los materiales

En la pregunta 6 del cuestionario se presentan un conjunto de diez criterios de elección a los que se debía indicar sobre cada uno de ellos su grado de importancia en una escala de cuatro valores (ninguna, poca, bastante y mucha importancia).

La tabla 3.2 refleja los porcentajes sobre el total de la muestra que responde a cada valor de la escala. Los porcentajes más elevados se obtuvieron en el valor mucha importancia en los criterios calidad de los contenidos y adecuación al alumnado. La variable ‘otras razones’ al ser contestada sólo por 45 entrevistados (un 14,5% de la muestra) se decidió descartarla para posteriores análisis ya que hacía difícil su comparación con el resto de posibilidades con índices de respuestas válidas cercanos al total de la muestra ($N \geq 309$ por criterio).

Tabla 3.2. Porcentajes sobre el total de la muestra relativos a la importancia de los criterios empleados por el profesorado en su elección de materiales.

	<i>Ninguna</i>	<i>Poca</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucha</i>
Presentación	4,8	32,9	47,1	15,2
Adecuación al currículum oficial	1,3	12,2	50,6	33,9
Adecuación a tu alumnado	-	1,3	29,7	69
Estar en valenciano	36,1	33,5	17,4	12,9
Bajo coste	12,3	24,8	38,7	24,2
Calidad de sus contenidos	-	0,6	27,1	72,3
Correspondencia con tu ideología	6,1	12,3	37,7	43,9
Correspondencia con la ideología del centro	19,7	35,5	32,3	12,3
Contribuir a tu formación permanente	0,6	7,4	42,3	49,7
Otras razones	-	-	3,5	11

De manera complementaria, también se calcularon los promedios de respuesta relativos a la importancia de los criterios empleados por el profesorado en la elección de los materiales curriculares impresos que utiliza sobre el número de respuestas válidas en cada criterio de elección ($N \geq 309$) que, excepto en un caso, se corresponde con el total de la muestra (tabla 3.3). Como puede apreciarse, los criterios a los que se asigna una mayor importancia son la calidad de los contenidos del material, la adecuación al alumnado, el contribuir a la formación permanente, la correspondencia con la ideología del profesor o profesora y la adecuación al currículum oficial. Le sigue en importancia el bajo coste del material y la presentación. Los que resultan menos importantes son la correspondencia del material con la ideología del centro y el que estén en valenciano.

Tabla 3.3. Promedios de respuesta (de 0 a 3) relativos a la importancia de los criterios empleados por el profesorado en su elección de materiales sobre las respuestas válidas.

	M	DT
Presentación	1,73	0,77
Adecuación al currículum oficial	2,17	0,71
Adecuación a tu alumnado	2,68	0,49
Estar en valenciano	1,07	1,02
Bajo coste	1,75	0,96
Calidad de sus contenidos	2,72	0,47
Correspondencia con tu ideología	2,19	0,88
Correspondencia con la ideología del centro	1,37	0,94
Contribuir a tu formación permanente	2,41	0,66

Con el fin de determinar las posibles diferencias existentes entre los criterios que utiliza el profesorado a la hora de elegir los materiales y las variables generales categóricas se llevaron a cabo pruebas de ANOVA y con la variable general numérica se utilizaron pruebas de correlación de Pearson. Encontrándose significatividad estadística en las siguientes relaciones.

Los años de experiencia en Educación Física ha obtenido resultados significativos con los criterios de presentación del material y con la correspondencia con la propia ideología (tabla 3.4), manteniendo una relación inversamente proporcional, es decir que cuantos más años de experiencia del profesorado, menos atiende a estos dos criterios.

Tabla 3.4. Correlaciones de Pearsons con resultados significativos entre el criterio de presentación del material y las variables generales

Variable general	Criterio de elección	r	p
Años de docencia en EF	Presentación del material	-0,170	<0,01
	Correspondencia con la propia ideología	-0,116	<0,05

También se ha encontrado una relación significativa entre la situación laboral y el criterio de elección de correspondencia con la propia ideología (tabla 3.5). En el sentido en que el profesorado con una situación inestable valora en mayor medida este criterio que el profesorado con una situación estable.

Tabla 3.5. ANOVA entre diferentes criterios de elección del el material y las variables generales categóricas con resultados significativos

Variable de estudio	Variable general		M	DT	$F_{(g,l)}$	p
Correspondencia con la propia ideología	Situación laboral	Inestable	2,33	0,73	3,93 _(1,308)	<0,05
		Estable	2,12	0,94		
	Tipo centro	Privado	1,72	0,84	19,50 _(1,307)	<0,001
		Público	1,22	0,94		

Esta misma tabla puede verse, además, la diferencia claramente significativa obtenida entre el tipo de centro y la correspondencia con la ideología del centro. Este criterio es valorado en mayor medida por el profesorado de los centros privados que el de los centros públicos.

3.3. Los materiales curriculares impresos utilizados y sus características

La dimensión materiales utilizados y sus características recoge las variables de utilización y frecuencia de uso de los materiales, el soporte en el que se encuentran los materiales utilizados y el nivel de utilización de materiales en valenciano.

3.3.1. Los tipos de materiales impresos utilizados y su frecuencia de uso

Conocer los tipos de materiales utilizados y su frecuencia de uso es una de las cuestiones claves de esta tesis doctoral. Sobre ambos aspectos versan, respectivamente, las preguntas 1 y 2 del cuestionario. La pregunta 1 del cuestionario hace referencia a si se utilizan o no diferentes tipos de materiales impresos. Mientras que la pregunta 2 se interesa por saber en qué medida se utilizan, es decir, si se utilizan mucho o poco. La tabla 3.6 integra los resultados concernientes a ambas preguntas. En ella se muestra el porcentaje sobre el total de la muestra que contesta a cada valor de la escala de la variable frecuencia de uso de los materiales impresos ($N \geq 308$). Los porcentajes correspondientes al valor 'nunca' proceden de los porcentajes de no uso de cada tipo de material de la pregunta 1, y el resto de valores de la escala se corresponden con los presentados en la pregunta 2.

Tabla 3.6. Porcentajes sobre el total de la muestra en la frecuencia de uso de materiales impresos.

		Nunca	Alguna vez	Pocas veces	Bastantes veces	Muy a menudo
Materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	10	20,6	18,4	35,2	15,8
	Libro de texto del profesor	54,8	5,8	10,6	18,4	10,3
	Secuencias de contenidos y programaciones	14,5	7,4	11,3	32,3	34,5
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	19,4	4,2	9,4	33,0	34,0
	Fichas de sesiones	27,7	5,2	7,4	20,7	38,8
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	24,5	13,2	12,3	33,5	16,5
	Materiales para el registro de datos	4,2	4,9	6,8	18,8	65,3
	Otros	91,3	1,3	2,3	2,3	2,6
Mat. para alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	18,4	25,3	32,5	16,6	7,1
	Libros de texto	76,8	2,3	7,4	4,8	8,7
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	41,6	7,4	15,5	19,4	15,9
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	50,6	9,7	18,2	16,6	4,9
	Diarios de clase	69,7	3,9	3,9	7,4	14,9
	Otros	82,6	3,2	5,5	4,2	4,2
Documentos informativos para familia		64,8	19,2	9,1	3,6	2,9
Proyectos y memorias de área para el centro		11,6	43,5	22,1	11,0	11,7
Otros		98,0	1,0	1,0	0	0

De la tabla destaca el escaso uso de los libros de texto (tanto del profesorado como del alumnado). Más de la mitad del profesorado no utiliza el libro de texto del profesor y más de tres cuartas partes no utilizan el libro de texto para el alumnado. En términos más generales los materiales para el alumnado (a excepción de las fuentes informativas) y los documentos informativos para las familias también cuentan con un escaso uso en Educación Física. Por el contrario, los materiales con porcentajes de uso más alto son los materiales del profesorado, siendo los más utilizados los materiales para el registro de datos, las fichas de sesión, las secuencias de contenidos y programaciones, y las unidades didácticas. Es decir que, a excepción de los libros de texto del profesorado, los materiales impresos que más se utilizan en Educación Física son los de uso propio del profesorado y los que se utilizan para el centro escolar. Por el contrario, si nos fijamos en el valor ‘nunca’ observamos que los mayores porcentajes se encuentran, además de en las alternativas ‘otros’, en los materiales para el alumnado, lo que indica un escaso uso de este conjunto de materiales en Educación Física.

Abundando en esta información, la tabla 3.7 representa los porcentajes de uso y no uso, las relaciones significativas que se pueden establecer entre ambos valores y también incluye el promedio en la frecuencia de uso de cada tipo de material. Como puede apreciarse, entre los materiales del profesorado, el más destacado es el dedicado al registro de datos que declara utilizarlo el 95,8% de los profesores y profesoras, siendo el único material que sitúa su promedio de frecuencia de uso entre el ‘bastante’ y el ‘muy a menudo’ de la escala de nuestro estudio. Le siguen el uso de las fuentes informativas, utilizadas por el 90% del profesorado, aunque con una promedio de frecuencia que supera ligeramente el valor ‘pocas veces’, las secuencias de contenidos, utilizadas por el 85,5% del profesorado y con una frecuencia media cercana al valor ‘bastante’, y las unidades didácticas, utilizadas por el 80,6%, y situándose su promedio cercano también a ‘bastante’. El libro de texto es un material que utilizan pocos profesores para uso propio (45,2%) y además el término medio de su frecuencia de uso supera ligeramente el valor ‘alguna vez’. Este material, además, es uno de los dos de todo el conjunto de materiales que no muestra diferencias significativas entre el uso y el no uso.

Tabla 3.7. El uso de los materiales impresos y el promedio de su frecuencia sobre el total de la muestra ($N \geq 308$)

		% USO	% NO USO	χ^2 (SIG.)	M FREC. USO (0-4)	DT
Materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	90,0	10,0	0,00	2,26	1,24
	Libro de texto del profesor	45,2	54,8	0,57	1,24	1,51
	Secuencias de contenidos y programaciones	85,5	14,5	0,00	2,65	1,39
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	80,6	19,4	0,00	2,58	1,48
	Fichas de sesiones	72,3	27,7	0,00	2,38	1,67
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	75,5	24,5	0,00	2,04	1,45
	Materiales para el registro de datos	95,8	4,2	0,00	3,36	1,08
	Otros	8,7	91,3	0,00	0,23	0,82
Mat. para el alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	81,6	18,4	0,00	1,69	1,16
	Libros de texto	23,2	76,8	0,00	0,66	1,31
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	58,4	41,6	0,02	1,60	1,56
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	49,4	50,6	0,07	1,15	1,33
	Diarios de clase	30,3	69,7	0,00	0,94	1,54
	Otros	17,4	82,6	0,00	0,43	1,06
Documentos informativos para familia		35,2	64,8	0,00	0,60	0,99
Proyectos y memorias de área para el centro		88,4	11,6	0,00	1,68	1,17
Otros		2,0	98	0,00	0,02	0,22

En cuanto a los materiales para el alumnado, el más utilizado es el relativo a las fuentes informativas, documentales y de consulta (81,6%), aunque con una frecuencia de uso cercana al 'pocas veces' de la escala. Un material poco utilizado es el libro de texto (23,2%), además con una frecuencia muy baja próxima al valor 'alguna vez'. Entre los materiales para el alumnado se encuentra el otro material que no muestra diferencias significativas entre el uso y el no uso de todo el conjunto de materiales y que es el referido a las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas.

Los proyectos y memorias para el centro escolar lo utilizan muchos profesores y profesoras (88,4%), pero con una frecuencia de uso baja que se sitúa cercana al 'pocas veces' de la escala. Los materiales dirigidos a las familias tienen un uso testimonial.

Los resultados de las tablas 3.6 y 3.7 constatan la escasa frecuencia de uso en las alternativas 'otros'. Estos resultados unidos al carácter abierto e inespecífico de las categorías 'otros' nos ha llevado a desestimarlas en análisis posteriores.

A continuación se comentan los resultados significativos encontrados entre la utilización y frecuencia de uso de los materiales impresos con las variables generales, es decir: a) el sexo; b) la situación laboral del profesorado; c) la titularidad del centro; y d) los años de experiencia docente en Educación Física.

a) El sexo. Esta variable tiene una relación significativa con el uso del libro de texto del profesorado ($\chi^2_{310}=18,97$; $p<0,001$). De tal manera que los hombres usan menos el libro de texto de lo que cabría esperar mientras que las mujeres presentan el patrón contrario (tabla 3.8). La relación es marginalmente significativa en el caso de los hombres y bastante fuerte en el caso de las mujeres. A su vez, se ha encontrado un resultado significativo en la relación entre la variable sexo del profesorado y la frecuencia de uso de los libros de texto del profesorado ($F_{1,308}=18,16$; $p<0,005$), en el sentido en que los hombres utilizan menos frecuentemente el libro de texto del profesor ($M=0,99$; $DT=1,42$) que las mujeres ($M=1,75$; $DT=1,55$).

Tabla 3.8. El sexo del profesorado: relaciones con el libro de texto del profesor y los diarios de clase.

			Sexo	
			Hombres	Mujeres
Libro de texto del profesor	No usan	Recuento	133	37
		Frecuencia esperada	115,2	54,8
		Residuos tipificados	1,7	-2,4
	Usan	Recuento	77	63
		Frecuencia esperada	94,8	45,2
		Residuos tipificados	-1,8	2,7
Diarios de clase	No usan	Recuento	154	62
		Frecuencia esperada	146,3	69,7
		Residuos tipificados	0,6	-0,9
	Usan	Recuento	56	38
		Frecuencia esperada	63,7	30,3
		Residuos tipificados	-1,0	1,4

Entre los materiales del alumnado, también se ha encontrado una relación significativa con la variable sexo y los diarios de clase ($\chi^2_{310}=4,12$; $p<0,05$). Las mujeres usan más de lo esperado este tipo de material. Y a la inversa, los hombres lo usa menos (tabla 3.8).

b) La situación laboral del profesorado. Se ha encontrado una relación significativa entre esta variable general y los proyectos y memorias del área para el centro ($\chi^2_{310}=4,52$; $p<0,05$). De tal forma que el profesorado que cuenta con estabilidad laboral utiliza más este tipo de materiales que lo que cabría esperar, mientras que el profesorado inestable muestra el patrón opuesto (tabla 3.9).

Tabla 3.9. *Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y el uso de los proyectos y memorias del área para el centro.*

			Situación laboral del profesorado	
			<i>Estables</i>	<i>Inestables</i>
Proyectos y memorias del área para el centro	<i>No usan</i>	Recuento	18	18
		Frecuencia esperada	23,7	12,3
		Residuos corregidos	-2,1	2,1
	<i>Usan</i>	Recuento	186	88
		Frecuencia esperada	180,3	93,7
		Residuos corregidos	2,1	-2,1

c) La titularidad del centro. Esta variable guarda relación con algunos materiales del profesorado (tabla 3.10). Se ha encontrado relación significativa con las fuentes informativas, documentales o de consulta y la titularidad el centro ($\chi^2_{310}=6,06$; $p<0,05$), en cuanto que el profesorado de centros públicos utilizan más de lo esperado este tipo de materiales que el profesorado de centros privados que muestran un patrón inverso.

Tabla 3.10. *Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos del profesorado.*

			Titularidad del centro	
			<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Fuentes informativas, documentales o de consulta	<i>No usan</i>	Recuento	32	25
		Frecuencia esperada	39,7	17,3
		Residuos corregidos	-2,5	2,5
	<i>Usan</i>	Recuento	184	69
		Frecuencia esperada	176,3	76,7
		Residuos corregidos	2,5	-2,5
Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	<i>No usan</i>	Recuento	81	48
		Frecuencia esperada	89,9	39,1
		Residuos corregidos	-2,2	2,2
	<i>Usan</i>	Recuento	135	46
		Frecuencia esperada	126,1	54,9
		Residuos corregidos	2,2	-2,2

La titularidad del centro también mantiene una relación significativa con los cuadernos de actividades y fichas de trabajo ($\chi^2_{310}=4,96$; $p<0,05$). De tal forma que el profesorado de centros públicos usa más este tipo de materiales de lo esperado, mientras que los de centros privados lo utilizan menos.

d) Los años de experiencia en Educación Física. Esta variable obtiene una relación significativa con el uso de unidades didácticas o libros de unidades didácticas ($F_{1,308}=11,93$; $p<0,005$). El profesorado que usa este tipo de material tiene menos años de experiencia en Educación Física ($M=11,00$; $DT=8,26$) que el profesorado que no lo usa ($M=15,33$; $DT=10,40$).

3.3.2. Soporte en el que se encuentran los materiales utilizados

Una de las características de los materiales utilizados es el soporte en el que se encuentran. La tabla 3.11 recoge el porcentaje de uso de los distintos tipos de materiales en relación con el soporte en el que se encuentran, ya sea papel, audiovisual o informático. Los resultados se derivan de la pregunta 4 del cuestionario cuyas respuestas no eran excluyentes entre sí. Por este motivo, los porcentajes de cada soporte son independientes y corresponden al porcentaje de uso con respecto al conjunto total de la muestra. Para simplificar la tabla no se han puesto los porcentajes de no uso de cada soporte que sería la diferencia entre 100 y el porcentaje de uso del mismo. La tabla nos indica pues la presencia de los tres formatos en Educación Física. A la tabla también se han añadido los porcentajes generales de uso de cada tipo de material.

En términos generales en la tabla se observa que el soporte papel es el predominante entre los materiales impresos muy por encima del audiovisual e informático. Se puede apreciar también que el soporte informático tiene un porcentaje de uso que sólo llega a una tercera parte del total de la muestra en algunos materiales del profesor como las secuencias de contenidos, las unidades didácticas y los materiales para el registro de acontecimientos. El mayor uso de material en soporte informático lo tenemos en los proyectos y memorias para el centro donde se acerca a la mitad del total de la muestra. En cuanto al soporte audiovisual se utiliza muy poco, sólo es destacable su uso en la utilización de fuentes informativas tanto del profesorado como para el alumnado.

Tabla 3.11. Porcentaje de uso de materiales en distintos soportes sobre el total de la muestra

		% USO	% USO EN PAPEL	% USO AUDIOVISUAL	% USO INFORMÁTICO
Materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	90,0	77,1	68,1	20,6
	Libro de texto del profesor	45,2	44,8	0	1,9
	Secuencias de contenidos y programaciones	85,5	79,0	1,6	38,1
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	80,6	75,2	3,5	33,5
	Fichas de sesiones	72,3	70,0	2,3	23,5
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	75,5	73,5	7,1	19,7
	Materiales para el registro de datos	95,8	90,6	1,6	37,7
Mat. alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	81,6	62,6	61,0	12,9
	Libros de texto	23,2	20,9	0,3	0,3
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	58,4	56,5	0,6	9,7
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	49,4	46,9	3,6	5,5
	Diarios de clase	30,3	29,4	1,0	0,6
	Documentos informativos para familia	35,2	33,2	1,0	10,6
Proyectos y memorias de área para el centro		88,4	80,6	0,6	47,9

Al presentarse el porcentaje general de uso de cada tipo de material, la tabla también permite determinar el porcentaje de uso de cada soporte relativo al conjunto de profesorado concreto que utiliza un tipo de material. De esta manera, si nos fijamos en los porcentajes generales de uso de un tipo de material y los comparamos con los porcentajes de uso en cada soporte, podemos comprobar su peso dentro del grupo de profesores y profesoras que utiliza ese material. Así por ejemplo, en el caso del libro de texto, tanto del profesorado como del alumnado, se puede decir que la mayoría del profesorado que utiliza este tipo de material lo hace en soporte papel, pues el libro de texto del profesorado presenta un 45,2% de uso y un 44,8% de uso en papel sobre el total de la muestra, es decir, prácticamente todo el profesorado que utiliza este tipo de material. Y en el caso del libro de texto para el alumnado se puede decir lo mismo. Siguiendo el mismo procedimiento también se observa que más de la mitad del profesorado que utiliza proyectos y memorias para el centro lo hace en soporte informático.

Seguidamente se presentan los resultados del segundo nivel de análisis sobre el uso de materiales en cada uno de los tres soportes donde se ha estudiado su relación con las cuatro variables generales (sexo, situación laboral del profesorado, titularidad del centro y años de experiencia en Educación Física).

3.3.2.1. El uso de materiales en soporte papel

Las variables generales mantienen relaciones significativas con el uso de los tipos de materiales en soporte papel que se describen a continuación.

a) El sexo del profesorado. El soporte papel obtiene diferencias significativas con esta variable en el uso de dos tipos de materiales: el libro de texto del profesor ($\chi^2_{310}=17,58$; $p<0,001$) y los diarios de los alumnos ($\chi^2_{309}=4,06$; $p<0,05$), de tal manera que en ambos casos las mujeres usan más de lo esperado el soporte papel en estos tipos de materiales, mientras que los hombres ocurre lo contrario (tabla 3.12).

Tabla 3.12. El sexo del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos en soporte papel.

Tipo de materiales en soporte papel			Sexo	
			Hombres	Mujeres
Libro de texto del profesor	No usan	Recuento	133	38
		Frecuencia esperada	115,8	55,2
		Residuos corregidos	1,6	-2,3
	Usan	Recuento	77	62
		Frecuencia esperada	94,2	44,8
		Residuos corregidos	-1,8	2,6
Diarios de clase del alumno	No usan	Recuento	155	63
		Frecuencia esperada	147,4	70,6
		Residuos corregidos	0,6	-0,9
	Usan	Recuento	54	37
		Frecuencia esperada	61,6	29,4
		Residuos corregidos	-1,0	1,4

b) La situación laboral del profesorado. Se ha encontrado una relación significativa entre esta variable general y el uso en papel del libro de texto para el alumnado ($\chi^2_{310}=6,99$; $p<0,01$) y los proyectos y memorias de área para el centro ($\chi^2_{309}=4,03$; $p<0,05$). En cuanto que el profesorado con estabilidad laboral utiliza más de lo esperado estos materiales en papel, mientras que en el profesorado inestable la relación es inversa (tabla 3.13).

Tabla 3.13. Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos en soporte papel.

Tipo de materiales en soporte papel			Situación laboral	
			<i>Estables</i>	<i>Inestables</i>
Libro de texto para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	148	91
		Frecuencia esperada	157,3	81,7
		Residuos corregidos	-0,7	1,0
	<i>Usan</i>	Recuento	56	15
		Frecuencia esperada	46,7	24,3
		Residuos corregidos	1,4	-1,9
Proyectos y memorias de área para el centro	<i>No usan</i>	Recuento	33	27
		Frecuencia esperada	39,6	20,4
		Residuos corregidos	-1,1	1,5
	<i>Usan</i>	Recuento	171	78
		Frecuencia esperada	164,4	84,6
		Residuos corregidos	0,5	-0,7

c) La titularidad del centro. Se ha obtenido una relación significativa entre esta variable general y los cuadernos y fichas de actividades para el alumnado ($\chi^2_{310}=4,04$; $p<0,05$). El profesorado de centros públicos utiliza más de lo previsto este tipo de materiales en soporte papel, a viceversa del profesorado de centros privados (ver tabla 3.14).

Tabla 3.14. Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y el uso de cuadernos y fichas de actividades para el alumnado.

Tipo de materiales en soporte papel			Titularidad del centro	
			<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Cuadernos y fichas de actividades para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	86	49
		Frecuencia esperada	94,1	40,9
		Residuos corregidos	-0,8	1,3
	<i>Usan</i>	Recuento	130	45
		Frecuencia esperada	121,9	53,1
		Residuos corregidos	0,7	-1,1

d) Los años de experiencia en Educación Física. Son varios los tipos de materiales que mantienen una relación significativa con esta variable general (tabla 3.15). Por una parte, las unidades didácticas o libros de unidades

($F_{1,308}=8,85$; $p<0,005$), las fichas de sesión ($F_{1,308}=5,64$; $p<0,05$) y los diarios de clase del alumnado ($F_{1,307}=6,06$; $p<0,05$), que son más utilizados en soporte papel por el profesorado con menos años de experiencia. Y, por otra parte, los libros de texto del alumnado ($F_{1,307}=4,16$; $p<0,05$) y los proyectos y memorias de área para el centro ($F_{1,307}=6,66$; $p<0,05$) cuyo uso se asocia más al profesorado con más años de experiencia.

Tabla 3.15. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales en papel con resultados significativos

Variable general	Tipo de material en papel		M	DT	$F_{(g.l.)}$	p
Años de experiencia en EF	UD o libros de UD	No usan	14,42	9,85	8,85 _(1,308)	<0,005
		Usan	10,99	8,37		
	Fichas de sesión	No usan	13,66	9,47	5,64 _(1,308)	<0,05
		Usan	11,06	8,50		
	Libros de texto para el alumnado	No usan	11,28	8,90	4,16 _(1,308)	<0,05
		Usan	13,72	8,55		
	Diarios de clase del alumnado	No usan	12,64	9,13	6,06 _(1,307)	<0,05
		Usan	9,93	8,00		
	Proyectos y memorias de área para el centro	No usan	9,20	7,46	6,66 _(1,307)	<0,05
		Usan	12,46	9,09		

3.3.2.2. El uso de materiales en soporte audiovisual

En cuanto al uso de materiales en soporte audiovisual se ha encontrado significatividad estadística en las variables generales de la situación laboral y la titularidad del centro.

a) La situación laboral. Esta variable tiene una diferencia significativa en el uso en soporte audiovisual de las fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado ($\chi^2_{310}=5,58$; $p<0,05$), en cuanto que el profesorado inestable utilizan más de lo previsto este tipo de materiales que el profesorado de centros privados en donde ocurre lo contrario (tabla 3.16).

Tabla 3.16. *Tabla de contingencia entre la situación laboral y el uso de fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado.*

Tipo de materiales en soporte audiovisual			Situación laboral	
			<i>Estables</i>	<i>Inestables</i>
Fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	70	51
		Frecuencia esperada	79,6	41,4
		Residuos corregidos	-1,1	1,5
	<i>Usan</i>	Recuento	134	55
		Frecuencia esperada	124,4	64,6
		Residuos corregidos	0,9	-1,2

b) La titularidad del centro. Esta variable contrasta en el uso en soporte audiovisual de las fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado ($\chi^2_{310}=6,81$; $p<0,01$). El profesorado de centros privados utilizan más de lo previsto este tipo de materiales que el profesorado de centros privados que siguen el patrón inverso (tabla 3.17).

Tabla 3.17. *Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y el uso de fuentes informativas, documentales o de consulta en soporte audiovisual.*

Tipo de materiales en soporte audiovisual			Titularidad del centro	
			<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Las fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	74	47
		Frecuencia esperada	84,3	36,7
		Residuos corregidos	-1,1	1,7
	<i>Usan</i>	Recuento	142	47
		Frecuencia esperada	131,7	57,3
		Residuos corregidos	0,9	-1,4

3.3.2.3. El uso de materiales en soporte informático

El uso de materiales en soporte informático únicamente obtiene relaciones significativas con la variable años de experiencia en Educación Física concretamente en tres materiales del profesorado: las secuencias de contenido y programaciones ($F_{1,308}=6,41$; $p<0,05$), las unidades didácticas o libros de unidades didácticas ($F_{1,308}=4,16$; $p<0,05$) y las fichas de sesión ($F_{1,308}=9,50$; $p<0,05$). En todas ellas, su uso en este soporte está asociado a un profesorado con menos años de experiencia (tabla 3.18).

Tabla 3.18. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales en soporte informático con resultados significativos.

Variable general	Tipo de material en soporte informático	M	DT	$F_{(g,l)}$	p	
Años de experiencia en EF	Secuencias de contenido y programaciones	No usan	12,83	9,45	6,41 _(1,308)	<0,05
		Usan	10,23	7,59		
	UD o libros de UD del profesorado	No usan	12,57	9,29	4,16 _(1,308)	<0,05
		Usan	10,40	7,80		
	Fichas de sesión del profesorado	No usan	12,69	9,18	9,50 _(1,308)	<0,005
		Usan	9,08	7,17		

3.3.3. La utilización de materiales impresos en valenciano

El que los materiales impresos estén en valenciano o no es una característica importante en una Comunidad donde esta lengua es oficial. Esta cuestión se plantea en la pregunta 3 del cuestionario. Donde se indica de los materiales utilizados cuáles están en valenciano. Como puede observarse en la figura 3.2, de los 310 profesores y profesoras, poco más de la mitad señalan que utilizan algún tipo material impreso en valenciano, el resto declara no utilizar ningún tipo de material en esta lengua. Dicho de otro modo, casi la mitad del profesorado de Educación Física de la Comunidad Valenciana no utiliza materiales impresos en valenciano.

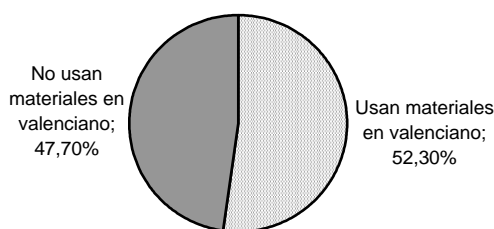


Figura 3.2. Porcentaje de uso de materiales en valenciano (N=310)

Los porcentajes totales sobre la muestra en cuanto a la utilización de materiales en valenciano se muestran en la tabla 3.19. En ella puede comprobarse la escasa presencia de los materiales impresos en valenciano. Ningún tipo de material en valenciano supera el 33% de uso, es decir, que ninguno de los materiales llega a ser utilizado por más de una tercera parte del

profesorado de Educación Física de la Comunidad Valenciana. Los tipos de materiales en valenciano más utilizados son los referidos a fuentes informativas, documentales o de consulta, tanto para el profesorado (27,7%) como para el alumnado (22,5%) y los materiales que menos se utilizan corresponden a dos materiales para el alumnado el libro de texto (8%) y los diarios de clase (9%).

Tabla 3.19. Porcentaje en el uso de los distintos tipos de materiales impresos en valenciano (N=289)

		% USO	% USO EN VALENCIANO
Materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	90,0	27,7
	Libro de texto del profesor	45,2	13,8
	Secuencias de contenidos y programaciones	85,5	21,1
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	80,6	21,5
	Fichas de sesiones	72,3	17,6
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	75,5	16,3
	Materiales para el registro de datos	95,8	19,7
	Otros	8,7	2,1
Mat. para el alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	81,6	22,5
	Libros de texto	23,2	8,0
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	58,4	16,6
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	49,4	15,9
	Diarios de clase	30,3	9,0
	Otros	17,4	4,5
Documentos informativos para familia		35,2	13,1
Proyectos y memorias de área para el centro		88,4	20,8
Otros		1,9	1,0

En el segundo nivel de análisis sobre el uso de materiales en valenciano se ha encontrado significatividad estadística en las siguientes variables:

a) La situación laboral del profesorado. Esta variable obtiene una diferencia significativa en el uso en valenciano del libro de texto del alumnado ($\chi^2_{289}=4,32$; $p<0,05$). El profesorado estable utiliza más de lo previsto este tipo de materiales que el profesorado inestable donde acontece lo contrario (tabla 3.20).

Tabla 3.20. Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y el uso del libro de texto del alumnado en valenciano.

Tipo de materiales en valenciano			Situación laboral	
			<i>Estables</i>	<i>Inestables</i>
Libro de texto del alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	175	91
		Frecuencia esperada	179,5	86,5
		Residuos corregidos	-0,3	0,5
	<i>Usan</i>	Recuento	20	3
		Frecuencia esperada	15,5	7,5
		Residuos corregidos	1,1	-1,6

b) La titularidad del centro obtiene diferencias significativas en el uso en valenciano del libro de texto del alumno ($\chi^2_{289}=7,25$; $p<0,01$) y de los cuadernos y fichas de trabajo para el alumnado ($\chi^2_{289}=5,62$; $p<0,05$). En ambos casos, resulta que el profesorado de centros públicos utiliza más de lo esperado este tipo de materiales mientras que en el profesorado de centros privados es al contrario (tabla 3.21).

Tabla 3.21. Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos en valenciano.

Tipo de materiales en valenciano			Titularidad del centro	
			<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Libro de texto del alumno	<i>No usan</i>	Recuento	184	82
		Frecuencia esperada	189,6	76,4
		Residuos corregidos	-0,4	0,6
	<i>Usan</i>	Recuento	22	1
		Frecuencia esperada	16,4	6,6
		Residuos corregidos	1,4	-2,2
Cuadernos y fichas de trabajo para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	165	76
		Frecuencia esperada	171,8	69,2
		Residuos corregidos	-0,5	0,8
	<i>Usan</i>	Recuento	41	7
		Frecuencia esperada	34,2	13,8
		Residuos corregidos	1,2	-1,8

c) Los años de experiencia en Educación Física. El uso de materiales en valenciano también obtiene relaciones significativas con la variable años de

experiencia en Educación Física. Concretamente en dos materiales del profesorado: las unidades didácticas o libros de unidades didácticas ($F_{1,287}=4,21$; $p<0,05$) y los materiales para el registro de datos ($F_{1,287}=4,29$; $p<0,05$). En ambos casos, su uso en valenciano está relacionado con un profesorado con menos años de experiencia (tabla 3.22).

Tabla 3.22. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales en soporte informático con resultados significativos.

Variable general	Tipo de material en soporte informático		M	DT	$F_{(g,l)}$	p
Años de experiencia en EF	UD o libros de UD del profesorado	No usan	12,42	9,00	4,21 _(1,287)	<0,05
		Usan	9,90	7,16		
	Materiales para el registro de datos	No usan	12,40	8,99	4,29 _(1,287)	<0,05
		Usan	9,75	7,02		

3.4. Elaboración de los materiales impresos utilizados

La dimensión elaboración de los materiales impresos utilizados se interesa por saber el papel que juegan diferentes posibilidades en la elaboración de los materiales utilizados. De una manera más específica abunda en las formas y razones de elaboración de materiales por parte del profesorado.

3.4.1. Responsable de la elaboración de los materiales utilizados

La tabla 3.23 recoge el porcentaje de elaboración de los distintos tipos de materiales en relación a las cuatro categorías: las editoriales, la elaboración propia del profesorado sólo (trabajo individual), la elaboración propia con otros (elaboración en equipo) y la elaboración de materiales por parte de otros. Los resultados proceden de la pregunta 7 cuyas opciones de respuesta no son excluyentes, por tanto, los porcentajes que se presentan son independientes y se corresponden con el porcentaje de elaboración respecto al conjunto total de la muestra. La tabla también incorpora los porcentajes correspondientes al uso general de los distintos tipos de materiales.

Como se observa en dicha tabla, los materiales elaborados por otros tienen los porcentajes de uso más bajos situándose en todos los tipos de materiales por debajo del 25%. Aunque los materiales elaborados por las editoriales sí que superan en su mayor parte este margen, tampoco obtienen porcentajes de uso

elevados. Sólo las fuentes informativas, documentales o de consulta tanto del profesorado como para el alumnado son utilizadas por más de la mitad del profesorado. Algo similar ocurre con la elaboración en equipo de materiales cuyo porcentaje de uso más cercano a la mitad corresponde a los proyectos y memorias de centro. El tipo de elaboración más extendido es el trabajo individual reflejado en varios tipos de materiales del profesor cuyos porcentajes de uso se sitúan alrededor de la mitad de la muestra, a excepción del libro de texto, de las fuentes informativas, documentales o de consulta y de las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas.

Tabla 3.23. Porcentajes de diferentes posibilidades en la elaboración de materiales sobre el total de la muestra

		% uso	% elab. edit.	% elab. propia (sólo)	% elab. propia (con otros)	% elab. de otros
Materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	90,0	74,2	33,5	20,6	20,6
	Libro de texto del profesor	45,2	43,4	1,3	1,9	0,6
	Secuencias de contenidos y programaciones	85,5	17,4	49,0	37,4	10,0
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	80,6	27,1	55,2	29,7	6,5
	Fichas de sesiones	72,3	11,3	56,8	18,1	3,5
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	75,5	32,3	42,3	23,5	7,1
	Materiales para el registro de datos	95,8	9,7	66,8	24,5	16,5
Mat. para alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	81,6	62,7	31,2	18,2	14,6
	Libros de texto	23,2	22,9	0,6	0,3	-
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	58,4	16,8	29,0	14,5	10,6
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	49,4	10,4	22,7	16,8	14,9
	Diarios de clase	30,3	0,6	12,6	5,8	14,6
	Documentos informativos para familia	35,2	0,6	20,4	12,9	4,5
Proyectos y memorias de área para el centro		88,4	3,6	40,8	49,7	6,9

Al comparar los porcentajes relativos a las distintas formas de elaboración y los porcentajes de uso general en cada tipo de material se averigua, además, que prácticamente la totalidad del profesorado que usa los libros de texto propios o para el alumnado éstos son elaborados por editoriales.

A continuación se detallan la relación entre los distintos tipos de elaboración con las variables generales.

3.4.1.1. La utilización de materiales elaborados por las editoriales

Se han encontrado diferencias significativas en la utilización de materiales elaborados por editoriales en las siguientes variables.

a) El sexo del profesorado ha obtenido diferencias con el uso de dos tipos de materiales: el libro de texto del profesor ($\chi^2_{309}=18,72$; $p<0,001$), de manera que las mujeres usan más de lo esperado los libros de texto de las, mientras que los hombres es al contrario (tabla 3.24).

Tabla 3.24. *Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso del libro de texto del profesor elaborado por editoriales.*

Tipo de materiales elaborado por editoriales			Sexo	
			Hombres	Mujeres
Libro de texto del profesor	No usan	Recuento	136	39
		Frecuencia esperada	118,4	56,6
		Residuos corregidos	1,6	-2,3
	Usan	Recuento	73	61
		Frecuencia esperada	90,6	43,4
		Residuos corregidos	-1,9	2,7

b) La situación laboral del profesorado obtiene diferencias significativas en el uso del libro de texto del alumno elaborado por las editoriales ($\chi^2_{310}=6,99$; $p<0,01$) y de los cuadernos y fichas de trabajo para el alumnado ($\chi^2_{310}=4,72$; $p<0,05$). En ambos casos, resulta que el profesorado estable utiliza más de lo esperado este tipo de materiales elaborados por editoriales mientras que con el profesorado inestable ocurre lo contrario (tabla 3.25).

Tabla 3.25. Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por editoriales.

Tipo de materiales elaborados por las editoriales			Situación laboral del profesorado	
			<i>Estables</i>	<i>Inestables</i>
Libro de texto del alumno	<i>No usan</i>	Recuento	148	91
		Frecuencia esperada	157,3	81,7
		Residuos corregidos	-0,7	1,0
	<i>Usan</i>	Recuento	56	15
		Frecuencia esperada	46,7	24,3
		Residuos corregidos	1,4	-1,9
Cuadernos y fichas de trabajo para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	163	95
		Frecuencia esperada	169,8	88,2
		Residuos corregidos	-0,5	0,7
	<i>Usan</i>	Recuento	41	11
		Frecuencia esperada	34,2	17,8
		Residuos corregidos	1,2	-1,6

c) La titularidad del centro. Esta variable general obtiene diferencias significativas en el uso de secuencias de contenido y programaciones elaboradas por editoriales ($\chi^2_{310}=6,17$; $p<0,05$) y en el uso de fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado ($\chi^2_{310}=4,51$; $p<0,05$). En el primer caso, el profesorado de centros privados utiliza más de lo esperado las secuencias de contenido y programaciones elaboradas por editoriales que el profesorado de centros públicos, donde es a la inversa. En el segundo caso, es el profesorado de los centros públicos el que utiliza más de lo esperado los proyectos y memorias de área para el centro de editoriales, mientras que el profesorado de centros privados sigue el patrón contrario (tabla 3.26).

Tabla 3.26. Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por editoriales.

Tipo de materiales elaborados por las editoriales			Titularidad del centro	
			<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Secuencias de contenido y programaciones del profesorado	<i>No usan</i>	Recuento	186	70
		Frecuencia esperada	178,4	77,6
		Residuos corregidos	0,6	-0,9
	<i>Usan</i>	Recuento	30	24
		Frecuencia esperada	37,6	16,4
		Residuos corregidos	-1,2	1,9
Proyectos y memorias de área para el centro	<i>No usan</i>	Recuento	72	43
		Frecuencia esperada	80,3	34,7
		Residuos corregidos	-0,9	1,4
	<i>Usan</i>	Recuento	143	50
		Frecuencia esperada	134,7	58,3
		Residuos corregidos	0,7	-1,1

d) Los años de experiencia en Educación Física mantiene relaciones significativas con el uso de varios materiales elaborados por las editoriales. Por una parte, encontramos las unidades didácticas o libros de unidades didácticas ($F_{1,308}=8,39$; $p<0,005$), las recopilaciones de ejercicios, juegos y actividades ($F_{1,308}=4,16$; $p<0,05$), los materiales para el registro de datos ($F_{1,308}=4,21$; $p<0,05$) y los proyectos y memorias de área para el centro ($F_{1,302}=5,59$; $p<0,05$), en donde el uso de estos materiales se asocia a un profesorado con menos años de experiencia. Y, por otra parte, tenemos el libro de texto del alumnado ($F_{1,307}=4,03$; $p<0,05$), cuyo uso se asocia a un profesorado con más años de experiencia (tabla 3.27).

Tabla 3.27. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales elaborados por las editoriales con resultados significativos

Variable general	Tipo de material elaborado por editorial		M	DT	$F_{(g,l)}$	p
Años de experiencia en EF	UD o libros de UD	No usan	12,72	9,30	8,39 _(1,308)	<0,005
		Usan	9,47	7,08		
	Recopilación de ejercicios, juegos y actividades	No usan	12,55	9,30	4,16 _(1,308)	<0,05
		Usan	10,36	7,73		
	Materiales para el registro de datos	No usan	12,18	8,93	4,21 _(1,308)	<0,05
		Usan	8,70	7,71		
	Libro de texto del alumnado	No usan	11,29	8,90	4,03 _(1,307)	<0,05
		Usan	13,69	8,56		
	Proyectos y memorias de área para el centro	No usan	12,05	8,94	5,59 _(1,302)	<0,05
		Usan	5,64	4,03		

3.4.1.2. La utilización de materiales elaborados por el profesorado individualmente

La utilización de materiales elaborados por el profesorado de manera individual ha obtenido diferencias significativas en la relación de las siguientes variables.

a) El sexo del profesorado. Se ha encontrado una diferencia significativa entre esta variable y las secuencias de contenido y programaciones elaboradas por el profesorado individualmente ($\chi^2_{310}=7,19$; $p<0,01$). Los hombres usan más este tipo de materiales que las mujeres, que muestran el patrón inverso (tabla 3.28).

Tabla 3.28. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de secuencias de contenido y programaciones elaboradas por el profesorado individualmente

Tipo de materiales elaborados por profesorado individualmente			Sexo del profesorado	
			Hombres	Mujeres
Secuencias de contenido y programaciones	No usan	Recuento	96	62
		Frecuencia esperada	107,0	51,0
		Residuos corregidos	-1,1	1,5
	Usan	Recuento	114	38
		Frecuencia esperada	103,0	49,0
		Residuos corregidos	1,1	-1,6

b) La situación laboral. Se ha encontrado una diferencia significativa entre esta variable y la elaboración individual de fuentes informativas, documentales y de consulta elaboradas tanto del profesorado ($\chi^2_{310}=4,58$; $p<0,05$) como del alumnado ($\chi^2_{310}=8,05$; $p<0,01$). En ambos casos resulta que el profesorado inestable utiliza más de lo pronosticado este tipo de materiales, mientras que en el profesorado estable ocurre al contrario (tabla 3.29).

Tabla 3.29. Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por el profesorado individualmente.

Tipo de materiales elaborados por el profesorado individualmente			Situación laboral del profesorado	
			Estables	Inestables
Fuentes informativas, documentales y de consulta del profesorado	No usan	Recuento	144	62
		Frecuencia esperada	135,6	70,4
		Residuos corregidos	0,7	-1,0
	Usan	Recuento	60	44
		Frecuencia esperada	68,4	35,6
		Residuos corregidos	-1,0	1,4
Fuentes informativas, documentales y de consulta para el alumnado	No usan	Recuento	150	62
		Frecuencia esperada	139,0	73,0
		Residuos corregidos	0,9	-1,3
	Usan	Recuento	52	44
		Frecuencia esperada	63,0	33,0
		Residuos corregidos	-1,4	1,9

c) La titularidad del centro. Se han encontrado diferencias significativas entre esta variable y la elaboración individual del profesorado de las secuencias de contenido y programaciones ($\chi^2_{310}=7,27$; $p<0,01$), las unidades didácticas o libros de unidades didácticas ($\chi^2_{310}=4,10$; $p<0,05$) y los proyectos y memorias de área para el centro ($\chi^2_{310}=16,37$; $p<0,001$). En todos los casos ha resultado que el profesorado de centros privados utiliza más de lo esperado este tipo de materiales, mientras que en el profesorado de centros públicos muestra el patrón contrario (tabla 3.30).

Tabla 3.30. Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por el profesorado individualmente.

Tipo de materiales elaborados por el profesorado individualmente			Titularidad del centro	
			<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Secuencias de contenido y programaciones	<i>No usan</i>	Recuento	121	37
		Frecuencia esperada	110,1	47,9
		Residuos corregidos	1,0	-1,6
	<i>Usan</i>	Recuento	95	57
		Frecuencia esperada	105,9	46,1
		Residuos corregidos	-1,1	1,6
UD o libros de UD	<i>No usan</i>	Recuento	105	34
		Frecuencia esperada	96,9	42,1
		Residuos corregidos	,8	-1,3
	<i>Usan</i>	Recuento	111	60
		Frecuencia esperada	119,1	51,9
		Residuos corregidos	-0,7	1,1
Proyectos y memorias para el centro	<i>No usan</i>	Recuento	142	38
		Frecuencia esperada	126,1	53,9
		Residuos corregidos	1,4	-2,2
	<i>Usan</i>	Recuento	71	53
		Frecuencia esperada	86,9	37,1
		Residuos corregidos	-1,7	2,6

d) Los años de experiencia en Educación Física mantiene relaciones significativas con el uso de varios materiales elaborados por el profesorado individualmente. Concretamente con las unidades didácticas o libros de unidades didácticas ($F_{1,308}=7,91$; $p<0,01$), las fichas de sesión ($F_{1,308}=7,10$; $p<0,01$), las fuentes informativas, documentales o de consulta ($F_{1,306}=4,20$; $p<0,05$), los cuadernos de actividades y fichas de trabajo ($F_{1,308}=6,62$; $p<0,05$) y los

documentos informativos para padres ($F_{1,307}=5,73$; $p<0,05$), donde en todos los casos su uso se asocia a un profesorado con menos años de experiencia (tabla 3.31).

Tabla 3.31. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales elaborados por el profesorado individualmente con resultados significativos

Variable general	Tipo de material elaborado por el profesor individualmente	M	DT	$F_{(g.l.)}$	p	
Años de experiencia en EF	UD o libros de UD	No usan	13,39	9,56	7,91 _(1,308)	<0,01
		Usan	10,58	8,07		
	Fichas de sesión	No usan	13,36	9,61	7,10 _(1,308)	<0,01
		Usan	10,68	8,09		
	Fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado	No usan	12,53	8,93	4,20 _(1,306)	<0,05
		Usan	10,30	8,67		
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	No usan	12,66	9,36	6,62 _(1,308)	<0,05
		Usan	9,83	7,19		
	Documentos informativos para padres	No usan	12,46	9,02	5,73 _(1,307)	<0,05
		Usan	9,48	7,97		

3.4.1.3. La utilización de materiales elaborados por el profesorado en equipo

A continuación se describen las diferencias significativas encontradas en la utilización de materiales elaborados por el profesorado en equipo y las variables generales.

a) El sexo del profesorado obtiene una diferencia significativa con las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades elaboradas por el profesorado en equipo ($\chi^2_{310}=4,55$; $p<0,05$), en el sentido en que las mujeres usan más este tipo de materiales que las hombres, que muestran el patrón opuesto (tabla 3.32).

Tabla 3.32. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de secuencias de contenido y programaciones elaboradas por el profesorado en equipo

Tipo de materiales elaborados por profesorado en equipo			Sexo del profesorado	
			Hombres	Mujeres
Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades	No usan	Recuento	168	69
		Frecuencia esperada	160,5	76,5
		Residuos corregidos	0,6	-0,9
	Usan	Recuento	42	31
		Frecuencia esperada	49,5	23,5
		Residuos corregidos	-1,1	1,5

b) La situación laboral. Se ha encontrado una diferencia significativa entre esta variable y la elaboración en equipo de fuentes informativas, documentales y de consulta elaboradas del profesorado ($\chi^2_{310}=4,15$; $p<0,05$), las secuencias de contenidos y programaciones ($\chi^2_{310}=8,33$; $p<0,01$), los documentos informativos para la familia ($\chi^2_{309}=5,76$; $p<0,05$) y las programaciones y memorias de área para el centro ($\chi^2_{304}=6,00$; $p<0,05$). En todos los casos el profesorado estable utiliza más de lo esperado este tipo de materiales, mientras que en el profesorado inestable ocurre lo contrario (tabla 3.33).

c) La titularidad del centro obtiene diferencias significativas con la elaboración en equipo del profesorado en los materiales para el registro de datos ($\chi^2_{310}=4,09$; $p<0,05$) y en los proyectos y memorias de área para el centro ($\chi^2_{304}=9,34$; $p<0,005$). En ambos casos, el profesorado de centros público utiliza más de lo esperado este tipo de materiales elaborados en equipo, mientras que en el profesorado de centros privados manifiesta lo contrario (tabla 3.34).

d) Los años de experiencia en Educación Física sólo mantiene una relación significativa con el uso de proyectos y memorias de área para el centro elaborados por el profesorado en equipo ($F_{1,302}=12,88$; $p<0,001$). El profesorado que usa este tipo de material tiene más años de experiencia en Educación Física ($M=13,62$; $DT=8,63$) que el profesorado que no lo usa ($M=10,03$; $DT=8,80$).

Tabla 3.33. Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por el profesorado en equipo.

Tipo de materiales elaborados por el profesorado en equipo			Situación laboral del profesorado	
			<i>Estables</i>	<i>Inestables</i>
Fuentes informativas, documentales y de consulta del profesorado	<i>No usan</i>	Recuento	155	91
		Frecuencia esperada	161,9	84,1
		Residuos corregidos	-0,5	0,8
	<i>Usan</i>	Recuento	49	15
		Frecuencia esperada	42,1	21,9
		Residuos corregidos	1,1	-1,5
Secuencias de contenido y programaciones	<i>No usan</i>	Recuento	116	78
		Frecuencia esperada	127,7	66,3
		Residuos corregidos	-1,0	1,4
	<i>Usan</i>	Recuento	88	28
		Frecuencia esperada	76,3	39,7
		Residuos corregidos	1,3	-1,9
Documentos informativos para la familia	<i>No usan</i>	Recuento	170	99
		Frecuencia esperada	176,7	92,3
		Residuos corregidos	-0,5	0,7
	<i>Usan</i>	Recuento	33	7
		Frecuencia esperada	26,3	13,7
		Residuos corregidos	1,3	-1,8
Programaciones y memorias de área para el centro	<i>No usan</i>	Recuento	90	63
		Frecuencia esperada	100,2	52,8
		Residuos corregidos	-1,0	1,4
	<i>Usan</i>	Recuento	109	42
		Frecuencia esperada	98,8	52,2
		Residuos corregidos	1,0	-1,4

Tabla 3.34. Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales impresos elaborados por el profesorado en equipo.

Tipo de materiales elaborados por el profesorado en equipo			Titularidad del centro	
			<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Materiales para el registro de datos	<i>No usan</i>	Recuento	156	78
		Frecuencia esperada	163,0	71,0
		Residuos corregidos	-0,6	0,8
	<i>Usan</i>	Recuento	60	16
		Frecuencia esperada	53,0	23,0
		Residuos corregidos	1,0	-1,5
Proyectos y memorias para el centro	<i>No usan</i>	Recuento	95	58
		Frecuencia esperada	107,2	45,8
		Residuos corregidos	-1,2	1,8
	<i>Usan</i>	Recuento	118	33
		Frecuencia esperada	105,8	45,2
		Residuos corregidos	1,2	-1,8

3.4.2. Formas de la elaboración del material por parte del profesorado

Para profundizar en la forma de elaboración del material impreso por parte del profesorado, la pregunta 8 del cuestionario planteaba tres posibilidades de respuesta no excluyente: recopilar y adaptar materiales existentes; modificar y adaptar materiales existentes; y crear nuevos materiales. En la tabla 3.35 se presentan los porcentajes de cada modo de elaboración con respecto a los diferentes tipos de materiales. Al provenir los resultados de respuestas no excluyentes, los porcentajes de cada forma de elaboración son independientes.

Como puede apreciarse en la tabla la modificación y adaptación de materiales es la forma de elaboración más extendida. Más de la mitad del profesorado adapta y modifica materiales existentes en las secuencias de contenidos y programaciones así como en las unidades didácticas o libros de unidades didácticas y en los proyectos y memorias de área para el centro. Este porcentaje de más del 50% también es superado en la creación de nuevos materiales para el registro de datos.

Tabla 3.35. Porcentajes de las diferentes formas de elaboración de materiales por parte del profesorado sobre el total de la muestra.

		% USO	RECOPIRAR Y ORGANIZAR	MODIFICAR Y ADAPTAR	CREAR NUEVOS MATERIALES
Materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	90,0	23,6	31,7	18,4
	Libro de texto del profesor	45,2	1,3	1,3	1,3
	Secuencias de contenidos y programaciones	85,5	31,3	64,2	33,9
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	80,6	27,4	61,3	39,4
	Fichas de sesiones	72,3	21,3	47,4	44,8
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	75,5	32,0	42,4	27,5
	Materiales para el registro de datos	95,8	21,8	40,3	51,8
Mat. alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	81,6	23,5	28,0	20,8
	Libros de texto	23,2	0,6	0,3	0
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	58,4	12,9	22,0	21,7
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	49,4	17,1	21,7	15,9
	Diarios de clase	30,3	2,6	5,2	12,3
	Documentos informativos para familia	35,2	6,1	11,0	20,1
Proyectos y memorias de área para el centro		88,4	25,5	53,7	33,9

3.4.2.1. La recopilación y organización de materiales

La recopilación y organización de materiales muestra diferencias significativas en las relaciones siguientes:

a) El sexo del profesorado que obtiene una diferencia significativa con esta forma de elaboración en las unidades didácticas o libros de unidades didácticas ($\chi^2_{310}=4,26$; $p<0,05$), donde las mujeres usan más de lo esperado este tipo de materiales que los hombres, que siguen el modelo inverso (tabla 3.36).

Tabla 3.36. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de unidades didácticas o libros de unidades didácticas recopiladas y organizadas por el profesorado.

Tipo de materiales elaborados por profesorado en equipo			Sexo del profesorado	
			Hombre	Mujer
UD o libros de UD	No usan	Recuento	160	65
		Frecuencia esperada	152,4	72,6
		Residuos corregidos	0,6	-0,9
	Usan	Recuento	50	35
		Frecuencia esperada	57,6	27,4
		Residuos corregidos	-1,0	1,4

b) La situación laboral. Se ha encontrado un contraste significativo con esta variable en la recopilación y organización de fuentes informativas, documentales y de consulta del alumnado ($\chi^2_{304}=7,89$; $p<0,01$), en el sentido que el profesorado inestable utiliza más de lo esperado este tipo de materiales, mientras que el profesorado inestable manifiesta lo contrario (tabla 3.37).

Tabla 3.37. *Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y la recopilación y organización de fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado.*

Tipo de materiales elaborados a partir de la recopilación y organización			Situación laboral del profesorado	
			<i>Estable</i>	<i>Inestable</i>
Fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	166	69
		Frecuencia esperada	156,2	78,8
		Residuos corregidos	0,8	-1,1
	<i>Usan</i>	Recuento	38	34
		Frecuencia esperada	47,8	24,2
		Residuos corregidos	-1,4	2,0

3.4.2.2. La modificación y adaptación de materiales existentes

Por lo que respecta a la modificación y adaptación de materiales sólo se ha encontrado una diferencia significativa entre la variable general de la titularidad del centro y las fuentes informativas, documentales y de consulta del alumnado ($\chi^2_{307}=8,46$; $p<0,01$), de manera que el profesorado de centros privados utiliza más de lo esperado este tipo de materiales, mientras que en el profesorado de centros públicos ocurre al revés (ver tabla 3.38).

Tabla 3.38. *Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y la modificación y adaptación de fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado.*

Tipo de materiales elaborados a partir de la modificación y adaptación			Titularidad del centro	
			<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Fuentes informativas, documentales o de consulta para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	173	62
		Frecuencia esperada	163,0	72,0
		Residuos corregidos	0,8	-1,2
	<i>Usan</i>	Recuento	40	32
		Frecuencia esperada	50,0	22,0
		Residuos corregidos	-1,4	2,1

3.4.2.3. La creación de nuevos materiales

La creación de nuevos materiales obtiene diferencias significativas en la situación laboral y en los años de experiencia en Educación Física.

a) La situación laboral obtiene una diferencia significativa con la creación de fuentes informativas, documentales y de consulta para el alumnado ($\chi^2_{307}=4,81$; $p<0,05$), las fichas de sesión ($\chi^2_{310}=5,20$; $p<0,05$), los cuadernos y fichas de trabajo ($\chi^2_{309}=4,16$; $p<0,05$) y los proyectos y memorias de área para el centro ($\chi^2_{298}=7,88$; $p<0,01$). Mientras en los tres primeros casos, el profesorado inestable utiliza más de lo esperado este tipo de materiales, a la vez que en el profesorado estable ocurre lo contrario, en los proyectos y memorias de área para el centro el modelo es el contrapuesto, es decir, el profesorado estable es quien utiliza más de lo previsto este tipo de material y en sentido opuesto acontece con el profesorado inestable (tabla 3.39).

b) Los años de experiencia en Educación Física muestra una relación significativa con el uso de unidades didácticas o libros de unidades didácticas ($F_{1,308}=10,34$; $p<0,005$), de fichas de sesión ($F_{1,308}=16,98$; $p<0,001$) y cuadernos de actividades y fichas de trabajo para el alumnado ($F_{1,308}=6,46$; $p<0,05$). En todos los casos, el uso estos tipos de materiales está asociado con menos años de experiencia en Educación Física que el profesorado que no los usa (tabla 3.40).

Tabla 3.39. Situación laboral del profesorado: relaciones significativas con el uso de materiales impresos de nueva creación.

Tipo de materiales de nueva creación			Situación laboral del profesorado	
			<i>Estables</i>	<i>Inestables</i>
Fuentes informativas, documentales y de consulta para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	155	66
		Frecuencia esperada	146,9	74,1
		Residuos corregidos	0,7	-0,9
	<i>Usan</i>	Recuento	49	37
		Frecuencia esperada	57,1	28,9
		Residuos corregidos	-1,1	1,5
Fichas de sesión	<i>No usan</i>	Recuento	122	49
		Frecuencia esperada	112,5	58,5
		Residuos corregidos	0,9	-1,2
	<i>Usan</i>	Recuento	82	57
		Frecuencia esperada	91,5	47,5
		Residuos corregidos	-1,0	1,4
Cuadernos y fichas de trabajo	<i>No usan</i>	Recuento	166	76
		Frecuencia esperada	159,0	83,0
		Residuos corregidos	0,6	-0,8
	<i>Usan</i>	Recuento	37	30
		Frecuencia esperada	44,0	23,0
		Residuos corregidos	-1,1	1,5
Proyectos y memorias de área para el centro	<i>No usan</i>	Recuento	118	79
		Frecuencia esperada	128,9	68,1
		Residuos corregidos	-1,0	1,3
	<i>Usan</i>	Recuento	77	24
		Frecuencia esperada	66,1	34,9
		Residuos corregidos	1,3	-1,8

Tabla 3.40. ANOVA entre los años de experiencia y el uso de diferentes tipos de materiales de nueva elaboración por parte del profesorado con resultados significativos

Variable general	Tipo de material de nueva creación	M	DT	$F_{(g,l)}$	p	
Años de experiencia en EF	UD o libros de UD	No usan	13,13	9,47	10,34 _(1,308)	<0,005
		Usan	9,86	7,46		
	Fichas de sesión	No usan	13,67	9,32	16,98 _(1,308)	<0,001
		Usan	9,60	7,73		
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo para el alumnado	No usan	12,52	9,20	6,46 _(1,307)	<0,05
		Usan	9,43	7,17		

3.4.3. Razones de la elaboración del material por parte del profesorado

La pregunta 9 del cuestionario muestra un conjunto de nueve razones para la elaboración del material impreso por parte del profesorado en las que se debía indicar sobre cada una de ellas el grado de importancia en una escala de cuatro valores (ninguna, poca, bastante y mucha importancia). La tabla 3.41 refleja los porcentajes sobre el total de la muestra que responde a cada valor de la escala.

Tabla 3.41. Porcentajes relativos a las razones de la elaboración del material por parte del profesorado sobre el total de la muestra

	Ninguna	Poca	Bastante	Mucha
Porque lo publicado no responde a tus intereses	3,5%	25,8%	52,3%	18,4%
Por trabajar en equipo	20,3%	24,5%	37,1%	18,1%
Porque resulta más económico	25,2%	30,3%	34,2%	10,3%
Porque te encuentras más cómodo/a con tus propios materiales	1,3%	4,8%	43,2%	50,6%
Porque se adapta mejor a tu alumnado	-	2,9%	37,7%	59,4%
Porque contribuye a tu formación permanente	1,0%	11,3%	46,5%	41,3%
Para que estén en valenciano	42,6%	31,6%	14,2%	11,6%
Porque así se corresponde con tu ideología	6,5%	16,5%	46,5%	30,3%
Otra razón o razones que quieras indicar	-	-	2,6%	6,8%

Como puede apreciarse, la mayor parte de las razones presentadas juegan un papel importante. Si sumamos sus porcentajes, más de la mitad del profesorado señala que la mayoría de ellas tiene bastante o mucha importancia.

Los porcentajes que por si solos ya superan el 50% del total de la muestra corresponden al valor mucha importancia de las razones de porque así se adaptan mejor al alumnado y de porque el profesorado se encuentra más cómodo con sus propios materiales. También supera este porcentaje el valor bastante de porque lo publicado no responde a los intereses del profesorado. Por el contrario, el valor ninguna importancia sitúa su porcentaje más alto en la razón de para que los materiales estén en valenciano, que es señalada por cerca de la mitad del profesorado. La alternativa otras razones obtuvo un bajo índice de respuestas ($N=29$) por lo que se decidió eliminar de posteriores análisis.

Por su parte, en la tabla 3.42 se representa el promedio de importancia, en una escala de 0 a 3, que obtiene cada razón sobre el conjunto de profesores y profesoras que utilizan materiales impresos. Debemos señalar que todo el profesorado manifestó realizar algún tipo de elaboración por lo que el número de respuestas en cada una de las razones presentadas ($N \geq 309$) prácticamente coincidió con la muestra total. Se observa que las cuatro razones más importantes son la mejor adaptación de los materiales al alumnado, la comodidad de ser materiales propios, la contribución a la formación permanente y la correspondencia con la ideología del profesorado. Menos importante se considera que el material publicado no responda a sus intereses, el trabajo en equipo y que el material resulte más económico. La razón que menos importancia le asigna el profesorado a la hora de elaborar materiales es para que estén en valenciano.

Tabla 3.42. Promedios de respuesta (de 0 a 3) relativos a la importancia de las razones por las que el profesorado que utiliza materiales los elabora ($N \geq 309$).

	M	DT
Porque lo publicado no responde a tus intereses	1,85	0,75
Por trabajar en equipo	1,53	1,01
Porque resulta más económico	1,3	0,96
Porque te encuentras más cómodo/a con tus propios materiales	2,43	0,65
Porque se adapta mejor a tu alumnado	2,56	0,55
Porque contribuye a tu formación permanente	2,28	0,70
Para que estén en valenciano	0,95	1,01
Porque así se corresponde con tu ideología	2	0,85

Dentro del segundo nivel de análisis, para determinar las posibles diferencias existentes entre las razones que llevan al profesorado a elaborar los materiales que utiliza y las variables generales categóricas se han llevado a cabo pruebas de ANOVA y con la variable general numérica se han utilizado pruebas

de correlación de Pearson. Encontrándose las relaciones que se describen a continuación.

De esta manera se ha encontrado un efecto principal significativo en el ANOVA sobre la situación laboral del profesorado ($F_{1,307}=7,22$, $p<0,01$). Concretamente, el profesorado inestable considera más importante la razón de elaboración de corresponderse a la propia ideología ($M=2,19$, $DT=0,83$) que el profesorado estable ($M=1,92$; $DT=0,85$).

Por su parte, los años de experiencia en Educación Física ha obtenido diferencias significativas con las razones de: porque lo publicado no responde a los intereses del profesorado y porque así los materiales se corresponden con su propia ideología (tabla 3.43), manteniendo una relación inversamente proporcional, es decir que cuantos más años de experiencia del profesorado, menos se atiende a estas razones.

Tabla 3.43. Correlaciones de Pearsons con resultados significativos entre el criterio de presentación del material y las variables generales

Variable general	Razón de elaboración	r	p
Años de docencia en EF	Porque lo publicado no responde a tus intereses	-0,123	<0,05
	Porque así se corresponde con tu ideología	-0,178	<0,05

3.5. Formas de uso de los materiales impresos

Dependiendo de a quién va dirigido el material se distinguen diferentes formas de uso. No tienen los mismos usos los materiales del profesorado que los materiales para el alumnado. Dentro de las formas de uso de los materiales impresos distinguimos las específicas de los materiales del profesorado, las de los materiales para el alumnado y las de los materiales para la familia y el centro.

3.5.1. Formas de uso de los materiales del profesorado

La pregunta 14 del cuestionario se interesa por cuatro posibilidades para las que el profesorado utiliza sus materiales impresos: para preparar la enseñanza, para enseñar, para evaluar la enseñanza y para justificar la enseñanza. Los resultados obtenidos sobre estas cuatro formas de uso se recogen en la tabla 3.44.

Tabla 3.44. Porcentajes de las distintas formas de uso de los materiales del profesorado sobre el total de la muestra

		% uso	Para preparar la enseñanza	Para enseñar	Para evaluar la enseñanza	Para justificar la enseñanza
Materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	90,0	65,2	59,7	17,1	5,2
	Libro de texto del profesor	45,2	33,6	23,1	6,5	2,3
	Secuencias de contenidos y programaciones	85,5	58,7	42,3	30,0	16,5
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	80,6	50,0	58,7	28,4	6,8
	Fichas de sesiones	72,3	37,1	54,8	20,6	3,2
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	75,5	41,2	49,4	19,5	2,6
	Materiales para el registro de datos	95,8	15,7	13,1	88,2	14,7

La forma de uso más extendida en el material del profesorado es la evaluación mediante los materiales para el registro de datos con más de tres cuartas partes del profesorado. Por su parte, más de la mitad del profesorado utilizan para preparar la enseñanza las fuentes informativas, documentales o de consulta, las secuencias de contenidos y programaciones, y las unidades didácticas o libros de unidades didácticas. Para enseñar, más de la mitad del profesorado usan las fuentes informativas, documentales o de consulta, las unidades didácticas o libros de unidades didácticas, y las fichas de sesión. Los porcentajes más bajos los encontramos en la utilización para justificar la enseñanza que no superan el 20% del profesorado.

Dentro del segundo nivel de análisis, la preparación de la enseñanza obtiene una diferencia significativa con la variable sexo en el uso del libro de texto del profesorado ($\chi^2_{307}=14,62$; $p<0,001$), donde las mujeres usan más de lo esperado este tipo de materiales para preparar las clases que los hombres, que siguen el modelo inverso (tabla 3.45).

Tabla 3.45. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso del libro de texto del profesor para preparar las clases.

Uso de materiales para la preparación de las clases			Sexo del profesorado	
			Hombres	Mujeres
Libro de texto del profesor	No usan	Recuento	153	51
		Frecuencia esperada	138,2	65,8
		Residuos corregidos	1,3	-1,8
	Usan	Recuento	55	48
		Frecuencia esperada	69,8	33,2
		Residuos corregidos	-1,8	2,6

También se obtiene una diferencia significativa entre el sexo y el uso de fichas para preparar las clases ($\chi^2_{310}=4,32$; $p<0,05$), donde el profesorado de centros privados usa más de lo esperado este tipo de materiales para preparar las clases que los de centros públicos, donde es al contrario (tabla 3.46).

Tabla 3.46. Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y el uso fichas de sesión para preparar las clases.

Uso de materiales para la preparación de la enseñanza			Titularidad del centro	
			<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Fichas de sesión	<i>No usan</i>	Recuento	144	51
		Frecuencia esperada	135,9	59,1
		Residuos corregidos	0,7	-1,1
	<i>Usan</i>	Recuento	72	43
		Frecuencia esperada	80,1	34,9
		Residuos corregidos	-0,9	1,4

Por su parte, en el uso de materiales impresos del profesorado para la enseñanza existe una diferencia significativa entre la variable sexo y el uso del libro de texto del profesor ($\chi^2_{307}=8,56$; $p<0,005$), donde las mujeres usan más de lo esperado este tipo de materiales para dar las clases que los hombres, donde ocurre a la inversa (tabla 3.47).

Tabla 3.47. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso del libro de texto del profesor para la enseñanza.

Uso de materiales para la enseñanza			Sexo del profesorado	
			<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Libro de texto del profesor	<i>No usan</i>	Recuento	170	66
		Frecuencia esperada	159,9	76,1
		Residuos corregidos	0,8	-1,2
	<i>Usan</i>	Recuento	38	33
		Frecuencia esperada	48,1	22,9
		Residuos corregidos	-1,5	2,1

En cuanto a la forma de uso de los materiales impresos para evaluar la enseñanza sólo se advierte una diferencia significativa entre el sexo y el libro de texto ($\chi^2_{307}=8,07$; $p<0,05$), donde las mujeres usan más de lo esperado este tipo de materiales para evaluar la enseñanza que los hombres, que siguen el patrón contrario (ver tabla 3.48).

Tabla 3.48. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso del libro de texto del profesor para evaluar la enseñanza.

Uso de materiales para evaluar la enseñanza			Sexo del profesorado	
			Hombres	Mujeres
Libro de texto del profesor	No usan	Recuento	199	88
		Frecuencia esperada	194,4	92,6
		Residuos corregidos	0,3	-0,5
	Usan	Recuento	9	11
		Frecuencia esperada	13,6	6,4
		Residuos corregidos	-1,2	1,8

3.5.2. Formas e intenciones de uso de los materiales para el alumnado

En las formas de uso de los materiales impresos para el alumnado se han añadido las intenciones de su uso. En los siguientes epígrafes se presentan sus resultados respectivos.

3.5.2.1. Formas de uso de los materiales para el alumnado

La pregunta 12 del cuestionario se refiere a las formas de uso de los materiales del alumnado. En sus alternativas de respuesta se recogen cuatro momentos en los que se usan los materiales para el alumnado y que configuran sus formas de uso: el uso de los materiales en el trabajo habitual de clase, cuando no se puede realizar práctica física (como alternativa), en el trabajo para casa y la opción en otras situaciones.

En la tabla 3.49 se muestran los resultados obtenidos. Todos los materiales para el alumno se utilizan en porcentajes mayores en el trabajo habitual de clase. El porcentaje medio que resulta de esta forma de uso es del 27,3%. Le sigue la utilización en el trabajo para casa que supone un porcentaje medio del 13,2 %. La utilización de los materiales del alumno como alternativa, cuando no se puede realizar práctica física, obtiene un 11,2% de porcentaje medio, y en otras situaciones sólo obtiene un 4,9% de media. De manera más concreta puede observarse que la forma de uso que cuenta con mayor porcentaje es la utilización en el trabajo habitual de clase de fuentes informativas, documentales o de consulta, señalada por más de la mitad del profesorado. En la tabla también se aprecia que la opción de utilizar los materiales impresos como una alternativa a cuando no se puede hacer práctica física es utilizada por poco más de una tercera parte del profesorado en las fuentes informativas.

Tabla 3.49. Porcentajes de las distintas formas de uso de los materiales para el alumnado sobre el total de la muestra

		% uso	En el trabajo habitual de clase	Cuando no se puede realizar práctica física (como alternativa)	En el trabajo para casa	En otras situaciones
Mat. para el alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	81,6	52,1	39,2	17,8	12,3
	Libros de texto	23,2	13,5	5,5	8,1	3,5
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	58,4	41,0	10,3	22,6	4,5
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	49,4	30,0	6,1	23,9	3,9
	Diarios de clase	30,3	18,4	3,6	12,3	2,6
	Otros	17,4	9,4	2,9	6,5	2,6

Dentro del segundo nivel de análisis, se ha encontrado una diferencia significativa entre el sexo del profesorado y el uso de fuentes informativas, documentales o de consulta en el trabajo habitual de clase ($\chi^2_{309}=5,80$; $p<0,05$). Las mujeres usan más de lo esperado este tipo de materiales que los hombres, donde ocurre lo contrario (tabla 3.50).

Tabla 3.50. Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de fuentes informativas, documentales o de consulta en el trabajo habitual de clase.

Uso de materiales en el trabajo habitual de clase			Sexo del profesorado	
			Hombres	Mujeres
Fuentes informativas, documentales o de consulta	No usan	Recuento	110	38
		Frecuencia esperada	100,1	47,9
		Residuos corregidos	1,0	-1,4
	Usan	Recuento	99	62
		Frecuencia esperada	108,9	52,1
		Residuos corregidos	-0,9	1,4

También se ha encontrado una diferencia significativa entre la situación laboral del profesorado y el uso, en el trabajo habitual de clase, del libro de texto del alumnado ($\chi^2_{310}=4,95$; $p<0,05$), en cuanto que el profesorado estable utiliza más de lo previsto el libro de texto del alumnado, mientras que el inestable sigue el patrón contrario (tabla 3.51).

Tabla 3.51. *Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y el uso del libro de texto del alumnado en el trabajo habitual de clase.*

Tipo de materiales utilizados en el trabajo habitual de clase			Situación laboral del profesorado	
			<i>Estables</i>	<i>Inestables</i>
Libro de texto para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	170	98
		Frecuencia esperada	176,4	91,6
		Residuos corregidos	-0,5	0,7
	<i>Usan</i>	Recuento	34	8
		Frecuencia esperada	27,6	14,4
		Residuos corregidos	1,2	-1,7

Por su parte, la titularidad del centro obtiene diferencias significativas en el uso para el trabajo habitual de clase de fuentes informativas, documentales o de consulta ($\chi^2_{309}=8,09$; $p<0,005$) y en el uso de los cuadernos de actividades y fichas de trabajo ($\chi^2_{310}=4,57$; $p<0,05$). En ambos casos el profesorado de centros públicos utiliza más de lo esperado estos tipos de materiales en el trabajo habitual de clase, mientras que ocurre lo contrario en el profesorado de centros privados (tabla 3,52).

Tabla 3.52. *Titularidad del centro: relaciones significativas con el uso de materiales del alumnado en el trabajo habitual de clase.*

Tipo de materiales utilizados en el trabajo habitual de clase			Titularidad del centro	
			<i>Público</i>	<i>Privado</i>
Fuentes informativas, documentales y de consulta para el alumnado	<i>No usan</i>	Recuento	92	56
		Frecuencia esperada	103,5	44,5
		Residuos corregidos	-1,1	1,7
	<i>Usan</i>	Recuento	124	37
		Frecuencia esperada	112,5	48,5
		Residuos corregidos	1,1	-1,6
Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	<i>No usan</i>	Recuento	119	64
		Frecuencia esperada	127,5	55,5
		Residuos corregidos	-0,8	1,1
	<i>Usan</i>	Recuento	97	30
		Frecuencia esperada	88,5	38,5
		Residuos corregidos	0,9	-1,4

En cuanto al uso de materiales del alumnado en el trabajo para casa, se ha encontrado una diferencia significativa entre el sexo del profesorado y el uso de cuadernos de actividades y fichas de trabajo ($\chi^2_{310}=4,65$; $p<0,05$). Las mujeres usan más de lo esperado este tipo de materiales, a diferencia de los hombres que siguen el patrón opuesto (tabla 3.53).

Tabla 3.53. *Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de cuadernos de actividades y fichas de trabajo en el trabajo para casa.*

Uso de materiales en el trabajo para casa			Sexo	
			Hombres	Mujeres
Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	No usan	Recuento	170	70
		Frecuencia esperada	162,6	77,4
		Residuos corregidos	0,6	-0,8
	Usan	Recuento	40	30
		Frecuencia esperada	47,4	22,6
		Residuos corregidos	-1,1	1,6

También se ha observado una diferencia significativa en el uso para el trabajo para casa de este mismo material, es decir, los cuadernos de actividades y fichas de trabajo y la titularidad del centro ($\chi^2_{310}=7,43$; $p<0,01$), de tal forma que el profesorado de centros públicos utiliza más de lo previsto este tipo de material, al contrario del profesorado de centros privados que lo utilizan menos de lo esperado (tabla 3.54).

Tabla 3.54. *Tabla de contingencia entre el sexo del profesorado y el uso de cuadernos de actividades y fichas de trabajo en el trabajo para casa.*

Uso de materiales en el trabajo para casa			Titularidad del centro	
			Público	Privado
Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	No usan	Recuento	158	82
		Frecuencia esperada	167,2	72,8
		Residuos corregidos	-0,7	1,1
	Usan	Recuento	58	12
		Frecuencia esperada	48,8	21,2
		Residuos corregidos	1,3	-2,0

3.5.2.2. Intención de uso de los materiales para el alumnado

La pregunta 13 del cuestionario se interesa por el grado de importancia de seis intenciones de uso de los materiales para el alumnado. En la tabla 3.55 se presentan los resultados obtenidos. En ella se observa como los porcentajes más altos se sitúan en la opción bastante, señalada en la mayoría de las afirmaciones por la mitad del profesorado.

Tabla 3.55. Porcentajes relativos a las intenciones de uso de los materiales impresos para el alumnado sobre el total de la muestra.

	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA
Para que se ejerciten físicamente	11,0	24,9	46,3	15,2
Para que estudien conocimientos teóricos	2,6	23,6	57,9	13,3
Para que recopilen información	1,3	17,8	63,4	14,9
Para que analicen y reflexionen	-	3,9	56,6	36,9
Para que investiguen y sean creativos	2,3	16,8	50,8	27,5
Para evaluarles	4,5	28,8	51,1	12,9
Otra razón o razones que quieras indicar	-	-	4,2	5,5

Dentro del segundo nivel de análisis, se ha encontrado una relación muy significativa entre la intención de uso de los materiales del alumnado para que analicen y reflexionen, y la situación laboral (tabla 3.56). En el sentido que el profesorado con una situación inestable valora en mayor medida este criterio que el profesorado con una situación estable.

Tabla 3.56. ANOVA entre diferentes criterios de elección del material y las variables generales categóricas con resultados significativos

Variable de estudio	Variable general	M	DT	$F_{(g,l)}$	p
Para que analicen y reflexionen	Estable	2,27	0,57	8,51 _(1,299)	<0,005
	Inestable	2,47	0,50		
Para que investiguen y sean creativos	Hombre	2,00	0,79	4,68 _(1,299)	<0,05
	Mujer	2,20	0,61		

En esta misma tabla también puede apreciarse, que el sexo del profesorado mantiene una relación significativa con la intención de uso de los materiales para que investiguen y sean creativos los estudiantes. Este criterio es valorado en mayor medida por las profesoras que por los profesores.

3.5.4. Formas de uso de los materiales para el centro y para la familia

Las formas de uso de los materiales impresos para el centro y para la familia se presentaban conjuntamente con las formas de uso de los materiales del profesorado en la pregunta 14 del cuestionario. En la tabla 3.57 se puede ver que tanto los documentos informativos para padres como los proyectos y memorias para el centro su mayor porcentaje de uso es para justificar la enseñanza.

Tabla 3.57. Porcentajes relativos a las intenciones de uso de los materiales impresos para el alumnado sobre el total de la muestra.

	% uso	Para preparar la enseñanza	Para enseñar	Para evaluar la enseñanza	Para justificar la enseñanza
Documentos informativos para familia	35,2	6,2	2,6	4,9	26,8
Proyectos y memorias de área para el centro	88,4	28,2	11,7	31,5	62,0

Se ha obtenido una diferencia significativa entre los proyectos y memorias de área para el centro utilizados para justificar la enseñanza y la situación laboral del profesorado ($\chi^2_{308}=4,17$; $p<0,05$). El profesorado en una situación laboral inestable usa más de lo previsto este tipo de materiales, a diferencia del profesorado estable que siguen el patrón contrario (tabla 3.58).

Tabla 3.58. Tabla de contingencia entre la situación laboral del profesorado y el uso para justificar la enseñanza de proyectos y memorias de área para el centro.

Tipo de materiales utilizados la justificación de la enseñanza			Situación laboral del profesorado	
			Estables	Inestables
Proyectos y memorias de área para el centro	No usan	Recuento	85	32
		Frecuencia esperada	76,7	40,3
		Residuos corregidos	0,9	-1,3
	Usan	Recuento	117	74
		Frecuencia esperada	125,3	65,7
		Residuos corregidos	-0,7	1,0

La utilización de proyectos y memorias de centro para justificar la enseñanza también ha obtenido una diferencia significativa con la titularidad del centro ($\chi^2_{308}=14,06$; $p<0,001$). El profesorado de centros privados utiliza más de lo esperado este tipo de material que el profesorado de centros públicos que siguen el modelo inverso (tabla 3.59).

Tabla 3.59. *Tabla de contingencia entre la titularidad del centro y el uso de cuadernos de actividades y fichas de trabajo en el trabajo para casa.*

Uso de materiales para la justificación de la enseñanza			Titularidad del centro	
			<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	<i>No usan</i>	Recuento	96	21
		Frecuencia esperada	81,3	35,7
		Residuos corregidos	1,6	-2,5
	<i>Usan</i>	Recuento	118	73
		Frecuencia esperada	132,7	58,3
		Residuos corregidos	-1,3	1,9

3.6. Grado de satisfacción del profesorado con los materiales impresos utilizados

La pregunta 16 del cuestionario plantea al profesorado su grado de satisfacción con los materiales que utiliza. En la tabla 3.60 se muestran los resultados obtenidos donde se observa que los porcentajes más elevados se sitúan en el valor bastante de la escala en todos los materiales.

Tabla 3.60. *Porcentajes relativos al grado de satisfacción del profesorado con los materiales utilizados sobre el total de la muestra.*

		<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
Materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	0,3	16,0	61,4	12,4
	Libro de texto del profesor	2,3	16,9	23,4	3,2
	Secuencias de contenidos y programaciones	0,3	8,5	66,4	10,1
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	-	6,9	59,8	13,7
	Fichas de sesiones	-	6,5	49,8	15,6
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	0,3	11,1	50,5	13,4
	Materiales para el registro de datos	0,7	14,8	64,8	15,8
Mat. para alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	-	22,0	52,1	7,2
	Libros de texto	1,6	8,1	12,1	1,3
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	1,9	15,3	35,4	5,5
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	0,3	16,7	27,8	4,2
	Diarios de clase	1,0	9,4	13,7	5,9
Documentos informativos para familia		0,3	4,6	25,2	4,9
Proyectos y memorias de área para el centro		2,0	18,4	59,5	8,2

De forma complementaria, también se han calculado los promedios de respuesta referentes al grado de satisfacción de cada tipo de material (tabla 3.61). Los promedios de satisfacción más altos se sitúan en los materiales del profesorado, superando la mayoría de ellos el nivel de ‘bastante’. El resto de materiales se acercan a este nivel a excepción de los libros de texto, tanto del profesorado como del alumnado, que tienen sus porcentajes cercanos a un nivel de satisfacción de ‘poco’.

Tabla 3.61. Promedios de respuesta (de 0 a 3) relativos al grado de satisfacción en el uso de los distintos tipo de materiales sobre las respuestas válidas.

		N	M	DT
Materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	276	1,95	0,57
	Libro de texto del profesor	141	1,60	0,70
	Secuencias de contenidos y programaciones	262	2,01	0,48
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	246	2,09	0,50
	Fichas de sesiones	221	2,13	0,54
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	231	2,02	0,59
	Materiales para el registro de datos	292	2	0,59
Mat. para el	Fuentes informativas, documentales o de consulta	248	1,82	0,57
	Libros de texto	71	1,56	0,71
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	179	1,77	0,66
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	150	1,73	0,62
	Diarios de clase	92	1,82	0,78
	Documentos informativos para familia	107	1,99	0,56
	Proyectos y memorias de área para el centro	268	1,84	0,60

Dentro del segundo nivel de análisis, las variables generales han obtenido relaciones significativas con el grado de satisfacción en el uso de siguientes tipos de materiales:

a) El sexo obtiene una relación significativa con el grado de satisfacción en el uso de las unidades didácticas o libros de unidades didácticas ($F_{1,244}=5,82$; $p<0,05$). Concretamente, los hombres se muestran más satisfechos con el uso de este material ($M=2,14$, $DT=0,50$) que las mujeres ($M=1,97$; $DT=0,48$).

b) La titularidad del centro guarda una relación significativa con el uso del libro de texto del profesor ($F_{1,274}=7,64$; $p<0,01$) de tal manera que el profesorado de centros privados se muestra más satisfecho con el uso de este tipo de material ($M=2,09$, $DT=0,61$) que el profesorado de centros públicos ($M=1,89$, $DT=0,51$).

c) Los años de experiencia en Educación Física mantiene una relación muy significativa con el grado de satisfacción en el uso del libro de texto del alumnado, así como de los proyectos y memorias para el centro (tabla 3.62), manteniendo una relación proporcional, es decir que cuantos más años de experiencia del profesorado, más satisfecho se está con el uso de ambos tipos de materiales.

Tabla 3.62. Correlaciones de Pearsons con resultados significativos entre los años de docencia en Educación Física y el grado de satisfacción con los diferentes tipos de materiales utilizados.

<i>Variable general</i>	<i>Variable de estudio</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Años de docencia en EF	Satisfacción con el libro de texto del alumnado	0,307	<0,01
	Satisfacción con los proyectos y memorias de área para el centro	0,172	<0,01

3.7. Concepciones sobre los materiales curriculares

La tabla 3.63 muestra los porcentajes, sobre el total de la muestra, relativos al grado de acuerdo sobre diversas afirmaciones relacionadas con formas de entender los materiales curriculares. Los resultados proceden de la pregunta 15 del cuestionario. Casi tres cuartas partes del profesorado se muestran ‘bastante de acuerdo’ con que los materiales curriculares sirven para transmitir con eficacia los contenidos y ‘muy de acuerdo’ con que el profesorado se implique en la elaboración y uso de materiales. La mitad aproximadamente está ‘bastante de acuerdo’ con que en el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta y con que los materiales curriculares sirven para mejorar las relaciones con el alumnado. Y ‘nada de acuerdo’ con que los materiales curriculares, en la práctica, sirvan para poco o que sean una moda más

Tabla 3.63. *Porcentajes relativos al grado de acuerdo en diversas afirmaciones relacionadas con concepciones sobre los materiales impresos.*

	<i>Nada de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>Bastante de acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
Los materiales curriculares sirven para transmitir con eficacia los contenidos	1,0	16,1	72,6	10,3
Los materiales curriculares deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en clases	25,8	38,7	20,3	14,8
En el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta	12,9	23,2	51,3	12,6
Los materiales curriculares son una moda más	41,9	37,4	17,7	2,9
El profesor debe implicarse en la elaboración y uso de materiales curriculares.	0	1,6	29,0	69,4
Los materiales curriculares, en la práctica, sirven para poco	53,2	38,7	6,8	1,3
Los materiales curriculares sirven para mejorar las relaciones con el alumnado	6,5	32,6	49,4	11,6
Los materiales curriculares deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte	14,8	22,6	40,3	22,3

Por otra parte, también se han calculado los promedios de cada afirmación obteniéndose los resultados que se muestran en la tabla 3.64. En ella destacan dos afirmaciones cuyos promedios se acercan al valor muy de acuerdo. Concretamente, que el profesor debe implicarse en la elaboración y uso de los materiales y que los materiales deberían de servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte. Por el contrario el porcentaje más bajo, situado entre nada y poco de acuerdo, corresponde a la afirmación que los materiales, en la práctica, sirven para poco.

Tabla 3.64. Promedios de respuesta (de 0 a 3) relativos al grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas ($N \geq 310$).

	<i>M</i>	<i>DT</i>
Los materiales curriculares sirven para transmitir con eficacia los contenidos	1,92	0,55
Los materiales curriculares deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en clases	1,23	1,01
En el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta	1,64	0,86
Los materiales curriculares son una moda más	1,82	0,83
El profesor debe implicarse en la elaboración y uso de materiales curriculares.	2,68	0,50
Los materiales curriculares, en la práctica, sirven para poco	0,56	0,68
Los materiales curriculares sirven para mejorar las relaciones con el alumnado	1,66	0,68
Los materiales curriculares deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte	2,66	0,77

En el segundo nivel de análisis, del conjunto de variables relacionadas con las concepciones sobre los materiales se han obtenido resultados significativos con dos variables generales:

a) La estabilidad laboral que obtiene una relación significativa con la afirmación relativa a que en el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta ($F_{1,308}=9,26$; $p<0,005$). El profesorado con una situación inestable se muestra más de acuerdo con esta idea ($M=1,52$; $DT=0,85$) que el profesorado estable ($M=1,53$; $DT=0,85$).

b) Y los años de docencia en Educación Física que mantiene relaciones significativas con varias afirmaciones sobre los materiales (tabla 3.65). Concretamente, se ha encontrado que cuantos más años de docencia se tienen en la asignatura, más se está de acuerdo con las ideas de que ‘los materiales curriculares deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en clases’, con que ‘los materiales son una moda más’ y con que ‘los materiales curriculares, en la práctica, sirven para poco’. Y, también, cuantos más años de docencia menos de acuerdo se está con que ‘en el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta’, con que ‘el profesor debe implicarse en la elaboración y uso de materiales curriculares’, y con que ‘los

materiales curriculares deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte’.

Tabla 3.65. *Correlaciones de Pearsons con resultados significativos entre los años de docencia en Educación Física y diferentes concepciones sobre los materiales.*

<i>Variable general</i>	<i>Variable de estudio</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Años de docencia en EF	Los materiales curriculares deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en clases	0,121	<0,05
	En el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta	-0,206	<0,001
	Los materiales curriculares son una moda más	0,137	<0,05
	El profesor debe implicarse en la elaboración y uso de materiales curriculares.	-0,188	<0,005
	Los materiales curriculares, en la práctica, sirven para poco.	0,127	<0,05
	Los materiales curriculares deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte	-0,113	<0,05

3.8. Caracterización de perfiles de uso a partir de las concepciones sobre los materiales curriculares

En este apartado se presentan los resultados procedentes del tercer y cuarto nivel de nuestro análisis de los datos. Con ellos se pretende hacer una síntesis de la información contenida en el conjunto de nuestros datos. El tercer nivel de nuestro análisis consiste en un análisis de componentes principales que toma como referente la pregunta 15 del cuestionario sobre el grado de acuerdo hacia varias afirmaciones relacionadas con formas de entender los materiales curriculares. Para facilitar la interpretación de los factores y mantener la independencia entre los mismos, la extracción inicial se rotó con el sistema de normalización Varimax con Kaiser, identificándose así tres componentes principales que, conjuntamente, explican el 55,05% de la varianza del conjunto de datos (tabla 3.66).

Tabla 3.66. Matriz de componentes rotados sobre las concepciones de uso

	Componente		
	I	II	III
Los materiales curriculares son una moda más	0,753		
Los materiales curriculares, en la práctica, sirven para poco	0,752		
Los materiales curriculares sirven para transmitir con eficacia los contenidos	-0,609		
Los materiales curriculares deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte		0,780	
En el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta		0,689	
Los materiales curriculares sirven para mejorar las relaciones con el alumnado	-0,302	0,435	-0,338
El profesor debe implicarse en la elaboración y uso de materiales curriculares.			-0,761
Los materiales curriculares deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en clases			0,736

Estos componentes principales o factores son una combinación lineal de las variables originales y son independientes entre sí. Esto último no significa que sean excluyentes pues, en mayor o menor medida, son compartidos por el conjunto de la muestra.

En nuestro caso, cada uno de los componentes principales define una concepción del profesorado sobre los materiales impresos, a partir de las opiniones, pensamientos y creencias manifestadas en las respuestas de la pregunta nº 15 del cuestionario que expresa una forma básica de entender los materiales impresos. En concreto:

- El factor I explica un 20,03% de la varianza. Se muestra de acuerdo con que los materiales curriculares son una moda más y que, en la práctica, sirven para poco. Además está en desacuerdo con que los materiales impresos sirvan para transmitir con eficacia los contenidos y que sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado. En nuestra opinión este factor se corresponde con una concepción ‘escéptica’ hacia los materiales impresos.
- El factor II da cuenta de un 18,15% de la varianza. Tiene un carácter marcadamente ideológico. Se manifiesta de acuerdo con que los

materiales deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte y, también, con que el contenido de un material impreso es reflejo de una ideología concreta. Además considera que los materiales sirven para mejorar las relaciones con el alumnado. Consideramos que este factor responde a una concepción ‘experimentadora’ de los materiales impresos.

- El factor III explica un 16,87% de la varianza. No está de acuerdo con que el profesorado se implique en la elaboración y uso de materiales impresos. Desde esta concepción deberían ser los expertos los que elaborasen este tipo de materiales y el profesorado el que los aplicase en la práctica. También muestra su desacuerdo con que los materiales sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado. A nuestro entender, este factor tiene que ver con una concepción ‘aplicadora’ de los materiales impresos.

Para completar la caracterización de cada una de las tres concepciones, el cuarto nivel de nuestro análisis, se dedica a comprobar las relaciones entre cada uno de los componentes o factores y el de variables integradas en la dimensión socioprofesional y en las dimensiones de estudio. En los subapartados que siguen se presentan los resultados significativos obtenidos en la concepción escéptica, en la aplicadora y en la experimentadora, que da lugar a sus respectivos perfiles de uso de los materiales impresos.

3.8.1. Perfil de uso de los materiales impresos desde la concepción escéptica

Como se ha dicho, según la *concepción escéptica* se considera que los materiales curriculares son una moda y que sirven para poco. Además no se cree que los materiales impresos sirvan para transmitir con eficacia los contenidos, ni tampoco que sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado. En la tabla 3.67 se presentan las correlaciones significativas encontradas entre el factor de la concepción escéptica y las variables generales y de estudio.

De la tabla destaca que, a excepción de una, todas las relaciones significativas encontradas son negativas. A continuación se describen sus resultados a través de los cuales se obtiene el perfil de uso de los materiales impresos correspondiente a esta concepción.

Tabla 3.67. Correlaciones de Pearsons entre el factor de concepción escéptica y las variables generales y de estudio con resultados significativos

<i>Variables con resultado significativo con el factor concepción escéptica</i>		<i>r</i>	<i>p</i>
Sociodemográfica	Interés por participar en un estudio posterior	-0,123	<0,05
Criterio de elección	Correspondencia con la ideología propia	0,121	<0,05
Utilización de materiales impresos del profesor	Secuencias de contenido y programaciones	-0,123	<0,05
	UD o libros de UD	-0,120	<0,05
	Materiales para el registro de datos	-0,132	<0,05
Utilización de materiales impresos para el alumnado	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	0,153	<0,01
Utilización de materiales impresos para los padres	Documentos informativos para padres	-0,119	<0,05
Frecuencia de uso en materiales del profesor	Fuentes informativas, documentales o de consulta	-0,141	<0,05
	Secuencias de contenidos y programaciones	-0,171	<0,005
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	-0,174	<0,005
	Materiales para el registro de datos	-0,185	<0,005
Frecuencia de uso en materiales para el alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	-0,139	<0,05
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	-0,152	<0,01
Frecuencia de uso en materiales para los padres	Documentos informativos para padres	-0,141	<0,05
Frecuencia de uso en materiales para el centro	Proyectos y memorias de área para el centro	-0,131	<0,05
Soporte de uso de los materiales del profesorado	Uso de las secuencias de contenido y programaciones en soporte audiovisual	-0,124	<0,05
	Uso de materiales para el registro de datos en soporte papel	-0,124	<0,05
Soporte de uso de los materiales para los padres	Materiales informativos para padres en soporte papel.	-0,191	<0,05
Elaboración de materiales utilizados	Elaboración propia con otros del material del profesorado de las fuentes informativas, documentales o de consulta.	-0,137	<0,05
Formas de uso de los materiales del profesorado	Preparación de la enseñanza de las fuentes informativas, documentales o de consulta.	-0,179	<0,005
	Preparación de la enseñanza de las secuencias de contenido y programaciones	-0,166	<0,005
	Preparación de la enseñanza de las UD o libros de UD	-0,128	<0,05

	Uso para enseñar de las UD o libros de UD	-0,129	<0,05
	Evaluación de la enseñanza de las UD o libros de UD	-0,123	<0,05
	Uso para enseñar de los materiales para el registro de datos	-0,117	<0,05
Formas de uso de los materiales para el alumnado	Uso en el trabajo habitual de clase de las fuentes informativas, documentales o de consulta	-0,152	<0,01
	Uso en el trabajo habitual de clase de los cuadernos de actividades y fichas de trabajo	-0,130	<0,05
Formas de uso de los materiales para el centro y para los padres	Preparación de la enseñanza de proyectos y memorias de área para el centro	-0,131	<0,05
	Evaluación de la enseñanza de proyectos y memorias de área para el centro	-0,132	<0,05
	Justificación de la enseñanza de los documentos informativos para los padres	-0,126	<0,05
Grado de satisfacción con los materiales del profesorado	Fuentes informativas, documentales o de consulta	-0,122	<0,05
	Secuencias de contenidos y programaciones	-0,210	<0,005
	UD o libros de UD	-0,242	<0,001
	Fichas de sesión	-0,238	<0,001
	Materiales para el registro de datos	-0,166	<0,01
Grado de satisfacción con los materiales para el alumnado	Libro de texto del alumno	-0,302	<0,05
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	-0,156	<0,05
	Diarios de clase	-0,255	<0,05

a) *Características socioprofesionales de su profesorado.* De la correlación entre el factor concepción escéptica de los materiales impresos y las distintas variables sociodemográficas del cuestionario, no se manifiesta como significativa ninguna característica socioprofesional a excepción de la derivada de la pregunta nº 34. Los resultados muestran que la concepción escéptica mantiene una relación negativa con el interés por participar en un estudio posterior donde se realizase un seguimiento sobre su uso de los materiales impresos durante un curso escolar.

b) *La elección de los materiales utilizados.* La única diferencia significativa observada se refiere al criterio de elección de la correspondencia con la ideología propia que mantiene una relación positiva, en el sentido que desde la concepción escéptica se tiende a valorar en mayor medida este criterio.

c) *Los materiales impresos utilizados y sus características.* En la concepción escéptica se observan diferencias significativas relacionadas con el no uso de ciertos materiales impresos. Puntuar alto en este factor se relaciona

con el no uso de los materiales. Por lo que concierne a los materiales del profesorado, se tiende a no utilizar las secuencias de contenido y programaciones, las unidades didácticas o libros de unidades didácticas y los materiales para el registro de datos. En lo que respecta al material del alumnado, se observa que “el escéptico” tiende a no utilizar cuadernos de actividades y fichas de trabajo. De igual forma, del conjunto de los materiales para padres y centro destaca la tendencia a no utilizar los documentos informativos para padres.

De la misma manera, la frecuencia de uso de materiales impresos también obtiene correlaciones negativas en cuanto a la frecuencia de uso de los materiales. Es decir, en la concepción escéptica se tiende a hacer un uso ocasional de los materiales impresos. Dentro de los materiales del profesorado, se tiende a una escasa frecuencia de uso de las fuentes informativas, documentales o de consulta, las secuencias de contenidos y programaciones, las unidades didácticas o libros de unidades didácticas y también de los materiales para el registro de datos. En cuanto a los materiales para el alumnado, se tiende a un uso esporádico de las fuentes informativas, documentales o de consulta y de los cuadernos de actividades y fichas de trabajo. También se tiende a una escasa frecuencia de uso en los documentos informativos para padres y en los proyectos y memorias de área para el centro.

No se han encontrado correlaciones significativas con el uso de materiales en valenciano, pero sí con la no utilización de materiales en determinados soportes. Concretamente, en el caso de los materiales del profesorado, resulta significativo la tendencia negativa hacia el uso de las secuencias de contenido y programaciones en soporte audiovisual y de los materiales para el registro de datos en soporte papel. También se observa, esta tendencia negativa, en el caso de los materiales informativos para padres en soporte papel.

d) La elaboración de los materiales utilizados. Sólo se ha encontrado una correlación significativa entre la elaboración propia con otros del material del profesorado de las fuentes informativas, documentales o de consulta, en sentido negativo, es decir, el profesorado escéptico tiende a la no elaboración junto con otros compañeros de este tipo de material.

e) Formas de uso de los materiales impresos. Dado que una de las características de esta concepción es la tendencia al no uso de materiales impresos, esto condiciona que las diferentes formas de uso significativas encontradas también tiendan hacia el no uso.

f) Grado de satisfacción con los materiales utilizados. Desde la concepción escéptica se tiende a estar poco satisfecho con los siguientes materiales del profesorado: las fuentes informativas, documentales o de consulta,

las secuencias de contenidos y programaciones, las unidades didácticas o libros de unidades didácticas, las fichas de sesión y los materiales para el registro de datos. Así como con los siguientes materiales para el alumnado: los libros de texto, los cuadernos de actividades y fichas de trabajo, y los diarios de clase.

3.8.2. El perfil de uso de la concepción aplicadora

Desde la *concepción aplicadora* se está en desacuerdo con que el profesorado se implique en la elaboración y uso de materiales impresos, y se considera que deberían ser los expertos los que elaborasen este tipo de materiales y el profesorado el que los aplicase en la práctica. Tampoco se está de acuerdo con que los materiales sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado. La tabla 3.68 recoge las correlaciones significativas encontradas entre el factor de la concepción aplicadora y las variables generales y de estudio.

a) Características socioprofesionales de su profesorado. La correlación entre el factor concepción aplicadora y las distintas variables sociodemográficas mantiene relaciones significativas positivas con la edad y los años de docencia en Educación Física, es decir que el profesorado aplicador tiende a asociarse con más edad y tener mayor experiencia docente.

b) La elección de los materiales utilizados. En cuanto a la elección de los materiales se ha encontrado una relación significativa con la secuencia seguida entre la elección de materiales y la planificación de las clases, concretada en la preferencia de primero preparar la clase y después elegir los materiales. También se han encontrado relaciones significativas en los siguientes criterios de elección de los materiales: la adecuación al alumnado, la correspondencia con la ideología propia y el contribuir a la formación permanente. En el sentido de que cuanto mayor es la asunción de la concepción aplicadora menor es la importancia de estos criterios en la elección de los materiales.

c) Los materiales impresos utilizados y sus características. Al igual que ocurría en la concepción escéptica, en la aplicadora las relaciones significativas encontradas se relacionan con el no uso de ciertos materiales impresos. Concretamente con dos tipos de materiales del profesor como son las unidades didácticas o libros de unidades didácticas y las fichas de sesión, y con los documentos informativos para padres.

Tabla 3.68. *Correlaciones de Pearsons entre el factor de concepción aplicadora y las variables generales y de estudio con resultados significativos*

<i>Variables con resultado significativo con el factor concepción aplicadora</i>		<i>r</i>	<i>p</i>
Sociodemográfica	Edad	0,159	<0,01
	Años de docencia en EF	0,177	<0,01
Secuencia seguida entre la elección de materiales y la planificación de las clases		0,114	<0,05
Criterio de elección de los materiales	Adecuación al alumnado	-0,114	<0,05
	Correspondencia con su ideología propia	-0,163	<0,005
	Contribuir a su formación permanente	-0,119	<0,05
Utilización de materiales impresos del profesor	UD o libros de UD	-0,138	<0,05
	Fichas de sesión	-0,148	<0,01
Utilización de materiales impresos para los padres	Documentos informativos para padres	-0,207	<0,001
Frecuencia de uso en materiales del profesor	Fuentes informativas, documentales o de consulta	-0,146	<0,05
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	-0,148	<0,01
	Fichas de sesión	-0,168	<0,005
Frecuencia de uso en materiales para los padres	Documentos informativos para padres	-0,196	<0,005
Utilización de materiales del profesor en valenciano	Secuencias de contenidos y programaciones	-0,150	<0,05
	UD o libros de UD	-0,209	<0,01
	Fichas de sesiones	-0,153	<0,01
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	-0,127	<0,01
	Materiales para el registro de datos	-0,183	<0,005
Utilización de materiales para el alumnado en valenciano	Fuentes informativas, documentales o de consulta	-0,199	<0,005
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	-0,115	<0,05
Utilización de materiales para los padres en valenciano	Documentos informativos para padres	-0,179	<0,01
Utilización de materiales para el centro en valenciano	Proyectos y memorias de área para el centro	-0,128	<0,05
Soporte de uso de los materiales del profesorado	Libro de texto en soporte informático	-0,175	<0,05
	UD o libros de UD en soporte informático	-0,136	<0,05
	Fichas de sesión en soporte informático	-0,205	<0,005
	Materiales para el registro de datos en soporte	-0,148	<0,05

informático			
Soporte de uso de los materiales para el alumnado	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo en soporte informático	-0,209	<0,01
Elaboración del material del profesor	Secuencias de contenidos y programaciones de elaboración propia sólo	-0,159	<0,01
	Secuencias de contenidos y programaciones elaboradas por otros	0,151	<0,05
	Fichas de sesión elaboradas por editoriales	0,189	<0,01
	Fichas de sesión elaboradas por otros	0,193	<0,005
Elaboración del material para el alumnado	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo elaborados por editoriales	0,211	<0,005
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo de elaboración propia sólo	-0,166	<0,05
Formas de uso de los materiales para el alumnado	Uso como alternativa del libro de texto para el alumnado	0,137	<0,01
	Uso en el trabajo habitual de clase de los cuadernos de actividades y fichas de trabajo	-0,187	<0,005
Intención de uso de los materiales para el alumnado	Para que investiguen y sean creativos	-0,118	<0,05
Formas de uso de los materiales para el centro y para los padres	Justificación de la enseñanza de proyectos y memorias de área para el centro	-0,149	<0,01

Por su parte, la frecuencia de uso de materiales impresos también obtiene correlaciones negativas en cuanto a la frecuencia de uso de los materiales. Dentro de los materiales del profesorado, se tiende a una escasa frecuencia de uso de las fuentes informativas, documentales o de consulta, las unidades didácticas o libros de unidades didácticas, así como de las fichas de sesión. También se tiende a una escasa frecuencia de uso en los documentos informativos para padres.

En cuanto a las características de los materiales utilizados, se han encontrado relaciones significativas negativas en varios materiales en valenciano. La concepción aplicadora se caracteriza por la tendencia a no utilizar en valenciano algunos materiales de uso del profesor, así como del alumnado, los padres y el centro educativo.

Por su parte, en el soporte informático se observan varias correlaciones también negativas. Desde esta concepción se tiende a no utilizar en soporte informático algunos tipos de materiales del profesorado como el libro de texto,

las unidades didácticas o libros de unidades didácticas, las fichas de sesión o los materiales para el registro de datos. Y tampoco se ha encontrado predisposición en el uso de los cuadernos de actividades y fichas de trabajo para el alumnado.

d) La elaboración de los materiales utilizados. Esta dimensión de análisis es clave en una concepción donde se está en desacuerdo con que el profesorado se implique en la elaboración y uso de materiales impresos, y donde se considera que deberían ser los expertos los que elaborasen este tipo de materiales y el profesorado el que los aplicase en la práctica. Así se han encontrado relaciones significativas negativas en la elaboración individual de secuencias de contenidos y programaciones del profesorado y cuadernos de actividades y fichas de trabajo para el alumnado, es decir que tiende a no utilizarse estos tipos de materiales, mientras que en las otras relaciones significativas que muestra la tabla son en sentido positivo y, por tanto, hay una predisposición a la utilización de algunos materiales del profesorado elaborados por otros como es el caso de las secuencias de contenido y programaciones y las fichas de sesión. Además, en esta concepción se ha identificado una predisposición al uso de algunos materiales elaborados por las editoriales como es el caso de las fichas de sesión del profesorado y de los cuadernos de actividades y fichas de trabajo para el alumnado.

e) Formas de uso de los materiales impresos. Como se aprecia en la tabla 80, en esta concepción se tiende a utilizar el libro de texto del alumnado cuando no se puede realizar práctica, como una alternativa, y en el trabajo habitual de clase se tiende a no utilizar los cuadernos de actividades y fichas de trabajo del alumnado. Además se observa que no hay una predisposición del uso de materiales para el alumnado para que investiguen y sean creativos. En cuanto al uso de proyectos y memorias de área para el centro no se tiende a utilizarlas para justificar la enseñanza.

f) Grado de satisfacción con los materiales utilizados. No se han encontrado resultados significativos en este conjunto de variables.

3.8.3. El perfil de uso de la concepción experimentadora

Desde la *concepción experimentadora* recordemos que se está de acuerdo con que los materiales deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte y, también, con que el contenido de un material impreso es reflejo de una ideología concreta. Además se considera que los materiales sirven para mejorar las relaciones con el alumnado. La tabla 3.69 recoge las correlaciones significativas encontradas entre el factor de la concepción experimentadora y las variables generales y de estudio.

Tabla 3.69. *Correlaciones de Pearsons entre el factor de concepción experimentadora y las variables generales y de estudio con resultados significativos*

<i>Variables con resultado significativo con el factor concepción experimentadora</i>		<i>r</i>	<i>p</i>
Sociodemográfica	Edad	-0,145	<0,05
	Años de docencia en EF	-0,146	<0,05
Participación en la elección de los materiales	Elección personal de los materiales que utiliza	-0,129	<0,05
Criterio de elección de los materiales	Presentación	0,125	<0,05
	Bajo coste	0,184	<0,005
	Calidad de los contenidos	0,123	<0,05
	Correspondencia con su ideología propia	0,320	<0,001
	Correspondencia con la ideología del centro	0,159	<0,01
	Contribuir a su formación permanente	0,200	<0,01
Elaboración del material del profesor	Materiales para el registro de datos de elaboración propia sólo	0,127	<0,05
Elaboración del material para el alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta de elaboración propia sólo	0,178	<0,01
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo de elaboración propia sólo	0,147	<0,05
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F. de elaboración propia sólo	0,177	<0,05
Elaboración del material para los padres	Documentos informativos para padres de elaboración propia sólo	0,251	<0,01
Intención en el uso de los materiales para el alumnado	Para que se ejerciten físicamente	0,141	<0,05
	Para que estudien conocimientos teóricos	0,171	<0,005
	Para que analicen y reflexionen	0,164	<0,005
	Para que investiguen y sean creativos	0,143	<0,05
	Para evaluar al alumnado	0,178	<0,05
Formas de uso de los materiales del profesorado	Uso para enseñar de las fuentes informativas, documentales o de consulta.	0,143	<0,05
	Preparación de la enseñanza del libro de texto del profesor	-0,180	<0,005
Grado de satisfacción con los materiales del profesorado	Libro de texto del profesor	-0,189	<0,05
	Fichas de sesión	0,165	<0,05
Grado de satisfacción con los materiales para la familia y para el centro	Documentos informativos para padres	0,221	<0,05

Como puede observarse en esta concepción, y en contraposición con lo que ocurre con la escéptica, la mayor parte de las correlaciones significativas encontradas son positivas. Seguidamente se describen los resultados que configuran este perfil de uso.

a) Características socioprofesionales de su profesorado. Se han encontrado dos correlaciones significativas en sentido negativo entre el factor concepción experimentadora y la edad y los años de docencia en Educación Física. Concretamente, el profesorado experimentador está asociado con menor edad y con menor experiencia docente.

b) La elección de los materiales utilizados. También se ha encontrado una correlación significativa negativa en la participación del profesorado en la elección de los materiales: el profesorado experimentador tiende a elegir en menor medida los materiales que utiliza. Sin embargo, se han encontrado relaciones significativas positivas en la mayor parte de criterios de elección de los materiales presentados (ver tabla 3.55), en el sentido de que cuanto mayor es la asunción de la concepción experimentadora mayor es la importancia de los mismos en la elección de los materiales.

c) Los materiales impresos utilizados y sus características. Al no obtenerse resultados significativos en este conjunto de variables podemos decir que el tipo de material utilizado, así como sus características no son determinantes en el perfil de uso de esta concepción.

d) La elaboración de los materiales utilizados. Este conjunto de variables obtiene resultados significativos en la elaboración individual de materiales para el registro de datos del profesor, de varios materiales para el alumnado como las fuentes informativas, documentales o de consulta, los cuadernos de actividades y fichas de trabajo y las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas, así como en los documentos informativos para padres. En todos estos casos hay una tendencia a la elaboración individual del profesorado.

e) Formas de uso de los materiales impresos. Esta concepción obtiene resultados significativos en casi la totalidad de las intenciones de uso de los materiales para el alumnado. En el sentido que cuanto mayor es la asunción de esta concepción mayor es la importancia que se otorga a este conjunto de intenciones.

f) Grado de satisfacción con los materiales utilizados. Desde la concepción experimentadora se tiende a estar satisfecho en menor medida con el libro de texto del profesor y en mayor medida con las fichas de sesión del profesorado y de los documentos informativos para padres.

Capítulo 4

CAPÍTULO 4

Resultados de la fase longitudinal y cualitativa

4.1. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados concernientes al estudio longitudinal y cualitativo. Recordemos que el objetivo general de esta fase de la investigación es conocer lo que hace el profesorado de Educación Física en el contexto real de su docencia respecto al uso de los materiales impresos.

Los resultados derivan del estudio de casos, desarrollado a lo largo del curso escolar 2002-03, a partir del seguimiento observacional de las clases de Educación Física de cinco profesores y una profesora que fueron seleccionados como ejemplos de las tres concepciones identificadas en el estudio transversal y cuantitativo de la primera fase de la investigación.

Se puede considerar esta parte de la investigación como un estudio intensivo de los ejemplos seleccionados en los que el uso de materiales impresos no se aísla de su contexto. En este sentido, los resultados obtenidos profundizan en las diversas circunstancias y características del uso real de este tipo de materiales en las clases de Educación Física.

A partir de este análisis continuado de los datos, se ha realizado una construcción de la realidad investigada en cada uno de los casos. La construcción de cada uno de ellos queda definida en su respectivo informe final. Como nos recuerdan Baxter y Jack (2008), en un informe final “es importante que el investigador describa el contexto en el que se está produciendo el fenómeno, así como el fenómeno en sí” (p. 555). Los informes finales que se presentan son de carácter descriptivo y su articulación constituye el modo en que se han ordenado, clasificado y presentado los resultados.

Al tratarse de un estudio instrumental de múltiples casos, el interés de los casos no son ellos en si mismos, sino el uso que en ellos se hace de los materiales curriculares impresos. Cada uno de estos informes es una representación particular de los acontecimientos, relacionados con el uso de los materiales impresos, elaborada a partir de la interpretación directa de los

observadores y del investigador, basada en su experiencia o interacción dentro del caso. Por tanto, los informes, aunque se han construido desde la particularidad, de los casos, se han articulado desde una estructura común con la que se pretende facilitar la comprensión del tema objeto de estudio. Interesa conocer tanto lo común, como lo particular de cada caso estudiado. Por estas razones, todos los casos se estructuran en 3 apartados:

1. Una contextualización donde se describen las características del profesor o profesora, así como el grupo de alumnos y el centro educativo que conforman el caso.
2. Lo que dice el profesor o profesora sobre su uso de los materiales curriculares impresos.
3. Lo que hace el profesor o profesora en su práctica docente, a partir de una definición de su práctica docente general y de la descripción de las características de su uso de materiales curriculares impresos.

Como se dijo en el apartado metodológico de esta tesis, la selección inicial de los casos responde a los perfiles obtenidos en la fase cuantitativa y transversal. Concretamente, un caso se relaciona con la concepción escéptica (Antón), tres a la aplicadora y dos a la experimentadora. Sin embargo, como se comprobará en los resultados de esta fase longitudinal y cualitativa encontramos algunas diferencias entre lo que el profesorado dice y lo que hace. En la tabla 4.1 se indica el profesorado observado que configura cada caso, su perfil de uso establecido a través del cuestionario y los observadores que siguieron el uso de los materiales impresos durante el desarrollo de las clases de Educación Física

Tabla 4.1. *Profesorado de los casos, perfil de uso de materiales impresos y observador del caso.*

<i>Profesor/a que configura el caso</i>	<i>Perfil establecido desde el cuestionario</i>	<i>Observador</i>
Adrián	Experimentador	Miguel Ángel
Antón	Escéptico	J. Pere
Juan Luis	Aplicador	Francisco Javier
Joan	Aplicador	J. Pere
Raúl	Aplicador	Vicente
Blanca	Experimentador	Arturo

4.2. El caso Adrián

El caso Adrián se configura a partir de la práctica docente de un profesor de Educación Física con un grupo de alumnos y alumnas de 4º de la ESO de un centro público de un barrio periférico de una localidad interior del Baix Vinalopó en la provincia de Alicante. Este profesor fue escogido como ejemplo del perfil de profesor experimentador. En los siguientes subapartados se detallan las características contextuales del caso, y se presentan los resultados obtenidos en su seguimiento.

4.2.1. Contextualización

4.2.1.1. ¿Quién es Adrián?

Adrián es el pseudónimo de un profesor de Educación Física entre 45 y 50 años. Su situación laboral es la de funcionario en un Instituto público de Educación Secundaria en la Provincia de Alicante en el que lleva tres años y donde también es el jefe de estudios. Es licenciado en Educación Física por el INEF de Madrid. Cuenta con una veintena de años de experiencia docente en Educación Física en diferentes centros y no tiene experiencia docente en otras áreas curriculares.

Su interés por el deporte se remonta a los diez años de edad, cuando empezó a estudiar, por entonces, el Bachillerato y animado por su profesor de Educación Física comenzó a participar en campeonatos escolares de atletismo, sobre todo en la modalidad de cross.

Le preocupan los temas de educación, aunque antes las cosas le afectaban mucho: las condiciones de las instalaciones, la motivación del alumnado, los impedimentos o limitaciones por la lluvia, el frío, viento, etc; poco a poco, en su proceso como docente, ha aprendido a tomarse estas cuestiones de otra forma, sin crearle agobios, ni preocupaciones desmesuradas.

Ha vivido momentos difíciles en la docencia de la Educación Física. Concretamente convivir con un época en la que el área estaba totalmente marginada y desprestigiada en comparación con el resto de las áreas, esto se reflejaba hasta en la renumeración salarial que era muy inferior al resto de profesorado. Una época con muchas movilizaciones por parte del colectivo de Educación Física, para conseguir el reconocimiento del área en el currículum escolar. Como recuerda el propio Adrián:

al principio estábamos mal considerados, los de gimnasia, ten en cuenta que las primeras oposiciones serían del año 85, antes cobrábamos igual que las limpiadoras, con todos los respetos, pero no teníamos un trato de igualdad con el resto de asignaturas, eso tenía dificultades y una falta de estatus... (Entrevista inicial a Adrián)

También ha vivido el proceso de cambio que experimentaba el alumnado de los centros de secundaria, pasando de los anteriores BUP, a la actual ESO. Un cambio que conlleva, según sus propias palabras, “una nueva adaptación y un reto” (Entrevista inicial a Adrián).

Es de destacar la capacidad de iniciativa que ha presentado Adrián a lo largo de su trayectoria profesional. Ha organizado campamentos de verano, sobre todo dirigidos al alumnado del Instituto donde estaba en ese momento, que incluían un abanico amplio de actividades. Además, ha participado en la organización de actividades acuáticas, monitor de natación en varios ayuntamientos (Cuaderno de campo Adrián). A nivel formativo ha participado en algunas actividades de formación permanente como componente de algún grupo trabajo del CEFIRE.

Por lo que respecta a los materiales curriculares, su formación en este tema ha sido progresiva. En su formación inicial, Adrián no recuerda haber tratado este contenido durante sus estudios de Educación Física en el INEF de Madrid. Comenzó a saber de los materiales curriculares a partir de cursos de formación y del contacto e intercambio de experiencias con otros profesores. Para Adrián esta formación progresiva se encuentra relacionada con el nuevo carácter que han tomado los contenidos de la asignatura a partir de la LOGSE:

ha sido progresivo, indudablemente, con el tiempo, se ve... y con los nuevos contenidos de la Educación Física, se han podido incorporar conceptos, de los tres apartados que hay... de conceptos, procedimientos y actitudes, pues hay que plasmarlos también... todo tipo de recursos, y uno de los recursos importantes es el material escrito (Entrevista inicial a Adrián).

Según comenta en la entrevista, aunque Adrián considera que los materiales impresos son un apoyo importante para la docencia, también considera que en la asignatura de Educación Física tiene unas particularidades ligadas a su carácter práctico que la diferencia del resto de las asignaturas escolares.

La diferencia está en que nuestra asignatura es procedimental, es práctica, y creo que la metodología tampoco da mucha... La metodología explica cómo hay que hacer una cosa y se hace, estas interviniendo... entonces yo creo que es lo que marca la diferencia. Se trata de no perder, de hecho, nuestra identidad (Entrevista inicial a Adrián).

Por otra parte, este profesor muestra sus reticencias hacia el libro de texto en Educación Física porque, en su opinión, no se ajustan a la realidad ya que cada centro es muy particular, si bien considera que pueden aprovecharse algunos contenidos y actividades para clases concretas e incluso también pueden aprovecharse a nivel de Departamento para orientar el trabajo del profesorado.

4.2.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo

Las clases de Educación Física que se han seguido con Adrián fueron las impartidas en 4º de ESO. Al inicio del curso este grupo estaba formado por 23 estudiantes, 13 chicas y 10 chicos. El grupo era bastante heterogéneo en cuanto a motivaciones. Había cuatro alumnos conflictivos, que venían de atención a la diversidad y que, en ciertos momentos, distorsionaban el funcionamiento del grupo. A lo largo del curso el número de alumnos de este grupo se ha ido reduciendo, fundamentalmente por abandonos, llegando al final de curso a ser de 15 alumnos.

Este grupo de 4º de ESO tiene clases de Educación Física los lunes de 13:55h a 14:35h y los miércoles de 13:05h a 13:55h. El nivel físico-deportivo del grupo en términos generales es bueno ya que la mayoría tiene experiencia de participar en diferentes competiciones deportivas. Sin embargo, el nivel general de esfuerzo escolar en el trabajo (tomar notas, presentar resúmenes, etc.) es estrictamente el justo. La percepción de la Educación Física es positiva por parte del grupo, pero no se entiende el hecho de presentar trabajos escritos, pruebas, notas, etc, ni nada parecido que suponga coger bolígrafo y papel.

En cuanto al centro educativo, donde se desarrollan las clases, es un colegio reconvertido hace pocos años en IES. Es un centro público de entre 500 y 1000 estudiantes que está situado en un barrio periférico de una localidad interior del Baix Vinalopó en la provincia de Alicante. El centro cuenta con el primer y segundo ciclo de secundaria, de 1º a 4º de E.S.O. y con el Bachillerato. El curso anterior al observado salió la primera promoción de alumnos de 2º Bachillerato obteniendo unos resultados satisfactorios en las pruebas de selectividad. En cuanto a la distribución por géneros, llama la atención que es un centro donde predominan las mujeres, hay muchas más chicas que chicos en el Instituto, y esto se debe, según la explicación de Adrián, a la mayor predisposición de los chicos al trabajo en el barrio, que determina abandonar antes los estudios

El nivel socioeconómico del alumnado de este instituto es medio-bajo. En la mayoría de los casos, proceden de familias obreras, de una estructura social con amplias carencias culturales. Cerca del centro, existen unas viviendas (en realidad, la mayoría son chabolas) habitadas por personas de etnia gitana que, por cercanía y pertenencia, acuden a este centro. Todo ello, provoca una serie de

relaciones no exentas de conflictividad como se recoge en el proyecto Educativo del Centro (PEC). Aunque, en opinión de Adrián, que como se ha dicho es el jefe de estudios del centro, esta situación ha cambiado y se ha normalizado:

fue un reto para los que no habíamos dado secundaria [refiriéndose a la etapa de obligatoria]. Vinimos en comisión de servicio y, en un principio, nos encontramos con una problemática y unos índices de violencia y conflictividad que eran terribles. Poco a poco se ha ido normalizando la situación del centro (...). En la actualidad, está totalmente normalizado. De hecho ya ha salido la primera promoción de alumnos de 2º de Bachillerato y han aprobado la selectividad todos en junio, y dos personas han suspendido de las que se presentaron en septiembre. Lo que ha ocurrido es que al principio, en la ESO, parecía que todo el mundo podía pasar y, poco a poco, se han ido aclarando los criterios de promoción y se ha ido normalizando una situación, que como todo al principio era desastrosa (Entrevista inicial a Adrián).

Durante el desarrollo del estudio del caso Adrián, el centro se encuentra en obras lo que afecta a su dinámica. Hasta que se terminen las nuevas instalaciones del centro, esta situación se afronta compartiendo la instalación con un colegio de un barrio periférico pero situado en el extremo opuesto. La Consellería de Educación ha reubicado al alumnado de primaria del colegio en otros centros (ya que es un colegio que va a desaparecer), manteniendo sólo al alumnado de 1º y 2º de ESO del colegio, conjuntamente con el alumnado de secundaria que viene del Instituto. La opinión de esta situación para Adrián es la siguiente:

esto en el fondo es como cuando haces obras en casa, estás incomodo un tiempo, lo llevas como puedes y, después, sabes o te hace ilusión como queda la obra. Aquí hemos tratado de adecuarnos, en cuanto al material, nos hemos traído todo el material del otro centro y la dirección tiene la disponibilidad de facilitarnos lo que haga falta. En cuanto a las instalaciones, contamos con una aula pequeña que se emplea para relajación y actividades de este tipo, no es muy grande y estamos limitados... pero bueno, para tirar hacia delante. Compartimos las pistas, pero bien... (Entrevista inicial a Adrián)

Para paliar el problema del desplazamiento del alumnado, la fórmula utilizada es la contratación de una flota de autobuses que, diariamente, trasladan y recogen del barrio hasta el colegio a la mayor parte del alumnado del centro, una minoría lo hace por cuenta propia.

Esta situación de traslado provisional origina varios conflictos. En primer lugar, el alumnado estudia en un centro ubicado muy lejos de su barrio. En segundo lugar, convive, con sus ventajas e inconvenientes, con el alumnado del colegio, que sí pertenece al barrio y, en cierto modo, pueden sentirse ‘invadidos’ por el alumnado que viene de otra parte. Todo esto, sin lugar a dudas, puede generar problemas de convivencia. Una de las primeras consecuencias derivadas de esta situación particular es la disminución del número de alumnos

matriculados en este centro para el curso 2002-03. Las dificultades para el desplazamiento, el sentirse desubicados y el temor al conflicto por el traslado a otro barrio de “reputación no recomendada” (en palabras del propio Adrián), son las causas que se esgrimen en el PEC para justificar el descenso de alumnado matriculado, que tiene como consecuencia positiva la disminución de la ratio de alumnado por grupo.

Esta situación afecta a Adrián en su cargo de jefe de estudios del IES. Antes de la situación del centro, según Adrián se podía tener un problema a la semana, cuando ahora puedes llegar a tener varios en un mismo día. En el transcurso de las observaciones se han producido constantes interrupciones de las clases de Educación Física de Adrián, requiriendo su presencia para resolver diferentes conflictos que se han ido produciendo en el centro.

Otro aspecto que afecta inevitablemente a la acción docente son las instalaciones del centro. El hecho de compartirlas con el otro colegio, obliga a readaptar las instalaciones existentes y a modificar sus espacios para convertirlos en nuevas dependencias. Las instalaciones son deficientes, contando con aulas destinadas para un uso totalmente diferente a las que originariamente fueron creadas. Los despachos administrativos y del equipo directivo están alojados de forma provisional, lógicamente, con las incomodidades que caben imaginar y provistos de una gran voluntad y paciencia por las personas que ocupan dichos espacios. El tema que afecta especialmente a la Educación Física son los espacios deportivos que siguen la tónica general: insuficientes, anticuados y deficientes.

El colegio cuenta con dos pistas de balonmano, una de ellas con medidas reglamentarias y la otra un poco más pequeña, y una pista de baloncesto con dos canastas. Se ha habilitado una sala. Es un aula pequeña, que se utiliza como gimnasio para actividades como relajación, circuitos de condición física y otros contenidos que requieran un espacio cubierto. Hay que tener en cuenta que se comparten los espacios con el alumnado del primer ciclo de secundaria que quedan del colegio. Atendiendo a esta observación, queda insuficiente el espacio disponible. Resaltar, a su vez, que no se cuenta con vestuarios. Generando esto problemas e incomodidades.

Otro dato de particular interés, es la numerosa participación deportiva que presenta el centro. Un dato significativo es la elevada cantidad de equipos deportivos que representan a este instituto en las fases locales de los Juegos Escolares que organiza la Generalitat Valenciana. No sólo de fútbol-sala, también de baloncesto, balonmano, voleibol, etc. En comparación con otros centros, resulta una participación muy elevada, todo ello logrado a la labor del departamento de Educación Física, formado por un total de cuatro profesores,

que conjuntamente con una monitora del Ayuntamiento han sido capaces de impulsar y promocionar la práctica deportiva.

Un factor indicativo de la difusión de las actividades deportivas en el centro es la organización de ligas deportivas internas. Normalmente, se juega en los recreos, con sus procedimientos de organización: clasificación, arbitraje, material, etc. La importancia de potenciar estas actividades es crucial para entender un elemento significativamente positivo de la actividad física. Estos programas se utilizan, y esta es la idea original, para canalizar los índices tan elevados de violencia con los que contaba el centro. De esta forma, se dota de responsabilidad a un alumnado desmotivado y desorientado, que en la práctica deportiva encuentra un protagonismo y una alternativa a su tiempo libre muy importante y significativa. Como señala el observador:

Este elemento es perfectamente observable cuando realizo mi visita al centro para desarrollar la investigación, partidos en los recreos, que independientemente de resultados al margen, crean una responsabilidad, organizativa, participativa, favorecen la conducta, en un alumnado ciertamente conflictivo. Esto ha creado un cierto hábito deportivo y es contrastable, por ejemplo, con el grupo de referencia para realizar la investigación, que indudablemente poseen unas experiencias motrices destacables en la mayoría de los casos (Cuaderno de campo Adrián).

4.2.2. Lo que dice Adrián sobre su uso de los materiales curriculares impresos

En el cuestionario Adrián señala que elige todos los materiales que utiliza, que tiende un poco a preparar la clase y después elegir los materiales, y que para él tienen mucha importancia en la elección de los materiales los criterios de: su adecuación al alumnado, su bajo coste, su correspondencia con la propia ideología, su correspondencia con la ideología del centro y el contribuir a la formación permanente. Es bastante importante el criterio de la presentación del material. Tienen poca importancia para este profesor la adecuación del material al currículum oficial y el estar en valenciano.

El tipo de material que más utiliza son las fichas de sesión. El resto de materiales, como las unidades didácticas y los proyectos y memorias de área para el centro, los usa pocas veces y alguna vez dice utilizar las fuentes informativas, documentales o de consulta, tanto del profesor (vídeos, prensa, apuntes) como del alumnado (vídeos y artículos), las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas, tanto del profesorado como del alumnado (juegos de la zona), los materiales para el registro de datos y los cuadernos de actividades y fichas de trabajo (ficha personal de condición física).

Todos los materiales que utiliza están en soporte papel. El soporte audiovisual sólo está presente en los vídeos que utiliza para el alumnado y el soporte informático lo señala en los materiales para el registro de datos y los proyectos y memorias de áreas para el centro. Por otra parte, no utiliza ningún material en valenciano.

Adrián elabora todos los materiales que utiliza. El tipo de elaboración es en equipo, con compañeros de Educación Física, a excepción de las recopilaciones de juegos de la zona que hace el alumnado. El único material que elabora individualmente son las fichas de trabajo para el alumnado. Sólo utiliza materiales elaborados por editoriales en las fuentes informativas, documentales o de consulta tanto del profesorado como del alumnado. En todos los materiales utilizados, la forma de elaboración es la recopilación y organización de materiales existentes. Además modifica y adapta materiales existentes en las fichas de sesión del profesor y en los proyectos y memorias de área para el centro. En la elaboración de los materiales utilizados tienen bastante importancia las razones de porque lo publicado no responde a sus intereses, por trabajar en equipo, porque resulta más económico, porque se encuentra más cómodo con materiales propios, porque así los materiales se adaptan mejor al alumnado, porque elaborar materiales contribuye a su formación permanente y porque así los materiales se corresponden con su ideología. No tiene ninguna importancia elaborar los materiales para que estén en valenciano.

Las formas de uso de los materiales del profesorado y del centro que realiza Adrián son las siguientes. Para preparar la enseñanza utiliza las fuentes informativas, documentales o de consulta, los materiales para el registro de datos y los proyectos y memorias de área para el centro. Para enseñar utiliza las unidades didácticas, las fichas de sesión y las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas. En cuanto a las formas de uso de los materiales para el alumnado, todos los materiales que utiliza son en el trabajo habitual de clase. En el uso de los materiales para el alumnado es bastante importante para Adrián que los alumnos se ejerciten físicamente, recopilen información, analicen y reflexionen, y que investiguen y sean creativos. Poca importancia tiene que estudien conocimientos teóricos y que sirvan para evaluarlos.

Adrián se muestra muy satisfecho con las unidades didácticas utilizadas y con las fichas de sesión. Bastante satisfecho con las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas del profesorado, los materiales para el registro de datos, las fichas de trabajo para el alumnado y los proyectos y memorias de área para el centro. Poco satisfecho está con las fuentes informativas, documentales o de consulta, tanto del profesorado como del alumnado, y con las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas del alumnado.

En cuanto a la concepción de los materiales, Adrián se muestra muy de acuerdo con que el profesorado deba implicarse en la elaboración y uso de los materiales curriculares, con que los materiales sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado y con que los materiales deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte. Bastante de acuerdo está con que los materiales sirvan para transmitir con eficacia los contenidos y con que en el contenido de cualquier material quede representada una ideología concreta. Nada de acuerdo está con que los materiales debieran ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en las clases, con que los materiales, en la práctica, sirvan para poco y con que los materiales curriculares sean una moda más.

A partir del conjunto de respuestas dadas en el cuestionario, el perfil de uso de materiales impresos resultante para Adrián fue el experimentador.

4.2.3. Lo que hace Adrián en su práctica

4.2.3.1. Características de su práctica docente

a) *Unidades didácticas y contenidos desarrollados.* Durante el curso escolar 2002-03, Adrián ha impartido cuatro unidades didácticas al grupo observado de 4º de la ESO. En el primer trimestre desarrolló una unidad didáctica de condición física. En el segundo una de baloncesto y en el tercer trimestre dos unidades didácticas: una de voleibol y otra de deportes de raqueta o pala (tabla 4.2). Aunque Adrián tenía decidida esta organización del curso desde su inicio, fundamentalmente los dos primeros trimestres (el tercero lo dejaba un poco abierto al desarrollo del curso), ésta no se ajustaba a lo que reflejaba el diseño curricular de la programación de aula de 4º de ESO.

Tabla 4.2. *Unidades didácticas desarrolladas por Adrián.*

1 ^{ER} TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3 ^{ER} TRIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> • Condición Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Baloncesto 	<ul style="list-style-type: none"> • Voleibol • Deportes de raquetas y palas

En el primer trimestre, se desarrolló la unidad didáctica de condición física que constó de unas 12 sesiones y tuvo dos partes una primera que se orientó a la mejora de la condición física, dedicando cada sesión al desarrollo de una capacidad física básica (resistencia, velocidad, fuerza y flexibilidad) y una segunda que consistió en la realización de test relacionados con dichas

capacidades, de tal forma que cada sesión se dedicaba a la realización de un test. Los test realizados fueron: 50m de velocidad, resistencia (course navette), lanzamiento de balón medicinal, salto horizontal, flexibilidad y abdominales en 1´.

La unidad didáctica de baloncesto, del segundo trimestre, consistió en 14 sesiones prácticas, a excepción de la primera donde Adrián dedicó media clase a explicar en qué consistía este deporte, y en donde el contenido se desarrollaba en dos partes. En una primera parte se realizaban ejercicios por parejas de pase, bote y tiro o bien circuitos donde se integran dichos fundamentos técnicos de este deporte. En la segunda parte se jugaba al baloncesto 2 contra 2 ó 3 contra 3 en cada una de las dos canastas disponibles. Las dos últimas sesiones sirvieron para evaluar prácticamente a los estudiantes mediante una prueba que consistía en conseguir el mayor número de canastas en 2 minutos.

En tercer trimestre se desarrollaron dos unidades didácticas. La unidad didáctica de voleibol tuvo un planteamiento muy similar a la de baloncesto. A ella se dedicaron 5 sesiones. El contenido específico se trata en cada sesión a través de ejercicios de técnica por parejas (toque de dedos, mano baja y saque, fundamentalmente) para pasar después a jugar a volei-tenis, dejando que el balón dé un bote en el suelo, o a un partido de volei. Esta unidad finalizó porque Adrián no observó progresos en este deporte, según él los alumnos no eran capaces de seguir una jugada. Así se lo hizo saber al observador: “pienso dar un par de clases más y cambiar” (Cuaderno de campo Adrián, 15-5-2003). A esta unidad le siguió la de deportes con raquetas o palas, que en sus 5 sesiones también tuvo el mismo planteamiento organizativo: primero ejercicios de técnica por parejas y después partidos de 2 contra 2 tipo tenis y partidos de tenis de mesa, las dos últimas sesiones. En este trimestre Adrián también dijo a sus alumnos de 4ºC de ESO que se realizaría una unidad didáctica de coreografía de aeróbic (Cuaderno de campo Adrián, 2-4-2003), pero no la llevó a cabo.

b) *Organización y estructura de las sesiones.* Todas las sesiones fueron prácticas y se desarrollaron en su mayor parte en el patio (en alguna de las dos pistas de balonmano o en la de baloncesto). La sala que hacía las funciones de gimnasio sólo se utilizó en alguna ocasión aislada, como alguna sesión de expresión corporal o de tenis de mesa, que se comentarán más adelante. En el aula sólo se realizó la última sesión que fue de despedida y se orientó a dar consejos de cara a motivar al alumnado a la práctica físico-deportiva durante el verano.

En cuanto a la organización de las diferentes sesiones de las unidades didácticas tampoco existía un diseño previo. Adrián confiaba en su experiencia y las iba improvisando en el transcurso de las clases. En ningún momento este profesor facilitó algún documento (a excepción de la programación de aula del

departamento) relativo a la preparación de sus clases. Tampoco se le vió consultando ni antes, ni durante, ni después de una clase algún tipo de documento o material relativo a su preparación de las mismas.

En muchas ocasiones las clases de Adrián con el grupo de 4º C comenzaban con 10, e incluso alguna vez más de 15 minutos de retraso (Cuaderno de campo Adrián, 2-4-2003 y 21-5-2003). Básicamente, sus clases se estructuraban en dos partes: el calentamiento y la parte principal. El calentamiento tenía una duración aproximada de 8-10 minutos y consistía en, o bien, correr 3 ó 4 vueltas a la pista, o bien, realizar diferentes tipos de desplazamiento. A cualquiera de estas dos opciones le seguían una serie de ejercicios individuales (aunque alguna vez fueron por parejas) de movilidad articular y estiramientos. A la parte principal se dedicaba el resto del tiempo de clase, es decir unos 25-30 minutos, y en ella se desarrollaban los contenidos específicos de la unidad didáctica correspondiente.

La improvisación de muchas de las clases se puso en evidencia en diferentes sesiones donde Adrián anunciaba un contenido a desarrollar y éste, por circunstancias no previstas, se modificaba. En las clases de Adrián los imprevistos fueron constantes. En dos sesiones se cambio el planteamiento de las clases de condición física por actividades de danza y expresión corporal debido a la visita de una profesora francesa especialista en estos contenidos⁴ (Cuaderno de campo Adrián, 27-11-2002 y 4-12-2002). En otra ocasión, en esta misma unidad, se tenía previsto realizar la prueba de *course navette* pero, al no disponer de alargador para la conexión del cassette, se cambio la sesión por una de estiramientos en el gimnasio (Cuaderno de campo Adrián, 2-2-2003) o el cambio de una sesión prevista al aire libre por otra diferente debido a la lluvia o al fuerte viento (Cuaderno de campo Adrián, 25-11-2002, 19-2-2003 y 2-4-2003). Pero, sobre todo, hay que destacar las interrupciones de las clases debidas a problemas que surgían en el centro y que requerían de la atención de Adrián como jefe de estudios (Cuaderno de campo Adrián, 2-12-2002) o incluso que supusieron el no comenzar ni siquiera la clases por tener que resolver estos asuntos del centro (Cuaderno de campo Adrián, 16-12-2002 y 24-2-2003), dejando a los estudiantes la responsabilidad de realizar el calentamiento o alguna actividad mientras él tenía que ir a atender estos asuntos del centro. También alguna interrupción como la invasión de la zona de práctica por un grupo de estudiantes del centro que salieron antes de hora al recreo:

Hay un grupo que sale antes, van pasando por delante de la pista, me comenta que esa situación pasa en el centro, hay una profesora de historia que sale y entra cuando quiere (Cuaderno de campo Adrián, 14-5-2003).

⁴ Esta profesora se ofrece en centros educativos como experiencia para actividades extraescolares

O la actuación de un estudiante del otro colegio con el que comparten centro:

Pasa un alumno del otro colegio (comparten centro)... coge una mochila y se la lleva delante de nosotros, nos avisan los alumnos/as lesionados/as y se crea un conflicto con el profesor llegando a palabras fuertes (...) el chaval le contesta que si le toca, se le cae el pelo. Habla con el profesor implicado (quién tenía a su cargo al alumno). Había salido al patio un grupo de 2º de E.S.O., faltando diez minutos para terminar las clases (Cuaderno de campo Adrián, 19-5-2003).

A todos estos imprevistos, hay que sumar un día que Adrián tuvo que irse de clase por asuntos personales, dejando el cometido a los estudiantes de practicar la prueba de evaluación práctica de la unidad didáctica (Cuaderno de campo Adrián, 3-3-2003). También, aunque menos imprevisto, fue el viaje que realizaron muchos de los estudiantes de este grupo a Galicia y que Adrián solventó con una sesión de deporte libre (Cuaderno de campo Adrián, 24-3-2003).

c) *Metodología de enseñanza.* La metodología docente de Adrián era bastante directiva. En pocas ocasiones dejaba a los estudiantes la responsabilidad de intervenir en su enseñanza. La mayor parte de su tiempo de clase utilizó el estilo de enseñanza de asignación de tareas. En la parte del calentamiento Adrián solía dirigir el calentamiento diciéndoles que corriesen algunas vueltas a la pista o realizasen determinados desplazamientos y señalándoles los ejercicios de movilidad y estiramientos a realizar, si bien algunas veces les daba libertad para realizar este calentamiento o delegaba en algún estudiante la dirección del mismo (Cuaderno de campo Adrián, 14-5-2003). En cuanto a la parte principal, en la unidad de condición física Adrián decía la prueba que iban a realizar y después iba llamando a los alumnos quienes, por turnos, iban realizándola.

En las unidades didácticas de deportes, en la primera fase de la parte principal Adrián iba diciendo los ejercicios a realizar y los alumnos los realizaban. En la segunda fase también les asignaba el juego a realizar. Durante la realización de los ejercicios y juegos Adrián, en alguna ocasión, hizo alguna corrección sobre la ejecución a algún alumno.

En cuanto a la organización de los alumnos, mientras el calentamiento y la unidad de condición física tuvieron un planteamiento individual, las unidades de deportes siguieron, en la primera fase de la parte principal de la sesión un planteamiento por parejas o tríos y en la fase de desarrollo del juego la organización de los alumnos fue en pequeños grupos o equipos.

d) *Evaluación.* Adrián dice que cree mucho en las formas de evaluación no tradicionales, donde el alumnado asuma la responsabilidad sobre la misma, como es la autoevaluación o la evaluación recíproca. Especialmente en

Educación Física, ya que al tener tantos alumnos por profesor resulta difícil realizar una evaluación exhaustiva sobre cada uno de los alumnos porque supondría dedicar muchas clases a esta tarea. Sin embargo, en las sesiones observadas, nunca se realizó una evaluación recíproca y la autoevaluación sólo se vió en la unidad didáctica de condición física, consistiendo en que los alumnos apuntaran las marcas obtenidas en los test en una planilla (material curricular impreso cuyas características y uso se comentará más adelante).

La evaluación utilizada por Adrián en su práctica era más bien tradicional y técnica, el profesor era el que evaluaba mediante una serie de pruebas físicas. En el primer trimestre fueron los test de condición física (50m de velocidad, course navette, lanzamiento de balón medicinal, salto horizontal, flexibilidad y abdominales en 1') y en los otros dos trimestres fueron pruebas prácticas de ejecución basadas en el resultado (número canastas anotadas en 1' o el control de voleibol basado en 5 toques de dedos, 5 de mano baja y 5 saques). Sobre esta forma de evaluación es interesante señalar algún comentario que surgió el día de la prueba de baloncesto:

Una alumna le dice a Adrián que no es justo que se evalúe con el número de canastas. El profesor comenta que debe evaluar y comparar con la asignatura de matemáticas, que hay un examen de números.

Habla conmigo [se refiere el observador] justificando este comentario, diciéndome que es porque les ve muy motivados (en la práctica), muy participativos. También me comenta que hay que objetivizar las cosas, porque sino se lo toman de cachondeo. Al saber que hay una prueba están muy motivados. (Cuaderno de campo Adrián, 5-3-2003)

En la realización de las pruebas de examen práctico a los alumnos que ya habían hecho la prueba les dejaba hacer "deporte libre":

Cuando se ha evaluado, ¿qué hacer con los otros?. Es lo que me comenta. Pues dejarles deporte libre (Cuaderno de campo Adrián, 12-3-2003)

Además de estas pruebas prácticas en la unidad de baloncesto se recurrió a una ficha de observación de un partido, cuyas características y uso serán comentadas más adelante. A final de curso, dentro de la unidad didáctica de deportes de raqueta, Adrián también mandó a sus alumnos realizar un pequeño trabajo donde identificasen los deportes de raqueta y donde inventasen un nuevo juego. También les pidió un trabajo teórico final sobre alguno de los deportes que han visto.

Los alumnos obtuvieron la calificación final en la asignatura a partir de su asistencia, su actitud en las clases, el resultado de las pruebas prácticas, los trabajos teóricos y también su participación en el deporte escolar. Sin embargo, los porcentajes o el peso de cada una de estas partes sobre la calificación no fue

explícitado en ningún momento, ni siquiera después de dar las notas. La única información que dijo a sus alumnos sobre la calificación final en la asignatura fue “voy a valorar asistencia, actitud y también aquello que habéis aprendido de los deportes que hemos dado” (Cuaderno de campo Adrián, 4-6-2003). Al final, lo más determinante en la nota de los estudiantes fue el resultado de las pruebas prácticas, la asistencia y la participación en la clase. Cabe decir, que el alumnado de 4ºC aunque asistía con asiduidad a las clases de Educación Física, exceptuando aquellos alumnos que abandonaron el curso, en muchas ocasiones había más de cuatro estudiantes que asistían pero que no hacían práctica. En una ocasión llegaron a ser siete los estudiantes en esta situación (Cuaderno de campo Adrián, 3-2-03).

Los estudiantes también realizaron una evaluación general del curso. Fue una evaluación en grupo, donde cada uno decía en voz alta lo que le había parecido el curso (Cuaderno de campo Adrián, 9-6-2003). La gran mayoría opinó que el curso había estado bien. La voz más crítica fue la de una alumna que dijo “me hubiera gustado hacer cosas nuevas, hemos hecho lo de siempre, pero bien” (Cuaderno de campo Adrián, 9-6-2003). La presencia del profesor fue determinante en la valoración positiva del curso por parte del alumnado de 4ºC, pues en una de las sesiones que Adrián tuvo que marcharse a arreglar asuntos relacionados con su responsabilidad de jefe de estudios, el observador entrevistó espontáneamente a varios alumnos haciéndoles tres preguntas: ¿Qué os parece el funcionamiento del curso? ¿Qué os parece la explicación y forma de dar clase de E.F.? y ¿Qué opinión os merece la utilización de material escrito? Cuyas respuestas, en resumen, fueron las que siguen. A la primera contestaron que Adrián no lo tiene claro y que el funcionamiento se puede valorar de normal con aspectos positivos y negativos. A la segunda pregunta respondieron que las clases podrían ser mejores. Para los alumnos a Adrián le falta motivación y se esfuerza poco en dar las clases, podría explicar mejor y también sugieren que no le deberían afectar tanto las cosas personales. Están de acuerdo con los contenidos que dan, pero dicen que todos los años es lo mismo. En cuanto a los materiales impresos no les gusta utilizarlos en Educación Física porque consideran que la asignatura es para hacer deporte, no para escribir (Cuaderno de campo Adrián, 3-3-2003).

Relacionado con la evaluación es importante señalar, antes de pasar a comentar las características de los materiales impresos utilizados, los comentarios que los alumnos realizaron al observador sobre las clases y cómo el proceso de observación afectaba a las mismas:

“desde que estás tú [refiriéndose al observador] nos hace trabajar mucho, antes nos daba un balón y nos poníamos a jugar, o simplemente no venía...”.

Comentan que hay mucha diferencia con las clases anteriores (Cuaderno de campo Adrián, 21-5-2003).

4.2.3.2. Características de su uso de materiales curriculares impresos

A lo largo del curso 2002-03, Adrián ha utilizado en las clases con el grupo observado, ya sea en su preparación, desarrollo, evaluación o justificación, siete materiales curriculares impresos (tabla 4.3).

Tabla 4.3. *Materiales impresos utilizados por Adrián.*

<i>Materiales de uso personal para su docencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de control de alumnos: <ul style="list-style-type: none"> - Orla de estudiantes - Cuadrícula de registro con nombres y apellidos de los estudiantes
<i>Materiales para el alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de vida en Educación Física • Ficha de evaluación de la condición física. • Ficha de observación de un partido de baloncesto. • Recopilación de actividades de una sesión. • Trabajo de creación de un juego con raquetas
<i>Materiales para el centro y la familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No utiliza

a) *Los materiales que utiliza Adrián para su docencia.* De los siete materiales sólo ha utilizado un tipo de material de uso específico del profesorado: la lista de control de alumnos, es decir, un material para el registro de datos. Este material lo forman dos hojas. Una es una cuadrícula donde en su parte izquierda aparecen los nombres y apellidos de los alumnos, y en la parte superior se indican los días. La otra hoja es una orla con las fotos de los estudiantes. En principio este material está destinado al control de la asistencia a las clases del alumnado. De hecho, Adrián lo utilizó para pasar lista en las tres primeras sesiones observadas. Después dejó de pasar lista, pero siguió anotando las faltas de asistencia y amplió el uso de este material también al registro de los resultados obtenidos en las pruebas prácticas, e incluso también se apuntaba en él la nota de los trabajos que pidió Adrián a sus alumnos a lo largo del curso (ficha de observación de partido de baloncesto, la hoja de creación de un juego con raquetas y el trabajo final). Así pues, el uso de esta planilla fue registrar la asistencia a la vez que la evaluación del alumnado.

b) *Los materiales que utiliza para su alumnado.* Dentro del apartado de los materiales para el alumnado se utilizaron cinco materiales: una historia de vida en Educación Física, la ficha de evaluación de la condición física, la ficha

de observación de un partido de baloncesto, la recopilación de actividades de una sesión y el trabajo de creación de un juego con raquetas.

La historia de vida en Educación Física fue un material elaborado por los alumnos producto de una actividad alternativa de clase a un día de lluvia donde no se pudo realizar la práctica en la sala habilitada a tal fin por estar ocupada. Fue fruto de la improvisación de Adrián ante la situación (Cuaderno de campo Adrián, 25-11-2002). La actividad consistió en que los alumnos escribiesen en una hoja su historia de vida en Educación Física.

La ficha de evaluación de la condición física (ver anexo VIII) es un material elaborado y utilizado por todo el profesorado del Departamento de Educación Física del centro. Es un material que está compuesto por dos hojas. La primera hoja contiene los datos del estudiante en la parte superior (nombre, nivel, grupo, peso, talla, sexo y biotipo) y debajo seis tablas relativas a cada una de las pruebas de condición física donde se señala la marca obtenida y su correspondiente nota (de 0 a 10). La segunda hoja es una tabla de baremos para calcular el biotipo que corresponde a cada alumno basada en tres variables: peso, talla y edad. Aunque, como ya se ha dicho, Adrián lo considera como un material de autoevaluación del alumnado, en realidad es un material para el registro de datos del profesor que rellenan los propios alumnos, por lo que podemos identificarlo como una ficha de trabajo de los alumnos que sirve para registrar, baremar y asignar una nota a los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de condición física (50m lisos, course navette, lanzamiento de balón medicinal, salto horizontal, flexibilidad y abdominales en 1´) a lo largo de las tres evaluaciones, si bien Adrián sólo realizó las pruebas y utilizó este material en el primer trimestre.

La ficha de observación de partido de baloncesto (ver anexo VIII) es un material elaborado por el Departamento de Educación Física de otro centro en el que anteriormente desempeñaba su labor docente Adrián. Este material consiste en una hoja que contiene 12 preguntas que los alumnos han de responder al ver un partido de baloncesto por televisión. Es un material que Adrián utiliza con sus alumnos como un trabajo para casa que pidió en clase en dos ocasiones (Cuaderno de campo Adrián, 3-2-2003 y 5-3-2003). La ficha se entregó otro día (Cuaderno de campo Adrián, 13-3-2003) y ya no se comentó ni se derivó ninguna actividad sobre la misma en clases.

La recopilación de actividades de la sesión es un material que elaboran los alumnos que asisten a clase pero no realizan la práctica y que consiste en una hoja donde apuntan todas las actividades que se han realizado en clase. Su intención de uso es que estos alumnos se impliquen en la clase prestando atención a su desarrollo. Este material fue utilizado en los dos primeros meses de observación pero después dejó de utilizarse.

El trabajo de creación de un juego con raquetas es producto de una tarea trabajo para casa que Adrian pidió, de manera inesperada, en la penúltima clase dando un plazo para su realización de una semana (Cuaderno de campo Adrián, 4-6-2003). El trabajo tenía dos partes: una era indicar los deportes de raqueta que existen y la otra era inventar un juego con raquetas. Para esta segunda parte dió algunas ideas como utilizar diferentes materiales (botellas de plástico cortadas por la mitad, platos de plástico...) o el lugar de juego (pared, mesa, suelo...). Este trabajo no se entregó en clase sino directamente al profesor.

c) *Los materiales que utiliza para la familia y el centro.* Adrián no utilizó materiales para la familia y tampoco se observó la utilización de materiales para el centro. Aunque existía un Proyecto Curricular del Área de Educación Física del Departamento, Adrián no parece ser que utilizara éste para el planteamiento de sus clases. De hecho, sólo la unidad didáctica de condición física desarrollada por Adrián guardaba relación con lo planteado en este diseño curricular para 4º de la ESO.

4.3. El caso Antón

Antón es profesor de Educación Física en un instituto de Secundaria situado a las afueras de una localidad la comarca de la Ribera Alta en la Provincia de Valencia. Este caso fue seleccionado como ejemplo de perfil de profesor escéptico en el uso de materiales impresos. El grupo observado fue de 4º de la ESO.

4.3.1. Contextualización

4.3.1.1. ¿Quién es Antón?

Antón tiene poco más de cuarenta años, mide alrededor de un metro sesenta y es de complexión atlética. Reside en un pueblo de Valencia, provincia en la cual vive desde que terminó sus estudios en el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid. Nació en una ciudad del interior de España donde siendo niño se despertó en él la atracción por el mundo del deporte.

Sus inicios deportivos se vinculan al fútbol, que compaginaba con cualquier actividad deportiva que pudiese realizar en su ciudad natal, lo que le llevó a los doce o trece años a disputar carreras de fondo a las que se dedicó cada vez con mayor empeño logrando buenos resultados a nivel nacional en categorías inferiores hasta llegar a la categoría Júnior. Cuando, siendo estudiante

de 3º de BUP descubrió, a través de un compañero de COU, que existían unos estudios superiores relacionados con el deporte. A partir de ese momento, su interés se dirigió a cursar estos estudios que entonces sólo se impartían en el INEF de Madrid. Con la intención de sacar buenas notas y preparar las pruebas físicas para acceder a este centro, dejó de lado la práctica del atletismo de carácter competitivo, con la intención de retomarla al entrar en el INEF.

Sin embargo, cuando comenzó los estudios de Educación Física se dio cuenta que en estos estudios no había sólo práctica sino también una teoría por él desconocida y que, aunque en un principio, le agobio bastante, le ayudo a descubrir, junto con la práctica de nuevos deportes en el INEF, otras facetas del deporte haciendo que cambiara su mentalidad competitiva de tal forma que ya no retomo sus entrenamientos de atletismo sino que los abandonó definitivamente.

a mi me cambió muchísimo. Yo hacía atletismo, había estado en los Campeonatos de España y estuve pre-seleccionado para el Campeonato de Europa y el Campeonato del Mundo Júnior en atletismo y fue llegar al INEF y dejarlo. El año anterior lo había dejado ya un poquito apartado y pensaba retomarlo de nuevo y.... y no lo retomé. No, no, empecé a hacer prácticas de cualquier otro deporte y me cambió mucho la mentalidad. Y las asignaturas teóricas fueron las que me hicieron descubrirlo: la Psicología, la Pedagogía, la Anatomía.... Sin embargo, no noté una falta de actividad, sino que encantado de la vida, ¿sabes?... que me fue muy bien. Me cambió la mentalidad a nivel competitivo, ya la competición como elitismo, como ser medalla ya no... Desapareció un poquito. A mi me cambió mucho.” (Entrevista inicial a Antón)

En lo referente a su formación sobre materiales curriculares, Antón no recuerda haber recibido formación inicial específica sobre este tema. Además, cuando empezó a dar clases no existían ni libros de texto dedicados a la Educación Física, ni una preocupación por los materiales impresos. Antón solía recurrir a apuntes de la carrera para dar las clases. A pesar de su falta de formación inicial, Antón no ha realizado después cursos de formación permanente ni se ha implicado en experiencias relacionadas con los materiales curriculares, porque no es un profesor que participe en este tipo de actividades:

Yo no he hecho nada. Yo es que eso es una carencia que tengo y a mi por eso, cuando me llamaste para hacerme la entrevista, yo pienso que a partir de esta entrevista puedo, igual a través de ti, tener contacto con gente de aquí o de fuera y ver lo que están haciendo en otros centros. Yo sé que hay grupos de trabajo. Ahora mismo, conozco gente de un grupo de trabajo pero son todos de Primaria, pero me imagino que de Secundaria no hay tantos aquí. Todos somos muy veteranos y todos somos muy independientes. Yo creo que aquí somos demasiado independientes (Entrevista inicial a Antón)

A Antón el tema de los materiales curriculares no le resulta importante, tal vez porque no ha profundizado en el mismo y porque tampoco se le ha motivado implicándole en alguna iniciativa:

Yo creo que debería parecerme mucho más importante, pero no tengo una sensación de que sean importantes. Pero porque me imagino que no he profundizado en el tema. Y además, que a mi no me cuesta nada motivarme. Simplemente si yo encontraré un grupo de trabajo y nos reuniéramos una vez a la semana, yo creo que lo agradecería muchísimo. Pero el problema es que yo probablemente no tenga esa capacidad de reunir a cinco, a diez personas de la zona y ponerme a trabajar. Yo me gustaría que me llamaran a mí... y bueno me tiraría de cabeza. Esa es la historia. (Entrevista inicial a Antón)

A pesar de ello, este profesor concede mucha importancia al uso del libro de texto en Educación Física y, aunque no le gusta ninguno en particular, cree que son imprescindibles para recoger los contenidos teóricos de la asignatura. Sin embargo, Antón considera que la Educación Física no es una asignatura teórica y que es muy diferente al resto. Por eso, ve difícil que se pueda utilizar de manera continuada el libro de texto en Educación Física, como sí que ocurre en otras asignaturas. Para Antón el carácter práctico es el determinante de la Educación Física y el elemento que la diferencia con respecto a la mayoría de las asignaturas. Como dice el propio Antón:

El gimnasio está siempre separado del Instituto, entonces ya te considerás diferente. No te considerás... Bueno yo tengo buena relación con el profesorado pero bueno, cuando estoy trabajando... no que no forme parte del centro pero sí que estoy ahí trabajando... En el gimnasio... Tengo mi mundo. No, no comparo nunca con otras asignaturas que dan mucha más teoría. Y además viendo lo que es la ESO y lo que nos viene... me compadezco del resto del profesorado. Te lo digo en serio. Yo creo que soy una persona agraciada en el mundo de la ESO. Los de Educación Física si trabajamos con un mínimo de coherencia y a nivel teórico les exigés una cantidad determinada y les tienes motivados a los alumnos... Te es un pelín más fácil. Funcionamos muy a parte. Yo todavía funciono muy a parte del profesorado. No he hecho ninguna actividad conjunta nunca. (Entrevista inicial a Antón)

4.3.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo

Con Antón se ha observado el grupo de alumnos de 4ºB de ESO. En total son 16 estudiantes, 9 chicas y 7 chicos. Este grupo tenía las clases de Educación Física las tardes de los lunes de 16:25h a 17:15h y las mañanas de los miércoles de 9:10h a 10h. Los chicos presentan una mayor predisposición hacia la asignatura que las chicas. Se muestran más activos y, también, revoltosos que las chicas que se muestran menos implicadas y más inhibidas en las actividades de clase. Mientras a los chicos al proponerles una actividad y se ponían a hacerla

con bastante ímpetu, a las chicas Antón tenía que motivarlas y animarlas para que se implicasen. También se observaba una clara diferenciación en los agrupamientos que se realizan por sexos y algunos comentarios y bromas de carácter sexista realizadas entre los estudiantes. El nivel motriz es bastante heterogéneo pero, a pesar de lo dicho anteriormente, no se corresponde con un mejor nivel de competencia motriz entre los chicos que entre las chicas. Aunque las chicas del grupo se muestran desmotivadas, más retraídas y menos participativas en las actividades motrices de Educación Física, cuando las realizan, su nivel motriz es similar al de los chicos. Las diferencias motrices no tienen que ver con el sexo. Sin embargo, las chicas se mostraban más responsables e implicadas que los chicos en las actividades de la asignatura de carácter teórico (trabajos, exámenes...). A nivel individual destaca un alumno hiperactivo que va un poco a la suya y al que Antón le permite ciertas concesiones en su comportamiento.

Por lo que respecta al centro, es un IES de entre 500 y 1000 estudiantes que está situado a las afueras de una localidad la comarca de la Ribera Alta en la Provincia de Valencia. En el centro se imparte primer y segundo ciclo de secundaria, de 1º a 4º de ESO, Bachillerato y algún Ciclo Formativo, tanto de nivel medio como superior.

Antón lleva unos nueve años en el centro. Según dice en la entrevista inicial, hace dos años tuvo problemas de relación personal con el centro. Aunque aún se observan carencias de organización y disciplina, parece haber mejorado la situación.

El centro dispone de un gimnasio cuyas medidas vienen a ser dos campos de badminton dispuestos a la larga, uno detrás de otro. En este gimnasio se encuentra dos vestuarios, uno para chicos y otro para chicas, y un pequeño almacén con los recursos materiales para la práctica físico-deportiva de la asignatura. Al aire libre, hay una pista con los espacios deportivos marcados de voleybol y baloncesto y en la que hay dos canastas de este último deporte fijas. Dada su proximidad con el Polideportivo Municipal, en las clases de Educación Física también se utilizan estas instalaciones donde hay un campo de fútbol, una pista polideportiva (balonmano, futbito...) y una pista de frontenis.

El departamento de Educación Física lo conforman Antón y otra profesora. Aunque tienen la misma Programación Curricular de área, funcionan de manera totalmente independiente. Esta falta de trabajo en equipo, Antón la basa en las diferencias formativas entre él y la otra profesora, así como en la diferencia de edad. Como explica Antón:

El departamento de Educación Física funciona independiente un profesor del otro. Aunque tengamos el mismo programa... Este año me ha tocado a mi ser

jefe de departamento. He hecho el programa, pero mi compañera no veo que lo siga. Igual que cuando ella hace su programa, yo sigo haciendo el mio. Tendríamos que presentar dos programaciones, evidentemente... Veo que ella no es de... no ha hecho Educación Física, sino que ha hecho la habilitación que hubo... entonces tienen unas formas diferentes de trabajar... Es un poquito más mayor que yo y eso también se nota en Educación Física, la edad me magino que marca un poquito... y encima si no lo has vivido de una manera inicial ... Ella trabaja de una manera muy individualista, pasa los test de uno en uno, no se fía, los aspectos grupales o de trabajar en circuito pues no los suele hacer, entonces claro se pierde mucho el tiempo y demás y hay muchas libertades a nivel de juego... entonces yo no puedo trabajar así. Entonces funcionamos, nos llevamos muy bien, estupendamente pero funcionamos totalmente independiente. Entonces por ese motivo yo cojo en tercero a los alumnos, los sigo en cuarto y hago primero de Bachillerato. (Entrevista inicial a Antón)

Un aspecto muy importante que condicionó el desarrollo del último mes y medio de este caso fue que, durante este curso 2002-03, el centro se trasladó a una centro de nueva construcción que estaba situado al lado. Este traslado tuvo lugar durante la primera semana de mayo. Algunos profesores se mostraron en desacuerdo con la decisión de realizar el traslado antes de finalizar el curso, porque no las obras no estaban completamente finalizadas y algunos espacios no estaban bien acondicionados. Éste era el caso de los espacios relacionados con la asignatura de Educación Física como la pista polideportiva exterior y el gimnasio. La dirección del centro propuso al departamento de Educación Física que, de manera provisional, continuasen sus clases en la pista de baloncesto del antiguo centro. Mientras la otra profesora aceptó esta propuesta, Antón veía esta situación como discriminatoria y decidió, desde ese momento hasta el último día de clase, dejar su clase de Educación Física para que los estudiantes, o bien, hiciesen deporte libre, o bien, dedicasen este tiempo para estudiar o hacer trabajos de otras asignaturas.

4.3.2. Lo que dice Antón sobre su uso de los materiales curriculares impresos

Este profesor dice en el cuestionario que elige todos los materiales que utiliza y que su tendencia es un poco a elegirlos y después preparar la clase. Para este profesor, el criterio que tiene más importancia en la elección de los materiales es la correspondencia con su ideología. Bastante importantes son la adecuación a su alumnado, el bajo coste y la calidad de los contenidos. Poca importancia concede a la presentación del material, su correspondencia con la ideología del centro y el contribuir a la formación permanente. Y ninguna importancia otorga a la presentación del material y a que esté en valenciano.

Los materiales que más utiliza son los del profesorado. En concreto, el tipo de material que más utiliza son las fichas de sesión y los materiales para el registro de datos, que dice utilizarlos muy a menudo. Bastantes veces utiliza las unidades didácticas o libros de unidades didácticas. Y pocas veces utiliza las fuentes informativas, documentales o de consulta y las secuencias de contenido y programaciones. En cuanto a los materiales para el alumnado sólo utiliza, y pocas veces, las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas. Por otra parte, utiliza alguna vez los proyectos y memorias de área para el centro.

La mayor parte de los materiales que utiliza del profesorado están tanto en papel como en soporte informático. El soporte audiovisual sólo está presente en los vídeos que utiliza para el alumnado. En cuanto a las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas que utiliza para el alumnado se encuentran en papel y los proyectos y memorias de área para el centro las utiliza en soporte informático. Antón no utiliza ningún material en valenciano.

A excepción de las secuencias de contenido y programaciones que elabora con compañeros, el resto de materiales que utiliza los elabora individualmente. Menos las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas que elabora mediante la recopilación y organización de materiales existentes, el resto de materiales que utiliza los elabora modificando y adaptando materiales existentes. Sólo crea materiales nuevos en las fuentes informativas, documentales o de consulta. En la elaboración de los materiales utilizados tienen bastante importancia las razones de porque lo publicado no responde a sus intereses, porque se encuentra más cómodo con materiales propios, porque así los materiales se adaptan mejor al alumnado y porque así los materiales se corresponden con su ideología. Poca importancia le concede a que resulte más económico y porque contribuye a su formación permanente. Y ninguna importancia concede Antón al motivo de trabajar en equipo o a que estén en valenciano.

En cuanto a las formas de uso de los materiales del profesorado y del centro, Antón utiliza para preparar la enseñanza las secuencias de contenido y programaciones, así como las unidades didácticas o libros de unidades didácticas. Para enseñar utiliza las fuentes informativas, documentales o de consulta y las fichas de sesión. Para evaluar la enseñanza utiliza los materiales para el registro de datos. Y para justificar la enseñanza utiliza los proyectos y memorias de área para el centro. Respecto a las formas de uso de los materiales para el alumnado, las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas se utilizan cuando no se puede realizar práctica física en clase, como una alternativa. En el uso de este material resulta bastante importante para Antón que los alumnos se ejerciten físicamente y para evaluarlos, y poca importancia tienen

el resto de intenciones presentadas, es decir: para que estudien conocimientos teóricos, recopilen información, analicen y reflexionen, y para que investiguen y sean creativos.

Este profesor se muestra bastante satisfecho con las unidades didácticas utilizadas y con las fichas de sesión. Y poco satisfecho con el resto de materiales que utiliza.

En lo referente a la concepción de los materiales, Antón se muestra muy de acuerdo con que el profesorado deba implicarse en la elaboración y uso de los materiales curriculares. Bastante de acuerdo con que los materiales sirvan para transmitir con eficacia los contenidos, que los materiales curriculares sean una moda más, que en la práctica sirvan para poco y con que sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado. Poco de acuerdo se muestra con que los materiales deban servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte, que en el contenido de cualquier material quede representada una ideología concreta y con que los materiales deban ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en las clases.

A partir del conjunto de respuestas dadas en el cuestionario, el perfil de uso de materiales impresos resultante para Antón fue el escéptico.

4.3.3. Lo que hace Antón en su práctica

4.3.3.1. Características de su práctica docente

a) *Unidades didácticas desarrolladas.* Durante el curso escolar 2002-03, Antón ha impartido cuatro unidades didácticas al grupo observado de 4º de la ESO. En el primer trimestre desarrolló una unidad didáctica de condición física donde quedaba integraba la unidad del calentamiento. En el segundo, una de habilidades gimnásticas y otra de lanzamiento de disco. Y en el tercer trimestre, una unidad de Baloncesto junto a las últimas sesiones que fueron de práctica libre (tabla 4.4).

Tabla 4.4. *Unidades didácticas desarrolladas por Antón.*

1 ^{ER} TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3 ^{ER} TRIMESTRE
<ul style="list-style-type: none">• Condición Física• Calentamiento	<ul style="list-style-type: none">• Gimnástica• Lanzamiento de disco	<ul style="list-style-type: none">• Baloncesto• Práctica libre

En el primer trimestre se desarrolló la unidad didáctica de condición física que constó de 16 sesiones y en medio se desarrollaron las cuatro sesiones de la

unidad del calentamiento. Las primeras 2 sesiones se dedicaron a la realización de diferentes test de condición física de basados en la batería Eurofit (20 minutos de carrera continua, flexión profunda de tronco, carrera de ida y vuelta 10x5m. abdominales en 60s., salto horizontal a pies juntos y lanzamiento balón medicinal 3kg. Para chicos y 2kg. para chicas). Después se realizó una sesión teórico-práctica sobre calentamiento y tres sesiones prácticas dedicadas al mismo con lo que se cerró la unidad del calentamiento. La unidad de condición física continuó a través de dos sesiones teóricas y varias sesiones prácticas dedicadas a cada una de las capacidades básicas: una de lanzamiento de balón, una de carrera de velocidad de 10x5m., una al salto horizontal a pies juntos, una a la flexibilidad y seis sesiones de resistencia que se alternaron entre las anteriores. Las últimas dos sesiones de la unidad y del trimestre se dedicaron a la repetición de los test realizados a principio de curso.

En el segundo trimestre se desarrollaron las unidades didácticas de gimnástica y lanzamiento de disco. La unidad de gimnástica se realizó en el gimnasio. Consistió en 12 sesiones prácticas. En cada una de ellas, Antón explicaba un par de habilidades y las ejecutaba (la voltereta adelante y atrás, el puente, el puntal, la quinta, etc.) y después les iba proponiendo a los estudiantes ejercicios progresivos hasta llegar a que ellos (algunos) hiciesen la ejecución completa de la habilidad. Las cinco últimas sesiones de esta unidad se dedicaron a la práctica libre y evaluación de las habilidades gimnásticas. Por su parte, la unidad de lanzamiento de disco consistió en cinco sesiones, las dos últimas dedicadas a la evaluación (una fue un examen teórico y otra el práctico).

En el tercer trimestre sólo se desarrolló la unidad didáctica de baloncesto. Únicamente se realizaron 5 sesiones, dadas las circunstancias comentadas relacionadas con el traslado a un centro de nueva construcción. Como se dijo, las sesiones del mes de mayo los alumnos podía elegir entre hacer deporte libre o quedarse en el aula y estudiar o adelantar los trabajos de otras asignaturas. En este periodo final Antón también pidió a sus alumnos un trabajo sobre el baloncesto. La mayoría de los trabajos entregados fueron copiados de Internet.

Los contenidos desarrollados no se corresponden con los indicados en la programación del departamento (realizada por Antón y que en la entrevista decía seguir). Las únicas unidades que se corresponden son la de atletismo y la de condición física (que se debería haber realizado a través de unas pocas sesiones en cada trimestre y no toda en el primero como se hizo). En la programación se recogían varias unidades (voleibol, balonmano, expresión corporal, actividades en el medio natural) que no se llevaron a la práctica y otras que se realizaron y no estaban programadas (baloncesto, gimnástica o lanzamiento de disco).

b) *Organización y estructura de las sesiones.* Exceptuando las dos sesiones teóricas de condición física, la teórico-práctica del calentamiento del

primer trimestre y una visionado de video de baloncesto en el tercer trimestre, el resto de sesiones del curso fueron prácticas y se repartieron entre la pista de baloncesto del centro (lanzamiento del balón medicinal, carreras de ida y vuelta 10x5m y sesiones de baloncesto), el campo de fútbol del polideportivo (sesiones y test de carrera de resistencia, así como las sesiones de la unidad de lanzamiento de disco) y en el gimnasio (sesiones y test de flexibilidad y salto horizontal, así como todas las sesiones de la unidad de gimnástica).

Antón no tiene apuntado lo que va a hacer concretamente en cada una de las sesiones, pero sí que tenía previsto el contenido que iba a desarrollar y el planteamiento general de las actividades a realizar. En una ocasión creía que tocaba una cosa y los estudiantes le rectificaron:

Hoy quería comenzar disco pero los estudiantes le han dicho que hoy tenía que evaluar gimnasia, así que decide hacer gimnasia 'tal y como había dicho' (Cuaderno de campo Antón, 3-3-03)

En otra ocasión, le dice al observador: "me pregunta qué es lo último que hicieron en esta clase. Yo le contesto que el examen práctico. Me dice que hoy hará deporte libre" (Cuaderno de campo Antón, 30-4-03). En cualquier caso, lo que hacía en su práctica no coincidía con la programación del departamento. Tampoco se vio a este profesor consultando ni antes, ni durante, ni después de una clase algún tipo de material relativo a su preparación de las mismas. Además de la programación de aula del departamento, Antón facilitó una planilla de ficha de sesión como material curricular, pero en ningún momento se observó la utilización de este tipo de material.

Antón esperaba a los alumnos en el gimnasio donde los alumnos iban acudiendo. La clase solía comenzar con un retraso de entre cinco y diez minutos. Sólo en una ocasión (Cuaderno de campo Antón 24-3-2003) se observó a Antón pasando lista (al final de la clase solía preguntar a los propios estudiantes quién había faltado a clase y apuntaba sus nombres en los partes de asistencia).

Las clases de Antón suelen tener dos partes: una inicial y otra principal. La parte inicial comienza con una fase informativa de unos 3-4 minutos donde básicamente explica al alumnado el contenido y lo que se hará en la sesión, y una fase de calentamiento que, generalmente, consiste en correr 2-3 minutos y, a continuación, realizar unos cuantos ejercicios individuales de movilidad articular y estiramientos dirigidos por Antón que no suelen superar los 8 minutos. La parte principal contiene las actividades que desarrollan los contenidos específicos de la unidad didáctica y a ella se dedica el resto del tiempo de la sesión. En las clases del último mes, Antón daba total libertad a su alumnado. Por lo general, los chicos jugaban al fútbol y las chicas se quedaba en el aula.

c) *Metodología de enseñanza.* La metodología docente de Antón era directiva en la parte principal, pero más abierta a la iniciativa por parte de los estudiantes en el calentamiento. Durante el primer trimestre, Antón dirigía el calentamiento diciéndoles que corriesen alrededor del campo de fútbol del polideportivo o que realizasen determinados desplazamientos y señalándoles los ejercicios de movilidad y estiramientos a realizar. Pero durante el segundo y tercer trimestre dejaba 6-7 minutos para que los estudiantes libremente realizasen de manera individual su propio calentamiento.

Para la parte principal, Antón solía recurrir al estilo de enseñanza de la asignación de tareas y a una organización masiva de la clase. Es decir, Antón decía al conjunto de alumnos y alumnas de la clase lo que debían realizar y los estudiantes lo realizaban, a excepción de las sesiones de evaluación de las unidades de condición física y gimnástica. En las primeras, Antón dejaba al alumnado que estuviese practicando libremente cualquier deporte hasta que le tocara el turno del test y, en las pruebas de gimnástica, dejaba a los estudiantes practicar los ejercicios de la prueba (ver anexo IX) hasta que el alumno o alumna considerara que estaba en condiciones de realizar la prueba.

En las clases, Antón tiene una comunicación muy informal con el alumnado. Sin embargo, en ocasiones, el exceso de confianza creaba también situaciones un poco tensas:

Un alumno le dice a una alumna algo sobre sus pechos. La alumna se molesta. Antón, al haber oído el comentario realizado, le pregunta a la alumna si quiere que castigue al alumno. La alumna le dice que sí y Antón le dice al alumno que se vaya de clase. El alumno le dice que era una broma y que ella le dice cosas peores. Al final no pasa nada (Cuaderno de campo Antón 24-03-2003).

En otras ocasiones, Antón reacciona con malas formas. En una ocasión, llegó a expulsar de clase de tres alumnos por hablar:

Expulsa de la clase a tres estudiantes porque estaban hablando –a mi me parece una medida desmesurada, porque no estaban molestando tanto– además acompaña esta acción con un pequeño insulto en voz baja que puedo oír (Cuaderno de campo Antón, 3-03-2003).

Pasado un tiempo:

Envía a una alumna para levantar el castigo a los tres expulsados. Viene con uno y dice que los otros dos no quieren venir. Antón le dice a la alumna que vaya a por los otros dos y que les diga que ya no hace falta que vengan, que si entran por la puerta les insultará. Y aclara al resto de la clase: “si no vienen porque no les da la gana, a mi no me da la gana de que entren a clase”. Los dos alumnos, finalmente, no volvieron a clase esta sesión. (Cuaderno de campo Antón, 3-03-2003).

Pero a la siguiente clase no pasó ni se comentó nada al respecto. Los dos estudiantes estaban presentes e hicieron la clase como si nada hubiese pasado en la anterior sesión. Estas situaciones, aunque eran bastante habituales, pronto se olvidaban y no se arrastraban de una sesión a otra. Preguntados varios alumnos sobre estas reacciones y sucesos con Antón decían que él era así, que le conocen y que saben cómo es.

En otra ocasión, Antón llega a insultar a un alumno porque estaba botando un balón mientras él hablaba. Y otro alumno le advierte al que estaba botando el balón: “te ha dicho a ti” y este alumno dice “gracias [dando un beso al aire y saludando al resto de la clase]” (Cuaderno de campo Antón, 16-04-03).

d) *Evaluación.* Antón le da poca importancia a la evaluación como resultado. Para él lo más importante es que el alumnado asista y participe en las clases de Educación Física. Este es el nivel básico que tiene para que el alumnado obtenga el aprobado en la asignatura. A partir de ahí las distintas formas de evaluación que utiliza sirven para clarificar una nota superior y, aunque en las distintas evaluaciones se suspenda, al final Antón reajusta la nota de los que han asistido y participado asiduamente en sus clases:

Yo a los alumnos les digo ‘esta asignatura la vais a aprobar todos’. Evidentemente yo os voy a suspender las evaluaciones. Al final de curso, si tú has venido a clase, has trabajado, has progresado... yo no te voy a poder suspender. Además, como al año que viene vas a estar conmigo, ya te volveré a coger. Pero en el sentido que pretendo que vengan muy libres, que no tengan problemas. Ellos saben que soy muy exigente en el aula, después, a final de curso, yo no soy nada exigente, bueno así me creo yo. Antes he suspendido a dos o tres alumnos, porque han faltado y han tenido una actitud negativa. Pero de normal, en la primera evaluación suspende un 60%, en la segunda un 40% y en la tercera un 15%. Pero al final, hago una especie de recuperaciones, bajo los niveles un poquito porque al año siguiente los voy a volver a tener. En Primero de Bachillerato, ya sí que trato de ser un poco más.... (Entrevista inicial a Antón)

Esta concepción de evaluación que tiene Antón no está exenta de su utilización, en alguna ocasión, de la evaluación como una forma de coerción, por ejemplo, cuando amenaza a un estudiante que si no hace el ejercicio: “te pongo un cero y te vas fuera” (Cuaderno de campo Antón, 3-03-03). O el día del visionado del vídeo, que le dijo a un par de alumnas que estaban hablando: “queréis aprobar la asignatura ¿no? ¡Pues tomad apuntes!” (Cuaderno de campo Antón, 31-03-03).

Antón realiza la evaluación al final de cada unidad didáctica. Un 70% consiste en la realización de pruebas prácticas y el restante 30% son pruebas de tipo teórico sobre los contenidos.

En la primera evaluación realizó una evaluación inicial consistente en diferentes pruebas basadas en la batería Eurofit com eran: 20 minutos de carrera continua, flexión profunda de tronco, carrera de ida y vuelta 10x5m. abdominales en 60s., salto horizontal a pies juntos y lanzamiento balón medicinal, 3kg. para chicos y 2kg. para chicas. Al final del primer trimestre se dedicaron dos sesiones a la repetición de estas pruebas.

En el segundo trimestre, se realizaron dos pruebas prácticas. Una consistió en la ejecución de dos lanzamientos de disco por estudiante donde la distancia obtenida y también los aspectos de ejecución técnica a través de la observación y juicio general de Antón. La otra prueba práctica consistió en realizar, a elección del alumno o alumna una serie de ejercicios gimnásticos (valorados según el nivel de dificultad) de una ficha entregada por Antón (ver anexo IX). Antón dedicó cinco sesiones a la práctica libre de estos ejercicios por parte de los estudiantes quienes solicitaban ser evaluados cuando consideraban que dominaban la composición de los ejercicios seleccionados. El alumnado que ya había presentado la composición para ser evaluado podía practicar libremente otros deportes como dijo el propio Antón: “Los que no vayáis a presentar la composición podéis salir a jugar a basket o lo que queráis” (Cuaderno de campo Antón, 3-03-03). Este tipo de pruebas prácticas, aunque tienen un carácter objetivo, después se manejan de manera un tanto subjetiva por parte de Antón, como le dijo a un alumno sobre la composición de ejercicios que presentaba a examen:

“Tienes un 5,40 si sacas más de un 5,50 te pongo un bien porque estoy generoso esta evaluación. Yo de ti lo intentaría [refiriéndose a un ejercicio de mayor dificultad]” (Cuaderno de campo Antón, 3-03-03).

Dadas las características descritas del tercer trimestre, Antón sustituyó la prueba práctica por la realización de un trabajo individual sobre el baloncesto que los alumnos debían entregar antes de finalizar el periodo de clases. La entrega de estos trabajos era una condición imprescindible para poder aprobar la asignatura. A pesar de ello, algunos estudiantes no le presentaron el trabajo a Antón que les terminó aprobando la asignatura, justificándose en que habían asistido y participado en las clases.

En cuanto a los exámenes teóricos, aunque son un 30% de la nota de la asignatura, juegan un papel testimonial. Los había abandonado, debido a los bajos resultados que obtenía el alumnado, pero poco a poco los va recuperado:

Es que la parte teórica, yo la había medio abandonado, no medio abandonado, había tenido unos muy malos resultados. Cuando llegó la ESO a este centro, los resultados a nivel académicos eran de un fracaso escolar terrible y en Educación Física eso de estudiar, o sea era hacer un examen y hacer el mismo examen a la semana y los que habían vuelto a repetir, volver a hacer el mismo examen sin

ningún cambio y volver a suspender todos. O sea, no había ningún interés. Entonces, claro ante una respuesta como esa... yo lo que me interesaba es que vinieran a mi asignatura para trabajar y para estar a gusto en ella. Entonces a nivel teórico tuve unos resultados muy bajos, y baje mucho el nivel de exigencia, daba muy poquitas cosas, muy concretas y muy light. Y ahora estoy, desde hace dos años, retomando el tema teórico y parece que, lo estoy dando de otra manera, también, y me está dando unos resultados relativamente buenos. Entonces estoy otra vez al nivel de exigencia. Te estoy hablando de la ESO. (...)

Yo es que los resultados ya no los miro. Bueno este año los estoy mirando un poquito pero que no los valoro demasiado porque tuve tan malos resultados que estoy más fundamentándome en el proceso para que haya una motivación. Y ya te digo hago micro-exámenes, incluso hay exámenes que digo: ‘voy a hacerte estas tres preguntas’, entonces ellos se estudian esas tres preguntas. Evidentemente, les digo que tienen que sacar más de un siete. En esta evaluación he pasado cuatro exámenes. Pequeñitos, en cada uno tres preguntas y después les hago una media y, normalmente, claro como es el 30% de la nota, en la parte teórica pues normalmente tampoco influye. Influye relativamente en la nota final, pero bueno hay gente que se le da muy mal la Educación Física que ha conseguido sacar un siete, debido a esto. Y eso para mi es motivante y para ellos también. Pero sí estoy utilizando... me fijo más en el proceso que en los resultados finales.... estoy obteniendo mejores resultados, pero evidentemente estoy dando muchas facilidades. Qué no me preocupa dar facilidades. (Entrevista inicial a Antón)

En la primera evaluación el examen teórico consistió en un trabajo para casa que consistía en responder a una serie de preguntas cortas sobre el cuerpo humano, la condición física, la resistencia, la fuerza y la flexibilidad. En las otras dos evaluaciones el examen teórico se realizó en clase. En cualquier caso, les daba muchas pistas sobre lo que iba a preguntarles. Por ejemplo, en una de las clases prácticas de disco hizo una lectura en voz alta de los apuntes donde iba indicándoles el tipo de pregunta que podría hacer en el examen:

“¿Qué movimiento hace la rodilla derecha al iniciar el pilotaje? Sigue leyendo despacio [el alumno continua leyendo los apuntes y Antón le interrumpe] Yo preguntaré ¿dónde se inicia la rotación del tronco y dónde termina? ¿Dónde va el brazo izquierdo en la rotación? [el alumnado va subrayando las fotocopias] ¿Cómo está el tronco en la fase final del lanzamiento? Esto lo voy a preguntar también. Esto sale seguro” [les da tantas orientaciones de cara al examen que al final les dice] “Sacar un 5 es lo más fácil del mundo, sólo demuestra que sois malos estudiantes” (Cuaderno de campo Antón, 12-03-03).

Cuando dió las notas del examen de disco lo aprobaron todos y algunos se sorprendieron de sacar un sobresaliente, lo que provocó que alguno de ellos se cachondease en voz alta diciendo: “Antón es que la gimnasia es muy difícil” (Cuaderno de campo Antón, 14-4-03). También hizo un examen de un video que

pasó de baloncesto. El componente subjetivo del resultado final de la evaluación se observaba continuamente. En este examen sobre el video de baloncesto, un estudiante le pregunta a Antón “¿Cuánto cuenta el examen?” a lo que Antón responde “no lo sé” (Cuaderno de campo Antón, 31-03-03).

También se utilizó la autoevaluación formando parte del examen teórico de baloncesto (ver anexo IX). Al final del examen se dejaba una casilla para que el alumnado pusiese su nota en la 3ª evaluación, así como la que consideraba adecuada como nota final. Estas notas, Antón las utilizó como un referente para ajustar sus calificaciones.

4.3.3.2. Características de su uso de materiales curriculares impresos

En el curso 2002-03, Antón ha utilizado para su preparación, desarrollo, evaluación o justificación de las clases con el grupo observado, los materiales curriculares impresos que recoge la tabla 4.5.

Tabla 4.5. *Materiales impresos utilizados por Antón.*

<i>Materiales de uso personal para su docencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño curricular del área de Educación Física del departamento. • Fichas de sesión. • Lista de clase con las fotografías del alumnado (orla de clase).
<i>Materiales para el alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales informativos para los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias de la técnica del lanzamiento de disco. - Vídeo de la colección imagen y deporte sobre baloncesto. • Materiales de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Hoja informativa del control de gimnástica donde se señalan al alumnado los diferentes ejercicios, su carácter y su valoración. - Exámenes propiamente dichos que consistían en una serie de preguntas cortas referentes a los contenidos de lanzamiento de disco y baloncesto. - Trabajos que pidió a los estudiantes en la primera evaluación sobre condición física a partir de una serie de preguntas a las que los el alumnado tenía que responder y, en la tercera, sobre baloncesto que fue un trabajo más libre.
<i>Materiales para el centro y la familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño Curricular de Educación Física del Departamento

a) *Los materiales que utiliza Antón para su docencia.* Entre estos materiales ha utilizado el diseño curricular del área de Educación Física del departamento, las fichas de sesión y la lista de clase con las fotografías del

alumnado. Aunque los tres materiales fueron aportados por Antón al observador, en ningún momento se le vio consultándolos o utilizándolos.

El diseño curricular de 4º de ESO no se corresponde con lo desarrollado en las clases del grupo observado. En este documento se recogen una serie de contenidos que no han sido tratados (p.e. salud, atletismo, voleibol, balonmano, expresión corporal y actividades en la naturaleza). Otros han sido tratados en una evaluación (p.e. condición física) cuando en el diseño se indica que se desarrollarán en sesiones repartidas en los tres trimestres. Y otros han aparecido en la práctica sin estar señalados en el diseño curricular del Departamento (p.e. gimnástica, lanzamiento de disco y baloncesto).

En cuanto a la ficha de sesión aportada está vacía y no se encontró ninguna ficha con la sesión que tenía planificada. También recurrió a tablas de valoración de las pruebas de la batería de condición física *Eurofit*, durante la primera evaluación, para sacar la correspondencia entre la marca obtenida por los estudiantes y su calificación en la parte práctica de la evaluación.

El tercer material que utiliza Antón para su docencia es una lista con las fotografías de los alumnos y alumnas. Este material está elaborado por el equipo directivo del centro y se utiliza para identificar a los estudiantes. Este material tampoco fue observado su uso por parte de Antón, debido a que ya conocía al alumnado de haberlo tenido en cursos anteriores.

b) *Los materiales que utiliza para su alumnado.* Dentro del apartado de los materiales para el alumnado Antón utilizó diversos materiales informativos y de evaluación. Entre los materiales informativos para los estudiantes utilizó fotocopias de la técnica del lanzamiento de disco (ver anexo IX) y un vídeo de la colección imagen y deporte sobre baloncesto. Estos materiales informativos se utilizaron en combinación con los materiales de evaluación, pues servían como apuntes de examen.

Les dice que el examen teórico será del video y que cojan apuntes. También les dice que tienen que hacer un trabajo final de baloncesto que tenga reglamento y técnica (...) De vez en cuando, para el video y ofrece alguna explicación suya (...) Los alumnos toman apuntes y preguntas (...) El video sólo saca imágenes de rendimiento, sólo hay un ejercicio realizado por un chico. (Cuaderno de campo Antón, 31-03-03).

En cuanto a los materiales de evaluación, encontramos varias categorías de materiales. Por una parte, está la hoja informativa del control de gimnástica, donde se señala al alumnado los diferentes ejercicios, su carácter y su valoración (ver anexo IX), los exámenes propiamente dichos que consistían en una serie de preguntas cortas referentes a los contenidos de lanzamiento de disco y baloncesto (ver anexo IX), los trabajos que pidió a los estudiantes en la primera

evaluación sobre condición física a partir de una serie de preguntas a las que los el alumnado tenían que responder y, en la tercera, sobre baloncesto que fue un trabajo más libre. Ambos trabajos fueron en su mayor parte realizados por el alumnado copiando y pegando información.

c) *Los materiales que utiliza para la familia y el centro.* Antón no utilizó materiales para la familia y, como se ha comentado, el Diseño Curricular de Educación Física del Departamento, que es el material utilizado para el centro, tiene muy poco que ver con los contenidos desarrollados por Antón en su práctica docente.

4.4. El caso Juan Luis

Juan Luis fue seleccionado como ejemplo de profesor de perfil aplicador en el uso de materiales impresos. El caso Adrián se configura a partir de la práctica docente con un grupo de alumnos y alumnas de 4º de la ESO de un centro público situado junto a un polígono industrial en la periferia de una ciudad de la comarca del Baix Vinalopó en la provincia de Alicante.

4.4.1. Contextualización

4.4.1.1. ¿Quién es Juan Luis?

Juan Luis es un profesor joven, de unos 35 años. Se formó en el Instituto Valenciano de Educación Física (IVEF) y lleva 10 años ejerciendo como profesor de Educación Física.

Es un profesor que siempre ha tenido muy clara su vocación por la actividad física y el deporte. En la época del instituto siempre le gustaba la clase de Educación Física, además jugaba al fútbol. Estudiar la licenciatura en Educación Física fue una buena oportunidad, pues desde siempre le gustaba todo lo que tenía que ver con la actividad física y el deporte. Al principio su idea de actividad física iba muy vinculada al alto rendimiento (entrenar un equipo de fútbol, etc.), pero al terminar la carrera, su concepción había cambiado y salió con una idea más cercana a la pedagogía y educación que al alto rendimiento.

Juan Luis empezó a oír hablar de materiales curriculares una vez que ya estaba dando clases. Durante los 5 años que estuvo en el IVEF no tiene constancia, o por lo menos no le ha quedado recuerdo, de que se hablara de materiales curriculares. Recuerda un profesor, que le acostumbró a crear los

propios materiales, hacer ‘monos’, inventar juegos, etc. Pero realmente el tema de los materiales curriculares ha sido algo que le ha ido viniendo poco a poco después, como experiencia personal:

yo el tema de los materiales curriculares ha sido una cosa que he ido viendo poco a poco con mi experiencia personal, en contacto con algún compañero, ¡Ah, pues mira!, yo estoy haciendo esto o yo lo otro, cuando te sientas con los compañeros y se comparte lo que se hace, vas marcándote más o menos una forma de ver la asignatura, de ver el trabajo a nivel teórico o práctico también, pero ha sido algo bastante personal (Entrevista inicial a Juan Luis)

En el transcurso de sus años como docente, ha habido una evolución en la concepción y utilización del material curricular desde los inicios hasta la actualidad. En principio, Juan Luis era muy dado a utilizar un diario de clase, sobre todo en las sesiones de condición física, donde el alumnado reflejaba lo acontecido en las clases y sus reflexiones personales, hasta ir confeccionando algo mucho más elaborado. Es decir, donde él como profesor iba elaborando el material y servía un poco más para el conocimiento teórico del área, una forma de enlazar los conocimientos teóricos de la asignatura con la realidad del aula.

En un principio a Juan Luis le gustaba trabajar sólo, aunque compartía la programación con un compañero. Los primeros 4 años de labor docente estuvo con un compañero con quien le une una gran amistad y juntos estuvieron preparando la programación, las sesiones diarias, los contenidos de evaluación, etc. Estuvieron preparando materiales curriculares para el alumnado de manera conjunta. En la actualidad se coordina con el resto de compañeros del departamento para elaborar material curricular, a parte de todas las demás tareas de coordinación. Progresivamente, y después de varios años, ha ido descubriendo la labor tan importante que tiene el trabajar en equipo.

Al respecto, Juan Luis piensa que el alumnado debe llegar a conocer una serie de nociones básicas y, sobre todo, que ese material curricular impreso les ayude a reflexionar sobre lo que hacen. No sólo hacer actividad física, sino que sepan por qué y de qué manera la hacen, pero de manera equilibrada que no les llegue a saturar. Es decir, es importante la reflexión, el por qué de hacer esa u otra actividad física, una serie de nociones y conocimientos teórico-prácticos básicos, pero sin sobrecargarlos, de hecho, el alumnado ya trae una carga lectiva importante de materiales curriculares en el resto de áreas, y tienen necesidad de moverse, de expandirse. Como dice Juan Luis:

Hombre, yo tengo un problema con respecto a los materiales curriculares, y es que el alumno, conforme está montada la Secundaria Obligatoria ya trae una carga de lo que son materiales curriculares. Ha de tomar apuntes en la mayoría de las asignaturas, está todo el día escuchando el rollo del profesor, sólo tiene dos horitas a la semana de Educación Física y yo entiendo que cuando les

presentas la ficha, se ponen un poco “¡eh!, ¡la ficha!, no sé cuanto”, es verdad que cada año se acostumbran más, al trabajo con fichas, pero algo que les cuesta, porque creo que están un poco saturados de materiales, de tanta teoría, de tanta explicación y un poco, quieren en la asignatura de Educación Física un poco de soltar el movimiento que llevan dentro, son chavales con necesidad de moverse, de dejar la mente un poco descansar, etc. También es cierto que los materiales curriculares les ayudan a reflexionar sobre lo que hacen, evidentemente, de no hacer actividad porque sí, que sepan por qué y de qué manera (Entrevista inicial a Juan Luis).

Para Juan Luis, el objetivo básico que deben cumplir los materiales curriculares impresos es el conseguir que el alumnado sea autónomo, que sepa cómo distribuir una sesión, que sepa planificar su propia actividad y que sean críticos y tengan capacidad de decisión a la hora de la elección de actividades, de cómo realizar un calentamiento, etc. También piensa que el libro de texto tiene cosas positivas y otras que no lo son tanto. Entre las primeras destacaría, que tiene fotografías, desde el punto de vista gráfico es ameno y presenta cosas atractivas, pero en general ningún libro se adapta a la manera y forma que tiene cada profesor de entender la asignatura, al final es el propio profesor el que extrae de aquí y de allá, y el que va elaborando el material conforme a lo que le interesa.

En el caso de Juan Luis, sobre todo, en la selección del material curricular que se va a utilizar, entra mucho la reflexión y después lo que se habla en el departamento. Para él es muy importante la discusión en el departamento. Hay una selección del material y un reparto de las tareas a elaborar por cada uno de los profesores que componen dicho departamento. Para Juan Luis es relevante el objetivo que se quiere conseguir con ese material, a quién va dirigido, cuál es su finalidad, el seguir una progresión, etc.

Juan Luis también participa desde hace dos años en un grupo de trabajo formado por profesionales de la Educación Física y ese espacio también le sirve como reflexión y formación continua.

Con respecto a curso estudiado, Juan Luis ha entrado en un proceso de transición, un cambio de enfoque a nivel personal, sobre todo de ver el papel del profesorado y como educador y ver la forma de enfocar la asignatura. Este cambio de enfoque se debe a que, anteriormente, Juan Luis le daba más importancia a que los materiales estuvieran muy elaborados desde el punto de vista conceptual, muy definida la teoría y que exista un planteamiento que sirva más para los contenidos de tipo práctico y, sobre todo, buscando ese objetivo de autonomía, no cargar mucho a los alumnos y alumnas a que trabajen en casa de manera teórica, pero si que sean capaces de trabajar de manera autónoma.

yo ya traigo un par de años (...) en proceso de cambio a nivel personal. Lo que es el cambio a nivel personal, también comporta un cambio a nivel de ver tu profesión, de ver tu papel como educador y la forma de enfocar la asignatura (...). Este año el tema del material curricular, podríamos decir que el peso que tenía en otros tiempos ya no lo tiene, y nos interesa más el contacto con el alumno, estar en las clases de una forma más distendida y en cuanto a los materiales curriculares enfocarlos más a lo que es la práctica y al objetivo de autonomía, no cargarlos demasiado a nivel de tener que trabajar en casa, sobre todo enfocarlos de cara a que trabajen de manera autónoma, más o menos ese es el cambio de enfoque (Entrevista inicial a Juan Luis).

Personalmente, Juan Luis afronta el nuevo curso con muchas ganas e ilusión. Para este curso se ha planteado el disfrutar de las clases, marcando por supuesto una serie de pautas y límites, porque el tema de la disciplina es muy importante, pero por otro lado ser receptivo a lo que el alumnado pide, a lo que demandan. Que haya una interacción entre el alumnado y el profesor.

4.4.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo

El grupo que se ha observado en este caso es un 3º de ESO que tiene clases de Educación Física los lunes y los jueves a primera hora, es decir, de 8h. a 8:55h. Este grupo está formado por 26 estudiantes, en concreto 13 chicos y 13 chicas, aunque realmente hay 2 alumnos que no han aparecido desde el principio de curso. El grupo de 3º está formado por estos estudiantes y un subgrupo de 7 alumnos y alumnas que vienen de un programa de adaptación curricular en grupo, de los cuales hay una alumna, que no asistió desde principio de curso. Este segundo subgrupo es alumnado conflictivo, que tienen muy poco desarrollado el hábito de estudio y la socialización. Les cuesta mucho aceptar las normas. Realmente, este subgrupo sólo coincide con el grupo de referencia en las áreas de Educación Física, Música y alternativa a la religión, con lo cual se nota mucho en las actividades que se realizan, pues se ven dos grupos claramente diferenciados. Se nota que hay un cierto 'respeto' en negativo de los estudiantes del grupo de referencia hacia estos chavales.

No obstante, cada vez más, el centro es más exigente con la selección de este tipo de alumnado que forma parte de estos programas de adaptación curricular en grupo. Hace tan sólo unos años eran alumnos y alumnas altamente conflictivos e influían de una manera muy negativa en los grupos de referencia y prácticamente los rompían. Sin embargo, en el grupo observado de 3º no han llegado a interactuar entre ellos, excepto en lo estrictamente necesario. Hay una diferencia muy clara entre los dos subgrupos. Mientras que en el subgrupo de referencia hay una implicación en las clases, en el del programa de adaptación se observa lo contrario.

En cuanto al centro educativo, está situado junto a un polígono industrial en la periferia de una ciudad de la comarca del Baix Vinalopó en la provincia de Alicante. Tiene aproximadamente una capacidad para 800 alumnos y alumnas. Tiene 33 unidades desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato y no tiene ciclos formativos. Es un IES marcado por la unión de dos colegios de primaria. Relativamente es un centro nuevo, aunque las instalaciones no lo sean, pues sólo lleva 4 años funcionando como tal. Es un centro donde ya está integrado el primer ciclo de secundaria.

Este centro educativo empezó con muchos problemas, como cualquier centro que empieza con un nuevo funcionamiento, nuevo equipo directivo, etc. Al principio estuvo muy marcado por la conflictividad del alumnado, paulatinamente ese tema se ha ido solucionando.

La mayoría del alumnado que acude al centro, es de clase media-baja. Proceden de familias que viven en la periferia de una ciudad superior a los 200.000 habitantes, existen muchos casos de desestructuración familiar y en el centro se encuentran un alto porcentaje de alumnos y alumnas que no desean continuar estudiando.

Durante el curso 2002-2003, se dan unas circunstancias especiales y es que se estaban haciendo obras en el centro. A nivel de instalaciones deportivas, se contaba con una pista muy pequeña, que no llega a las dimensiones reglamentarias de balonmano o fútbol-sala, y un terreno aplanado de tierra.

De forma provisional, el departamento de Educación Física ha solucionado el tema, con el apoyo del equipo directivo, porque les han cedido unas instalaciones deportivas municipales dentro de un polideportivo cercano, con los problemas que todo ello conlleva. Por ejemplo: hay ciertas horas que no se puede utilizar (aunque no es el caso del grupo observado), los 5 a 8 minutos que se tarda en el desplazamiento del centro a esta instalación o los lunes donde el polideportivo no está abierto hasta las 8:15h., con lo cual el grupo observado solamente sólo dispone de media hora de clase⁵. Una situación que se intenta afrontar de la mejor forma posible desde el centro:

Hombre, por ejemplo ahora que tenemos problemas de instalaciones, siempre que solicitamos un poco la ayuda de los compañeros e incluso del equipo directivo siempre la hemos tenido, el director se ha movido mucho, primero para conseguir aplanar el terreno, se ha quedado de aquella manera pero, bueno, se puede utilizar y a la hora de conseguir el polideportivo, el director también se ha movido mucho y después creo que los compañeros también son comprensivos y, por ejemplo, si en el polideportivo tienen gimnasia de mantenimiento a las 9:30 h. y terminamos la clase a las 9:45 h., siempre les

⁵ Esta circunstancia no se da los jueves, donde el polideportivo se abre a las 8h.

comentamos a los que tienen clase a primera hora si pueden dejarlos salir un poco antes para poder trasladarse y tal y no ponen pegas porque saben que estamos en una situación un poco extraña (Entrevista inicial a Juan Luis)

En cuanto al departamento de Educación Física señalar su buen funcionamiento. En total son cuatro profesores, tres de ellos tienen plaza definitiva en el centro y uno es interino. Tres son licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y uno es maestro, que da al primer ciclo de secundaria. Estos cuatro profesores trabajan de manera coordinada y además hay una relación estrecha entre ellos. También es algo que han procurado cuidar, ya que, de vez en cuando, se han juntado para hacer alguna comida o cena y de esa manera potenciar la relación social y personal entre ellos.

Desde hace aproximadamente dos años, el departamento de Educación Física del centro está elaborando un material curricular para el alumnado por niveles, fundamentalmente fichas de sesión, tanto a nivel teórico como a nivel teórico-práctico, sobre todo en lo que se refiere a contenidos propios de la condición física y la salud y algo también de expresión corporal.

Si, el primer año estaba A y empezó a elaborar material curricular, no fichas propiamente dichas pero sí hizo algo, en la unidad de cuerdas sí que creo que hizo algo, después llegue yo el segundo año e hice 9 o 10 fichas en la primera evaluación, tampoco demasiado. El año pasado que ya estaba Guillem, se ha trabajado mucho el tema de las fichas, sobre todo las fichas de la primera evaluación, que tratan de la condición física, tanto para 3º de ESO, como 4º, como para BAT un poco más extensivas, él también utilizaba fichas en la 2ª y 3ª evaluación sobre todo en el tema de la expresión corporal. En el tema de 4º de ESO en el programa de actividad física y salud y en BAT también nos trabajamos unas fichas que no quedaron nada mal y este año estamos un poco en fase de reestructuración, estamos consolidando las fichas que tenemos a nivel teórico, estamos intentando añadir otras fichas, más de trabajo de clase y estamos un poco elaborando ese tipo de material (Entrevista inicial a Juan Luis).

4.4.2. Lo que dice Juan Luis sobre su uso de los materiales curriculares impresos

Según indica Juan Luis en el cuestionario, elige todos los materiales que utiliza coordinado con los compañeros del departamento. Tiende un poco a elegir los materiales y después preparar las clases. Para él tienen mucha importancia en la elección de los materiales los criterios de la presentación del material, su adecuación al alumnado y su correspondencia con la ideología del centro. Son bastantes importantes el estar en valenciano, su bajo coste, la claridad de sus contenidos, su correspondencia con la propia ideología y el

contribuir a la formación permanente. Para este profesor tiene poca importancia en la elección de un material su adecuación al currículum oficial.

El tipo de material que más utiliza es el dedicado al registro de datos, concretamente cuestionarios, registros de asistencia y de actitud, que dice utilizarlos muy a menudo. Bastantes veces utiliza las unidades didácticas, elaboradas por un grupo de trabajo en el que participa, y las fichas de trabajo para el alumnado. Pocas veces utiliza los diarios de clase del alumnado, en forma de programa de ejercicio y salud, y alguna vez dice que utiliza las fuentes informativas, documentales o de consulta tanto del profesorado (artículos, revistas, libros de consulta) como del alumnado (artículos y noticias) y la memoria anual de área para el centro. Todos los materiales que utiliza están en soporte papel y no utiliza ningún material en valenciano.

Juan Luis elabora todos los materiales que utiliza de manera tanto individual como en equipo, conjuntamente con los compañeros del departamento y con un grupo de trabajo del CEFIRE en el que participa. Sólo utiliza materiales elaborados por editoriales en las fuentes informativas, documentales o de consulta tanto del profesorado como del alumnado. En los materiales del profesorado, el tipo de elaboración que realiza es modificar y adaptar materiales existentes y crear materiales nuevos, mientras que los materiales para el alumnado predomina la creación de materiales nuevos, que también es el tipo de elaboración realizada en los proyectos y memorias de centro. En la elaboración de los materiales utilizados tienen mucha importancia las razones de trabajar en equipo, para que los materiales se adapten mejor al alumnado y porque así los materiales se corresponden con su ideología. Bastante importancia tiene porque lo publicado no responde a sus intereses, porque se encuentra más cómodo con materiales propios, porque elaborar materiales contribuye a su formación permanente y para que estén en valenciano. Poca importancia tiene porque elaborar materiales resulta más económico.

Las formas de uso de los materiales del profesorado y del centro son las siguientes. Las fuentes informativas, documentales o de consulta del profesorado las utiliza para preparar la enseñanza y para enseñar, las unidades didácticas y los materiales para el registro las utiliza para enseñar y para evaluar la enseñanza, y la memoria de área para el centro la utiliza para evaluar la enseñanza. En cuanto a las formas de uso de los materiales para el alumnado, las fuentes informativas, documentales o de consulta, son utilizadas en el trabajo para casa, las fichas de trabajo en el trabajo habitual de clase, al igual que los diarios de clases (programa de actividad física y salud) que también se utiliza en el trabajo para casa. En el uso de los materiales para el alumnado es muy importante para Juan Luis que los alumnos analicen y reflexionen, y que investiguen y sean creativos. Bastante importante es que se ejerciten físicamente,

que recopilen información y que sirvan para evaluarles. Y poca importancia tiene que estudien conocimientos teóricos.

Juan Luis se muestra bastante satisfecho con las unidades didácticas utilizadas, los materiales para el registro de datos, las fichas de trabajo para el alumnado y los diarios de clase. Y poco satisfecho está con las fuentes informativas, documentales o de consulta tanto del profesorado como del alumnado y la memoria de área para el centro.

En cuanto a la concepción de los materiales, Juan Luis se muestra muy de acuerdo con que el profesorado deba implicarse en la elaboración y uso de los materiales curriculares y con que los materiales deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte. Bastante de acuerdo está con que los materiales sirvan para transmitir con eficacia los contenidos, que en el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta y con que los materiales sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado. Poco de acuerdo se muestra con que los materiales deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en las clases y con que los materiales, en la práctica, sirvan para poco. Y nada de acuerdo dice estar con que los materiales curriculares sean una moda más.

En cuanto al perfil de uso que se estableció para Juan Luis, a partir de lo dicho en el cuestionario, fue el aplicador.

4.4.3. Lo que hace Juan Luis en su práctica

4.4.3.1. Características de su práctica docente

a) *Unidades didácticas y contenidos desarrollados.* En el curso escolar 2002-03, Juan Luis ha impartido cinco unidades didácticas al grupo observado de 3º de la ESO. A lo largo del primer trimestre desarrolló una unidad sobre condición física y salud. En el segundo realizó una unidad dedicada a la elaboración de una coreografía de cuerdas a la que le siguió una unidad de juegos con palas. Y en el tercer trimestre hizo una unidad de aeróbic y otra de deportes colectivos (tabla 4.6). Esta organización de unidades responde a lo planteado desde el Proyecto Curricular de Centro.

Tabla 4.6. *Unidades didácticas desarrolladas por Juan Luis.*

1 ^{ER} TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3 ^{ER} TRIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> • Condición Física y salud 	<ul style="list-style-type: none"> • Coreografías con cuerdas • Juegos con palas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aerobic • Deportes colectivos

La unidad didáctica de condición física y salud se desarrolló durante todo el primer trimestre diferenciándose dos etapas. La primera ocupó las sesiones de los meses de septiembre, octubre y principios de noviembre donde el profesor fue explicando y desarrollando con actividades prácticas, de carácter individual, las orientaciones para sentirse bien y en forma, los efectos beneficiosos del ejercicio físico sobre la salud, la relación entre las distintas capacidades físicas relacionadas con la salud (fuerza muscular, flexibilidad y resistencia aeróbica). La segunda etapa se desarrolló durante cinco sesiones, entre finales de noviembre y diciembre, y consistió en un entrenamiento aeróbico a través de la carrera diseñado por los propios estudiantes cuyo objetivo era que consiguiesen correr de manera continuada durante más de 25 minutos.

En el segundo trimestre se realizó, entre enero y febrero, la unidad didáctica relacionada con las coreografías con cuerdas a la que se dedicaron ocho sesiones. A ésta le siguió la unidad de juegos con palas a la que se dedicaron cinco sesiones que se hicieron entre finales de febrero y marzo.

Durante el tercer trimestre se realizaron cinco sesiones de la unidad de aeróbic y, para finalizar el curso, una de deportes colectivos donde el alumnado eligió dos deportes: baloncesto y hockey, dedicándose dos sesiones a cada uno de ellos. En este trimestre se desarrollaron menos sesiones porque el profesor estuvo de baja durante el mes de abril. A este respecto cabe señalar que, además de estas sesiones, Juan Luis no acudió a varias clases puntuales por ir al médico o por enfermedad.

Además, de estas unidades didácticas, Juan Luis también realizó algunas sesiones de deporte libre en las que los estudiantes libremente practicaron fútbol, baloncesto y hockey (Cuaderno de campo JL, 16-12-02, 9-1-03, 17-2-03 y 2-6-03).

b) *Organización y estructura de las sesiones.* Todas las sesiones realizadas fueron prácticas, desarrollándose en el polideportivo, ya fuera en espacios al aire libre (fundamentalmente en la unidad de condición física y salud) o en el pabellón (el resto de unidades). Durante el curso 2002-03, sólo se observó una sesión de aula dedicada al visionado de un video (Cuaderno de campo JL, 13-2-03).

Aunque Juan Luis no tiene apuntado lo que va a hacer concretamente en cada una de las sesiones, sí que tiene previsto el contenido que va a desarrollar y el planteamiento general de las actividades que va a realizar en consonancia con lo establecido en la Programación elaborada por el profesorado del Departamento de Educación Física, así como a los materiales impresos, en formas de fichas para el alumnado, que vaya a utilizar en la sesión:

El material que el profesor ha utilizado para preparar esta sesión es la programación de este trimestre y un material elaborado por otros profesores de Educación Física, y que esta en el departamento de educación Física (Cuaderno de campo JL, 13-1-03).

Juan Luis fue muy puntual en su comienzo y finalización de las clases. Los lunes nunca comienza más de cinco minutos después de abrir el polideportivo, es decir, antes de las 8:20h. y los jueves antes de las 8:10h. Las clases suelen terminar sobre las 8:45h. (hay que tener en cuenta los 5-8 minutos de desplazamiento que hay hasta el centro).

La estructura de sesión que suele seguir Juan Luis tiene dos partes: la inicial y la principal. La parte inicial la constituye una fase informativa de unos 5 minutos donde básicamente explica al alumnado el contenido y lo que se hará en la sesión, y una fase de calentamiento que, generalmente, consiste en correr alrededor de 5 minutos y, a continuación, realizar unos cuantos ejercicios individuales de movilidad articular y estiramientos que no suelen sobrepasar los 8 minutos. La parte principal contiene las actividades que desarrollan los contenidos específicos de la unidad didáctica y a ella se dedica el resto del tiempo de la sesión. Las clases de deporte libre tienen una fase informativa donde informa al alumnado que ese día pueden hacer el deporte que quieran de los que les propone Juan Luis, luego el calentamiento y después juegan al deporte elegido por los alumnos y alumnas.

El profesor explica que como se ha terminado la unidad didáctica de cuerdas, antes de empezar con la unidad de palas van a realizar deporte de libre. El profesor reparte un balón de baloncesto y otro de fútbol. La mayoría de los chicos van a jugar al fútbol, excepto dos o tres, mientras que las chicas juegan en su mayoría al baloncesto. En la sesión de hoy no hay ninguna indicación por parte del profesor, sólo les comenta que tienen que realizar el calentamiento antes de empezar la actividad (Cuaderno de campo JL, 17-2-03).

c) *Metodología de enseñanza.* La metodología de enseñanza de Juan Luis se caracteriza por el uso de varios estilos de enseñanza que en terminología de Mosston y Asworth (1993) se corresponden con la asignación de tareas, la resolución de problemas y el diseño del alumno. En la última sesión de la unidad de cuerdas y de aeróbic también se utilizó el estilo de la evaluación recíproca, donde los alumnos evaluaban en una planilla los montajes de sus compañeros.

Una de las características metodológicas de Juan Luis es su apuesta por la autonomía de los estudiantes. En consonancia con la misma destaca la utilización de los estilos de la resolución de problemas y del diseño del alumno. La resolución de problemas se utilizó en el marco de algunas fichas de trabajo para el alumnado de la unidad didáctica de condición física y salud (ver anexo X) donde se pedía a los estudiantes algunas reflexiones después de realizadas en

clase algunas actividades prácticas. El diseño del alumno lo utilizó Juan Luis para la elaboración y puesta en práctica del entrenamiento para la carrera continua, en las seis últimas sesiones de la unidad de condición física y salud:

El objetivo es realizar 25 minutos de carrera continúa al final del entrenamiento, dónde ellos y ellas se programan las sesiones durante cinco días. En la sexta sesión es cuando deben realizar los 25 minutos de carrera continua.

Fundamentalmente los alumnos y alumnas deben programar entrenamientos orientados a la carrera (cross-paseo, con paradas, carrera continua, fartlek y entrenamiento total) (Cuaderno de campo JL, 11-11-03)

También se utilizó el diseño del alumno en la elaboración del calentamiento en esta misma unidad (ver ficha de trabajo del calentamiento en anexo X), en la realización de la fase de calentamientos por parte del alumnado durante el resto del curso, en el diseño y puesta en práctica de un montaje de cuerdas a la que se dedicaron cinco sesiones y en la elaboración y presentación de una coreografía de aeróbic a la que se dedicaron tres sesiones.

A pesar de ello, la asignación de tareas fue el estilo de enseñanza mayormente utilizado por Juan Luis, si bien hay que señalar que no tenía un carácter muy directivo y no se basaba en la repetición de ejercicios sino que consistía en la presentación de juegos y formas jugadas de carácter global en las que el alumnado participaba libremente.

En cuanto a la organización de los alumnos, mientras el calentamiento y la unidad de condición física y salud tenían un planteamiento individual, la parte principal del resto de unidades solían desarrollarse por parejas y, fundamentalmente, en pequeños grupos o equipos. Por ejemplo, los grupos que se formaron para el diseño de la coreografía de aeróbic fueron los recogidos en este fragmento del cuaderno de campo:

El profesor deja que se formen los grupos libremente (...) Al final se forman cinco grupos:

- El del programa de adaptación curricular (6 personas en total).
- Un grupo formado por tres chicos y una chica.
- Un grupo formado por dos chicas y un chico.
- Un grupo formado por cinco chicas y un chico.
- Un grupo formado por dos chicas (las dos son inmigrantes). (Cuaderno de campo JL, 27-3-03)

O durante el desarrollo de la unidad de palas:

Hay tres grupos: un grupo que va al frontón, otro que va a la pista de tenis y un tercer grupo se sitúa en una zona que se encuentra detrás del frontón (asfaltada) y le dan a la pared (la dificultad de ésta, es que está llena de bordes).

El profesor va pasando por los grupos y va preguntando.

Excepto dos parejas mixtas, hay una clara distribución por sexos, todas las parejas de chicas están en el frontón. Una de las chicas que va en pareja mixta, es porque pertenece al programa de adaptación curricular en grupo y no tiene ninguna relación con el resto de compañeras del grupo de referencia.

El profesor hace algunas indicaciones de cómo tienen que colocarse para golpear bien. Les dice: “No espero la pelota, sino que me coloco y voy a buscarla. Si ataco la pelota es mejor”.

Han cambiado, han rotado los grupos, pero ahora los que estaban detrás del frontón, han pasado delante y los alumnos y la alumna del Programa de adaptación curricular en grupo también han venido al frontón y entonces ha sido un poco caótico la organización ya que no se han distribuido bien y todos han lanzado contra la pared principal del frontón. (Cuaderno de campo JL, 27-2-03)

d) *Evaluación*. El sistema que emplea Juan Luis se basa, principalmente, en una prueba de evaluación que realiza al alumnado al final de cada unidad didáctica. Así lo hizo en la unidad didáctica de condición física y salud. Donde la evaluación consistió en dos pruebas: una de carácter físico (correr de manera continua durante más de 25 minutos) y otra teórico-práctico donde Juan Luis se entrevistaba con cada uno de sus alumnos y les iba preguntando cuestiones relacionadas con los contenidos desarrollados en la unidad:

El profesor inicia la clase explicando que hoy se va a realizar la prueba de resistencia. Después de unas semanas de preparación, los alumnos/as tienen que realizar 25´ de carrera continua. El profesor anota los alumnos/as que realizan la prueba y los/las que no (Cuaderno de campo JL, 28-11-02)

El profesor va llamando de uno a uno a los alumnos/as, mientras el resto hace deporte libre. Los alumnos/as eligen entre baloncesto y fútbol-sala.

Alumna A

Preguntas: - Aspectos positivos y negativos del entrenamiento de carrera.

Respuestas: Como aspecto positivo, resisto más y como negativo, el sitio, la hora, ya que hace frío, etc.

Preguntas: - Realiza un ejemplo de estiramiento para el cuádriceps y para gemelos e isquiotibiales. Después realiza un ejercicio para calentar brazos.

Respuestas: La alumna realiza lo que se le pide de forma práctica.

Alumno B

Preguntas: Aspectos positivos y negativos del entrenamiento de carrera.

Respuestas: Positivo: He podido aguantar los 35 minutos y he mejorado.

Como aspecto negativo que el cuerpo a veces no está acostumbrado, me faltaba bastante.

Preguntas: Realiza un ejemplo de estiramiento para el cuádriceps y para gemelos e isquiotibiales y pon un ejemplo práctico de un ejercicio de fuerza-resistencia.

Alumna C

Preguntas: Aspectos positivos y negativos del entrenamiento de carrera.

Respuestas: Como positivo que te pones en forma, que he mejorado y que pensaba que no podía aguantar más y sí he podido.

Como negativo que me cuesta respirar.

Preguntas: Realiza un ejemplo de estiramiento para el cuádriceps y para gemelos e isquiotibiales y pon un ejemplo práctico de un ejercicio de fuerza-resistencia.

Alumna D

Preguntas: Aspectos positivos y negativos del entrenamiento de carrera.

Como aspectos positivos, antes no aguantaba mucho y después de entrenar me canso menos.

Preguntas: Realiza un ejemplo de estiramiento para el cuádriceps y para gemelos e isquiotibiales. Después realiza un ejercicio para calentar brazos (Cuaderno de campo JL, 9-12-02)

En esta unidad Juan Luis también utilizó como recurso motivante y de evaluación el repartir durante las sesiones unos papeles con su firma a aquellos alumnos o alumnas que se esforzaban o participaban adecuadamente en las diferentes actividades para canjearlos por positivos:

El profesor reparte papeles con su firma entre los alumnos/as según el esfuerzo realizado (si no se han parado, etc.). Algunos tienen un papel, otros dos, etc. Los papeles se “canjean” por un positivo al final de la clase (Cuaderno de campo JL, 11-11-02).

De manera similar, la prueba final en la unidad dedicada a las palas tenía también dos partes. Una relacionada con la realización por parejas de habilidades técnicas y otra donde había que presentar en grupos de cuatro estudiantes un juego inventado relacionado con las palas.

El profesor sienta a todos los alumnos y alumnas en el suelo, les explica en que va a consistir las sesiones sobre el contenido de palas, al mismo tiempo les explica el criterio de calificación de este contenido. La prueba de calificación constará de lo siguiente:

1ª parte. Habilidades técnicas (ejercicios por parejas):

- Pases con la pareja sin caer la pelota.
- Pases con bote. Se le da un golpeo de derecha y uno de revés.

2ª parte. Juego inventado por un grupo de cuatro alumnos/as con relación a las palas (Cuaderno de campo JL, 24-2-03).

Para la prueba práctica Juan Luis recurrió a que fueran los propios alumnos los que eligiesen el nivel de exigencia y que se autoevaluasen de acuerdo al mismo (Cuaderno de campo JL, 13-2-03). Esta forma de evaluar donde participa el alumnado ya la advirtió Juan Luis durante la entrevista inicial. Se observaba que el alumnado estaba familiarizado con esta forma de evaluación, como también lo estaba con la co-evaluación que utilizó para la unidad de cuerdas. En esta unidad, la evaluación consistió en la representación

de la coreografía que cada grupo de estudiantes había montado. Estas coreografías las grabó Juan Luis en un video que visionó en una sesión final donde los propios estudiantes evaluaban las coreografías de sus compañeros:

La clase da comienzo a las 8.05 horas y hay presentes 20 alumnos/as. El profesor explica lo que se va a hacer en la sesión. En ella se va a evaluar el trabajo de cuerdas y para ello se va a poner el video que se grabó en su día y se le entrega una hoja a los alumnos/as para que realicen la evaluación sobre el montaje de cuerdas. El profesor explica como rellenar esa ficha (Cuaderno de campo JL, 13-2-02).

La coevaluación entre estudiantes también la utilizó en la unidad de expresión corporal. Aunque no se utilizó el video, sino que los estudiantes evaluaban con sus fichas los montajes del resto de los equipos durante las representaciones en clase. Una alumna pregunta si también se va a hacer autoevaluación de montaje del propio grupo a lo que Juan Luis responde que no, que sólo se evalúa al resto de grupos (Cuaderno de campo JL, 22-5-03).

En cuanto a la unidad de deportes colectivos la evaluación estuvo orientada hacia los aspectos actitudinales. En esta unidad, Juan Luis también tenía la intención de realizar una autoevaluación que, finalmente, no puso en práctica:

El profesor me comenta que la evaluación de los deportes va a realizarse fundamentalmente a nivel actitudinal, atendiendo a los siguientes aspectos:

- Participación.
- Respeto.
- Colaboración a la hora de montar el partido.
- Juego colectivo.
- Apartado individual.

El profesor quiere pasar una hoja de autoevaluación. (Cuaderno de campo JL, 15-5-02)

4.4.3.2. Características de su uso de materiales curriculares impresos

Juan Luis ha utilizado con el grupo observado, a lo largo del curso 2002-03, los materiales curriculares impresos que se indican en la tabla 4.7.

a) *Los materiales que utiliza Juan Luis para su docencia.* Juan Luis utiliza un cuaderno del profesor que contiene las listas de control de cada trimestre donde anota las faltas de asistencia. Aunque Juan Luis no pasa lista en clase, sí que anota las faltas mientras se está desarrollando la sesión o al finalizar la misma.

El profesor no pasa lista nunca. Ante mi pregunta, él me contesta que observa quien falta y después lo anota en su cuaderno (Cuaderno de campo JL, 27-1-03).

En estas listas también anota otros registros relacionados con la evaluación del alumnado como, por ejemplo, los positivos que daba en la unidad de condición física y salud del primer trimestre o las notas de las pruebas prácticas que se realizaban al final de las unidades didácticas.

Tabla 4.7. *Materiales impresos utilizados por Juan Luis.*

<i>Materiales de uso personal para su docencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno del profesor que contiene las listas de control de cada trimestre donde anota las faltas de asistencia • Listas con las fotografías de los alumnos y alumnas
<i>Materiales para el alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • hoja con un guión con las normas básicas a tener en cuenta a lo largo del curso en el desarrollo de la asignatura de Educación Física • fichas de trabajo para el alumnado • diario de seguimiento de las sesiones de preparación para conseguir el objetivo de realizar más de 25 minutos de carrera continua. • fichas de autoevaluación en la prueba práctica de la unidad de palas y para la coevaluación en las unidades de cuerdas y expresión corporal. • ficha de co-evaluación utilizadas por el alumnado son las referidas a la prueba práctica final donde se representaban los montajes o coreografías de las unidades de cuerdas y aeróbic • Grabaciones en vídeo de las coreografías
<i>Materiales para el centro y la familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Curricular del Área de Educación Física elaborada por el profesorado del Departamento

Otro material que utiliza Juan Luis son las listas con las fotografías de los alumnos y alumnas. Este material está elaborado por el equipo directivo del centro y se utiliza para identificar a los estudiantes.

b) *Los materiales que utiliza para su alumnado.* En su práctica docente, Juan Luis utiliza, en todas las unidades didácticas, algún tipo de material impreso para su alumnado con la intención de aportarles información, para que reflexionen y, también, como instrumento de evaluación. Como ya anticipaba en la entrevista inicial:

El tema de la condición física es el que más, después en el tema de la expresión corporal, también tenemos alguna ficha para que reflexionen, el tema del montaje de la coreografía, les damos ideas sobre el guión de la historia, los personajes, y después un poco de autoevaluación sobre el tema de la expresión corporal. También utilizamos materiales a la hora de la evaluación de los deportes, utilizamos la evaluación o coevaluación para que se observen unos a

otros, que anoten las observaciones, técnicas, distintas pautas de cómo está actuando nuestro compañero, pero lo que es a nivel teórico-práctico más que nada en el tema de la condición física y la expresión corporal (Entrevista inicial a Juan Luis).

El primer día de clase aportó una hoja con un guión con las normas básicas a tener en cuenta a lo largo del curso en el desarrollo de la asignatura de Educación Física (ver anexo X). Es un material en valenciano del Departamento de Educación Física del centro que reparten el primer día de clase a cada uno de los alumnos y alumnas. El uso de este material no se volvió a observar durante las clases, aunque en alguna ocasión se hizo algún recordatorio o referencia al mismo.

Durante la unidad didáctica de condición física y salud se utilizaron fichas de trabajo para el alumnado. Estas fichas estaban elaboradas desde un grupo de trabajo dedicado a ello, en el que participan desde hace varios años algunos profesores del Departamento de Educación Física. Las primeras de estas fichas utilizadas tienen un carácter informativo, como por ejemplo la ficha sobre los beneficios generales del ejercicio físico sobre la salud o la ficha sobre cómo realizar un calentamiento general (ver ejemplos en anexo X), mientras que otras tienen un carácter más reflexivo que intenta conectar la teoría y la práctica, como ocurre con la ficha dedicada a que diseñen su calentamiento (ver ejemplo en anexo X) o las relacionadas con las capacidades físicas relacionadas con la salud (ver anexo X). Con estas fichas Juan Luis intenta que los estudiantes sepan el porqué de lo que hacen las actividades prácticas, pero sin llegar a saturarlos:

Claro, claro, por supuesto, en realidad me refería al alumnado. Ellos tienen necesidad de jugar, de moverse, de soltarse, pero, claro por qué correr de esta manera y hacer unos ejercicios y no otros, o con qué regularidad los debes hacer, etc. Es una cosa para que ellos lo reflexionen y han de conocer unos ejercicios básicos para estirar, han de conocer formas básicas de trabajar la resistencia aeróbica, no sé, hay cosas básicas que tienen que saber y conocer, y por ahí veo yo la utilidad de las fichas, porque hay ciertas cosas que ellos tienen que saber, ahora bien, saturarlos con este tipo de material no lo veo, si tuviéramos 4 ó 5 horas semanales de Educación Física, pero con dos horas, con la necesidad que tienen de expansión, me parece a mí que en esas dos horitas, algunas cosas sí, las más básicas deben estar pero sin pasarse, yo personalmente lo veo así (Entrevista inicial a Juan Luis)

En la unidad de condición física y salud, Juan Luis utilizó para el alumnado un diario de seguimiento de las sesiones de preparación para conseguir el objetivo de realizar más de 25 minutos de carrera continua. Este diario de clase se utilizó durante cuatro sesiones (el 11, 14, 18 y 25 de noviembre). En este diario el alumnado iba anotando su programa individual y también lo que realizaban en clase:

Fundamentalmente los alumnos y alumnas deben programar entrenamientos orientados a la carrera (cross-paseo, con paradas, carrera continua, fartlek y entrenamiento total).

El profesor explica qué se debe reflejar en ese diario en qué momento se ha parado, a los 5', a los 7', etc. y que cada alumno/a comenta como se ha encontrado y los positivos que ha tenido.

(...) Pregunto a dos alumnos/as cómo ven lo del diario y qué opinan del mismo. Henar: "No sé, bien".

Francisco: "No lo veo útil. No entiendo el apuntarlo antes. Está bien después porque sé lo que he hecho, ¿para qué sirve apuntarlo antes, si luego hago más o menos?" (Cuaderno de campo JL, 11-11-02)

El alumnado también utilizó fichas de autoevaluación en la prueba práctica de la unidad de palas y para la coevaluación en las unidades de cuerdas y expresión corporal. La ficha de autoevaluación de la prueba práctica de palas era una hoja con una serie de aspectos relativos a tres niveles de ejecución y donde el alumnado debía elegir el que le correspondiese al suyo y autoevaluarse de acuerdo al mismo:

A las 8:06 se entrega material (ficha de evaluación).

El profesor explica cómo se va a realizar la evaluación:

Nivel 1: No han jugado nunca o muy poco a las palas y raquetas.

Nivel 2: Se controla el golpe de revés.

Nivel 3: Han jugado a tenis. Tienen un nivel bueno o aceptable de tenis, palas o frontón. Controlan bien el golpe de revés.

Los del nivel 1 y 2 tienen que elegir dos de los tres juegos. El comentario generalizado es que al ponerse la nota uno mismo, puntuarán lo máximo.

Nivel 3: Tenis o frontón, hay compañeros que observan.

Explicación rápida de la forma de evaluar.

El alumno elige el nivel que quiere

(...) Ante la posibilidad de que los alumnos "mientan", ¿cómo se solucionaría?

Según el profesor, no hay problemas de control, ya que los alumnos ponen lo que corresponde. No hay problemas a la hora de "mentir" con respecto a la autoevaluación. De todas formas, comenta que él ha visto como juegan en las sesiones de palas y si alguien subiera mucho la nota, él la corregiría.

De todas maneras, comenta que la principal dificultad está en elegir los niveles. Hay alumnos/as que eligen un nivel inferior. Hay alumnos que tienen que cambiarse de nivel.

(...) A dos alumnos que les sale mucha puntuación, el profesor "les invita" a probar otro nivel diferente ya que habían elegido el nivel 1. (Cuaderno de campo JL, 13-3-03)

Otros tipos de ficha de evaluación utilizadas por el alumnado son las referidas a la prueba práctica final donde se representaban los montajes o coreografías de las unidades de cuerdas y aeróbic. Estas fichas de coevaluación entre el alumnado se utilizaron en tres sesiones. Una donde se presentó la ficha a

los estudiantes (27-1-03), otra en la prueba final de evaluación del montaje de cuerdas (13-2-03) y, la tercera, el día de la prueba de la coreografía del aeróbic (22-5-03). En el caso del montaje de cuerdas, la ficha de evaluación se utilizó conjuntamente con otro material para el alumnado como era la grabación en vídeo de las coreografías:

Esta clase se da en el aula. La preparación previa de la misma es el video grabado en la sesión anterior de las coreografías hechas por los alumnos/as del trabajo de cuerdas, y una ficha de valoración donde se contempla una serie de ítems y donde cada alumno/a podrá poner nota a los grupos y a su propio grupo. La clase da comienzo a las 8.05 horas y hay presentes 20 alumnos/as. El profesor explica lo que se va a hacer en la sesión. En ella se va a evaluar el trabajo de cuerdas y, para ello, se va a poner el video que se grabó en su día y se le entrega una ficha a los alumnos/as para que realicen la evaluación sobre el montaje de cuerdas. (Cuaderno de campo JL, 13-2-03)

Dentro de los materiales para el alumno se echa en falta algún tipo de material para el alumnado exento que no realiza práctica física, pues sólo están de espectadores de la clase pero no participan de la misma:

Hay un alumno que no hace la práctica y no tiene nada que hacer, no hay material para él. (Cuaderno de campo JL, 18-11-02)

Hay tres alumnos/as que no hacen la práctica, no hay material para ellos y, por tanto, no hacen nada. (Cuaderno de campo JL, 13-1-03)

c) *Los materiales que utiliza para la familia y el centro.* Juan Luis no utilizó materiales para la familia, pero sí se observó la utilización de materiales para el centro, concretamente el Proyecto Curricular del Área de Educación Física elaborada por el profesorado del Departamento. En este centro el conjunto de profesores de Educación Física siguen este material curricular de centro.

4.5. El caso Joan

El caso Joan se seleccionó como ejemplo de profesor de perfil aplicador en el uso de materiales impresos. Este caso centra su atención en la práctica docente de este profesor con un grupo de alumnos y alumnas de 4º de la ESO de un centro público de una ciudad de la comarca de la Vall d'Albaida en la provincia de Valencia.

4.5.1. Contextualización

4.5.1.1. ¿Quién es Joan?

Joan es un profesor funcionario de unos 45 años que se formó en el INEF de Madrid y que lleva cerca de 20 años ejerciendo, siempre como profesor de Educación Física en Secundaria. Es natural y reside en la misma localidad del centro donde lleva ocho años impartiendo docencia.

Se declara un practicante de toda la vida de deporte. Actualmente, continúa practicando deporte:

yo continuo practicando, semanalmente... además es que yo creo que a la gente que hemos vivido toda la vida ligados al deporte eso es como una droga, que cuando no lo practicamos tenemos “mono”. O sea, semanalmente subo a la piscina y estoy... en fin, hago una sesión de... hago metros de natación. Después, otro día salgo a hacer footing. Después, a nivel de amigos, practico el fútbol todos los domingos (Entrevista inicial a Joan).

Y está vinculado con la gestión deportiva:

Estoy ligado, eso ya no como practicante, sino a nivel de junta directiva, estoy en un club de fútbol de tercera división. Estuvimos en segunda B pero lamentablemente estamos en horas bajas. Estoy en la secretaría técnica, en todo el tema de contratación de jugadores, técnicos y demás. Estoy ahí ligado.

Y, bueno, al margen de todo esto, tengo un gimnasio, soy propietario de un centro de actividad física, donde imparto clases a grupos de adultos, de gimnasia de mantenimiento y demás (Entrevista inicial a Joan)

En su juventud practicó diversos deportes (fútbol, judo, badminton, squash y tenis), pero fundamentalmente natación, donde destacó en competiciones a nivel provincial y autonómico, llegando a participar también en algún Campeonato de España. Lo que más le influyó para realizar los estudios de Educación Física fue el primer profesor Licenciado en Educación Física que tuvo en el Instituto quien le despertó el interés por estos estudios y le orientó hacia los mismos:

(...) bueno, quizás a mí lo que me marcó fue mi profesor de E.F. Estando en el instituto, yo no había tenido nunca un profesor de E.F., un licenciado en E.F., profesor siempre pero un licenciado no, y entonces llegó allí un profesor, que le llaman B.F.P., que era de la primera promoción de licenciados en E.F. por el INEF de Madrid, y entonces quizás este hombre fue el que a mí de alguna forma me metió el gusanillo de la E.F., partiendo de que yo inicialmente era deportista, (...) Yo acabé y quizás a través de él conocí lo que era el INEF,

entonces en aquella época únicamente en España se podían cursar estudios de E.F. en Madrid, en el INEF de Madrid, y él fue el que me lo hizo conocer. Probablemente yo, si no hubiera tropezado con este hombre no sé hoy por qué camino hubiera optado. Pero bueno, B. fue una persona que yo creo que a mí en cierta medida me marcó, me hizo quizás ver que tenía posibilidades y, bueno, estuve incluso haciendo atletismo, haciendo lanzamientos con él, que era entrenador nacional de atletismo y nos llevaba a competir... y quizás ... quizás no, seguro, seguro que fue él quien me marcó. (Entrevista inicial a Joan).

Su época de estudiante coincidió con una etapa bastante conflictiva: la reciente muerte de Franco, la reivindicación de los estudios de Educación Física como Licenciatura universitaria y la integración, en 1977, en el INEF de los estudiantes de dos centros de formación de instructores juveniles donde también se impartía formación en Educación Física, como eran la Academia Nacional de Mandos e Instructores José Antonio, para hombres, y la Escuela Superior de Educación Física Julio Ruiz de Alda, para mujeres. En opinión de Joan:

Lo que pienso es que fuimos una promoción muy castigada porque vivimos la unificación de las tres escuelas. Antiguamente allí estaba la Academia José Antonio, la Academia de Mandos que se llamaba, que impartía también estudios de E.F., estaba la Almudena, que era... hay que pensar que estamos hablando del año setenta y seis, del curso setenta y seis setenta y siete, que todo el proceso de la democratización española todavía estaba por producirse y bueno, pues, digamos que la muerte de Franco estaba muy reciente y estaban las secuelas de eso... la Sección Femenina... Vivimos la unificación de las tres escuelas, se absorbieron las tres escuelas por el INEF. El INEF llevaba unos años funcionando y, bueno, aquellos fueron unos años conflictivos, reclamamos la licenciatura que hasta entonces los profesores de E.F. éramos un mundo a parte, no teníamos el mismo tratamiento que el resto de materias y eso, digamos que probablemente nos perjudicó un poco (Entrevista inicial a Joan).

A pesar de estas dificultades, Joan considera que la formación del INEF era muy buena y cumplía con sus expectativas como deportista:

En principio las clases eran magníficas, era todo nuevo, era una cosa que... bueno yo... pensaba que... después de estudiar el bachillerato y eso... ir y tener natación como asignatura, o tener baloncesto, o tener fútbol o tener... en fin, claro, me encontraba en mi salsa. Y ya digo, lo recuerdo gratísimo pero si que encuentro que, probablemente, nuestra promoción sí que de alguna forma nos marcó porque fueron años muy conflictivos, de muchas huelgas, muchas pérdidas de... y no sólo... o sea, no sólo me refiero a lo mejor a un curso, sino a varios cursos de estar en huelga... pero duras (Entrevista inicial a Joan).

Sus años como estudiante de INEF los recuerda como, probablemente, los mejores años de su vida:

De hecho, ahora, hace poco tiempo, recientemente, tuvimos un encuentro entre gente que bueno, que hacía... nosotros acabamos en el año ochenta... que hacía veintidós años que no nos reencontrábamos y bueno, fue en Málaga durante un fin de semana y, en fin, fue un fin de semana muy emotivo porque nos vino a la mente unos momentos increíbles de la época aquella de estudiantes, que era una carrera que incluso yo creo que a nivel de... tenía un cierto privilegio, ¿no?, “profesor de INEF”. Hoy quizás se ha extendido más, pero entonces, como he dicho antes, era el único centro en toda España y, bueno, el hecho de decir que estabas en el INEF parecía que te daba un poco de prestigio. Era muy difícil acceder a él... (Entrevista inicial a Joan).

En lo que respecta a su formación en el tema de materiales curriculares, Joan considera que, aunque en su época de estudiante no se utilizaba este término, sí que recibían cierta formación:

Sí, de hecho nosotros utilizábamos... también en función de las asignaturas... yo recuerdo haber tenido a Fernando Bañuelos, que fue en metodología un hombre que pienso que estaba bastante al día y utilizaba sistemas innovadores y hablaba de la programación, de cómo se confeccionaban programaciones, cual era la metodología que debíamos emplear en cada caso, de materiales a los que podíamos tener acceso, nos hacía hacer fichas, preparar las clases... Después, también Augusto Pila Teleña, que también fue otro profesor de los que tuvimos... éste a lo mejor con una manera de ser o de actuar más tradicional, pero también era un hombre que a mí me enseñó mucho personalmente desde la parte práctica de confección de fichas, de preparar las clases, de cómo... Muy bien. (Entrevista inicial a Joan).

Ya como profesor de Educación Física, en el centro que estuvo antes del actual, recuerda especialmente la preocupación por el tema de los materiales curriculares en su participación en los Planes Experimentales, antes de la implantación de la LOGSE, donde formó parte de distintos grupos de trabajo relacionados con la elaboración de unidades didácticas:

Sí que he estado metido, cuando se implantó los nuevos sistemas educativos, todo el tema de Reforma, el Plan Experimental, sí que en el centro donde estuve antes que éste, sí que teníamos un grupo de trabajo, que nos llevaba el actual presidente del Colegio de Profesores de E.F. de aquí de la Comunidad Valenciana, que es José Miguel Montesinos, y entonces ahí sí que elaborábamos trabajos, confeccionábamos unidades didácticas y sí que hemos trabajado alguna cosa en cuanto a materiales didácticos. Pero vaya... en plan específico y eso... no demasiado, eh. (Entrevista inicial a Joan)

En la actualidad, aunque participa en un grupo de trabajo configurado por profesorado de Educación Física de la localidad en el que comparten la programación, lamenta no participar tanto en cursos de formación permanente como lo hacía antes, no sólo en relación a los materiales curriculares sino también en general.

Pienso que sí, que todo lo que sea... yo a veces es verdad que lamento no acudir a más cursos formativos, ya no en cuanto a materiales didácticos, sino en cuanto a todo, quizás a lo mejor pues mira... porque nos liamos eh... situaciones familiares, laborales..., pues te impiden muchas veces el poder acudir a todo lo que quisieras. Pero bueno, por supuesto que pienso que todo lo que sea mejorar y facilitar la tarea del profesor... (Entrevista inicial a Joan)

Aún así, siempre le echa un vistazo a la oferta formativa del CEFIRE de su zona. El curso anterior dice que hizo un curso relacionado con el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Física.

Yo, de vez en cuando, sí que le pego una mirada a los cursos que hace el CEFIRE... De hecho, el año pasado hice un curso de... que se llamaba algo así como... “Las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la E.F.”, que era confección de páginas web, internet y demás y estuve durante dos o tres meses creo que duró el curso. Que, por cierto, un compañero de aquí, del instituto, era el que daba el curso y bueno, creo que estaba más enfocado en plan de informático que de cara a la E.F. Bien, pero bueno, sí que nos valió para alguna cosa... (Entrevista inicial a Joan)

Sobre el uso de materiales impresos en Educación Física, su opinión ha variado a lo largo de su trayectoria profesional. En un principio, era un poco reacio a su uso porque consideraba que este tipo de materiales podrían teorizar en exceso una asignatura de carácter práctico. Además, para este profesor, las asignaturas de aula ya tratan los contenidos teóricos y conceptuales, por lo que la Educación Física debía aportar algo diferente desde su práctica. Sin embargo, con el tiempo y con la introducción de nuevos contenidos en el curriculum oficial, su opinión ha variado a este respecto. Actualmente, sí que es partidario del uso de materiales impresos en Educación Física, porque, como el resto de asignaturas escolares, también existen en esta asignatura contenidos conceptuales, además de los procedimentales y los actitudinales. Y los materiales impresos ayudan al profesor impartir y evaluar este tipo de contenidos.

yo era de la opinión de que... de que podíamos caer en el error de teorizar en exceso la asignatura. La asignatura de E.F. siempre la he entendido como una asignatura eminentemente práctica y siempre he huido... incluso recuerdo los primeros años no hacer exámenes teóricos que actualmente estoy haciéndolos y podría decir que ha cambiado mi concepción respecto de la asignatura. Y bueno, sí que, lógicamente, pues tenía mi programación, trataba de seguirla y en momentos puntuales, pues les hacía llegar algunas fichas o alguna información que yo consideraba que podía ser importante. Casi siempre les he hecho llevar un cuaderno de asignatura, porque pienso que era... no sé, pues el dejar constancia de lo íbamos haciendo y eso, una labor importante y bueno... Lo que pasa es que después, poco a poco, cosas que vas viendo, cada vez creo que se introducen más conceptos, la E.F. cambia respecto... no tiene nada que ver la

E.F. que nosotros dábamos en los años iniciales con lo que está dándose ahora. Se introducen nuevos contenidos que antes eran impensables y bueno, desde hace unos años a esta parte progresivamente hemos ido introduciendo cada vez más el tema conceptual. Hoy, además, es básico a la hora de evaluar y bueno, sí que has ido viéndote en la necesidad de tener que utilizar cada vez más los materiales de este tipo. (Entrevista inicial a Joan)

Entre los materiales impresos que utiliza, Joan destaca dos materiales de uso con el alumnado: el cuaderno del alumno y libro de texto. Les sigue en importancia su cuaderno de control de la asignatura.

no sabría decirte cuál es el más importante. Yo... pues hombre, lo que es el libro de texto y el cuaderno los pondría al mismo nivel...

(...) Después, lógicamente, mi cuaderno de control de la asignatura y eso para mi también es un herramienta fundamental y sin la que no puedo... no me encuentro... (Entrevista inicial a Joan)

4.5.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo

El grupo de alumnos observado es el de 4ºC. Lo componen un total de 30 alumnos matriculados (8 chicas y 22 chicos), de los que suele asistir a clase una media de 25-26 alumnos. Hay 2 alumnos inmigrantes que se han incorporado tarde al curso y otros 3 que al tener más de 16 años y encontrar trabajo ya no asisten al centro. El horario de clases de este grupo es los lunes por la mañana de 12 a 12:50h. y los martes por la tarde de 16:20h. a 17:10h.

Joan conoce a la mayoría de estudiantes del grupo porque ya los ha tenido otros años académicos. En su opinión “es un grupo con el que se puede trabajar perfectamente” (Entrevista inicial). No hay ningún alumno con ACIS. Los dos estudiantes inmigrantes, uno ecuatoriano y otro búlgaro, se han integrado bien. El ecuatoriano aunque tiene un nivel motivador un poco inferior, en términos generales, pero no es un problema. Y con el alumno búlgaro el problema está en la lengua:

a pesar de que yo no tengo una adaptación curricular significativa con estos chavales, sí que, de vez en cuando, tengo que dedicarles una atención especial y recordarles y hacer... fundamentalmente, con un búlgaro que hay que, el problema principal ahora mismo es el de la lengua (Entrevista inicial a Joan)

En lo que se refiere al centro, éste se encuentra en una de las zonas de entrada a la ciudad. Es una zona privilegiada bien comunicada. El centro se construyó hará unos veinte años, pero se han hecho algunas reformas que lo mantienen en buen estado.

En cuanto a instalaciones relacionadas con la Educación Física, el centro tiene bastantes espacios abiertos. Cuenta con una pista polideportiva donde hay

marcados un campo de balonmano y de futbito, otro de baloncesto y dos de voleibol.

Está la pista que tiene un problema que es una de las reivindicaciones nuestra desde hace mucho tiempo, o sea, lo que es el pavimento de la pista está muy erosionada, está muy abrasiva, es un riesgo que los chavales cuando alguien tropieza y cae pues ... Y bueno, esa es una de las prioridades del departamento que todos los años se la hacemos saber a la dirección o incluso a inspección, dentro de nuestras posibilidades pues reclamamos donde sea, pero bueno, como el centro está pendiente de una ampliación y de una reforma y tal para adaptarlo a la LOGSE, pues pensamos que esa será una de las cuestiones que se contemplen, pero de momento está así (Entrevista inicial a Joan).

También cuenta con otro espacio de tierra, de medidas similares a las de un campo de balonmano, rodeado de árboles que está en la zona del aulario, que lo anexionaron al centro hará un par de años, y que se utiliza en Educación Física para hacer alguna práctica.

Además de estos espacios abiertos, el centro cuenta con un gimnasio, que aunque no cuenta con las medidas que debería, sirve para realizar prácticas. Este gimnasio está equipado con un equipo audiovisual de televisión y vídeo que se utiliza para ilustrar algunas prácticas.

El instituto tiene sala de vídeo pero como habían problemas de que cuando la querías estaba ocupada y demás, entonces optamos por que allí, dentro del gimnasio, comprar un equipo de audiovisuales, ya digo vídeo y tele, y sí que nos dirigimos a Consellería y les insistimos en que necesitábamos un armario para ubicarlo y que estuviera fuera del alcance de los alumnos y tal, y eso sí que nos llegó (Entrevista inicial a Joan)

En el gimnasio también se encuentra un almacén con el material para la práctica físico-deportiva. Este material se ha ido consiguiendo a lo largo de los años pero sin mucho criterio, pues aunque desde el Departamento de Educación Física se rellena un formulario pidiendo unos determinados materiales, Conselleria envía

(...) de tanto en tanto, no sé con qué criterio, pues la Consellería nos envía una dotación de material que alguna vez ha venido, ya digo, sin demasiado criterio, (...) Y ya digo, de vez en cuando nos llegan ... bancos, que tenemos un exceso de bancos, o de colchonetas que tenemos un exceso de colchonetas o, incluso, trampolines de salto, que tenemos dos o tres precintados ahí todavía con el precinto, que tal y como vinieron... porque bueno, como tenemos y como es un material que tampoco es de uso diario ... pues ahí está. (Entrevista inicial a Joan)

El departamento de Educación Física lo componen Joan y otro profesor. Mantienen una buena relación y siguen la misma Programación Curricular de área.

Sí, nosotros tenemos reuniones periódicas... o sea, creo que es preceptivo realizar una al mes, de la que dejamos constancia, hay un libro de actas donde allí reflejamos en un acta los puntos que hemos tratado y los acuerdos a los que llegamos y de eso queda constancia y yo como jefe de departamento soy el encargado de cumplimentarlo y bueno, lo que pasa es que como somos dos únicamente y estamos a diario en contacto pues cualquier cosa que surge la comentamos y tratamos de darle solución. Y bueno, como te he dicho antes, el trato y la relación entre los dos es magnífica, no hay ningún problema. Utilizamos la misma programación... y bueno, eso ya lo hemos comentado. (Entrevista inicial a Joan)

4.5.2. Lo que dice Joan sobre su uso de los materiales curriculares impresos

En el cuestionario de este profesor se recoge que elige todos los materiales que utiliza y que tiene una marcada tendencia a preparar la clase y después elegir los materiales. Para Joan tienen mucha importancia varios criterios en la elección de los materiales: la presentación, su adecuación al currículum oficial, su adecuación al alumnado, la calidad de sus contenidos y el contribuir a la formación permanente. Es bastante importante que el material esté en valenciano. Poca importancia tiene el bajo coste. Y ninguna importancia concede este profesor a que el material se corresponda con su ideología o con la del centro.

A excepción de las fichas de sesión, Joan utiliza todos los tipos de materiales del profesorado. Los materiales que usa con mayor frecuencia son el libro de texto del profesor, las secuencias de contenido y programaciones y los materiales para el registro de datos que utiliza muy a menudo. Bastantes veces utiliza las fuentes informativas, documentales o de consulta. Y alguna vez señala la utilización de unidades didácticas o libros de unidades didácticas. De los materiales para el alumnado, bastantes veces utiliza el libro de texto, los cuadernos de actividades y fichas de trabajo y las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas. Por otra parte, alguna vez dice utilizar los documentos informativos para padres y bastantes veces utiliza los proyectos y memorias de área para el centro.

La mayoría de los materiales que utiliza del profesorado se encuentran en papel, a excepción de las fuentes informativas, documentales o de consulta del profesorado que están en soporte audiovisual. Las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades se encuentran en ambos soportes.

Joan elabora individualmente casi todos los materiales que utiliza. Algunos de ellos como las fuentes informativas, documentales o de consulta las elabora también en grupo. Otros como el libro de texto del profesor y del alumnado y los cuadernos de actividades y fichas de trabajo son elaborados por editoriales.

Su forma de elaboración es recopilar y organizar materiales existentes, a excepción de las recopilaciones de las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas, los materiales para el registro de datos o los documentos informativos para padres que son de nueva creación por parte de Joan. En la elaboración de los materiales utilizados tienen mucha importancia las razones de trabajar en equipo, encontrarse más cómodo con materiales propios y el contribuir a su formación permanente. Bastante importantes son porque lo publicado no responde a sus intereses, porque así los materiales se adaptan mejor al alumnado y porque así los materiales están en valenciano. Poca importancia tiene el que se corresponda con su ideología. Y ninguna importancia le da a que de esta manera resulten más económicos los materiales.

En cuanto a las formas de uso, los materiales del profesorado los utiliza tanto para preparar la enseñanza como para enseñar, a excepción de los materiales para el registro de datos que los utiliza para evaluar. Los proyectos y memorias de área para el centro los utiliza para justificar la enseñanza. Respecto a los materiales para el alumnado, son utilizados en el trabajo para casa y las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas, además se utilizan como una alternativa, cuando no se puede realizar en clase práctica física. En el uso de los materiales para el alumnado tiene mucha importancia el que éstos se ejerciten físicamente y bastante importancia tienen el resto de razones presentadas.

Joan se muestra muy satisfecho con las fuentes informativas, documentales o de consulta. Con el resto de materiales está bastante satisfecho a excepción de las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas con las que se muestra poco satisfecho.

En lo referente a su concepción de los materiales, está muy de acuerdo con que los materiales sirven para transmitir con eficacia los contenidos. Bastante de acuerdo está con que los materiales deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en las clases y con que en el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta. Poco de acuerdo se muestra con que los materiales curriculares sean una moda más, que el profesorado deba implicarse en la elaboración y uso de los materiales curriculares, que sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado y que los materiales deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el

deporte. Y nada de acuerdo está con que los materiales curriculares, en la práctica, sirvan para poco.

Respecto al perfil de uso de materiales impresos resultante, a partir del conjunto de respuestas dadas en el cuestionario, para Joan fue el aplicador.

4.5.3. Lo que hace Joan en su práctica

4.5.3.1. Características de su práctica docente

a) *Unidades didácticas y contenidos desarrollados.* En el curso escolar 2002-03, Joan ha puesto en práctica nueve unidades didácticas al grupo observado de 4º de la ESO. En el primer trimestre desarrolló dos unidades relacionadas con el bloque de condición física y salud y una de un deporte colectivo que continuó a principios del segundo trimestre, que se completó con una unidad dedicada a los concursos de atletismo y otra a un deporte orientado al ámbito del ocio y la recreación. En el tercer trimestre se desarrolló una segunda parte de una de las unidades de condición física y salud, y una unidad relacionada con el bloque de contenidos de expresión corporal sobre actividades rítmicas con base musical (tabla 4.8).

Tabla 4.8. *Unidades didácticas desarrolladas por Joan.*

1 ^{ER} TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3 ^{ER} TRIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar a través del ejercicio físico Condición física y salud II • Atletismo: carreras de resistencia • Mejoramos nuestro voleibol 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramos nuestro voleibol (cont.) • Atletismo: peso, salto de altura, salto de longitud y velocidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio y recreación: deporte de raqueta (Palas y badminton) • Bienestar a través del ejercicio físico Condición física y salud II • Expresión corporal II: práctica de actividades rítmicas con base musical: Bailes de salón

Una de las características de la puesta en práctica de las unidades didácticas de Joan es la interconexión que algunas mantienen entre ellas. Encontramos tres unidades (*Bienestar a través del ejercicio físico: Condición física y salud II* y *Expresión corporal II*) que son la continuación de sus respectivas primeras partes realizadas en 3º de la ESO y también observamos que durante 4º curso se realizó una unidad de atletismo: las carreras de

resistencia que conectaba con aspectos relacionados con la resistencia como cualidad física y del deporte del atletismo una unidad (la de *Bienestar a través del ejercicio físico II*) que se desarrolló en dos partes durante el mismo curso, una en el primer trimestre y otra en el tercero.

El curso se inició con una sesión de presentación del curso. La primera mitad de la UD de *Bienestar a través del ejercicio físico II* a la que se dedicaron 10 sesiones: 2 para realizar diversos test de condición física y 4 sesiones prácticas donde Joan les iba explicando características y actividades del calentamiento y de las cualidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), 2 teóricas y 2 sesiones finales de evaluación práctica de los contenidos desarrollados. A esta unidad le siguió una dedicada al *atletismo: las carreras de resistencia* que se desarrolló en 4 sesiones y que consistió en ir corriendo progresivamente cada sesión más minutos hasta llegar a la cuarta donde el alumnado tenía que correr de forma continua alrededor de 20 minutos. En el calentamiento de estas sesiones se realizaban ejercicios de técnica de carrera.

La tercera unidad fue *Mejoramos nuestro voleibol* que se desarrolló durante 12 sesiones entre finales del primer trimestre y principios del segundo y donde se trataron contenidos relacionados con el reglamento y los fundamentos técnico-tácticos de este deporte. Todas las sesiones fueron prácticas y las dos últimas se dedicaron, una a una evaluación práctica y otra a un examen teórico.

El segundo trimestre se completó con una unidad de *Atletismo: los concursos y la velocidad* a la que se dedicaron 8 sesiones y en la que en cada una de ellas se realizaban ejercicios de asimilación técnica relacionados con cada uno de los concursos (algunas de estas sesiones comenzaban con un visionado previo de un vídeo de la prueba de unos 15 minutos de duración).

El tercer trimestre comenzó con una unidad y con las 6 sesiones de la unidad *Actividades de ocio y recreación: deportes de raqueta (Palas y badminton)*, donde se dedicaron 3 sesiones de palas (1 sesiones a ejercicios individuales y en parejas de asimilación de los gestos técnicos de golpeo con palas y 2 de partidos por parejas) y 2 sesiones de badminton de partidos por parejas. Continuó con la unidad *Bienestar a través del ejercicio II: la actividad física y la salud. Pruebas de control de la condición física* que era la continuación de la desarrollada en el primer trimestre y que, en esta ocasión, se dedicó al control de la condición física a través de 4 sesiones donde se repitieron las diversas pruebas que se realizaron en el 1er trimestre al comienzo del curso y también se realizó una sesión a la higiene postural en las actividades físicas cotidianas y al análisis de los malos hábitos y cómo corregirlos. A esta unidad le siguió la de *Expresión corporal II: práctica de actividades rítmicas con una base*

musical: Bailes de salón, donde sólo se realizó una sesión dedicada al aprendizaje del *cha-cha-cha*.

Las unidades llevadas a la práctica por Joan son muy similares a las que tenía planificadas en su programación de aula para 4º de ESO (ver anexo XI). Se observan algunos cambios como es la introducción en la unidad de atletismo de la velocidad, el pasar la unidad dedicada al badminton al 3er trimestre y la reducción de la unidad dedicada a los bailes de salón a una única sesión que se dedicó al baile del *cha-cha-cha*. Joan es un profesor que se ajusta bastante a las unidades que tiene en la programación.

En cuanto a la programación, decir que la realizó junto con otros compañeros que conforman un grupo de trabajo que integra profesorado de Educación Física de diferentes localidades de la comarca. La dinámica de trabajo de este grupo es según comenta Joan:

La decisión a nivel de grupo. Eso es prioritario. Allí cada uno expone... nos juntamos generalmente en el mes de julio, incluso después en septiembre y a partir de ahí... no sé, un poco trabajamos sobre la nueva programación, la programación que vamos a llevar a término al año, al curso siguiente y ese es un poco el proceso.

(...)

lógicamente eso no quiere decir que... aunque básicamente todo el mundo demos lo mismo... pero bueno, tampoco... después cada uno tiene, dentro de las unidades y eso, que sí que procuramos que los conceptos y los contenidos sean los mismos, pues bueno, después está ahí la personalidad y la visión de cada profesor a la hora de aplicar esos... Hay, a lo mejor, momentos puntuales pues que tu puedas optar por hacer un tipo de trabajo o presentar algunas fichas o algunas cosas, que a lo mejor el resto de compañeros no las utilizan. (Entrevista inicial a Joan)

Joan es un profesor que pone el énfasis en su enseñanza sobre la correcta ejecución de los gestos técnicos y en los aspectos reglamentarios. Al final de cada unidad didáctica dedicaba una sesión a la realización de un examen teórico sobre los contenidos tratados (ver anexo XI).

b) *Organización y estructura de las sesiones*. En la práctica docente de Joan se observaron tres tipos de sesiones: las dedicadas a la práctica físico-deportiva, las teóricas y las dedicadas a los exámenes teóricos sobre los contenidos tratados. Joan era muy puntual en el comienzo y finalización de sus clases. Las sesiones de práctica físico-deportiva eran la mayoría y se realizaban según la conveniencia en cualquiera de los espacios deportivos del centro. El gimnasio lo utilizó en alguna práctica de las unidades de voleibol, badminton o en la sesión de *cha-cha-cha*. También cuando les puso alguno de los vídeos sobre alguno de los contenidos desarrollados en las unidades didácticas, así

como algun día que llovía les impidió realizar la práctica en el exterior (25-2-2003). Si hacía buen tiempo era más común que realizara la práctica en alguno de los espacios al aire libre, incluso en la sesión de velocidad utilizó el parking del centro, donde tenía marcada la distancia de 50m (4-3-2003):

En las sesiones prácticas de Joan se distinguen dos partes: la inicial y la parte principal. En la parte inicial se distinguen a su vez una fase informativa que servía para informarles de la unidad que estaban desarrollando y la sesión que iban a realizar ese día, así como para recordarles alguna cuestión sobre las clases o la marcha del curso. En alguna ocasión el alumnado le hizo alguna pregunta o duda a la que Joan respondía. Esta fase tenía una duración de entre 3 y 5 minutos. Después pasaba a la práctica con una fase calentamiento, que no solía superar los 8 minutos, con un pequeño trote o un algún juego de pillar y ejercicios de movilidad articular y estiramientos. Después se desarrollaba la parte principal donde se realizaban las actividades que desarrollan los contenidos específicos de la unidad didáctica. Al final de esta parte final, además de despedirse del alumnado Joan les recordaba algún aspecto que ya les había dicho en la fase informativa de la parte inicial.

En algunas sesiones prácticas, cuando comenzaba una unidad nueva o cambiaba de contenido, después de la fase informativa Joan ponía en el reproductor del gimnasio algún vídeo de la colección “Imagen y deporte” que tenía una duración de entre 20 y 30 minutos y donde se explicaban las características del gesto técnico que iban a practicar. En estas sesiones reducía mucho la duración del calentamiento o incluso no lo realizaba, advirtiéndolo al alumnado:

 Pensemos que no hemos calentado. Que el calentamiento es esencial antes de cualquier actividad física de cierta intensidad, así que hacedlo con cuidado (Cuaderno de campo Joan, 25-2-2003)

Las actividades planteadas por Joan responden al contenido programado. Joan utiliza alguna ficha de sesión como referente para sus clases, pero no las sigue completamente.

A lo largo del curso se realizaron tres sesiones teóricas. Dos en el primer trimestre y una en el tercero. Las dos del primer trimestre se desarrollaron, dentro de la unidad dedicada al *Bienestar a través del ejercicio físico Condición física y salud II*, para explicar aspectos relacionados con el cuerpo humano (aspectos anatómicos y fisiológicos), contracción muscular y el ejercicio físico, su relación con la salud, la elaboración y puesta en práctica de un plan de trabajo de resistencia aeróbica y flexibilidad. También se trató la toma de pulsaciones y la zona de actividad. La sesión teórica del tercer trimestre, atendió a un día que estaba lloviendo (6-5-2003) y no disponían del gimnasio para la realización de

clase práctica en una zona cubierta por lo que Joan les hizo como alternativa esta sesión teórica que consistió en una explicación sobre el deporte adaptado donde utilizó como fuente de información el libro de texto.

En cuanto a las sesiones dedicadas al examen teórico decir que ocupaba todo el tiempo de la sesión y que se realizaba en el salón de actos, pues el aula era un módulo prefabricado de reducidas dimensiones en el que estaba muy junto el alumnado.

El control de la asistencia, Joan lo realiza al final de las sesiones, preguntando al alumnado qué compañero o compañera no ha asistido y registrándolo en una terminal de control de asistencia del centro que conocen con el nombre de 'tamagochi'.

Señalar también que Joan fue muy puntual en el comienzo y finalización de sus clases.

c) *Metodología de enseñanza.* El estilo docente de Joan es bastante directivo. La mayoría de las actividades las presenta con el estilo de enseñanza de asignación de tareas. Joan dice al alumnado lo que tienen que hacer, cómo y cuándo comienza y termina una actividad, tanto en el calentamiento como en los ejercicios y juegos de la parte principal. Fundamentalmente el estilo docente de Joan consiste en explicar las actividades y juegos que debe realizar el alumnado y que éstos después lo realicen con corrección técnica. La preocupación didáctica de Joan es que el alumnado aprenda los gestos técnicos de los deportes, por ese motivo ofrece mucho feedback al alumnado durante la realización de los ejercicios y juegos.

En la medida que van haciendo la prueba les da feedback de ánimo y les informa de la marca realizada (Cuaderno de campo Joan, 4-3-2003)

Joan va pasando y dando información sobre los distintos tipos de golpeo y haciendo comentarios sobre aspectos técnicos y corrigiendo a los alumnos (Cuaderno de campo Joan, 29-4-2003)

E incluso, se dirige al alumnado que no realiza práctica:

Dirigiéndose a dos alumnas que no realizan la práctica. Ana y María, ¿estáis fijandoos en todo lo que estamos haciendo? (Cuaderno de campo Joan, 4-3-2003)

Aunque las clases de Joan tienen un enfoque deportivo, no tienen un carácter competitivo. En la unidad de deportes de raqueta hacía triangulares por parejas. Una pareja descansaba y las otras dos disputaban el partido. Así lo hacía saber:

Poneros por parejas y colocaros en cada campo 3 parejas. Jugamos a dobles 2 contra 2 y la 3ª pareja espera su turno peloteando. (Cuaderno de campo Joan, 5-5-2003)

En alguna ocasión Joan utilizaba el silbato al aire libre para los cambios de actividad u organización.

La forma de agrupar al alumnado en las actividades de las clases de Joan suele ser bastante variado, desde los ejercicios individuales, en parejas y en pequeños grupos o equipos. En unas ocasiones Joan es quién conforma las parejas o equipos y en otras deja que sea el alumnado quien decida. No suelen haber problemas de agrupamiento entre el alumnado de esta clase, pero no es habitual ver equipos mixtos.

Joan conoce a todos por su nombre y en ninguna de las sesiones observadas ha tenido un comportamiento irrespetuoso con ningún alumno o alumna. Si alguna vez llama la atención a algún alumno por su conducta disruptiva, lo hace sin alterarse y educadamente. Estas conductas disruptivas del alumnado sólo pasaban en el visionado de los vídeos. Una vez dos alumnos no paraban de hacerse la puñeta el uno al otro y Joan le dijo a uno de ellos: “Haz el favor, siéntate ahí delante y evítalo” (Cuaderno de campo Joan, 25-2-2003)

El alumno le hizo caso y se solucionó el problema. El alumnado también se comporta muy respetuosamente con Joan y colabora en la buena dinámica de las clases, así como en la preparación y recogida de los recursos materiales que se utilizan en las mismas.

d) *Evaluación.* El sistema de evaluación empleado se basa en una evaluación continua de carácter sumativo, a partir de pruebas de evaluación específicas, tanto prácticas como teóricas. Las pruebas prácticas son test de valoración condición física o de ejecución y eficacia de gestos técnicos a los que se dedica una sesión en exclusiva. También les pide el cuaderno de actividades del libro de texto que utilizan.

En la doble unidad relacionada con el trabajo de condición física se dedicaron 5 sesiones (2 en el 1er trimestre y 3 en el 3º) a las pruebas de control de la condición física que, concretamente, consistieron en: a) una prueba de agilidad de recorrer 9 metros ida y vuelta tumbándose después de las líneas marcadas y dando una palmada por detrás de la espalda, b) realizar el número máximo de abdominales en 1'; c) lanzamiento de balón medicinal de 3kg; d) test de resistencia que consistía en carrera continua de 23' para las chicas y de 25' para los chicos (esta prueba también se efectuó sobre 18' y 20' en la unidad de *atletismo: la carrera de resistencia* del 1er trimestre); d) test de flexibilidad que consistía en con las piernas abiertas flexionar el tronco y tocar lo más lejos posible con los dedos; e) Salto en estático a pies juntos.

En la unidad de voleibol realizó una sesión donde les pedía individualmente y por parejas que ejecutase los diferentes gestos técnicos (saque, mano baja, toque de dedos y remate) que Joan iba valorando si lo hacían bien, mal o regular. La unidad dedicada al deporte de raqueta (palas y badminton) siguió un proceso similar de valoración de la ejecución del gesto técnico pero pasando por los partidos y observando a cada alumno.

En la unidad de *Atletismo: peso, salto de altura, salto de longitud y velocidad* la valoración práctica la hacía sobre cada una de las técnicas atléticas antes de finalizar la sesión correspondiente. Él explicaba las pruebas con la ayuda del vídeo y después realizaba una serie de ejercicios de asimilación técnica y pasaba a realizar la prueba. La sesión terminaba con un intento que servía de evaluación. Un detalle es que Joan no anotaba el resultado de este intento, sino que les decía a los alumnos y alumnas de viva voz el resultado obtenido. El alumnado recordaba su registro y cuando todos terminaban de ejecutar la prueba iban al gimnasio donde cada uno le decía a Joan la marca lograda que él anotaba en su cuaderno de evaluación.

Mientras unos realizan las pruebas otros se están preparando para realizar otra prueba.

Insiste en que la pareja que no participa en el partido de palas que pelotee (Cuaderno de campo Joan, 5-5-2003)

A medida que van terminando la prueba de lanzamiento, Joan les dice que calienten para la prueba de salto (Cuaderno de campo Joan, 27-5-2003).

Al final de cada unidad didáctica Joan realizaba exámenes teóricos. Los exámenes teóricos, junto con la calidad del cuaderno de actividades, fueron los que determinaban el sacar buena nota en la asignatura. Los exámenes se solían realizar en el salón de actos porque, como se ha dicho anteriormente el aula era un módulo prefabricado de reducidas dimensiones en el que estaba muy junto el alumnado. Se distribuía al alumnado en filas, separados uno detrás de otro. Se guardaba silencio y realizaban el examen individualmente. Algún alumno le pregunta a Joan alguna duda sobre las preguntas y él las atiende. El examen no es el mismo para todas las clases:

Me comenta que cambia el tipo de examen para cada clase, porque después los estudiantes se comentan las preguntas (Cuaderno de campo Joan, 8-4-2003).

Cuando el alumnado termina el examen, Joan da las respuestas correctas a cada pregunta y las comenta. Las preguntas hacen referencia a contenidos que se encuentran en el libro de texto.

En definitiva, para aprobar la asignatura era suficiente con realizar la práctica, pero si se quería sacar mejor nota había que conseguirla a partir de los buenos resultados los exámenes teóricos y el cuaderno de actividades.

4.5.3.2. Características de su uso de los materiales curriculares impresos

Joan utilizó durante el curso observado 15 materiales curriculares impresos (tabla 4.9).

a) *Los materiales de uso personal que utiliza Joan para su docencia.* Todos los materiales de uso personal que utiliza están impresos en papel y algunos están en castellano y otros en valenciano. Son materiales utilizados muy frecuentemente por Joan.

Tabla 4.9. *Materiales impresos utilizados por Joan.*

<i>Materiales de uso personal para su docencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño curricular del área de Educación Física del departamento. Concretamente, la secuencia de contenidos de 4º ESO. • Fichas de sesión de otros años. • Lista de clase con las fotografías del alumnado. • Libro de texto del profesor. M. Castells, C. Estarellas, H. Santamaría y M. Trullén (1997) Educación Física 4 (2º ciclo de ESO, 2º curso). Barcelona: Almadraba. • Cuaderno de registro de resultados • Terminal electrónica para el registro de faltas de asistencia a clase del alumnado.
<i>Materiales para el alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto M. Castells, C. Estarellas, H. Santamaría y M. Trullén (1997) <i>Educación Física 4 (2º ciclo de ESO, 2º curso)</i>. Barcelona: Almadraba. • Cuaderno de actividades del libro de texto • Vídeos de iniciación deportiva al atletismo de la colección "Imagen y deporte" • Hojas informativas de reglamento de voleibol • Exámenes de contenidos
<i>Materiales para el centro y la familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria final de curso del area de EF para el centro

Joan sigue la programación del centro, que a su vez está en conexión con lo que deciden en el grupo de trabajo del profesorado de Educación Física de la localidad y alguno de otras de la comarca.

La decisión es a nivel de grupo. Eso es prioritario. Allí cada uno expone... nos juntamos generalmente en el mes de julio, incluso después en septiembre y a partir de ahí... no sé, un poco trabajamos sobre la nueva programación, la

programación que vamos a llevar a término al año, al curso siguiente y ese es un poco el proceso (Entrevista inicial a Joan)

Por tanto, la programación de Educación Física del centro deriva de un trabajo en grupo del profesorado que va más allá del centro. Más concretamente, para el desarrollo de sus sesiones, utilizó el apartado VI de esta programación referido a la temporalización de contenidos en el 2º ciclo de la ESO (ver anexo XI). Los contenidos desarrollados en clase por este profesor se corresponden con lo programado, aunque también hay toques personales:

dentro de las unidades y eso, sí que procuramos que los conceptos y los contenidos sean los mismos, pues bueno, después está ahí la personalidad y la visión de cada profesor a la hora de aplicar esos... Hay, a lo mejor, momentos puntuales pues que tu puedas optar por hacer un tipo de trabajo o presentar algunas fichas o algunas cosas, que a lo mejor el resto de compañeros no las utilizan (Entrevista inicial a Joan).

También utiliza alguna ficha de sesión de otros años como referente para sus clases, pero no las sigue completamente.

Joan también tiene un cuaderno del profesor que contiene las listas de control de cada trimestre donde anota las faltas de asistencia y los resultados de las pruebas de evaluación. Para el control de las faltas a clase también utiliza, como todo el profesorado del centro, un terminal que llaman comúnmente como ‘tamagochi’ para el registro y control de las mismas.

Otro material que utiliza Joan son las listas con las fotografías de los alumnos y alumnas. Este material está elaborado por el equipo directivo del centro y se utiliza para identificar a los estudiantes.

b) *Los materiales que utiliza para su alumnado.* Pocos son los tipos de materiales que utiliza con el alumnado. Dentro de este grupo de materiales destaca la utilización de dos materiales complementarios: el libro de texto y el cuaderno de actividades para el alumnado. Como sucede con la programación, ambos materiales también son acordados por el departamento de Educación Física y desde el grupo de trabajo en el que participan:

es un acuerdo de, como te he dicho antes, del grupo, o sea, nosotros lo utilizamos... y pienso que además creo que somos pioneros en ese aspecto, porque creo que seremos de las pocas materias que utilizan la misma programación, que utilizan el libro de texto, que utilizan el mismo cuaderno..., por lo menos a nivel del ámbito local seguro. Después ya digo que a lo mejor es un poco más amplio por los compañeros estos que pertenecen al grupo y que están llevando a término su labor fuera de la localidad. Pero bueno, ¿cuáles son los criterios? Pues, bueno, optamos por... todos los años nos juntamos, hacemos una revisión de, de... variamos alguna cosita y tal y finalmente tomamos una decisión y, bueno, hasta que no cambiemos, la decisión es de mantener esta

editorial, eh. Probablemente el año que viene eso varíe, porque ya estamos planteándonos... estamos incluso poniéndonos en contacto con la misma editorial y ya digo pues que, bueno, a ver si actualiza eso y que, en fin, que contemple el decreto. Pero bueno... (Entrevista inicial a Joan)

Joan ha cambiado su concepción en cuanto al uso del libro de texto en la asignatura. En la actualidad, piensa que, junto con el cuaderno de actividades conforman dos herramientas esenciales para el aprendizaje de los contenidos conceptuales y teóricos de la Educación Física:

Pero bueno, con el tiempo quizás a lo mejor he cambiado y hoy soy partidario de que sí, de que el libro de texto pienso que es una herramienta fundamental y de que tal y como lo estamos trabajando nosotros creo que es la forma ideal, o sea, que después de cada tema conceptual a nivel teórico que des en la clase, pues hay un cuestionario que los chavales tienen que... que los obliga a repasar lo que inicialmente les has dado en la clase teórica y que es la única forma de... exigiéndoles después el cuaderno tienes la seguridad de que se ven en la obligación de tener que consultarlo o... y sino, pues de copiarlo de un compañero pero, por lo menos, tener que elaborarlo, ¿no? Y después, al final, de todo esto se hace un examen escrito que también, pues, les obliga un poco a tener que volver a verlo y, claro, si hoy en la secundaria, como sabemos, se han de evaluar los tres ámbitos, el procedimental, el conceptual y el actitudinal, pues bueno, es imprescindible para poder evaluar el ámbito conceptual. (Entrevista inicial a Joan)

Estos contenidos conceptuales y teóricos conectan con el desarrollo de las clases tanto teóricas, como prácticas:

Hace clase teórica sobre deporte adaptado. Se basa en el libro de texto. Utiliza la pizarra para poner un esquema de lo que dice el libro de texto (Cuaderno de campo Joan, 6-5-2003)

Comienza la clase en el gimnasio con una información general sobre la nueva unidad didáctica. Sigue un esquema que ha puesto en la pizarra y que ha extraído del libro de texto (Cuaderno de campo Joan, 28-4-2003)

Otro de los materiales impresos que se obtuvo constancia de su uso con el alumnado fueron una hoja informativa sobre el reglamento del voleibol y los exámenes sobre los contenidos que realizaba al finalizar las unidades didácticas. deportes algunos vídeos de iniciación deportiva de la colección "Imagen y Deporte".

Esta diciendo la cantidad de especialistas y pruebas que hay. Hay muchos entrenadores por eso no les dejan entrar a la pista (...)

Aquí se ve la tabla de batida. Esta parte de aquí es de plastilina y si se pisa el salto es nulo (...)

Los saltadores de longitud han de ser buenos velocistas, aunque Yago Lamela es sólo especialista en longitud (...)

Después de la competición hay control antidoping (Cuaderno de campo Joan, 25-2-2003)

Llegan los estudiantes y ven un vídeo de lanzamiento de peso de la colección “Inagen y Deporte”. De vez en cuando para el vídeo y realiza comentarios sobre el peso de los artefactos, la zona de lanzamiento, etc. También hace comentarios referidos al gesto técnico. (Cuaderno de campo Joan, 25-3-2003)

c) *Los materiales que utiliza para la familia y el centro.* Al finalizar el curso Joan y el otro profesor de EF del departamento elaboraron una memoria final del área (ver anexo XI). Está en valenciano y en ella se habla del nivel de cumplimiento de los objetivos marcados, propuestas de mejora (metodología didáctica, evaluación del aprendizaje y temporalización de contenidos), actividades de recuperación para los alumnos pendientes, viajes y salidas como actividades extraescolares, material didáctico adquirido (libros de texto y propuesta de cambio), así como los principales puntos tratados y acuerdos tomados en las reuniones de área y un análisis de los resultados de la evaluación.

4.6. El caso Raúl

Raúl es un profesor de Educación Física de un centro concertado religioso de una pequeña población del interior de la provincia de Valencia. Este caso se seleccionó como ejemplo del perfil aplicador en el uso de materiales. Los datos del caso se han tomado de la práctica docente de este profesor con un grupo de alumnos y alumnas de 4º de la ESO.

4.6.1. Contextualización

4.6.1.1. ¿Quién es Raúl?

Se trata de una persona joven, de unos 30 años, que nació y reside en una localidad interior de la comarca de la Hoya de Buñol en la provincia de Valencia. Raúl ha estado involucrado en el mundo de la actividad física y el deporte toda su vida. Desde pequeño le gustaba mucho el fútbol, deporte que comenzó a practicar formalmente a los 11 años y que aún continúa practicando, ya que juega en el club de fútbol de su pueblo. También le gustó siempre la asignatura de Educación Física en la que se implicaba y disfrutaba mucho y con más edad se aficionó a hacer pesas y ejercicios en algunos gimnasios para mantenerse en forma.

Cuando acabó COU, dudó entre realizar Fisioterapia, Medicina o la Licenciatura en Educación Física, decantándose al final por lo que realmente le gustaba. Comenzó a cursar sus estudios en el antiguo Instituto Valenciano de Educación Física (IVEF) de Chestre, la actual FCAFE de la Universitat de València. Raúl recuerda de modo satisfactorio esos años. Su relación con los compañeros era muy buena y disfrutaba mucho en las prácticas de las asignaturas.

Afirma que en esos años no recibió formación relacionada con los materiales curriculares en Educación Física y que prácticamente, al acabar la carrera, no sabía preparar una programación. Además, recuerda que a su promoción le tocó acabar recién implantada la reforma, por lo que se vieron un poco desorientados en los primeros años. En la entrevista inicial dice: “nosotros dimos didáctica de la forma digamos antigua y al año siguiente lo cambiaron todo”.

Al acabar la carrera se apuntó a una academia de oposiciones, donde sí le hablaron de materiales curriculares y le enseñaron a preparar programaciones y unidades didácticas, aunque posteriormente no optó por la vía de la enseñanza pública.

Después de la academia, los cursos de formación que ha realizado han sido de otras áreas diferentes a la educativa, como por ejemplo la gestión de instalaciones, ya que este tema siempre le ha interesado al llevar trabajado muchos años en el ayuntamiento de su pueblo como gestor y organizador de actividades deportivas.

Previamente a su llegada a este centro, en el que lleva ya cuatro años, estuvo a la vez en dos centros de Cullera, otra población de la zona. En estos centros impartió clase durante poco menos de un curso y acabó dejándolo porque le venía muy mal el horario y los desplazamientos.

Durante su trayectoria docente, siempre se ha basado para realizar sus programaciones en los apuntes de la academia y en el currículum oficial que elabora Consellería.

Para la preparación de las clases, los materiales curriculares a los que recurre principalmente son los apuntes de la carrera y libros de unidades didácticas. Está inscrito en varias revistas de editoriales (Inde y Gymnos), lo que le permite estar al día de las nuevas publicaciones que van saliendo.

Durante su evolución como docente (que en realidad no es muy larga) ha mantenido el mismo tipo de materiales a utilizar, aunque reconoce que si han variado los contenidos a impartir. Antes incidía más en deportes convencionales como el fútbol o el balonmano y ahora va introduciendo unidades didácticas de

actividades recreativas, de juegos con material alternativo como las indiacas o los freesbees, etc.

También ha mantenido durante estos años su sistema de evaluación, en el que los contenidos conceptuales valen un 20 % (se trata de un trabajo teórico que deben realizar en cada trimestre), los procedimentales un 40% y los actitudinales otro 40% (estos dos últimos los valora en la práctica diaria).

Raúl piensa firmemente que el mundo de la Educación Física está mejorando en los últimos tiempos gracias en parte a la aparición de nuevos licenciados que trabajan seriamente y van sustituyendo a aquellos de la antigua usanza que mandaban a los chicos a jugar a fútbol y a las chicas a saltar a la comba.

También piensa que el avance de las publicaciones ayuda a la mejora de la asignatura y que los materiales curriculares de las editoriales son novedosos y se adaptan a los cambios. Considera que el profesor va cambiando, adaptándose y mejorando en función de las publicaciones, que marcaría una línea de avance.

Reconoce que estos materiales, sobre todo los libros de unidades didácticas de las editoriales le sirven de gran ayuda para dar sus clases y que siempre resulta más cómodo contar con sesiones diseñadas, aunque luego las adaptes a las condiciones de tu contexto específico.

Centrándonos en su percepción de la asignatura desde su punto de vista, Raúl considera que la Educación Física es una materia importante del currículum con una relevancia específica dentro del mismo. Para él, la aportación más importante de la asignatura sería la salud. Piensa que es muy interesante que los alumnos realicen ejercicio, que acaben con muchos mitos erróneos del ámbito de la actividad física y el deporte y que sepan disfrutar del deporte y realizar un tipo de actividad física saludable.

Por último decir que, en la actualidad, además de su labor como profesor en este centro, trabaja también en su localidad dando clases de psicomotricidad a niños de 4-5 años, en el ayuntamiento organizando actividades deportivas y de director en la escuela de fútbol de esa misma localidad.

4.6.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo

El grupo observado es el único de 4º de la ESO. Está compuesto por 15 alumnos y tiene sus clases de Educación Física los martes, de 15 a 16 horas, y los jueves, de 16 a 17 horas. Según Raúl, se trata de uno de los mejores grupos que tiene, donde los alumnos se implican en la asignatura y es más fácil el control y desarrollo de las sesiones debido al escaso número de integrantes. Los alumnos gozan de confianza y muy buen trato del profesor, pero al mismo

tiempo le respetan, lo que se percibe claramente cuando Raúl se enfada por alguna razón.

En cuanto a las características del alumnado, podría decirse que es un grupo bastante homogéneo en cuanto a nivel de habilidad y de implicación del alumnado en la asignatura. En general, no existen problemas serios de comportamiento. Únicamente, cabría resaltar dos situaciones que se repiten en algunas sesiones. Una es que, en ocasiones, los alumnos muestran una actitud negativa ante una actividad que no les apetece realizar, entonces tardan en comenzar, se entretienen, arman desorden o no escuchan. La otra situación es que en las clases de rugby y voleibol, donde Raúl suele sacar muchos balones para realizar la sesión, los alumnos (sobre todo los chicos) comienzan a chutar descontroladamente los balones contra la pared o los compañeros. Esto suele ocurrir al principio de la sesión, mientras Raúl prepara el material, o cuando juegan partidos del deporte que se esté tratando, donde siempre queda un equipo que no juega en ese momento y se ensaña con los balones. Raúl suele tener mucha paciencia en estos casos, mostrando una postura flexible y bastante permisiva, pero cuando ve que los alumnos no cambian de actitud por su propio pie, les riñe hasta que la sesión vuelve a sus cauces normales. De todos modos, estas situaciones sólo constituyen breves y esporádicos momentos de las sesiones. Normalmente, los alumnos disfrutan con las actividades propuestas y suelen comportarse bastante bien.

De los aspectos generales del alumnado como grupo no destaca ningún otro aspecto interesante, pero si merecen especial mención dos chicos de la clase, Jonathan y Pedro.

a) Jonathan: Es un alumno repetidor que resalta del resto de los compañeros por su corpulencia. Está obsesionado con las armas y con la vida militar. Acude todos los días a clase con vaqueros y con botas militares y nunca realiza las clases de Educación Física. Siempre lleva herramientas en la mochila como alicates o tenazas.

También es cierto que nunca interrumpe la dinámica de las clases ni muestra actitudes agresivas hacia ningún miembro del centro, ya sea alumno o profesor. De todos modos, los profesores desconfían y le tienen cierto respeto, por lo que no lo presionan para realizar la clase si no quiere.

En las primeras clases, Raúl le pedía que se trajera zapatillas a clase y que participara en las sesiones, pero Jonathan se negaba sin dar ninguna explicación o simplemente no respondía. Ante esta situación, nuestro profesor ha acabado resignándose y tomando la decisión de suspenderle en la asignatura. Durante las sesiones de Educación Física, se sienta en cualquier esquina del patio a ver el desarrollo de la clase o a dedicarse a sus cosas.

Los profesores han comentado entre sí el problema y se han informado de que los padres lo están llevando a un psicólogo. Por ahora, la postura general de todos se basa en dejar que el alumno no participe en clase ni realice las tareas encomendadas, ya que no molesta ni interrumpe las sesiones.

b) Pedro: Es un alumno con una pequeña minusvalía psíquica, pero, en realidad, sus deficiencias no son muy profundas y tampoco le afectan prácticamente a su motricidad. Simplemente es un poco descoordinado, lo cual no le impide implicarse en las actividades con considerable brío.

Pedro tiene muy buena relación con el profesor y disfruta mucho en la asignatura, aunque en ocasiones se enfada cuando no le sale bien alguna actividad. En estas ocasiones Raúl y el propio observador le dicen que no lo hace mal y que es normal que al principio tenga fallos. De todos modos, se tratan de enfados no muy duraderos. En general, tanto con su grupo como con el resto de alumnos y profesores del centro, se encuentra correctamente integrado.

Por lo que respecta al centro, se trata de un centro concertado religioso. Es uno de los pocos centros educativos que existen en esta pequeña población del interior de la provincia de Valencia. Se encuentra anexionado a una ermita y es bastante pequeño, por lo que sólo oferta docencia en una línea de primaria y otra de secundaria (no bachillerato). La entrada, los aseos, las duchas, los pasillos y las aulas se encuentran en buen estado. Lo que está en peores condiciones son las instalaciones utilizadas en la asignatura de Educación Física.

El centro cuenta con una sala en la planta baja que posee suelo de losas y techo a poca altura como en el resto de habitaciones interiores, y que hace las funciones de gimnasio. Al no existir canastas, pizarra, porterías o espalderas, el “gimnasio” sólo se utiliza en algunos días de lluvia, donde se realizan sesiones menos dinámicas o en unidades didácticas muy concretas (como puede ser una que realizó de judo suelo, antes de la llegada del observador y en otro curso distinto al objeto de observación). Es un espacio que no le gusta mucho a alumnado:

Como hoy llovía, hemos ido al gimnasio para dar la clase, “a los alumnos no les ha gustado al principio la idea y se han quejado” (Cuaderno de campo Raúl, 25-2-2003).

En el exterior está el patio del colegio que consiste en una pista polideportiva de reducido tamaño con canastas, porterías y perforaciones tapadas para poder instalar la red de voleibol. Esta pista es la que se utiliza habitualmente en las clases de Educación Física y comunica con otro espacio techado tipo marquesina de reducidas dimensiones (20x10m). Este último espacio sólo se utiliza para dejar el material y es donde se situaba el observador.

Cabe señalar que muy próximo al centro se encuentran una pista polideportiva municipal que en alguna ocasión puntual también utiliza Raúl para las clases de Educación Física.

En cuanto a material, según Raúl, antes de su llegada, era bien escaso, por lo que tuvo que pedir bastante. Pero atendieron sus peticiones y, al poco tiempo, logró contar con bastante variedad de material. En este aspecto, nuestro profesor está satisfecho, y sólo se lamenta de las limitaciones que le impone una pista tan pequeña para el desarrollo de la asignatura.

El material se almacena en una pequeña habitación que, por ahora, parece espacio suficiente, aunque le falta iluminación (dependiente de la luz que entra por las ventanas del gimnasio). Por esta razón, Raúl pretende solicitar a la directora que se instale una bombilla para el curso que viene.

En cuanto al departamento de Educación Física, solamente cabe decir que él es el único profesor de esta asignatura en secundaria, por lo que organiza los contenidos de la asignatura individual y libremente.

Por otra parte, el profesorado del centro es muy joven, muchos de ellos rondan los treinta años e incluso varios los 25, excepto varias “hermanas” del centro, que son de edad avanzada. Una de estas hermanas es la directora. Con todos ellos Raúl mantiene muy buena relación y siempre ha mostrado satisfacción con el centro a todos los niveles.

4.6.2. Lo que dice Raul sobre su uso de los materiales curriculares impresos

Raúl, dice que elige la mayoría de los materiales impresos a excepción de los proyectos y memorias de área para el centro que son elegidos por parte de la dirección del centro. Es un profesor que dice tender a elegir primero los materiales y después preparar la clase.

A la hora de elegir los materiales, para Raúl son muy importantes los criterios de: presentación, adecuación a su alumnado, calidad de los contenidos y correspondencia con su ideología. Bastante importantes son: la adecuación al currículum oficial, el bajo coste y contribuir a su formación permanente. En cambio, no otorga ninguna importancia al criterio de estar en valenciano.

Este profesor utiliza todos los tipos de materiales del profesorado, a excepción del libro de texto, usando muy a menudo las secuencias de contenido y programaciones, las unidades didácticas o libros de unidades didácticas, las fichas de sesiones, así como los materiales para el registro de datos. Las fuentes informativas, documentales o de consulta y las recopilaciones de ejercicios,

juegos y otras actividades físicas dice que las ha utilizado alguna vez. Entre los materiales para el alumnado utiliza bastantes veces las fuentes informativas, documentales o de consulta, los cuadernos de actividades y fichas de trabajo, y las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas. En cuanto a los documentos informativos para los padres señala que los ha utilizado alguna vez y en cuanto a los proyectos y memorias de área para el centro es un tipo de material que suele utilizar muy a menudo.

Todos los tipos de materiales que utiliza, tanto del profesorado, como del alumnado, padres y del centro están en soporte papel e informático, a excepción de las fuentes informativas, documentales o de consulta que utiliza para uso propio, que se encuentran en soporte audiovisual y este mismo material cuando lo utiliza con el alumnado es en formato papel.

Salvo los materiales para el registro de datos y las fuentes informativas, documentales o de consulta utilizadas con el alumnado, Raúl elabora individualmente los materiales que utiliza. También utiliza materiales elaborados por las editoriales, como es el caso de algunos materiales para el profesorado como las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas y los materiales para el registro de datos. Entre los materiales para el alumnado utiliza materiales elaborados por las editoriales en el caso de las fuentes informativas, documentales o de consulta, y los materiales para el registro de datos. Elaboradas por el centro utiliza los documentos informativos para padres.

La forma de elaboración de Raúl de los materiales que elabora es la creación de materiales nuevos, exceptuando los proyectos y memorias de área para el centro cuya elaboración consiste en la modificación y adaptación de materiales existentes. Entre los criterios para la elaboración de materiales tienen mucha importancia para Raúl: el que se encuentra más cómodo con sus propios materiales, porque se adaptan mejor a su alumnado, contribuye a su formación permanente y se corresponde a su ideología. Bastante importancia tienen los criterios de que lo publicado no responde a sus intereses y porque resulta más económico. Y ninguna importancia atribuye al hecho de trabajar en equipo y de estar en valenciano.

Por lo que respecta a las formas de uso, a excepción de las fuentes informativas, documentales o de consulta que utiliza para preparar la enseñanza y enseñar el resto de materiales del profesorado los utiliza tanto para preparar la enseñanza como para enseñar y para evaluar (los materiales para el registro de datos los utiliza, además, para justificar la enseñanza). Los documentos informativos para los padres dice utilizarlos para justificar la enseñanza y los proyectos y memorias del área para el centro los utiliza para preparar, enseñar, evaluar o justificar la enseñanza. Los materiales para el alumnado los utiliza en el trabajo habitual de clase, salvo las fuentes informativas, documentales o de

consulta que utiliza como una alternativa, cuando no se puede realizar práctica física. En el uso de materiales para el alumnado tienen mucha importancia todas las razones presentadas. La razón con menor importancia es que analicen y reflexiones que es señalada en la categoría de bastante importancia.

Raúl está muy satisfecho con los materiales para uso propio que utiliza y bastante satisfecho con el resto de tipos de materiales, es decir, con los materiales para el alumnado, la familia y el centro.

En cuanto a su concepción de los materiales, Raúl se muestra muy de acuerdo con la afirmación que los materiales sirven para transmitir con eficiencia los contenidos, que en el contenido de un material queda representada una ideología concreta, que el profesor debe implicarse en la elaboración y uso de los materiales y que éstos sirven para mejorar las relaciones con el alumnado. Poco de acuerdo está con que los materiales deberían ser elaborados por expertos para que el profesorado los aplicase en sus clases. Y nada de acuerdo está con que los materiales curriculares sean una moda más, que en la práctica sirvan para poco y con la afirmación de que los materiales deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte.

A pesar de que la concepción de los materiales que tiene Raúl parece experimentadora, el perfil de uso obtenido del conjunto de respuestas dadas en el cuestionario fue el aplicador.

4.6.3. Lo que hace Raúl en su práctica

4.6.3.1. Características de su práctica docente

a) *Unidades didácticas y contenidos desarrollados.* Raúl ha impartido seis unidades didácticas durante el curso 2002-03 al grupo de 4º de la ESO observado. En el primer trimestre desarrolló tres unidades didácticas: salud y juegos modificados, juegos malabares y algunas sesiones de una unidad de iniciación al rugby: rugbyto que continuó en el inicio del segundo trimestre donde también impartió las unidades de actividades recreativas y de voleibol. Y, en el tercero, desarrolló una unidad de liga multideporte (tabla 4.10). Esta organización de unidades se corresponde con el planteamiento contenido en la Programación de Aula del profesor y en el Proyecto Curricular de Centro y que es el mismo que el del curso académico anterior.

Las sesiones desarrolladas durante el curso fueron prácticas y consistían en un pequeño calentamiento de 10 a 15 minutos y el resto de la sesión se dedicaba a las actividades específicas de cada una de las unidades. Los

contenidos teóricos, Raúl los iba introduciendo a través de sus comentarios en las actividades prácticas.

Tabla 4.10. Unidades didácticas desarrolladas por Raúl.

1er trimestre	2º trimestre	3er trimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Salud y juegos modificados • Juegos malabares • Iniciación al Rugby: Rugbito 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación al Rugby: Rugbito (continuación) • Actividades recreativas • Voleibol 	<ul style="list-style-type: none"> • Liga multideporte • Juegos tradicionales

La primera unidad didáctica fue la de salud y juegos modificados, consistió en diez sesiones prácticas. Cuatro dedicadas a la realización de circuitos de condición física (incidiendo en los aspectos de salud como, por ejemplo, cómo hacer correctamente los ejercicios de abdominales, en qué consiste el trabajo aeróbico, etc.) y seis sesiones de juegos modificados donde los equipos iban rotando en sus enfrentamientos. Después de esta unidad se desarrollaron ocho sesiones de la unidad de juegos malabares y nueve de la de rugbito que se desarrolló durante las últimas tres sesiones del primer trimestre y las seis primeras del segundo. En esta unidad, se elimina el contacto de las fases dinámicas de juego y Raúl solo introdujo el contacto en la fase estática de la melé (1x1). Su principal objetivo fue hacer entender la particular dinámica del juego del rugby, donde sólo se puede pasar el balón hacia atrás, y trabajar el pase como forma de avance en equipo.

Todos están muy motivados, las chicas también. Sorprende el nivel de implicación de las chicas en un juego como el rugby (Cuaderno de campo Raúl, 9-1-03).

A la unidad de rugbito le siguió la de actividades recreativas de 6 sesiones, dedicadas dos al *frisbee*, dos a la indiacá, una a juegos con sábanas y la última sesión a juegos con el plinto y las colchonetas. El segundo trimestre se completó con una unidad de voleibol de diez sesiones donde se iban integrando diferentes contenidos técnicos. La primera sesión se dedicó al toque de dedos y el saque de mano baja. La segunda y tercera, además de estos gestos, también incorporó la mano baja. La cuarta sesión estuvo dedicada a los pases orientados, saque y recepción. La quinta y sexta pusieron el énfasis sobre la colocación en el campo y la ubicación con respecto al balón. La séptima se dedicó a la mejora de los desplazamientos, del pase y de la precisión en el saque. La octava al remate. La novena al bloqueo. La última sesión consistió en un partido de voleibol.

En el tercer y último trimestre se realizó una liga multideporte a lo largo de

diez sesiones. En la primera sesión el alumnado eligió los deportes a jugar a partir de un listado de Raúl y se formaron los equipos. A lo largo del resto de sesiones se fueron alternando sesiones de los diferentes deportes elegidos, que en total fueron tres dedicadas al fútbol sala, tres al baloncesto y tres al voleibol. En este trimestre también se realizó una sesión de pelota valenciana como actividad extracurricular ofertada por la Consellería y dos sesiones dedicadas al juego tradicional del pañuelo dentro de una unidad dedicada a los juegos tradicionales. En esta unidad también se desarrollaron dos sesiones anteriores que se realizaron en el gimnasio como alternativa a los días los días que llovía y no se podía salir al patio a realizar la sesión programada.

b) *Organización y estructura de las sesiones.* Todas las sesiones de Raúl fueron prácticas y se desarrollaron en su mayor parte en la pista polideportiva del patio del colegio.

La sala que hacía las funciones de gimnasio sólo se utilizó en alguna ocasión aislada, debido a la lluvia (Cuaderno de campo, 9-01-2003, 25-02-2003 y 6-05-2003).

Raúl no suele hacer sesiones teóricas, aunque llueva. Por eso hoy hemos ido a realizar clase práctica en el gimnasio (Cuaderno de campo Raúl, 25-2-2003).

La pista polideportiva municipal cercana al centro también se utilizó muy puntualmente (cuando le pide alguna hermana del centro a Raúl que le ceda el patio) lo que provocaba un retraso en el comienzo de la clase que no ocurría cuando la clase era en la pista polideportiva del patio del colegio.

Hoy ha faltado un profesor y una de las hermanas se ha tenido que quedar con sus alumnos. Para poder controlarlos mejor y estar jugando durante esa hora, le ha pedido a Raúl que le deje el patio (pista polideportiva). Nosotros nos hemos ido a dar la clase de E.F. a unas instalaciones municipales que están junto a un centro educativo público muy cercano” (Cuaderno de campo Raúl, 13-3-2003).

Hoy también hemos ido a las pistas municipales porque una hermana (la misma de la ocasión anterior) iba a bajar con los alumnos al patio” (Cuaderno de campo Raúl, 20-3-03).

Una hermana (la de siempre) le ha pedido a Raúl el patio, por lo que hemos tenido que desplazarnos a las pistas deportivas municipales (...). Hemos comenzado la clase más tarde al tener que desplazarnos a las pistas deportivas municipales (Cuaderno de campo Raúl, 29-4-03).

En cuanto al aula, sólo se desarrolló la primera mitad de la sesión de comienzo de la unidad didáctica de la liga multideporte para elegir los deportes que se realizarían y donde daba pie a la participación del alumnado en la organización y composición de los equipos de la liga

Raúl me ha dicho que subiera con él, que hoy la sesión era en clase. La primera parte de la sesión ha sido en clase. La segunda en la pista polideportiva.

(...) propone y escribe en la pizarra los deportes posibles a practicar en esta unidad didáctica Liga Multideporte. Los deportes sometidos a votación son: fútbol-sala, balonmano, baloncesto, hockey, voleibol. Salen elegidos los deportes: fútbol-sala, baloncesto y voleibol.

(...) nombra a cuatro capitanes que se encargan de elegir a los miembros de sus equipos. Los cuatro equipos resultantes se ponen un nombre. Jolu escribe el calendario de encuentros en la pizarra.

Como ha terminado la constitución de los equipos y la programación de los encuentros a las 15.30 h (la clase comenzó a las 15.00h), el profesor ha dejado el tiempo restante para juego libre y se ha bajado al patio (pista polideportiva). Unos se han puesto a jugar a voleibol y otros a pelota valenciana (frontón contra la pared) con las pelotas que le han dado a Raúl esta mañana los de Consellería (Cuaderno de campo Raúl, 8-4-2003).

Las clases suelen comenzar puntualmente, exceptuando aquellas que se cambian a última hora para realizarse en la pista polideportiva municipal y también alguna vez que Raúl acompañó a los estudiantes al aula hasta que llegase el profesor de la asignatura de aula:

Raúl me ha comentado que la próxima vez no acompañará a los alumnos de la clase anterior a su aula, ya que esperando al otro profesor pierde mucho tiempo y comienza demasiado tarde la sesión (Cuaderno de campo Raúl, 20-3-03).

Las sesiones desarrolladas respondían a una programación previa que, debido a las inclemencias del tiempo, cambiaba en alguna ocasión. La estrategia de Raúl consistía en cambiar la sesión que tocaba ese día por otra que estaba programada para más adelante y que pudiera realizar.

Raúl informa al alumnado de que hoy tocaba voleibol, pero que al estar lloviendo van a jugar al pañuelo. Esta clase pertenece a la última unidad didáctica de la programación del profesor. Probablemente no dé tiempo a llevarla a cabo íntegramente. Raúl lo que hace es incluir estas sesiones los días de lluvia (Cuaderno de campo Raúl, 6-5-03).

Las clases de Raúl estaban estructuradas en dos partes: inicial y principal. La parte inicial solía comenzar con una fase informativa de corta duración, de entre 2 y 5 minutos. Servía para situar al alumnado en los contenidos que se iban o estaban desarrollándose en la unidad didáctica y, en muchas ocasiones, también para hacer algunas referencias al comportamiento del alumnado en otras sesiones, pero desde un tono calmado:

Raúl comienza explicando que en la iniciación los balones deben estar deshinchados para que no duela y poder adquirir correctamente la técnica al no tener que hacernos daño. (Cuaderno de campo Raúl, 27-2-03).

Hoy van a trabajar el remate. El profesor ha explicado que se trata de la acción técnica más difícil pero a la vez más utilizada” (Cuaderno de campo Raúl, 27-3-03).

Comienza la sesión comentando que hoy van a trabajar el bloqueo (Cuaderno de campo Raúl, 1-4-03).

Raúl ha comenzado la clase reprochando a los alumnos su mal comportamiento en otras sesiones. Ha hablado en un tono tranquilo y pausado. Les ha dicho que siempre ha pensado que son el mejor grupo, pero que últimamente se están portando mal, se está perdiendo mucho material y se marcha a su casa cabreado. También que él les da un margen de permisibilidad y confianza y que le están defraudando y que están obligando a los profesores a ser duros e inflexibles. Por otra parte, les ha comentado que tal vez este año no le concedan más material para reponer el perdido y tendrá que modificar sus programaciones por la negligencia de los alumnos. Por último les ha dicho que uno a uno son buenas personas pero que aquí se juntan y se comportan muy mal y que no sabe si irse con ellos a final de curso a la playa tal y como había acordado” (Cuaderno de campo Raúl, 13-5-2003).

Dentro de la parte inicial también se realizaba un pequeño calentamiento que consistía en la ejecución de estiramientos individuales y ejercicios técnicos específicos del contenido a desarrollar en la sesión.

Montan la red y comienzan a calentar con toque de dedos. Cada pareja con un balón. Luego por trios. Uno envía el balón al del centro que pasa con toque de dedos al otro miembro del trio (así continuamente)” (Cuaderno de campo Raúl, 11-3-03).

Tenía una duración aproximada de 3 a 7 minutos. Raúl dirigió los calentamientos de la primera unidad didáctica del curso, pero el resto daba bastante autonomía a los estudiantes para que lo realizaran libremente, lo que, alguna vez (básicamente en la liga multideporte del último trimestre), acabó en situaciones de descontrol del alumnado:

Cuando los alumnos estaban calentando, Diego ha empezado a chutar fuerte los balones y yo le he reñido. Al rato, cuando ya estaba Raúl, uno de los balones de Diego me ha dado en la carpeta y me ha tirado los folios de las anotaciones. Ambos le hemos reñido. La verdad es que Raúl se ha enfadado mucho con él y le ha llamado la atención con firmeza (Cuaderno de campo Raúl, 28, 8-5-03).

En la parte principal se desarrollaban ejercicios de progresión técnica individuales, en parejas y en pequeños grupos y, en alguna ocasión, también se introducía algún juego relacionado con los aspectos técnicos tratados. En el

tercer trimestre, la parte principal se dedicaba a jugar los partidos de la liga multideporte.

c) *Metodología de enseñanza*. El estilo docente de Raúl es bastante directivo. A excepción de las actividades de los calentamientos libres en las que Raúl da autonomía al alumnado para que sean ellos mismos quienes las realicen (con la salvedad de las primeras sesiones del curso), el resto de actividades (que son la mayor parte de las que ocupan las sesiones) las presenta con el estilo de enseñanza de asignación de tareas, tanto en los ejercicios, como en los juegos. La preocupación didáctica de Raúl es que el alumnado aprenda los gestos técnicos de los deportes y compita en los juegos respetando el reglamento. El estilo docente de Raúl consiste en explicar las actividades, juegos o partidos que debe realizar el alumnado y que éstos después lo realicen con corrección técnica.

Las clases de este profesor se asemejan mucho a entrenamientos deportivos y aunque las primeras sesiones de las unidades el alumnado tienen un nivel técnico bajo, en las finales se apreciaba una mejora:

La verdad es que he notado que en los partidos de voleibol los alumnos logran ahora mucha más continuidad en el juego que en los partidos de las primeras sesiones de esta unidad didáctica” (Cuaderno de campo Raúl, 1-4-03).

Otro aspecto metodológico a señalar es que, para el cambio de una actividad a otra, Raúl utiliza el silbato:

Utiliza un silbato para marcar el inicio y final de los ejercicios” (Cuaderno de campo Raúl, 9-1-03).

La forma de agrupar al alumnado en las actividades de las clases de Raúl suele ser bastante variado, desde los ejercicios individuales, en parejas y en pequeños grupos o equipos que conforma espontáneamente el alumnado, lo que hace que muchas veces acaben siendo grupos de chicos, por una parte, y grupos chicas, por otra:

Las chicas suelen ponerse juntas para realizar las actividades (Cuaderno de campo Raúl, 9-1-03).

En el primer juego de esta sesión, “se ha formado un equipo de chicas y otro de chicos” (Cuaderno de campo Raúl, 20-2-03).

Los juegos y partidos de la liga multideporte son por equipos y también los configura el alumnado, pero Raúl condicionó que fueran mixtos (Cuaderno de campo Raúl, 22-05-2003).

Dentro del estilo de asignación de tareas que caracterizaba la docencia de Raúl, encontramos muchos tipos de actividades:

Partidos. Tres equipos. Dos juegan y uno descansa (Cuaderno de campo Raúl, 16-1-03).

Por parejas, realizar pases con el freesbee. Idem, ahora recepcionando con la izquierda. Ahora un compañero lo tira y el otro intenta que el disco pase por dentro de un aro (Cuaderno de campo Raúl, 4-2-03).

Ultimate. Por equipos, pasándose el disco (el que lo lleva no puede correr) y se marca punto cuando el disco sobrepasa las líneas de fondo. Tres equipos, dos juegan y otro descansa (Cuaderno de campo Raúl, 6-2-03).

Saques de mano baja. Los de un lado del campo sacan y los del otro lado devuelven los balones (cada uno tiene su pareja). Luego, idem pero uno saca de mano baja y el otro recepciona y después coje el balón (Cuaderno de campo Raúl, 6-3-03).

Partidos. Dos equipos juegan y dos descansan. Están obligados a recepcionar en mano baja, para que no la devuelvan de cualquier manera y haya más juego (Cuaderno de campo Raúl, 6-3-03).

Dos grupos, uno a cada lado de la red. Los de un lado sacan y los del otro han de recepcionar y devolverla al campo contrario (Cuaderno de campo Raúl, 11-3-03).

Han empezado a jugar partidos de fútbol los equipos que ya se hicieron el otro día. Cada partido va a durar 18 minutos. Han empezado jugando dos equipos de tres miembros cada uno. El resto de compañeros que no jugaba en ese momento se ha puesto a pelotear un poco (Cuaderno de campo Raúl, 10-4-03).

Hoy han jugado partidos de baloncesto. Los equipos eran de tres o cuatro miembros y han jugado en un campo normal de baloncesto. Mientras unos jugaban otros descansaban (Cuaderno de campo Raúl, 29-4-03).

Raúl ha marcado una línea con cinta adhesiva a mitad del gimnasio para jugar al pañuelo. Han jugado por puntos, sin eliminación del que perdía. Un alumno se ha puesto en el centro con un peto que servía de pañuelo. Siempre era el mismo alumno el que sostenía el pañuelo, debido a que estaba lesionado de la rodilla y no podía participar como jugador” (Cuaderno de campo Raúl, 6-5-03).

La unidad didáctica de rugby se planteó desde el estilo del descubrimiento guiado y la resolución de problemas a través de juegos y situaciones problema:

Todos desplazándose dentro de un espacio delimitado por cuatro conos, todos moviéndose y realizando pases.

Idem, a la señal, el que tiene el balón debe alcanzar a los otros.

Ahora dos grupos y a la señal tienen que ensayar en una de las cuatro líneas imaginarias existentes entre los cuatro conos. A ver quién ensaya antes (Cuaderno de campo Raúl, 14-1-03).

Tres equipos. A ver qué equipo realiza antes 10, 20 pases, etc. Un equipo elimina a los otros dos pasándose y tocando a los otros con el balón. El que lleva el balón no puede correr.

Idem, paga el otro equipo. Al que tocan con el balón se queda parado (Cuaderno de campo Raúl, 23-1-03).

El enfoque deportivo de este profesor en sus clases de Educación Física y su entusiasmo por la práctica deportiva se observa también en otra característica de la metodología de enseñanza de Raúl, que es su participación junto al alumnado en bastantes de las actividades que proponía, lo que hizo en la mayor parte de las sesiones observadas, a excepción de alguna sesión en la que se encontraba mal:

Raúl se ha puesto a jugar al pañuelo con los alumnos. Se nota que está en forma y que le gusta realizar todo tipo de actividad física (Cuaderno de campo Raúl, 6-5-03).

Se encuentra un poco resfriado y no está participando en las actividades de la sesión (Cuaderno de campo Raúl, 16-1-03).

Su participación en las actividades no le impide prestar atención y preocuparse por el aprendizaje de su alumnado. En las actividades que propone da una información previa y realiza demostraciones de cómo se hacen, y durante la realización también les continúa dando información sobre la correcta ejecución de los gestos técnicos:

Raúl advierte a los alumnos del peligro que puede llegar a tener el freesbee, por lo que solicita que tengan cuidado al lanzarlo (Cuaderno de campo Raúl, 4-2-03).

Raúl ha comenzado explicando que en voleibol la mayoría de los pases son en suspensión y ha realizado una demostración (Cuaderno de campo Raúl, 25-3-03).

Mientras los alumnos realizaban por parejas toque de dedos, Raúl pule algunos defectos técnicos (Cuaderno de campo Raúl, 27-2-03).

En un ejercicio para aprender el remate en voleibol, el profesor incide en que no toquen la red y no pisen el campo contrario” (Cuaderno de campo Raúl, 27-3-03).

Suele dar información constante durante los ejercicios, exceptuando en la unidad de la liga multideporte del último trimestre en la que adoptó el rol de árbitro:

En las sesiones de la Liga Multideporte, Raúl no suele proporcionar feedback al alumno. Simplemente hace de árbitro. No aconseja sobre aspectos tácticos, técnicos ni si los alumnos lo hacen bien o mal (Cuaderno de campo Raúl, 20-5-03).

Raúl es un profesor que, también se interesa por motivar al alumnado y darles otros consejos más personales:

De vuelta al centro, tras la sesión en las pistas municipales, Raúl le ha dicho a Pedro: “No tienes que estar diciendo siempre esto no me sale, esto no lo hago bien...para aprender hay que practicar...con el no nacemos todos, ninguno sabíamos nada al nacer” Pedro se ha mostrado alegre tras este comentario (Cuaderno de campo Raúl, 29-4-03).

Mantiene una relación cercana y directa con su alumnado y los alumnos tienen confianza en él y colaboran con Raúl en la preparación de los recursos materiales para las sesiones:

Hoy ha sido de esos días en los que he visto claramente que los alumnos tienen confianza con el profesor. Le gastan bromas, comentan cosas con él, etc. (Cuaderno de campo Raúl, 20-3-03).

Los alumnos han sacado los balones de voleibol, los postes y la red para montar el campo” (Cuaderno de campo Raúl, 8-5-03).

Raúl se comporta muy bien con el alumnado, y no sólo en las clases sino también fuera de ellas:

Una vez finalizada la sesión, cuando nos íbamos, un niño de otro curso le ha pedido a Raúl un balón y éste al final se lo ha dado. Ha tenido que sacar las llaves y volver de nuevo a la sala de material. Se porta muy bien con los alumnos (Cuaderno de campo Raúl, 27-2-03).

En las sesiones observadas, aunque se ha enfadado y gritado, nunca se ha dirigido con malas maneras a ningún alumno o alumna. Es un profesor tolerante que prefiere que sean los propios alumnos quienes se den cuenta por ellos mismos de su mal comportamiento. Sólo cuando la situación es excesiva muestra una actitud firme con ellos y les riñe:

Raúl les riñe porque no han hecho toque de dedos para calentar mientras él montaba la red (Cuaderno de campo Raúl, 4-3-03).

Raúl riñe a los alumnos del equipo que no jugaba en ese momento porque estaban lanzando muy fuerte los freesbees (Cuaderno de campo Raúl, 6-2-03).

Raúl llama la atención muy serenamente a sus alumnos porque hoy han cogido los balones de voleibol sin su permiso y se han puesto a pegar balonazos y además nunca le ayudan a colocar la red de voleibol (Cuaderno de campo Raúl, 6-3-03).

Raúl se ha enfadado, tras aguantar mucho, y les ha chillado. A partir de ese momento ha cambiado la actitud de los alumnos y se han tomado en serio las actividades (Cuaderno de campo Raúl, 25-2-03).

Cuando le ha tocado descansar al grupo de los chicos se han puesto a pegar balonazos, hasta que Raúl, les ha chillado tras aguantar un buen rato. Raúl estaba más pendiente de los que realizaban práctica en ese momento y por eso permitía este alboroto, pero ha llegado un momento en el que la situación era

inaguantable” Al final el profesor se ha enfadado y los ha subido a clase para darles una charla y hacerles reflexionar sobre su mal comportamiento. En la charla Raúl ha estado muy sereno, se nota que no le gusta ser estricto con los alumnos.

Después hemos bajado de nuevo al patio y por el camino me ha dicho que hay que poner un límite a los alumnos, para que sepan hasta dónde pueden llegar, si no otro día pueden comportarse aún peor.

Al volver, los que no realizaban el ejercicio en ese momento se han puesto a jugar tranquilamente con un solo balón” (Cuaderno de campo Raúl, 25-3-03).

Raúl advierte a los alumnos que esta evaluación (la tercera) va a tomar medidas y va a ser más estricto en todo, ya que se están portando mal y están abusando de su confianza (Cuaderno de campo Raúl, 27-3-03).

Raúl ha comenzado la clase reprochando a los alumnos su mal comportamiento en otras sesiones. Ha hablado en un tono tranquilo y pausado. Les ha dicho que siempre ha pensado que son el mejor grupo, pero que últimamente se están portando mal, se está perdiendo mucho material y se marcha a su casa cabreado. También que él les da un margen de permisibilidad y confianza y que le están defraudando y que están obligando a los profesores a ser duros e inflexibles. Por otra parte, les ha comentado que tal vez este año no le concedan más material para reponer el perdido y tendrá que modificar sus programaciones por la negligencia de los alumnos. Por último les ha dicho que uno a uno son buenas personas pero que aquí se juntan y se comportan muy mal y que no sabe si irse con ellos a final de curso a la playa tal y como había acordado (Cuaderno de campo Raúl, 13-5-03).

A Raúl estas situaciones de indisciplina del alumnado le afectan especialmente y son la parte que menos le gusta de la docencia:

Raúl me ha dicho que los alumnos estaban hoy alterados, como el tiempo. Dice que en días como éste acaba marchándose a casa enfadado. Yo le he dicho que los alumnos a veces no son agradecidos. Él no les presiona ni les quiere regañar y ellos cada vez se comportan peor. Raúl me ha dicho que es cierto, que parece que haya que ser un profesor cabrón para que vayan bien las cosas. También me ha dicho que en el otro colegio lo pasó muy mal al principio, ya que era la primera ocasión en la que trabajaba de profesor. Estaba acostumbrado a llevar equipos de fútbol y, según él, eso es muy diferente a la escuela. Raúl piensa que al ser obligatoria la educación física la relación con los alumnos es muy diferente y ellos tienden a adoptar actitudes negativas, no como en un equipo, donde uno va porque quiere, tiene interés y se comporta mejor” (Cuaderno de campo Raúl, 8-5-03).

d) *Evaluación.* Raúl no realiza exámenes teóricos. El sistema de evaluación empleado por Raúl se basa en una evaluación continua de carácter sumativo donde, a través de unas planillas, va anotando registros del alumnado. Uno de los registros que tiene en cuenta son las faltas de asistencia:

Raúl habla con uno de los alumnos que no hacen la práctica (Jonathan) y le pregunta por qué ha venido con botas, luego Raúl le dice: “ya estás otra vez con

la excusa de las botas, esto te va a costar un suspenso esta evaluación”, y es que este alumno siempre acudía a clase con botas y pantalones vaqueros y nunca realizaba práctica (...).

Al final de la clase, le he preguntado cómo gestiona las faltas. Me ha dicho que sobre este tema no le dijo nada el centro y que él ha decidido que una falta sin justificar sea un 0 en esa práctica, ya que evalúa día a día (Cuaderno de campo Raúl, 28-1-03).

Otros registros son los relativos a si realizan bien las actividades o no. En algunas ocasiones utilizó la evaluación como forma de coacción del alumnado:

En uno de los partidos de fútbol de la liga multideporte, Marta ha entrado a jugar y como le chutaban fuerte se ha salido. Raúl le ha dicho que no lo hiciera (esta situación ya se había dado en otras ocasiones) y ella ha insistido en que no jugaba. Entonces Raúl le ha dicho que tenía un 0 en la práctica de ese día (Cuaderno de campo Raúl, 27-5-03).

Raúl advierte a los alumnos que esta evaluación (la tercera) va a tomar medidas y va a ser más estricto en todo, ya que se están portando mal y están abusando de su confianza (Cuaderno de campo Raúl, 27-3-03).

Además de estos registros, Raúl también tuvo en cuenta en la evaluación del alumnado un trabajo en cada evaluación. En la primera consistió en un trabajo sobre la correcta realización de los ejercicios de abdominales, en la segunda sobre el rugby y en la tercera sobre voleibol.

La evaluación consiste en que participen de las actividades y no suele suspender a nadie a no ser que no las realicen, como era el caso de Jonathan:

Me ha comentado que ya tiene las notas de la segunda evaluación y que al final de clase me hará una copia. Han aprobado todos menos Jonathan (Cuaderno de campo Raúl, 11-3-03).

4.6.3.2. Características de su uso de materiales curriculares impresos

Raúl utilizó durante el curso observado los materiales curriculares impresos que se presentan en la tabla 4.11.

a) *Los materiales de uso personal que utiliza Raúl para su docencia.* Todos los materiales de uso personal que utiliza están impresos en papel y están en castellano. Para prepararse las clases, utilizó algunas fuentes informativas, documentales o de consulta como fueron apuntes de carrera y algunos libros publicados para la preparación de sus clases. También ha utilizado dos artículos de una revista científica para proponer el trabajo de los estudiantes de la primera evaluación. Además ha utilizado materiales relacionados con el registro de datos como las planillas de evaluación.

Raúl utilizó los apuntes de carrera de la asignatura de rugby (ver anexo XII) para prepararse las sesiones de esta unidad didáctica. A Raúl le gustó mucho la asignatura de rugby y la progresión que indicó el profesor para la enseñanza de este deporte. Consideró interesante incluir este deporte y esta metodología de enseñanza en sus clases. Desde que inició su labor docente siempre ha incorporado una unidad de rugby. Por lo que la elección de este material es previa a la programación del curso. Este material consistía en apuntes que Raúl recopiló tras las sesiones prácticas de la asignatura de rugby en el IVEF. Son folios escritos a mano por las dos caras. En la parte superior aparece escrito *rugby*, el número de la práctica y luego existen dos apartados, calentamiento y parte principal. Todas las actividades están numeradas y muchas de ellas representadas gráficamente mediante dibujos muy sencillos. Durante la clase, alguna vez miraba la hoja para ver cuál era el siguiente ejercicio. Realmente, de los ejercicios de estos apuntes él llevaba a cabo en sus sesiones los que le daba tiempo, los que consideraba más importantes para la progresión y los que se adaptaban a las condiciones materiales y espaciales de su centro.

Por lo que respecta a libros publicados, para prepararse las sesiones de la primera unidad utilizó el libro *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* de J. Devís y C. Peiró. Al igual que ocurre con los apuntes de rugby es un material que ha utilizado siempre, desde que es profesor y que condicionó la inclusión de estos contenidos en la programación de las clases, por este motivo la unidad didáctica hace referencia a los dos temas del libro (la salud y los juegos modificados). Las actividades que proponía el libro le parecían a Raúl una manera alternativa, interesante y motivante de desarrollar la condición física. Este profesor considera fundamental que los alumnos sean capaces de dirigir sus propios programas de condición física siguiendo criterios que velen por la salud. Por otra parte, Raúl valora mucho el juego como medio de aprendizaje de los deportes, por eso se interesó por los juegos modificados y decidió incluirlos en su programación. En la preparación de la unidad didáctica y de cada clase, Raúl consultó el libro para seleccionar las actividades prácticas que iba a llevar a cabo y cómo las iba a organizar a lo largo de las sesiones. Durante las sesiones, se llevaba el libro a clase y miraba rápidamente en qué consistía cada actividad justo antes de plantearla a los alumnos.

Tabla 4.11. *Materiales impresos utilizados por Raúl.*

<p><i>Materiales de uso personal para su docencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apuntes de la carrera de la asignatura de Rugby. • Libro <i>Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados</i> de J. Devís y C. Peiró. • Fotocopias de sesiones del libro de unidades didácticas de actividades recreativas (Baroja, V. y Sebastiani, E. (1999). <i>Unidades didácticas para secundaria IV. Jugar, jugar, jugar</i>. Inde. Barcelona). • Fotocopias del libro de F. Ureña y Otros (1999). <i>Unidades didácticas para Bachillerato II. Deportes recreativos. Vela. Voleibol</i>. • Fotocopias del libro de I. Gómez y A. Navarro (2000). <i>Juegos tradicionales valencianos</i>. • Fichas de sesiones sobre juegos malabares que Raúl elaboró con ayuda del libro: Comes, M. y Otros (2000). <i>Juegos malabares</i>. Inde. Barcelona • Fotocopias de artículos de revista: <ul style="list-style-type: none"> - López, F. y López, C. (1996) Marco teórico-práctico para la correcta ejecución del trabajo abdominal (I). <i>Apuntes: Educación Física y Deportes</i>, nº 42, p. 36-45. - López, F. y López, C. (1996) Marco teórico-práctico para la correcta ejecución del trabajo abdominal (II). <i>Apuntes: Educación Física y Deportes</i>, nº 43, p. 25-41. • Planillas de evaluación del alumnado elaboradas por Raúl. <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de evaluación diaria de cada alumno/a. - Fichas de evaluación del grupo de alumnos por trimestre. • Documento de la Consellería de Cultura i Educació para ofrecer actividades extracurriculares (se eligió pelota valenciana).
<p><i>Materiales para el alumnado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas informativas de los trabajos del 2º y 3er trimestre. • Trabajos del alumnado de cada evaluación <ul style="list-style-type: none"> - Primera evaluación. "Correcta realización de los ejercicios de abdominales". - Segunda evaluación. "El rugby". - Tercera evaluación. "Voleibol". • Hojas "Liga Multideporte". A) Lista con nombre de equipos y sus componentes; B) Tablas de resultados de los encuentros; C) Tablas de la clasificación de los equipos.
<p><i>Materiales para el centro y la familia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documento-autorización para ir a la playa.

Otro tipo de materiales que utilizó este profesor para su docencia fueron los libros de unidades didácticas. A Raúl le gustan mucho este tipo de libros, concretamente le gustan los de la editorial Inde. Afirma que están muy bien estructuradas y justificadas teóricamente las unidades didácticas. También piensa que al estar definidas todas las sesiones simplemente hay que aplicarlas, por lo que

resulta un material muy interesante que ahorra trabajo al profesor. Según Raúl, “estos libros te dan ya todo mascado, solo tienes que aplicar las sesiones” (Cuaderno de campo de Raúl). Raúl utilizó el libro de V. Baroja y E. Sebastiani (1999). *Unidades didácticas para secundaria IV. Jugar, jugar, jugar* y fotocopias de sesiones de voleibol, y el libro de F. Ureña y otros (1999). *Unidades didácticas para Bachillerato II. Deportes recreativos. Vela. Voleibol*. Ambos libros los utiliza desde que comenzó su labor docente en el curso 1998-99. Aunque el segundo libro se dirige a Bachillerato él lo utiliza en 4º de ESO. La relación entre la programación de las clases y la elección de estos materiales es que, después de obtener estos libros, Raúl decidió incluir en su programación alguna de las unidades didácticas que contienen. Lo que Raúl utiliza de estos libros son fotocopias de las sesiones de juegos recreativos del primero y de sesiones de voleibol del segundo. Cada sesión contiene su número en grande y en la parte superior. También presenta un cuadro introductorio que informa de los objetivos y el material de la sesión. Después aparece el desarrollo de la sesión. Raúl utilizó estas fotocopias respectivamente durante el desarrollo de algunas clases de la unidad de actividades recreativas y en todas las clases de voleibol. Su uso consistía en consultar cuál era la siguiente actividad y recordar sus variantes o progresión en cada sesión. Aunque Raúl decía que del contenido de estas fichas llevaba a cabo lo que le daba tiempo, lo que consideraba más importante para la progresión y lo que se adaptaba a las condiciones materiales y espaciales de su centro, realmente lo que indicaban las hojas y lo que realizaba en las sesiones era prácticamente lo mismo.

También utilizó libros recopilatorios de ejercicios, juegos y otras actividades físicas como el de *Juegos malabares* de la editorial Inde. Es un libro alargado que imita la forma de un fichero (tamaño similar a medio folio). Posee una breve introducción teórica donde trata de forma sencilla conceptos muy básicos del ámbito de la actividad física y el deporte como enfoque educativo, recreativo y de rendimiento en la actividad física, conceptos de psicomotricidad como percepción espacial, coordinación, etc. El resto del libro está formado por numerosos dibujos sobre actividades con malabares y muy pocas explicaciones escritas. Realmente, a Raúl no le parece un buen libro, aunque reconoce que al contener muchas actividades diferentes le resultó útil. Este libro le sirvió para elaborar las 8 fichas de las sesiones de la unidad de malabares (ver anexo XII). De todos los juegos con malabares que ofrecía el libro seleccionó los que le interesaban y elaboró estas fichas. Cada una de ellas contiene las actividades a impartir en cada una de las ocho sesiones de la unidad didáctica de juegos malabares. Cada ficha ocupa la cara anterior de un folio y consta de los apartados: Título UD, Objetivo, Grupo, Nº sesión, Material y Desarrollo. Dentro del apartado desarrollo aparecen numeradas cada una de las actividades de las que se compone la sesión. Las actividades aparecen definidas con dibujos y breves aclaraciones escritas. Decidió elaborar sus propias fichas por dos motivos fundamentales. Por una parte, en el libro había

bastantes actividades con materiales de los que no disponía en su centro y por otra, las actividades propuestas no poseían una progresión metodológica clara y adecuada. El proceso que siguió Raúl para elaborar estas fichas fue ir seleccionando del libro los ejercicios que le interesaban siempre que fueran con materiales de los que disponía el centro e ir encuadrándolos en diversas sesiones respetando una coherente progresión. También incluyó en estas fichas ejercicios que él mismo inventó. Por su parte, al tratarse de actividades con material alternativo (pañuelos, pelotas de malabares, etc.), estas fichas pretenden ser metodológicamente innovadoras, pero a nivel didáctico no existen muchas diferencias con una metodología directiva y tradicional. En cuanto a la frecuencia de uso, el libro lo utilizó antes del curso para elaborar las fichas. Y éstas las ha utilizado en las sesiones observadas durante la sesión, antes de abordar cada actividad. Prácticamente, sólo recurrió a las fichas en el desarrollo de las sesiones, debido a que esta UD ya la había impartido durante el curso anterior y no necesitaba estudiarlas para preparar la UD de cara a este año. Utilizaba las fichas para consultarlas durante la clase si no recordaba qué ejercicio venía a continuación. Este profesor ha utilizado estas fichas porque le resulta cómodo tener sesiones diseñadas y no tener que prepararlas. Estas fichas las valora positivamente, al ser un material adaptado a las condiciones y recursos de su centro que le resulta de gran utilidad para impartir las sesiones de malabares.

Otro libro recopilatorio que utilizó Raúl fue el libro de I. Gómez y A. Navarro (2000). *Juegos tradicionales valencianos* para los juegos de la unidad del mismo nombre que se desarrollaba los días de lluvia y en el tercer trimestre. El profesor quería incluir los juegos populares valencianos en sus clases, ya que en el currículum oficial aparecen los juegos y deportes autóctonos como uno de los contenidos a impartir en Educación Física. Buscó información y un amigo le dejó el libro. Este libro explica detalladamente los juegos, con mucho texto y algunas fotos. No sólo informa de la descripción del juego, sino también de los años que se lleva jugando en la comunidad valenciana, lugares donde se jugaba, anécdotas de habitantes de los pueblos que fueron entrevistados, etc. Él se fotocopió lo que le interesaba. Estas fotocopias hacen referencia, en concreto, a los juegos *set i mig*, *el caixó*, *xapes a la paret*, *trompes* y *el mocador*. Raúl lo que hacía era aplicar estos juegos los días de lluvia que no podía realizar clase en el patio y en el gimnasio no se podía desarrollar la sesión programada.

En cuanto a los dos artículos en los que se basó para proponer el trabajo del primer trimestre fueron sobre la correcta ejecución del trabajo abdominal y se encontraban en la revista *Apunts: Educación Física y Deportes*⁶, de la que esta suscrito este profesor. Estos artículos ya los ha utilizado en cursos anteriores, los usa porque los considera interesantes y guardan cierta relación con el apartado de salud del libro de Devís, ya que hablan de la correcta ejecución de diversos ejercicios. Este tipo de material impreso se utilizó como referencia bibliográfica para la elaboración del trabajo teórico que tenían que realizar el alumnado sobre la correcta ejecución de ejercicios de abdominales dentro del apartado de salud de la primera unidad didáctica del curso. Según comentó Raúl, fue este material el que le dio la idea de plantear el trabajo a los alumnos. Leyó los artículos y decidió utilizar algunas de sus fotos para plantear un trabajo al alumnado a partir del cual poder evaluar los contenidos conceptuales relacionados con la salud y la condición física, directamente relacionados con la unidad didáctica 'La salud y los juegos modificados'. El profesor valora muy positivamente estos artículos y la revista de la que proceden. Dice que se trata de una de las mejores revistas de Educación Física y que contiene artículos de mucha calidad.

Las planillas para la evaluación diaria de cada alumno están escritas sobre un folio en horizontal. En la parte superior figura el nombre del colegio (izquierda) y el curso (derecha), debajo el grupo y un espacio para el nombre y apellidos del alumno. Debajo se encuentra el propio cuadro para la evaluación. En la columna central, titulada *UU.DD: y criterios de evaluación* aparecen los nombres de las unidades didácticas y todos los contenidos que se van a trabajar, indicándose a la izquierda de cada contenido si es de tipo conceptual (C), procedimental (P) o actitudinal (A). A la derecha de la lista de contenidos hay recuadros para poner la fecha de las sesiones y la nota del alumno en cada apartado. Raúl escribía el nombre y apellidos del alumno. Indicaba la fecha de la sesión (ponía por ejemplo: octubre, y dentro de octubre la sesión 1, 2, etc.) y calificaba del 1 al 10 cada uno de los contenidos abordados en la sesión. Para obtener notas globales sumaba las calificaciones y hacía la media.

Las planillas donde aparecen las notas finales del trimestre también están escritas sobre folio en horizontal. En la parte superior figura *Educación Secundaria Obligatoria, Nivel: 4º, Área: Educación Física*. Debajo, dentro del cuadro, aparecen los criterios generales de la evaluación, los nombres de los alumnos y unos cuadros para indicar la valoración de los alumnos en cada criterio y la valoración global del trimestre. Las claves de evaluación de cada

⁶ López, F.; López, C. (1996) Marco teórico-práctico para la correcta ejecución del trabajo abdominal (I). *Apunts: Educación Física y Deportes*, nº 42, p. 36-45.

López, F.; López, C. (1996) Marco teórico-práctico para la correcta ejecución del trabajo abdominal (II). *Apunts: Educación Física y Deportes*, nº 43, p. 25-41.

criterio son A, B, C \uparrow , C \downarrow , D, E (de mejor a peor. Cada letra se corresponde con varios números del 1 al 10) y las de la valoración final son INS, SUF, B, NOT, SOB. Para cada alumno, valoraba con A, B, C \uparrow , C \downarrow , D, E los criterios seleccionados para cada una de las tres evaluaciones. Estos criterios se seleccionan de los criterios de las unidades didácticas impartidas en ese trimestre. Como cada símbolo equivale a un valor numérico (A, 9-10; B, 8-7; C \uparrow , 6; C \downarrow , 5; D, 3-4; E, 1-3) obtenido de la media de las valoraciones del alumno en todos los días en los que se trabajaba ese contenido, se hace la media entre todos los criterios y se obtiene la calificación final (INS, SUF, B, NOT, SOB).

Las planillas de evaluación para cada alumno las utilizaba después de cada sesión de Educación Física y la de cada trimestre, en las sesiones de evaluación y fechas próximas. Con estas planillas consigue un seguimiento diario, un control día a día, de los aspectos evaluables. Raúl considera que su manera de evaluar valora todo el proceso y es bastante objetiva. Es una evaluación que valorara el trabajo diario, el proceso más que el resultado. Le permite controlar en mayor medida la evaluación y poder mostrar a cada alumno disconforme los motivos de su calificación. Este sistema le gusta y le funciona, por eso lo lleva haciendo varios años. A Raúl la evaluación en función de pruebas específicas y objetivas como tests o determinados tipos de exámenes no le parece adecuada para el contexto educativo.

En cuanto a las hojas de la liga multideporte (fútbol sala, baloncesto y voleibol) es un material elaborado a través del ordenador por Raúl que constaba de: a) una lista con el nombre de equipos y sus componentes (son 4 equipos, 3 de 3 miembros y 1 de 4); b) unas tablas de resultados de los encuentros (donde se indican los resultados de los encuentros jugados de los tres deportes de la competición, así como los encuentros que quedan por disputarse; y c) unas tablas de la clasificación de los equipos (que muestra la clasificación de los equipos en función de los puntos acumulados tras los partidos jugados). Estos materiales se utilizaron durante las nueve sesiones prácticas de la UD de la liga multideporte de los meses de abril y mayo. Este material estuvo colgado en el tablón de anuncios del aula durante el tiempo que duró la UD. La lista con el nombre de los equipos y sus componentes la colgó en el tablón de anuncios del aula al comienzo de la UD. Las tablas con los resultados y la clasificación las iba poniendo en el tablón cada vez que se producía una modificación con los nuevos encuentros jugados. Piensa que es una manera de controlar un poco el desarrollo de la UD. También para que los alumnos estén más centrados en la misma.

Un último tipo de material que utilizó Raúl en su uso personal fue un documento de la Conselleria de Cultura i Educació en el que se ofrecían actividades extracurriculares. Eran dos hojas. En una se explicaban los motivos

por los que Consellería ofrecía esas actividades deportivas, qué tipo de actividades eran (atletismo, pelota valenciana y balonmano) y el lugar donde se desarrollarían. La otra hoja era un formulario para realizar la inscripción en cualquiera de las actividades. El documento se lo enviaron a mitad de marzo. Aceptó la propuesta, eligiendo la actividad de pelota valenciana, pues a Raúl le interesaba aprender sobre este deporte. En esta actividad se iba al centro a desarrollarla, por lo que el alumnado no tenía que desplazarse. La sesión de pelota se desarrolló un martes, de 10 a 12 de la mañana.

b) *Los materiales que utiliza para su alumnado.* En esta categoría de materiales encontramos la hoja informativa de las características de los trabajos del 2º y 3er trimestre y los trabajos que Raúl pidió a su alumnado en cada una de las tres evaluaciones.

La hoja informativa sobre las características de los trabajos que pidió en la 2ª y 3ª evaluación. En la parte superior aparece el nombre del colegio y del área. En la hoja para el trabajo de voleibol también aparece el grupo y el trimestre. Luego aparece en negrita el título del trabajo a realizar. A continuación los aspectos del trabajo que hay que desarrollar y finalmente la fecha de entrega. El objetivo de uso de este material es para que los alumnos conozcan los contenidos que deben tratar en el trabajo y la fecha de entrega del mismo. El profesor piensa que dándoselo por escrito queda todo más claro y se evitan confusiones. El profesor lo entregó antes del comienzo de dos sesiones de la unidad a la que hacen referencia (rugby y voleibol). Los alumnos utilizaron este material en sus casas a la hora de elaborar el trabajo.

En la primera evaluación, Raúl pidió a los alumnos un trabajo sobre la *Correcta realización de los ejercicios abdominales* (ver anexo XII). Este trabajo lo propuso al alumnado una vez finalizada la primera UD de *Salud y juegos modificados*. Es un trabajo que ya ha propuesto en cursos anteriores y que se planteó a partir de unos artículos sobre la correcta ejecución de los ejercicios de abdominales que publicó la revista Apunts (comentados anteriormente). El profesor, para plantear el trabajo, definió los objetivos que el alumno debía alcanzar, fotocopió fotos de ejercicios de los artículos y elaboró unos cuadros donde los alumnos debían escribir las explicaciones y dibujar las alternativas propuestas para el trabajo abdominal. El alumno debía completar los cuadros proponiendo ejercicios y explicando por qué eran adecuados y cómo se realizaban. El profesor propuso el trabajo en una sesión y lo recogió el día que eligió como fecha de entrega. Los trabajos poseen una portada elaborada por los respectivos alumnos y en la siguiente página aparece en la parte superior el párrafo con el que el profesor explica los objetivos del trabajo (*A continuación os muestro varios ejercicios abdominales. Todos ellos son incorrectos. Explicad en cada caso por qué no son válidos y proponed, para cada uno, un ejercicio abdominal correcto,*

detallando la posición inicial y final). En esa misma hoja y en las dos siguientes aparecen fotos que representan 6 tipos diferentes de ejercicios de abdominales. Este trabajo implica un trabajo individual y teórico por parte de los alumnos. El objetivo es que el alumno aprenda contenidos conceptuales de la primera evaluación. Este trabajo también pretende ser una herramienta para la evaluación de los contenidos teóricos de la asignatura. Los alumnos no realizaron el trabajo tan bien como él esperaba. El profesor no sabe exactamente si no realizó adecuadas explicaciones en sus clases (tal vez para ellos este tema resulte difícil de entender) o si los alumnos no prestaron atención.

El trabajo de la segunda evaluación fue sobre rugby. Este trabajo lo propuso al alumno al finalizar la UD de rugby, marcando como fecha de entrega el 27-2-03. El objetivo es que el alumnado aprenda contenidos conceptuales de la segunda evaluación. Este trabajo también pretende ser una herramienta para la evaluación de los contenidos teóricos de la asignatura. Los trabajos tienen una portada, un índice, un marco teórico, bibliografía, fotos y alguna representación gráfica. La calidad de los trabajos es muy variada. Están escritos a mano. Se percibe que hay alumnos que se esfuerzan muy poco en la elaboración de los trabajos. En muchas ocasiones, los alumnos copian directamente de las enciclopedias u otras fuentes como Internet a las que recurren para realizar el trabajo. A pesar de ello, Raúl se muestra bastante satisfecho con este trabajo, pues de alguna manera consigue que los alumnos trabajen sobre los contenidos conceptuales del rugby.

El trabajo del tercer trimestre fue sobre voleibol. Como ocurre en los trabajos de los otros dos trimestres, este también lo ha propuesto en cursos académicos anteriores. Este trabajo, concretamente, sirve de complemento a los contenidos teóricos de voleibol. El trabajo se propuso al finalizar dicha unidad, marcando como fecha de entrega el 5-6-03. Las características de estos trabajos eran similares a las comentadas en el trabajo de tuggy. Raúl siempre suele pedir los mismos trabajos aunque a veces los cambia para que los alumnos no los copien de los compañeros de promociones anteriores. En su programación indica que va a pedir trabajos para evaluar los contenidos conceptuales, pero no concreta cuáles van a ser. En el caso del trabajo de voleibol, Raúl lo pidió porque al alumnado le gustó mucho este deporte en la práctica.

Además de estos materiales, Raúl también utilizó materiales relacionados con el registro de datos elaborados por él como fueron las planillas de evaluación y las hojas de organización y control de la liga multideporte. Desde el curso 98/99 siempre ha utilizado en todos los grupos de Secundaria este material para la evaluación. Este material consta de dos tipos de fichas una para cada uno de los alumnos y alumnas y otra de todo el grupo (ver anexo XII).

c) *Los materiales que utiliza para la familia y el centro.* Dentro de esta categoría de materiales, Raúl utilizó un documento de autorización para ir a la playa con el profesor como actividad de fin de curso el día 26-5-03. En este documento se solicita al padre/madre/tutor que autorice a su hijo/a a viajar a la playa Malvarrosa de Valencia para realizar la actividad de Volei Playa como actividad perteneciente a la unidad didáctica *Iniciación al voleibol*. Se indica el horario de ida y vuelta y se solicita la firma del padre/madre/tutor. El profesor organizó la salida a la playa, pero la directora fue quien redactó el documento. El profesor nunca había realizado esta actividad con otros alumnos, pero este año, aprovechando que se trataba de un grupo reducido con el que conservaba buena relación les ofreció esta posibilidad como actividad de fin de curso. Los alumnos y alumnas aceptaron con entusiasmo la propuesta. En realidad, aunque algunos alumnos jugaron a volei playa, éste no era el objetivo fundamental de la actividad, ya que fueron a bañarse, tomar el sol y pasar un buen rato para despedir el curso. Sin embargo, el profesor y la directora decidieron exponerlo de este modo para dar más seriedad a la cuestión.

4.7. El caso Blanca

El caso Blanca lo conforma la práctica docente de una profesora de Educación Física con su grupo de alumnos de 3º de la ESO, de un centro concertado religioso de una ciudad de la comarca de la Vall d'Albaida en provincia de Valencia. Esta profesora fue seleccionada como ejemplo del perfil experimentador.

4.7.1. Contextualización

4.7.1.1. ¿Quién es Blanca?

Blanca es una joven profesora de Educación Física cercana a los treinta años de edad que cuenta con poco más de tres años de experiencia docente. Es Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Valencia. Es natural de una localidad de la comarca de la Vall d'Albaida en la provincia de Valencia donde trabaja, con contratos a tiempo parcial de carácter indefinido, en tres pequeños centros concertados, de carácter religioso, impartiendo exclusivamente ESO. Es valenciano-hablante (aunque cambia constantemente al castellano a lo largo de sus clases).

Su interés por la actividad físico-deportiva se remonta a los nueve años. En un principio quería a hacer ballet pero, como no había plazas en la academia, su madre la apuntó, en las actividades extraescolares de otro colegio, a gimnasia rítmica. Como cada vez le gustaba más este deporte, iba dedicándole más tiempo y esfuerzo a su práctica, llegando a competir a nivel nacional. A partir de entonces, lo que era un hobby se convirtió en una obligación y su vida se redujo a estudiar, que para ella era lo primero, y a entrenar. Estuvo compitiendo a nivel nacional hasta COU, lo que ella considera bastante tiempo para un deporte de estas características.

Cuando terminó COU, tenía tan claro que quería hacer la carrera de Educación Física que en su preinscripción universitaria sólo señaló estos estudios. Si en aquel momento Blanca no hubiese entrado a esta carrera, se hubiera dedicado un año más a entrenar las pruebas físicas⁷. Pero consiguió acceder ese mismo año al IVEF. De su formación en estos estudios recuerda:

Yo, por ejemplo, tengo muy buenos recuerdos de muchas áreas, de muchas asignaturas que me han servido para mucho y otras que no me han servido para nada. Pero eso, por lo visto, es la tónica general en cualquier carrera. ¿Qué pasa ahí...? Yo qué sé, yo también pienso que deberían seleccionar un poquito a la gente que da clases a futuros formadores. Eso es muy importante. Pero claro, eso también me parece utópico. No te voy a hablar de áreas en concreto porque... aludo al área pero aludo al profesor en particular y tampoco voy yo a desacreditar a nadie aquí. Pero que sí, que veo que, sobre todo, muchas horas que se podrían aprovechar mucho mejor y, a parte de que te pidan a ti saber hacer esto, saber hacer lo otro, más en función de lo que tú te vayas a dedicar, más enfocado a lo que tú quieres. Si es para dar clase, para dar clase. Si es alto rendimiento... (Entrevista inicial a Blanca).

Con respecto a su formación en materiales curriculares, recuerda haber visto durante la carrera algún contenido relacionado con la elaboración de las unidades didácticas dentro la asignatura de Didáctica de la Educación Física, pero en el resto no recuerda que se tratase este tema. Después de finalizar los estudios ha participado en varios cursos de formación permanente en CEFIRE, que le han gustado mucho. Entre ellos, uno era concretamente de creación de recursos materiales para la práctica. El pasado curso escolar participó también en un grupo de trabajo adscrito al CEFIRE donde los profesores participantes se intercambiaron algunas de las unidades didácticas que desarrollan en su práctica.

Blanca asocia el uso de materiales curriculares impresos al desarrollo de contenidos teóricos. En el poco tiempo que lleva como docente, ha cambiado su

⁷ Un requisito previo para acceder a los estudios de Educación Física era la realización de un conjunto de pruebas físicas. En el momento en que se presentó Blanca se baremaban estas pruebas y su resultado final hacía media con la nota final de selectividad.

forma de utilizar este tipo de materiales. Sus inicios confiesa que fueron un tanto confusos, sin tener muy claro cómo y cuántos materiales utilizar. El tiempo y la práctica parecen haberle ido orientando, poco a poco, en cuanto a su uso:

al principio estaba más confusa en qué dar, cómo darlo, a nivel de teoría para ellos. No sabía si era demasiado, si era poco... Tenía menos material, menos libros de texto... Ahora ya, pues poco a poco me he ido elaborando mis materiales. He ido viendo lo que se adecua a cada curso. Tengo que decir que, el nuevo currículum también me ha ayudado... en el sentido de que me ha cerrado un poco más los contenidos. Mucha gente es detractora de esto, pero bueno, yo sí que digo que, por lo menos, te ha ayudado a centrarte un poquito más en lo que tenías que dar, en lo que tienes que dar en cada curso (Entrevista inicial a Blanca).

Para Blanca, la asignatura de Educación Física es eminentemente práctica y no puede compararse con otras áreas donde los alumnos están encerrados entre cuatro paredes y sentados en sus pupitres:

Yo veo que... nosotros teoría sí, pero hasta cierto punto. Yo intento no agobiar, ni con la teoría ni con los trabajos. Por ejemplo, si de otras áreas a lo mejor tienen seis o siete trabajos a lo largo del trimestre, de la mía tienen dos. Es que no se puede comparar. Yo creo que a ese nivel, con otras áreas, no se puede comparar. Tú tienes que darles base pero tampoco..., porque es que no me gustaría igualar el área de Educación Física en ese sentido a otras áreas. Pienso que la Educación Física tiene otras cosas (Entrevista inicial a Blanca).

No hace casi ninguna clase teórica, a no ser que por algún imprevisto se vea obligada. Esto no quiere decir que no dé contenidos teóricos, sino que los integra dentro de la clase práctica. Y, aunque reconoce que al alumnado le cuesta tratar este tipo de contenidos, para ella es importante “que el alumno conozca el porqué de lo que hace en clase” (Entrevista).

Su opinión sobre el uso del libro de texto en Educación Física, es que resulta difícil seguirlo en una asignatura como ésta:

No hay tiempo material para hacer todo lo que te meten ahí. A lo mejor en un curso te meten quince unidades didácticas y dices... pues bueno. Pero, es que eso no es real, no es factible. Y yo prefiero hacer mis unidades didácticas, adaptadas al material que yo tengo y al centro que yo tengo y a los alumnos que yo tengo, que no coger un libro, porque esté en el libro... y en el libro todo es hipotético y todo es muy bonito y... “¡indiacas!, veinte indiacas” y dices ¡estupendo!, pero yo no las tengo, ¿sabes? Cosas así... (Entrevista inicial a Blanca).

Para Blanca el libro de texto puede servir como un referente de consulta para el profesorado, pero ella es partidaria de elaborar sus propios materiales:

Yo, libro de texto, pues yo qué sé, no lo veo... Además, con dos horas a la semana pues yo no veo que vaya ni a poder seguirlo, ni a poder acabarlo y, a parte, hay muchas cosas que no me interesan, ¿sabes? O sea, que yo... me gusta elaborarme mi material curricular y los trabajos lo mismo. Y hay cosas que doy pero hay cosas que no doy. A lo mejor, en el libro pues lo mismo, hay actividades que yo no les veo sentido y a otras, pues sí, pues cojo lo que me interesa (Entrevista inicial a Blanca).

Además, considera que los libros de texto no responden a necesidades prácticas sino a exigencias administrativas. Para Blanca, el libro de texto no evoluciona conforme a los cambios que se dan en la práctica de la enseñanza de la Educación Física, sino conforme a los cambios que se introducen en el currículum oficial:

es que yo los que he recibido están actualizados pero por el cambio de currículum, no por otra cosa. A lo mejor pasan diez años y están igual si no cambia la ley. Es que, no cambian conforme evoluciona el área, sino conforme evoluciona la ley (Entrevista inicial a Blanca).

Blanca es una profesora a la que le gusta leer bibliografía relacionada con la asignatura. Para ella los materiales más importantes son las fuentes informativas o de consulta del profesorado. De ahí extrae ideas y actividades para las clases y para elaborar sus propios materiales. Sin embargo, reconoce que se encuentra un poco desfasada en cuanto a las nuevas tecnologías y la búsqueda de información se refiere. Un método tan actual como es la utilización de Internet y todas las posibilidades que ofrece es algo a lo que ella dice no haberse habituado todavía:

Alguna cosa de Internet saco, pero no me meto mucho. Mi compañera de otro colegio de primaria se mete bastante. Algunas veces me da alguna cosa. Pero que yo por mi misma entrar a Internet para buscar cosas lo he hecho poco, la verdad, poco. No sé, prefiero tenerlo yo... todavía estoy muy anticuada, que prefiero tener las cosas delante y voy funcionando así (Entrevista inicial a Blanca).

Es una profesora que se muestra muy responsable, implicada y volcada a la preparación de sus clases.

Lo que yo no tolero es que, por mi dejadez o por no apetecerme o lo que sea, ellos no aprendan. Eso es lo que a mi, como profesional, me remordería la conciencia. Si yo pienso que más o menos me lo he currado y he dado lo que pensaba según mi programación, estoy más o menos satisfecha.

(...) a veces digo: “¡jolín, podía ‘pasar’ un poco más”, porque hay veces que llego a mi casa a las dos, se me ha olvidado una fotocopia, “tengo que hacer la fotocopia... y entro a las tres y media”. Como ahí, mogollón rápido, me voy,

hago la fotocopia... y luego vengo aquí y digo: “¿qué necesidad tengo yo?”. Pues bueno, si no la doy hoy ya la daré. Digo no, es que se me atrasa la faena...

(...) no lo hago por... ni gustar más ni gustar menos, lo hago porque soy así, por mí. Me sentiría mal de otra forma (Entrevista inicial a Blanca).

Blanca disfruta con su forma de trabajar, pero reconoce que le desgasta mucho y a veces se plantea su futuro:

Yo creo que el día que no disfrute yo me lo dejo, porque es que, para qué... Y pienso en el futuro... Pienso en, yo qué sé, con cincuenta años ahí... lo pienso mucho. No por nada, sino porque me desgasto mucho. Llego a casa y llego hecha polvo. (Entrevista inicial a Blanca)

En cualquier caso, a Blanca le gusta su trabajo y tiene la esperanza de aprobar una oposición y poder mejorar su situación laboral:

La verdad que me gusta el trabajo que hago. Reconozco que en estos colegios son muchas horas, pero yo pienso, bueno, si me pasan las clases más o menos bien pues en un futuro si puedo dar menos [refiriéndose al supuesto de aprobar unas oposiciones en la enseñanza pública], pues esto será mejor. Mejor para mí y mejor supongo que... Igual no mejora mi forma de las clases, pero a nivel mío, yo supongo que iré más tranquila. (Entrevista inicial a Blanca)

Y es que desde que acabó de estudiar y empezó a trabajar lleva preparando oposiciones para entrar en el sistema educativo público, aunque hasta el momento sin suerte. Este curso está viviendo una situación delicada pues su pareja, precisamente el anterior profesor del grupo protagonista de esta investigación, al que está sustituyendo, tiene una grave enfermedad. Aún así, en las observaciones registradas demuestra que no pierde la esperanza:

Me ha contado que este año no quería que convocasen oposiciones porque es un año muy difícil para ella debido a la enfermedad de su pareja. Afirma que no se sentía con ánimos pero que él mismo le ayudó y convenció para que se la preparase (Cuaderno de campo Blanca, 2-6-03).

Ella está esperanzada en que algún día aprobará las oposiciones (Cuaderno de campo Blanca, 2-6-03).

El estudiar oposiciones se ha convertido en parte de su forma de vida habitual. Ella misma cree que, tanto personal como anímicamente, la preparación de las oposiciones es un factor que le influye de forma notable:

También me ha comentado que por estas fechas, en tiempos de oposiciones, hasta su familia nota que está especialmente irascible y sensible e, incluso, ha ido a llamar la atención a sus vecinos para que no la molestasen estudiando (Cuaderno de campo Blanca, 2-6-03).

Blanca se prepara las oposiciones cada año, algo que parece marcar su predisposición y su concepción de la enseñanza, ya que provoca en ella una continua actitud de inquietud y búsqueda en cuanto nuevos enfoques, nuevas perspectivas, nuevos contenidos, nuevos métodos, etc... Además, es un hecho que acentúa aún más su carácter ordenado, organizado y trabajador (no es propio de ella dejar nada al azar ni a la improvisación), incluso a veces es demasiado meticulosa (en sus explicaciones, estructura de las clases, orden de los alumnos, etc.), cosa que se transmite en la forma de plantear y desarrollar su labor educativa:

Hablando sobre las oposiciones, ella misma reconoce que es una persona que le gusta o necesita prepararse las cosas y no ir improvisando o “a probar suerte” (Cuaderno de campo Blanca, 2-6-03).

En los pocos ratos libres que le quedan tampoco se olvida del ejercicio físico y aprovecha para practicarlo siempre que puede. Blanca dedica por lo menos cuatro veces a la semana al ejercicio físico (le gusta mucho nadar).

4.7.1.2. El grupo de alumnos y el centro educativo

El grupo de alumnos que se ha seguido en el caso Blanca es de 3º de la ESO. Está formado por 22 alumnos (aunque en el cómputo burocrático del resumen de matrícula del curso actual refleja que son 29 alumnos), de los cuales 5 son chicos y el resto chicas. Esta diferencia en la proporción es debida a la antigua tradición de este centro, el cual, desde bastantes años atrás era solamente femenino, es clara la mayoría de este sexo respecto a los varones.

El grupo de 3º de la ESO de este centro tiene las clases de Educación Física los martes de 15:30h. a 17:30h. En términos generales es un grupo bastante tranquilo que no presenta problemas de comportamiento o indisciplina. Es un grupo educado y respetuoso con la profesora, con quien muestran una relación cordial, abierta y fluida.

El nivel físico-deportivo del grupo en general es normal. Exceptuando de un par de chicos y otro de chicas, que muestran aptitudes de deportistas habituales, el resto del grupo no destaca especialmente en sus capacidades físico-motrices.

En las clases de Educación Física mantienen una atención y participación buenas. Por supuesto, esto depende siempre de los contenidos, los cuales algunos satisfacen más que otros las necesidades, inquietudes y motivaciones del alumnado, reflejándose rápidamente en la capacidad de implicación y predisposición del alumnado en cada sesión. Donde menos interés muestran es en las explicaciones teóricas del principio de las clases, donde muchos de los estudiantes aprovechan para hablar, hacer comentarios, jugar con

compañeros, etc. También en los contenidos con menos necesidad de movimiento físico parecen menos motivados y menos por la labor (es el caso de las sesiones de expresión corporal, por ejemplo).

Es curioso observar también que son alumnos bastante autónomos a la hora de funcionar en las sesiones, es decir, que no necesitan la supervisión y el control continuo de la profesora para estar activos y realizar las tareas, necesitando poca información para ponerse en marcha rápidamente.

Por lo que respecta al centro educativo, es un colegio concertado de carácter religioso de menos de 500 alumnos. Se encuentra en una localidad de la comarca de la Vall d'Albaida y, según recoge su PCC, está ubicado en una de las zonas de estatus y nivel socio-económico tradicionalmente medio-bajo de esta localidad. Sus antecedentes indican que desde siempre se ha dedicado a atender a las poblaciones menos favorecidas. En el centro se imparte Infantil, Primaria y primer y segundo ciclo de Secundaria, de 1º a 4º, contando con tan sólo una unidad de cada nivel y 24 profesores (3 de infantil, 10 de primaria, 11 de secundaria).

El horario lectivo del centro es de 8:00 a 14:00 h. por las mañanas y de 15:30 a 17:30 h. por las tardes. El horario de la tarde es nuevo este curso, ya que antes comenzaba y acababa media hora antes, pero se cambió para favorecer la relación de los alumnos con sus familias y aumentar así el tiempo de contacto entre ellos durante ese período.

Fuera de este horario se organizan unas cuantas actividades extracurriculares, tanto regulares como puntuales, entre las que se encuentran las destinadas al ámbito físico-deportivo como fútbol sala, baloncesto, fútbol-7, fútbol-9, aeróbic, voleibol, atletismo, Juegos Deportivos de la Generalitat Valenciana, multideporte, trofeos de otros centros, etc. También se encuentran programadas, temporalizadas y especificadas en la Programación General Anual de Centro otras actividades complementarias, sobre todo salidas y viajes, entre las que se incluyen las planificadas en Educación Física (marchas a pie, natación en piscina cubierta, etc.).

En cuanto a las instalaciones deportivas o susceptibles de ser utilizadas en Educación Física el centro presenta grandes carencias. El problema radica en su complicada ubicación, en el mismo centro histórico y antiguo de la población, en una zona elevada, totalmente rodeado de edificaciones antiguas, hecho que impide que disponga de instalaciones anexas donde poder practicar actividad física en espacios grandes. Aunque disfruta de un gimnasio cubierto y de un patio contiguo, ambos son de pequeñas y limitadas dimensiones, que hace casi inevitable el buscar soluciones externas. Es de suponer que este colegio, desde décadas anteriores, no ha disfrutado nunca de unas instalaciones deportivas

adecuadas a las necesidades actuales. Hecho que provoca que sea prácticamente imposible, hoy por hoy, saldar estas carencias con nuevas construcciones, pues es un proceso que debía haberse realizado cuando el espacio que lo rodeaba todavía lo permitiese, es decir, cuando existía espacio libre sin edificar en sus alrededores.

Tal problemática ha derivado en la búsqueda de una solución práctica externa que consiste en acudir a las instalaciones del polideportivo municipal de la localidad, situado a unos dos kilómetros del colegio, gracias al acuerdo establecido con el Ayuntamiento. Evidentemente, esta medida no ha venido sola, sino que, para poder llevarla a cabo, ha sido necesario estructurar las clases de Educación Física de cada grupo de una forma singular. Colocándolas el mismo día seguidas y, además, por la tarde, para que únicamente tengan que asistir a esas dos clases, ya que de otra manera no tendrían tiempo material para desplazarse de unas instalaciones a otras. Ciertamente, es una medida que puede resultar incómoda para el alumnado, ya que necesitan desplazarse respecto al centro en sí, con la consiguiente pérdida de tiempo y energías (pues no está cerca del colegio). Pero por otra parte, es una forma de poder disfrutar de las mejores y más completas instalaciones deportivas posibles de la localidad, ya que dicho polideportivo donde acuden dispone de recursos espaciales de todo tipo y de gran calidad y disponibilidad (ya que a las horas en las que el grupo las requiere apenas hay usuarios).

Hay que aclarar que, en cuanto a los recursos materiales deportivos, el centro tiene permiso por parte del Ayuntamiento para utilizar los existentes en este polideportivo. Estos recursos, junto con los que dispone el propio centro, y que la misma profesora coge libremente para sus clases (aunque tiene que desplazarlos ella misma hasta el polideportivo), hace que el tema de los recursos materiales tampoco suponga ningún problema. Por supuesto, el centro posee otro tipo de recursos, no directamente relacionados con la Educación Física, pero que pueden ayudar a su desarrollo, como pueden ser la sala audiovisual, el servicio de reprografía (fotocopiadoras) y la biblioteca.

Debido a los pocos alumnos de los que dispone el centro, sólo un grupo por curso, el área de Educación Física no es lo suficientemente grande e importante como para conformar un departamento propio. La totalidad del profesorado del área se reduce a una profesora y una maestra. Esa es la causa de que nuestra profesora observada, junto con la maestra que se encarga de Primaria, se encuentren adscritas a otro departamento, el Departamento de Ciencias.

La relación entre las dos docentes de Educación Física es muy escasa, ya que a penas se ven a lo largo del curso, debido a la disparidad de las instalaciones donde realizan su labor. Mientras Blanca se desplaza al

polideportivo de la localidad para dar sus clases, la maestra las lleva a término en el mismo centro. El único contacto para coordinarse lo tuvieron al principio de curso para una puesta en común sobre contenidos a impartir durante el mismo.

Hay que apuntar también el hecho de que la asignatura, tanto en primaria como en secundaria, se debe impartir en valenciano ya que el centro está inmerso en el programa PIP (Programa de Incorporación Progresiva del valenciano).

Por lo general, parece que la asignatura de Educación Física en la Educación Secundaria en este colegio tiene una consideración bastante buena. Es decir, ha conseguido alcanzar un estatus aceptable entre el resto de áreas impartidas. La razón de ello puede ser la labor realizada por el profesor de Educación Física anterior a nuestra profesora observada y que, actualmente, se encuentra de baja por enfermedad. Según cuenta Blanca, dicho profesor, mediante una adecuada metodología, una buena organización de actividades diversas, una buena comunicación con el alumnado y el profesorado, junto con su propio carácter, consiguió concienciar al centro de la importancia y de los beneficios de la Educación Física, logrando que sea tratada y respetada como una más y no como una asignatura complementaria o especial.

4.7.2. Lo que dice Blanca sobre su uso de los materiales curriculares impresos

Blanca elige todos los materiales que utiliza. Tiende un poco a elegir los materiales y después preparar la clase. Las tareas las propone en función de los materiales elegidos. Para Blanca tienen mucha importancia a la hora de elegir los materiales el que se adecuen al alumnado, la participación que dé al alumnado el material y que tenga una utilización amplia (no sólo para una unidad didáctica concreta)⁸. Bastante importancia tienen otros criterios como la adecuación al currículum oficial, el estar en valenciano, el bajo coste, la calidad de los contenidos del material, la correspondencia con su ideología y el contribuir a su formación permanente. Poca importancia les da a la presentación del material y a que se correspondan con la ideología del centro.

Blanca utiliza casi todos los tipos de materiales. Del profesorado, utiliza muy a menudo las fuentes informativas, documentales o de consulta y los materiales para el registro de datos. Bastantes veces utiliza las unidades didácticas y las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas.

⁸ Estas dos últimas razones fueron añadidas por Blanca en la opción de respuesta otras razones de la pregunta 6 del cuestionario.

Y pocas veces dice utilizar el libro de texto del profesor, las secuencias de contenido y programaciones y las fichas de sesión. De entre los materiales para el alumnado, utiliza bastantes veces las fuentes informativas, documentales o de consulta, los cuadernos de actividades y fichas de trabajo y las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas. Por otra parte, dice utilizar alguna vez los documentos informativos para padres y los proyectos y memorias de área para el centro.

La mayoría de los materiales que utiliza Blanca están en soporte papel. Sólo las fuentes informativas, documentales o de consulta, tanto del profesorado como del alumnado, están en soporte audiovisual. El soporte informático sólo lo utiliza en las unidades didácticas, que también utiliza en papel. Todos los tipos de materiales que utiliza para el alumnado y el centro están en valenciano, así como el libro de texto del profesor.

La mayor parte de los materiales del profesorado que utiliza son elaborados por editoriales, a excepción de las fichas de sesión y los materiales para el registro de datos que son de elaboración propia individual. Las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas son tanto de editoriales como de elaboración propia individual. En cuanto a los materiales del alumnado, son todos de elaboración propia en equipo a excepción de los cuadernos de actividades y fichas de trabajo que también son elaborados individualmente. Los documentos informativos para padres y los proyectos y memorias de área para el centro son de elaboración propia individual. En la elaboración individual de materiales del profesorado se recurre a la modificación y adaptación de materiales existentes y también a la creación de materiales nuevos. Los materiales para el alumnado los elabora mediante la recopilación y organización así como la modificación y adaptación de materiales existentes. En los materiales para padres y para el centro, Blanca crea materiales nuevos. En la elaboración de los materiales utilizados tienen bastante importancia las razones de: porque lo publicado no responde a sus intereses, porque resulta más económico, porque se encuentra más cómodo con materiales propios, porque así los materiales se adaptan mejor al alumnado, porque elaborar materiales contribuye a su formación permanente, porque así están en valenciano y porque, al elaborarlos, los materiales se corresponden con su ideología. Tiene poca importancia a la hora de elaborar los materiales el trabajar en equipo. Blanca, además, añade como una razón muy importante para elaborar materiales que los libros de texto que hay no son realistas.

Las formas de uso de los materiales del profesorado, para padres y para el centro que realiza son las siguientes. Para preparar la enseñanza utiliza las fuentes informativas, documentales o de consulta y el libro de texto del profesor. Para enseñar utiliza también las fuentes informativas, documentales o de

consulta, las unidades didácticas, las fichas de sesión y las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas. Para evaluar la enseñanza utiliza los materiales para el registro de datos. Y para justificar la enseñanza utiliza las secuencias de contenidos y programaciones del profesor, los documentos informativos para padres y los proyectos y memorias para el centro. En cuanto a las formas de uso de los materiales para el alumnado, en el trabajo habitual de clase utiliza los cuadernos de actividades y fichas de trabajo, cuando no se puede realizar práctica física utiliza las fuentes informativas, documentales o de consulta y en el trabajo para casa utiliza las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas. En el uso de los materiales para el alumnado es bastante importante para Blanca que los alumnos se ejerciten físicamente, estudien conocimientos teóricos, analicen y reflexionen, y que investiguen y sean creativos. Poca importancia tiene que recopilen información y el servir para evaluarles.

Blanca está bastante satisfecha con la mayor parte de los materiales que utiliza a excepción del libro de texto del profesor, las secuencias de contenido y programaciones, las unidades didácticas o libros de unidades didácticas y de las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas para el alumnado.

En cuanto a su concepción de los materiales, está muy de acuerdo con que en el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta, que el profesorado debe implicarse en la elaboración y uso de los materiales curriculares y que los materiales deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte. Bastante de acuerdo está con que los materiales sirven para transmitir con eficacia los contenidos, que los materiales curriculares son una moda más y con que los materiales sirven para mejorar las relaciones con el alumnado. Poco de acuerdo se muestra con que los materiales, en la práctica, sirven para poco. Y nada de acuerdo señala estar con que los materiales deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en las clases.

El perfil de uso que muestra esta profesora en el conjunto de respuestas dadas en el cuestionario es el experimentador.

4.7.3. Lo que hace Blanca en su práctica docente

4.7.3.1. Características de su práctica docente

a) *Unidades didácticas y contenidos desarrollados.* Blanca ha impartido, durante el curso escolar 2002-03, ocho unidades didácticas al grupo observado de 3º de la ESO. En el primer trimestre comenzó con una unidad didáctica

introdutoria dedicada al calentamiento, a la que siguió una sobre las capacidades físicas saludables y otra de Balonmano. En el segundo trimestre dedicó una unidad al Baloncesto y otra a la Expresión Corporal y el ritmo. En el tercer trimestre desarrolló tres unidades: Pelota Valenciana, Béisbol adaptado y Saltos con cuerdas (tabla 4.12). Blanca tenía planificada esta organización del curso desde su inicio y, en líneas generales, se corresponde con lo que reflejaba el diseño curricular de su programación de aula para 3º de ESO.

Tabla 4.12. *Unidades didácticas desarrolladas por Blanca.*

1er trimestre	2º trimestre	3er trimestre
<ul style="list-style-type: none"> • El calentamiento general • Las cualidades físicas saludables • Balonmano 	<ul style="list-style-type: none"> • Baloncesto • Expresión corporal y ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pelota Valenciana • Béisbol adaptado • Cuerdas

En el primer trimestre, Blanca comenzó con una unidad didáctica introductoria relativa al calentamiento a la que dedicó dos sesiones de dos horas. En esta unidad a través de diferentes actividades y ejercicios prácticos Blanca iba explicando a su alumnado para qué sirve, en qué consiste y cómo se realiza un calentamiento. La segunda unidad didáctica se orientó a las cualidades físicas saludables. A esta unidad dedicó cuatro sesiones. Tres se dirigieron al contenido de la resistencia y una al de la flexibilidad. La tercera unidad fue de Balonmano y se desarrolló durante cuatro sesiones en la que se trataron contenidos relacionados con el reglamento y los fundamentos técnico-tácticos de este deporte.

Durante el segundo trimestre, se impartieron dos unidades didácticas: baloncesto, y expresión corporal y ritmo. Estas unidades las impartió Blanca de manera simultánea y alternativa, es decir, iba compaginando una sesión de cada unidad a lo largo de este trimestre. En la unidad de Baloncesto se dedicaba una sesión a cada fundamento (pase, tiro, bote de balón...) utilizando para ello ejercicios individuales y por parejas a los que seguían juegos en grupo. En la unidad de expresión corporal y ritmo, Blanca iba proponiendo diferentes actividades en forma de resolución de problemas para que los estudiantes crearan sus respuestas motrices.

En el último trimestre del curso se desarrollaron las unidades didácticas de pelota valenciana, béisbol adaptado y cuerdas. Este trimestre comenzó con la unidad de pelota valenciana a la que se dedicó dos sesiones (una que consistió en un video junto con el grupo de 4º de la ESO y otra extraescolar en un trinquete). Después se fueron alternando las otras dos unidades didácticas. La de béisbol

consistió en cuatro sesiones dedicadas a la realización de juegos adaptados relacionados con las habilidades de este deporte y la de cuerdas comenzó con dos sesiones dedicadas a los saltos a la comba individuales para después dedicar tres sesiones a los saltos colectivos. También dentro de este trimestre, Blanca dejó las dos últimas sesiones del curso para la práctica físico-deportiva libre de los alumnos.

A lo largo de las prácticas, se observa una preferencia por parte de Blanca hacia los contenidos basados en la táctica o la estrategia que los meramente técnicos o de ejecución. También da más importancia a aquellos contenidos que contienen más valores educativos asociados que los puramente físico-motrices (cuaderno de campo Blanca, 12-5 y 19-5).

b) *Organización y estructura de las sesiones* estaba condicionada por el hecho de tener que desplazarse unos dos kilómetros hasta las instalaciones del Polideportivo Municipal de la localidad. De esta manera las dos sesiones de Educación Física se agruparon en un mismo día, teniendo una duración de dos horas, es decir, ocupando el horario lectivo de la tarde de los martes. Blanca hacía siempre un breve descanso a mitad de la doble sesión, para que el alumnado bebiese agua y se recuperara físicamente. Este periodo también era aprovechado por Blanca para realizar algún comentario extra y para organizar el material que iba a emplear en la segunda parte de la clase.

A excepción de una sesión teórica de balonmano (cuaderno de campo Blanca, 18 de noviembre) y de una sesión de vídeo de pelota valenciana del tercer trimestre (cuaderno de campo Blanca, 24 de marzo), todas fueron sesiones fueron prácticas y se desarrollaban según las condiciones climatológicas al aire libre o en las instalaciones cubiertas del polideportivo.

Aunque Blanca no es partidaria de hacer clases teóricas, en sus clases prácticas las referencias teóricas son habituales y abundantes. Y es que sus clases prácticas conectan con los aspectos teóricos de la asignatura a través de los constantes comentarios y referencias de Blanca durante las clases y también a través de los materiales que utilizaba para su alumnado, principalmente en forma de fichas teóricas informativas, fichas de evaluación y fichas de trabajo. Esta carga teórica suscita alguna queja entre el alumnado (Cuaderno de campo Blanca, 11-11-02; 9-12-02; 16-12-02).

Las clases de Blanca respondían a un diseño previo que se reflejaba en algunos materiales que utilizaba Blanca para su docencia, así como en los materiales que utilizaba para el desarrollo práctico. Blanca se preparaba previamente todo lo que iba a hacer a través de una libreta donde esbozaba las unidades didácticas de cada trimestre que después, conforme se iban desarrollando, iba completando con el diseño de sus clases una a una. En muchas

ocasiones se observaba a Blanca consultar esta libreta antes y durante sus clases (ver anexo XIII).

Las sesiones solían comenzar entre las 15:30h. y las 15:40h. La sesión de Blanca se estructuraba en tres partes: inicial, principal y final. La parte inicial tenía dos fases: la informativa y el calentamiento. Durante la fase informativa, Blanca pasaba lista y anotaba las ausencias, hacía referencia a lo que se iba a realizar durante la sesión, repartía los materiales impresos que iba a utilizar (si los había) y recordaba aspectos relacionados con la evaluación. Dependiendo de la cantidad de información que aportaba Blanca, esta primera fase podía tener una duración entre 5 y 15 minutos. A esta fase le seguía un calentamiento que tenía una parte general de carácter individual con desplazamientos, ejercicios de carrera y estiramientos, y una parte específica (individual o en parejas) relacionada con el contenido que se desarrollaba en la unidad didáctica. El calentamiento tenía una duración de entre 15 y 20 minutos. Finalizado el calentamiento se desarrollaba la parte principal de la clase que consistía en las actividades y contenidos específicos de las unidades didácticas. Esta parte de la sesión tenía formas organizativas muy variadas según la unidad que se desarrollase. En esta parte de la sesión, alrededor de las 16:30h., se realizaba el descanso descrito anteriormente que solía durar unos diez minutos. La parte final de la clase consistía en una vuelta a la calma de unos 10-15 minutos de estiramientos que Blanca aprovechaba para hacer una reflexión final sobre lo que se había hecho en la sesión y recordar al alumnado alguna cosa relacionada con la siguiente sesión. Durante esta parte final algunos alumnos según un orden preestablecido recogían el material físico-deportivo utilizado durante la sesión. Sobre las 17:20h. Blanca mandaba a su alumnado a los vestuarios a ducharse y asearse.

c) *Metodología de enseñanza.* Blanca es paciente con los alumnos, bastante comprensiva y totalmente accesible (atiende siempre a los alumnos, en cualquier situación y por cualquier causa), teniendo casi siempre con ellos un trato muy directo y, en ocasiones, incluso distendido y relajado. Es una profesora que está muy encima de su alumnado y que durante las prácticas está constantemente dando información relacionada con las actividades y contenidos de las distintas unidades didácticas. Trata de hacer entender todo, de orientar la realización de las actividades, de corregir errores y de identificar posibles dudas o problemas.

Da continuos feedbacks correctivos y explicativos (no para en ningún momento) (Cuaderno de campo Blanca, 12-5-03).

Ella va uno por uno fijándose e intentando dar información suplementaria a quien lo necesita (Cuaderno de campo Blanca, 26-5-03).

Como se ha mencionado anteriormente, comienza las sesiones explicando los contenidos que se van a dar en ellas. Blanca es partidaria de que el alumnado sepa qué se va a hacer, a qué se van a enfrentar, que tengan una pequeña orientación del contenido de las clases, de los objetivos a perseguir.

En términos generales, durante la fase de calentamiento y vuelta a la calma utiliza la asignación de tareas que también es el estilo de enseñanza predominante en la parte principal de la mayoría de las unidades didácticas a excepción de la de Expresión corporal y ritmo donde se utiliza la resolución de problemas. Estos estilos de enseñanza están acompañados de varias estrategias para intentar crear un ambiente adecuado en clase, como echar mano de los recursos materiales como instrumentos de motivación, presentar las actividades en formas jugadas siempre que sea posible o, por ejemplo, titular las tareas con nombres divertidos o provocadores, tratando de hacer de sus sesiones un rato agradable y motivante para el alumnado. Pero tampoco se olvida de la disciplina y el orden, comportándose de forma seria y sobria en algunas ocasiones para evitar el descontrol del grupo y solicitando de ellos siempre una adecuada organización. Una peculiaridad de la enseñanza de Blanca es el uso del silbato, a veces incluso de sus propios silbidos, para parar los juegos y conseguir que le escuchen en sus explicaciones.

El agrupamiento del alumnado durante las actividades en las clases de Blanca suele ser bastante variado, destacando sobre todo las agrupaciones múltiples y las parejas. Casi siempre suelen organizarse libremente, excepto en algunas ocasiones en las que Blanca ya trae de casa los grupos conformados:

Dos capitanes eligen dos equipos para jugar a balón-tiro (Cuaderno de campo Blanca, 14-4-03).

Ella no ha hecho los grupos, son libres (Cuaderno de campo Blanca, 12-5-03).

Ella dice los grupos para jugar al béisbol (hoja de grupos). Ha hecho cuatro equipos para que jueguen dos contra dos (Cuaderno de campo Blanca, 19-5-03).

d) *Evaluación*. La evaluación es un aspecto destacable de la práctica docente de Blanca. Sus clases tienen continuas referencias a la evaluación. El sistema utilizado por Blanca es la evaluación continua de carácter formativo.

Blanca otorga una gran importancia al control del alumnado (pasa lista todos los días, tiene los grupos de trabajo ya organizados desde casa, diseña un listado de turnos de recogida del material, no deja de observar nunca la evolución de la clase, el comportamiento, las ejecuciones...). Intenta obtener y recopilar siempre muchos datos en cada unidad didáctica. Siempre tiene muchas notas de cada alumno. Está convencida de que absolutamente todos los contenidos que se lleven a cabo en las clases deben ser evaluados.

Contínuamente hace saber al alumnado los criterios de evaluación que utiliza, incluso mantiene entrevistas individuales donde explica a cada estudiante su nota y de dónde sale (Cuaderno de campo Blanca, 14-03-2003). Siempre devuelve corregidos los trabajos y controles al alumnado, atendiendo a cualquier pregunta, duda o reclamación.

En las clases de Blanca se observa que la evaluación está más relacionada con un medio al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje que con una forma de poner las notas al alumnado. La evaluación está integrada dentro del contexto de las clases y no supone un elemento ajeno que se incorpora como un ritual. Respecto a los exámenes teóricos dice que:

suele poner el mismo examen para todos los grupos, para todos los centros y para alumnos que hacen el examen retrasado (por haber estado enfermos...). No suele cambiarlo, porque cree que por lo menos se miran las cosas (Cuaderno de campo Blanca, 10-3-03).

A pesar de su dedicación, Blanca reconoce que el tema de la evaluación no es precisamente el que más le gusta (Cuaderno de campo Blanca, 14-03-2003). En su opinión tiene problemas a la hora de enfocarla, diseñarla y ejecutarla, llegando a admitir que es un aspecto incómodo y conflictivo para ella:

Me ha dicho que la evaluación es lo que peor lleva, ya que no le gusta y, además, al no querer ser “técnica”, no sabe cómo enfocarla. Ella dice que esto es técnico pero que después de hablar con muchos colegas, no se le ocurre otra forma de evaluar esto (el balonmano) (Cuaderno de campo Blanca, 2-12-02).

Hay que advertir que Blanca ha tenido ya alguna que otra experiencia desagradable a la hora de justificar el porqué de sus calificaciones, como cuenta de la siguiente manera:

Me ha comentado que ahora hace exámenes de todo (teóricos, prácticos, trabajos,...) porque ya tuvo problemas con padres y alumnos a la hora de justificar sus notas. De esta manera se cubre las espaldas (Cuaderno de campo Blanca, 9-12-02).

Por otra parte, Blanca piensa que es positivo que evalúen su trabajo docente, es decir, que le aporten y suministren información sobre cómo realiza su labor profesional, aprovechando algunas situaciones del desarrollo de las observaciones para obtener referencias sobre su práctica docente:

Me ha preguntado sobre la opinión que los alumnos me han dado de ella (porque me ha visto hablar con ellos), porque cree que es bueno que ella lo sepa. Aunque después ha intentado justificarse (Cuaderno de campo Blanca, 9-12-02).

4.7.3.2. Características de su uso de materiales curriculares impresos

Esta profesora tiene muy en cuenta los materiales impresos en su labor docente, utilizando una gran cantidad de ellos como puede comprobarse en la lista de los materiales utilizados que se aporta la tabla 4.13.

Blanca suele reutilizar sus propios materiales ya utilizados otros años, aunque en cada curso valora su adecuación o no a las características del momento. Pero es habitual también que introduzca otros nuevos o que reubique su utilización en otros momentos y situaciones.

Porque yo, por ejemplo, puedo dar cosas iguales que el año pasado, pero hay muchas veces que no. [...] pero a lo mejor otro año lo veo en otro sitio que me gusta más el enfoque. Pues yo lo cambio, aunque me cueste hacerlo otra vez, ¿sabes? Intento eso. Hay muchas cosas que sí que respeto de otros años y... Si no sería un faenón, pero hay muchas cosas que hago de nuevo (Entrevista inicial a Blanca).

a) *Los materiales de uso personal que utiliza Blanca para su docencia.* Blanca utiliza muchos materiales curriculares impresos para su uso personal. Este grupo de materiales los utiliza fundamentalmente para la preparación de sus clases.

Por una parte, tenemos los relacionados con fuentes informativas. Blanca es una profesora que suele consultar fuentes informativas para estar al día y recoger ideas para sus clases. Acude a este tipo de materiales siempre que puede, de forma frecuente, fundamentalmente antes de comenzar el curso, aunque también a lo largo de él, sobre todo durante las vacaciones y días festivos, como comenta en alguna ocasión:

Sobre todo antes, lo que pasa es que durante... ¿sabes qué hago? Utilizo los períodos vacacionales. [...] pues eso, vacaciones de Navidad, algún puente si veo que no me voy a ningún sitio, pues me busco algo y... (Entrevista inicial a Blanca).

La mayor parte de estos materiales están impresos en papel. Recurre muy poco a materiales en formato electrónico y no suele utilizar Internet como recurso. De los materiales que utiliza ninguno se lo ha bajado de Internet.

Pero que yo por mi misma entrar a Internet para buscar cosas lo he hecho poco, la verdad, poco. No sé, prefiero tenerlo yo... todavía estoy muy anticuada, que prefiero tener las cosas delante y voy funcionando así (Entrevista inicial a Blanca).

Tabla 4.13. Materiales impresos utilizados por Blanca.

<p><i>Materiales de uso personal para su docencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda escolar de la profesora • Apuntes de la carrera (F.CC.A.F.E. de Xest (València), 1993-1998) • Calendario del curso escolar 2002-2003 • CD ROM "Programación Didáctica de Baloncesto - Sunny Delight 3x3" • Cuaderno de notas de la profesora • Ficha de notas de interevaluación • Ficha de notas globales de cada evaluación • Libreta de sesiones de la profesora • Libro "<i>La Pilota Valenciana. Unitat didáctica</i>" • Libro de Educación Física y Deporte: "<i>Educación y Deporte. Iniciación al Béisbol</i>" • Libros de texto: <i>Educació Física. Llibre de text: 1r, 2n, 3r i 4rt.</i> Ed. Laberinto • Libros de texto: <i>Educació Física. Quadern d'activitats: 1r, 2n, 3r i 4rt.</i> Ed. Laberinto. • Libros de texto: <i>Educació Física. Llibre de text: 1r i 2n cicle.</i> Ed. Teide • Sesiones de cursos anteriores
<p><i>Materiales para el alumnado</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examen teórico 1º evaluación • Examen teórico 2º evaluación • Hoja de palabras a representar y adivinar en grupos con un "espía" • Fichas de teoría de "Las Cualidades Físicas Saludables" • Fichas de teoría de "Balonmano" • Fichas de teoría de "Baloncesto" • Fichas de teoría de "Expresión Corporal y Ritmo" • Fichas de teoría de "Béisbol" • Fichas de evaluación práctica de "Balonmano" • Ficha de evaluación práctica de "Béisbol Adaptado" • Ficha de evaluación práctica de "Juegos colectivos (Baloncesto)" • Ficha de trabajo de "Creatividad" • Ficha de trabajo de recuperación de la asignatura pendiente del año pasado • Ficha de trabajo de "La Foto" • Fichas de trabajo de los "Sentimientos" • Ficha de trabajo de "Representar una noticia de un periódico" • Ficha de trabajo de "Representación de una canción" • Fichas de trabajo o de actividades concretas a realizar de forma práctica en la propia sesión • Vídeo "<i>La Pilota Valenciana. Unitat Didàctica</i>" • Trabajo de "Condición Física: El Calentamiento" • Trabajo de "Condición Física: La Zona de Actividad Aeróbica" • Lista de turnos de recogida del material • Listado de equipos para "Baloncesto" y "Béisbol" • Papelitos con ideas para el trabajo de "La Foto" • Papelitos del juego del "Asesino" • Periódicos y revistas para el juego de "Representar una noticia de un periódico"
<p><i>Materiales para el centro y la familia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda escolar • Programación de aula

Blanca aprovecha también la información conseguida tras la participación en grupos de trabajo, en cursos de formación o al intercambiar documentación con otros colegas, incluso con el propio observador-investigador, con quien buscó también conseguir fuentes documentales:

Me ha pedido que le traiga mi unidad didáctica de rugby, porque estábamos hablando de cosas que no hemos hecho todavía (Cuaderno de campo Blanca, 14-4-03).

Durante las clases se observó la utilización de fuentes informativas como los apuntes de la carrera (FCAFE, 1993-98) que consultó en alguna ocasión en relación con algún aspecto fisiológico de la condición física o también en relación con los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes (baloncesto y balonmano); un CD con un programa escolar de baloncesto 3x3 que utilizó para prepararse las clases de la unidad didáctica de baloncesto; algún libro como referente para sus clases como el de la unidad didáctica de “Pilota Valenciana” y su video editados por la Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana, el libro *Educación y deporte: iniciación al béisbol* de la editorial Imagen y deporte.

También ha utilizado como referente para la preparación de sus clases algún libro de texto como el de *Educació Física. Llibre de text: 1er i 2on cicle* de la editorial Teide, el de *Educació Física. Quadern d'activitats de l'alumne: 1er, 2on, 3er i 4t* de la editorial Laberinto y el cuaderno de actividades del alumnado de esta misma editorial: *Educació Física. Quadern d'activitats de l'alumne: 1er, 2on, 3er i 4t*.

Otros referentes básicos en su preparación de las clases fueron la programación anual, el calendario escolar 2002-03, un dossier de fichas de sesión de otros años que ha ido elaborando ella misma (ver anexo XIII):

Utiliza apuntes de la carrera, libros, guías o artículos diversos con los que elaboró las sesiones de hace 2 años y que utiliza actualmente aunque modificando cosas (Cuaderno de campo Blanca, 11-11-02).

Sin embargo, el material de uso personal que más utiliza Blanca es una libreta de sesiones que utiliza casi a diario. Hasta este mismo año utilizaba fichas de sesiones sueltas elaboradas por ella misma (que todavía consulta alguna vez), pero a partir del presente las ha sustituido por un cuaderno o libreta de sesiones.

Utiliza una libreta para guiarse donde tiene cada sesión y donde apunta diversos datos (...) Para poner fechas de exámenes (teórico y práctico) utiliza su cuaderno de sesiones para apuntárselo todo (Cuaderno de campo Blanca, 11-11-02).

Esta libreta personal es una guía donde Blanca plantea las unidades didácticas y el número de sesiones que dedicara durante el trimestre y donde, después, en el transcurso del mismo, va diseñando día a día las suyas propias. Su intención con esta libreta de sesiones es poder reutilizarlas en varios centros y grupos distintos, aunque previamente realizando las modificaciones oportunas según el grupo al que se apliquen. Pero las sesiones no es lo único que Blanca tiene recogido en este material, ya que también utiliza la libreta para apuntar otro tipo de información que pueda surgir durante o después de la práctica como posibles cambios o modificaciones de las actividades planteadas, ideas que se le ocurren para una próxima vez, valoraciones de cómo ha ido, contenidos que no ha podido dar, etc.

b) *Los materiales que utiliza para su alumnado.* Blanca suele utilizar materiales impresos para su alumnado en las sesiones que imparte, como pueden ser, por ejemplo: fichas de conceptos teóricos sobre cada unidad didáctica o sobre temas monográficos, fichas de trabajos a realizar en la sesión, trabajos que manda elaborar sobre determinadas unidades teóricas, planillas con ítems para valorar y evaluar aspectos prácticos concretos, exámenes prácticos, exámenes teóricos, lista de turnos de los alumnos para la recogida del material (colocado en el tablón del aula para que antes de las clases cada uno sepa cuándo le toca), etc.

Esta profesora no utiliza ni libro de texto, ni cuaderno de actividades, ni ningún otro tipo de material editorial. Una circunstancia que no es nueva en la Educación Física de este centro ya que estos materiales tampoco se utilizaban antes de llegar esta profesora.

Blanca emplea los materiales impresos para el alumnado, fundamentalmente, como medio de transmisión de los conceptos teóricos de las distintas unidades didácticas, hecho que a diario está presente en sus sesiones. De cada unidad didáctica suele dar fichas de aspectos conceptuales (ver anexo XIII), siempre entregadas al principio de cada clase, de forma progresiva (no todas en un solo día) y con una pequeña explicación o reflexión sobre ellas. De este material es del que podrá estudiar el alumnado de cara a los exámenes teóricos. Éste es un ejemplo recogido en el cuaderno de campo:

[al inicio de la sesión] explica las dos hojas de teoría de baloncesto que va a dar sobre 'tiro' (descripción, tipos...) (Cuaderno de campo Blanca, 17-2-03).

Aún así, en lugar de limitarse a dar estos contenidos leyéndolos y explicándolos, intenta siempre conectar esta información teórica con ejemplos prácticos e incluso con demostraciones:

Leyendo las fichas de teoría de baloncesto que dio en la sesión anterior y ella ejemplificándolo de forma práctica (Cuaderno de campo Blanca, 17-2-03).

Y muchas de las fichas de teoría que reparte al principio de las sesiones suele conectarlas con la práctica a través de diversas actividades. Aunque en algunas pocas ocasiones no ha tenido nada que ver el contenido de las fichas teóricas con lo realizado después en la práctica, como ocurrió un día donde se desarrollaron actividades de velocidad-resistencia y Blanca entregó fichas de flexibilidad (Cuaderno de campo Blanca, 11-11-02) o el día en que trabajó las entradas a canasta en baloncesto y entregó las fichas de baloncesto sobre el tiro (Cuaderno de campo Blanca, 13-1-03).

En cuanto al momento de uso de los materiales impresos con objetivo teórico en las propias clases, parece ser que ha cambiado respecto a sus inicios como docente. De reservar sesiones para desarrollar íntegramente aspectos teóricos, ha pasado a utilizar los primeros minutos de cada sesión para introducir en pequeñas dosis aspectos conceptuales, como ya se mencionó en este caso:

Antes me parece que lo daba... que hacía clases sólo teóricas. Luego pensé pues que, bueno, si lo combinaba con la práctica igual sería más llevadero (Entrevista inicial Blanca).

Parece que la reacción de sus alumnos y alumnas con respecto a la utilización de las fichas de teoría para el alumnado en Educación Física corrobora la opinión de Blanca de que no les gusta y no están acostumbrados a este tipo de material. Eso mismo puede que sea el motivo de que parezcan estar alguna vez despistados y confusos a la hora de manejarlas, encontrando muchos problemas para organizarlas, tal y como se observa en estas citas del cuaderno de campo:

No saben en qué orden va respecto a las ya entregadas [una ficha de teoría que repartió] (Cuaderno de campo Blanca, 11-11-02).

Algunos alumnos dicen que no tienen la anterior [una ficha de teoría de béisbol] (Cuaderno de campo Blanca, 19-5-03).

Los alumnos le preguntan reiteradamente si sólo dio una antes que esta ficha (Cuaderno de campo Blanca, 19-5-03).

Pero no todos los materiales impresos que utiliza están dirigidos solamente a transmitir al alumnado conocimientos teóricos. A Blanca parece gustarle utilizar también fichas de trabajo o de actividades concretas a realizar de forma práctica en la propia sesión (ver anexo XIII). Suelen ser fichas donde se describe qué o cómo hacer una tarea determinada, tanto individualmente, en parejas, como en grupos:

Uno coge una hoja con varias palabras de 'sentimientos' que debe expresar sólo con el gesto. El otro debe tratar de adivinarlo (...)

Deben representar todo el grupo una foto estática (como si estuvieran posando) surgida de una o dos ideas que ella les deja coger de un montón de papelitos (Cuaderno de campo Blanca, 10-2-03).

Reparte periódicos y revistas y eligen una noticia que representar y deben rellenar una ficha (personajes, tema...) (Cuaderno de campo Blanca, 24-2-03).

Algunos materiales impresos (papelitos del juego del “asesino” o papelitos con ideas para el trabajo de “la foto”) son utilizados en el contexto del desarrollo de actividades prácticas o trabajos para casa.

Respecto a la utilización de materiales en soporte audiovisual, según palabras de Blanca, su alumnado ya sabe que si algún día sale lloviendo no tienen que desplazarse al polideportivo, sino que ese día hay sesión de vídeo en el propio centro u otro tipo de actividades sustitutorias. Pero, a lo largo de las sesiones observadas durante todo el curso no se vio en la necesidad de hacerlo, aunque lo tenía preparado.

De momento no he bajado en ninguna pero sí que para esas sesiones tengo preparado otro tipo de material, pues, vídeo, a lo mejor algún trabajo sencillito de lo que estemos viendo, todo así en plan... A lo mejor hago alguna sesión monográfica... pues “ejercicios desaconsejados” en educación física, “la higiene postural”... (Entrevista inicial a Blanca).

Por el contrario, sí que surgió la necesidad de visualizar un vídeo por otros motivos (de pilota valenciana, ya que les iban a hacer una demostración posteriormente y era un requisito que debían cumplir), por lo que tuvieron que quedar en el propio centro y no en las instalaciones habituales del polideportivo, en donde el reproductor de vídeo parecía estar estropeado:

Ella concertó que de la Federación valenciana de pilota vinieron a hacerles una demostración. Para ello, cuando recibió el libro y el vídeo también recibió una carta donde explicaban todo. Ella les mandó un fax y han contactado con ella (Cuaderno de campo Blanca, 24-3-03).

Este jueves verán un vídeo de pilota valenciana (27-3-03) junto con otra clase de 4º de ESO, en una hora fuera del horario de la clase (Cuaderno de campo Blanca, 24-3-03).

En lo que se refiere a la lengua empleada para redactar los materiales, tras el análisis de éstos y de las observaciones, hay que señalar que la mayoría de los que Blanca hace servir con su alumnado están escritos en valenciano (ver anexo XIII), como dejan ver estas dos citas del cuaderno de campo:

Una alumna le ha apuntado que su ficha está en castellano y ella se ha disculpado (Cuaderno de campo Blanca, 11-11-02).

Las fichas están en valenciano y alguno no entiende alguna palabra (Cuaderno de campo Blanca, 10-2-03).

Un reflejo de la gran preocupación de Blanca por el orden y la organización, aspecto ya comentado en otros apartados de este informe, es el hecho de que cada día le toca a un trío recoger el material utilizado durante la clase, según un listado que ella misma confecciona trimestralmente y que coloca en el aula del mismo grupo. Además, ella conserva una copia de la lista y no olvida nunca que se cumpla. De esta manera, cada cual ya sabe antes de acudir a la sesión qué día le toca encargarse del material y si no, ya se lo recuerda Blanca, como puede observarse en estos registros del cuaderno de campo:

Listas: se las confecciona ella (con grupos de 3 para recoger y traer el material) (Cuaderno de campo Blanca, 11-11-02).

Manda recoger el material a las alumnas que les toca hacerlo según su lista de turnos de recogida de material (Cuaderno de campo Blanca, 2-6-03).

c) *Los materiales que utiliza para la familia y el centro.* Blanca utiliza un material para la familia: la agenda escolar que tienen los estudiantes.

Yo la agenda de momento la he utilizado para alguna persona que he tenido con problemas para, por ejemplo, ducharse. He cogido la agenda y he intentado hacer un escrito al padre un poco moralizador, que luego no sirve para nada, pero bueno (Entrevista inicial a Blanca)

Sin embargo, en ninguna de las sesiones observadas durante el curso 2002-03, se la ha visto utilizar la agenda de esta manera.

En cuanto a los materiales para el centro, Blanca utiliza la programación de aula como justificación de lo que hace, pues se ajusta a lo observado, y también se ha observado usándola puntualmente como fuente de consulta en la preparación de material de alguna unidad didáctica.

Capítulo 5

CAPÍTULO 5

Discusión de los resultados y conclusiones

5.1. Introducción

Después de presentar los resultados, tanto de la fase transversal y cuantitativa como de la longitudinal y cualitativa, corresponde en este último capítulo sintetizarlos, extrayendo el significado de los hallazgos más significativos que hemos obtenido y contrastarlos con los de investigaciones relevantes llevadas a cabo por otros autores, de donde saldrán los elementos para plantear las conclusiones de esta tesis. El capítulo también contiene un apartado dedicado a señalar los aspectos problemáticos encontrados durante el proceso desarrollado y las limitaciones de la investigación realizada. Finaliza con un apartado donde se tratan las implicaciones de esta investigación y se señalan algunas perspectivas para futuras investigaciones sobre el tema objeto de estudio.

5.2. Interpretación y discusión de los principales resultados

5.2.1. La elección de los materiales en Educación Física

Los resultados de nuestro estudio cuantitativo y transversal reflejan una gran implicación del profesorado de Educación Física en la elección de los materiales que utiliza en su práctica docente, tanto a nivel de uso personal como de uso con el centro, el alumnado o la familia. El 94,8%, elige todos o la mayoría de los materiales que utiliza. Sólo un 5,2% elige alguno o ninguno de los materiales. Este dato es, en sí mismo, revelador porque, contrariamente a lo que ocurre en otros lugares (Apple, 1984; Marsh et al., 1985), los departamentos, los centros educativos y, en ocasiones, la administración no juegan un papel decisivo en la elección de los materiales. Además, la poca importancia que concede el profesorado a la ideología del centro como criterio de elección, viene

a apoyar esta idea. Si tenemos en cuenta que manejan criterios de elección entre los que destacan, tanto la calidad de los contenidos del material impreso, como la adecuación del mismo al alumnado, se puede intuir que el profesorado de Educación Física goza de una buena autonomía profesional. Sin embargo, un análisis crítico de los resultados de los casos, nos invita a ser más cautelosos con este dato y a derivar una serie de implicaciones acordes con dicho análisis.

Si bien los resultados indican que una gran mayoría del profesorado elige sus materiales, no podemos limitar la autonomía profesional a la elección de éstos o considerar que la elección es un aspecto decisivo de la misma. La elección de los materiales puede llegar a coartar la autonomía profesional del profesorado si, a la hora de elegir, opta por materiales impresos cerrados que deciden por él a nivel docente y le ahorran tiempo para emplearlo en otras tareas laborales, tal y como sugiere el estudio de Loewenberg y Feinam-Nemser (1988). Así sucede en muchos de los materiales elegidos por el profesorado de los casos observados. Por tanto, una mayor implicación del profesorado en la elección no presupone una mejor elección de los materiales impresos. El alto porcentaje de profesorado que elige materiales impresos puede resultar influido por la ideología y las formas de enfocar y desarrollar el currículum, sugeridas en los materiales (Apple, 1982 y 1989; Martínez Bonafé, 1998).

No se trata de restarle importancia a la elección de los materiales. Sin embargo, hemos de reconocer que la elaboración propia de éstos es un indicador más ajustado a lo que entendemos por autonomía profesional o, al menos, un indicador de un mayor nivel de autonomía (Martínez Bonafé, 1998). Algunos autores se refieren a que la elección y la elaboración se encuentran en los extremos de un contínuum de posibilidades de participación del profesorado y, en definitiva, de autonomía profesional, donde el extremo de la elección es el más mecánico y menos participativo y el extremo de la elaboración es el más creativo y participativo (Devís y Peiró, 2004).

En lo referente a los criterios que el profesorado considera más importantes a la hora de elegir los materiales, la 'calidad de los contenidos' y la 'adecuación al alumnado', surgen como los más destacados. No obstante, el concepto 'calidad' puede resultar problemático, puesto que dependiendo de cómo lo entienda e interprete cada profesor, la elección de uno u otro puede variar considerablemente (Molina, Peiró y Devís, 2004; Devís, Molina, Peiró y Kirk, 2011). Así, por ejemplo, para unos la calidad puede tener que ver con un material que mantenga al alumnado haciendo ejercicio el mayor tiempo posible, mientras que para otros tiene más que ver con la vivencia del alumnado, la interacción y el ambiente de clase, así como con lo que se transmite explícita e implícitamente (Tinning, 1992).

5.2.2. La elaboración de materiales impresos por parte del profesorado

El profesorado de nuestro estudio cuantitativo y transversal asigna a las editoriales la responsabilidad de elaborar los libros de texto y las fuentes informativas, tanto para uso propio como para el alumnado, mientras que en la elaboración del resto de materiales es el profesorado el que se ve implicado mayoritariamente. En este reparto de responsabilidades, las editoriales adoptan el papel de expertos en la elaboración de materiales relativos a contenidos principalmente teóricos, y el profesorado asume el papel de experto en la elaboración de materiales de contenido más práctico.

La implicación del profesorado en la elaboración de sus materiales es bastante relevante. Todo el profesorado entrevistado elabora algún tipo de material impreso que utiliza en sus clases a lo largo del curso, predominando la labor individual sobre el trabajo en equipo. Individualmente, el tipo de material que más se elabora, es el destinado a obtención de fichas de sesiones y registro de datos; en equipo, las secuencias de contenidos y las programaciones. También destaca la implicación del profesorado en la elaboración de proyectos y memorias de área para el centro. Precisamente, en este tipo de materiales es donde encontramos mayor elaboración que de manera individual.

Por otra parte, nuestro estudio revela que el profesorado se dedica fundamentalmente a ‘modificar y adaptar’ materiales ya existentes, especialmente unidades didácticas, secuencias de contenidos y proyectos de área. En menor medida se dedica a ‘crear nuevos’ materiales, dirigiéndose fundamentalmente a fichas de sesiones y materiales para el registro de datos. Los materiales que el profesorado dice ‘recopilar y organizar’ son, principalmente, fuentes informativas y compendios de ejercicios, juegos y actividades físicas.

Es decir, los materiales más dirigidos a la práctica, como son las fichas de sesión y materiales para el registro de datos, son una responsabilidad más individual y el tipo de elaboración está relacionado con la creación de nuevos materiales. En cambio, los de justificación al centro o a la administración educativa, como las secuencias y programaciones, y los proyectos y memorias de centro son una tarea que se aborda en equipo y mediante una elaboración relacionada con la ‘modificación y adaptación’ de materiales existentes.

En términos generales, estos resultados, junto con lo observado en los casos, sugieren la existencia de una cierta autonomía del profesorado en la elaboración de materiales impresos. La intervención del profesorado en las tareas de modificación y evaluación del material, supone tener que tomar

decisiones y realizar adaptaciones atendiendo a las necesidades contextuales y particulares del alumnado en las que dicho material se aplicará. Así lo expresa la mayoría del profesorado de nuestro estudio al señalar, entre las razones que le mueven a elaborar materiales, que los elabora porque se adaptan mejor al alumnado. Sin embargo, los distintos niveles de elaboración (recopilación, modificación y creación) implican y comprometen de forma diferente al profesorado e indican niveles diferentes de autonomía profesional (Molina, Peiró y Devís, 2004).

5.2.3. Uso de materiales en valenciano

El hecho de que los materiales impresos que se utilizan en los centros escolares, estén escritos o no en valenciano, es un aspecto importante en una comunidad autónoma donde esta lengua es oficial. La Constitución Española recoge, en su artículo 3º, que las lenguas propias de las Comunidades Autónomas son un patrimonio que será objeto de especial respeto y protección, y que son oficiales, junto con el castellano, en sus territorios y de acuerdo con sus Estatutos. El artículo 6º del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, señala como lengua propia el valenciano. Esta lengua es, por tanto, oficial y todo el mundo tiene derecho a conocerla y usarla en la Comunidad Valenciana, así como recibir la enseñanza en ella. El Estatuto también estipula que se otorgará especial protección con respecto a la recuperación del valenciano. Por su parte, la LOMCE define que uno de sus fines es la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, a las comunidades autónomas que la posean.

De acuerdo con los resultados de la fase transversal y cuantitativa de nuestro estudio, un elevado porcentaje del profesorado de Educación Física de la ESO selecciona los materiales curriculares que utiliza. Esto significa que hay que dirigir la atención sobre este colectivo si se quiere promocionar en esta asignatura el uso de materiales en valenciano. Más aún, si tenemos en cuenta que el porcentaje de profesorado de Educación Física que no hace uso de ningún tipo de material impreso en valenciano resulta muy elevado, y que dos terceras partes del mismo le da poca o ninguna importancia al hecho de que los materiales estén en valenciano a la hora de elegirlos para su uso. En los casos observados, sólo Joan y Blanca suelen utilizar materiales en valenciano (Juan Luis sólo utilizó una hoja con las normas básicas a seguir en la asignatura) . Estos resultados indican que, al menos en el ámbito de la Educación Física escolar de nuestra autonomía, el valenciano no se encuentra normalizado.

La Ley de uso y enseñanza del valenciano de 1983 recoge, entre sus objetivos, proteger la recuperación del valenciano y garantizar su uso normal y

oficial, así como regular los criterios de aplicación del valenciano a la Administración, medios de comunicación social y enseñanza. Después de más de treinta años de vigencia de esta Ley, resulta difícil explicar por qué casi la mitad del profesorado de la Comunidad Valenciana de un área escolar no utiliza ningún tipo de material curricular en valenciano. Una de las razones puede estar en la falta de materiales en valenciano. Aunque el Decreto sobre la aplicación de la Ley de uso, en su artículo 11.2 dice: “Igualmente, la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia velará porque los centros tengan la dotación necesaria de material didáctico para impartir la enseñanza en valenciano”, la realidad es que, en el área de Educación Física, se encuentran muy pocos materiales específicos disponibles para su profesorado (Molina, Devís y Monforte, 2011).

En definitiva, los resultados obtenidos indican cierto desinterés del profesorado de Educación Física por los materiales en valenciano. Esta cuestión se ve agravada por la falta de apoyo institucional en favor del uso del valenciano. En este caso, mediante la edición y promoción de uso de materiales específicos en esta lengua, que parece no recibir la protección que le reserva el Estatuto de Autonomía y la Ley de uso y enseñanza del valenciano, tal y como ya han puesto de manifiesto otros trabajos (p.e. Esteve, 2002; Querol, 2009; Torró, 2009).

5.2.4. El uso del libro de texto en Educación Física

Como se expuso en el subapartado *1.5.1. El predominio de los libros de texto en el contexto escolar*, sabemos que el libro de texto es el material impreso más utilizado por el profesorado. Es decir, la mayor parte del mismo lo utiliza. Todos los estudios revisados sitúan su porcentaje de uso entre el colectivo docente por encima del 80% (Zahorik, 1991; Martín Muñoz, 2003; Cachia y Ferrari, 2010). Siendo además utilizados, bastante o muy frecuente, durante las actividades de clase (Stodolsky, 1989; Johnsen, 1991; Monedero, 1999; Martín Muñoz, 2003; González y Corredera, 2004; Martín et al 2006; Varela et al., 2008). El libro de texto es, sin lugar a dudas, el gran protagonista de los materiales curriculares que se utilizan en centros de Primaria y Secundaria. Una realidad que vemos reflejada, tanto en los resultados de los estudios concernientes a España (y sus diversas Comunidades Autónomas), como en los de Europa o Estados Unidos.

Casi la totalidad de datos empleados en los citados estudios provienen de asignaturas que se desarrollan en el aula (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza...). Los únicos datos que disponemos sobre el uso del libro de texto en el área de Educación Física son los de Cachia y

Ferrari (2010), quienes sitúan el porcentaje de uso de este material entre el profesorado del área en Europa en un 67%. Aunque es un porcentaje menor a los de asignaturas de aula, difiere de los resultados obtenidos en la primera fase de nuestra investigación, donde se indicaba un menor uso del libro de texto, tanto del profesorado como del alumnado. Según nuestros resultados, más de la mitad del profesorado de Educación Física de Secundaria de la Comunidad Valenciana, no utiliza el libro de texto del profesor (un 45,2%) y más de tres cuartas partes no utiliza el libro de texto para el alumnado (23,2%), siendo los materiales impresos que menos porcentaje de uso obtienen entre los distintos tipos de materiales impresos presentados en nuestro cuestionario. Además, su frecuencia de uso en las clases resulta muy baja. Concretamente, un 54,8% nunca utiliza el libro de texto del profesor, un 16,4% lo usa alguna o pocas veces y un 28,7% lo usa bastantes veces o muy a menudo. En cuanto al libro de texto del alumno, un 76% del profesorado nunca lo utiliza, un 7,9% lo utiliza alguna o pocas veces y un 13,5% lo usa bastantes veces o muy a menudo. Este último porcentaje es muy diferente a los porcentajes presentados por Martín et al. (2006), donde el profesorado que utiliza el libro de texto para el alumno con “bastante o mucha” frecuencia es un 87% en Ciencias Sociales, un 81% en Lengua y un 75% en Matemáticas. Como vemos, los porcentajes de uso y de frecuencia de uso, obtenidos en nuestro estudio, están muy alejados de los porcentajes generales de uso de este tipo de material en asignaturas de aula.

En cuanto a la forma de uso del libro de texto, hemos obtenido que el libro del profesor se utiliza mayoritariamente para la preparación de las clases (33,6%) y en menor medida durante la enseñanza (23,1%), en la evaluación de la enseñanza (6,5%) y en la justificación de la enseñanza (2,3%). En lo referido al libro de texto para el alumno, se utiliza más en el trabajo habitual de clase (13,5%, es decir sólo un 3,1% sobre el total de la muestra), seguido del trabajo para casa (8,1%, es decir un 1,9% de la muestra), como alternativa a cuando no se puede hacer práctica física (5,5%, es decir un 1,3% de la muestra) y en otras situaciones (3,5%, es decir un 0,8 de la muestra). Estos resultados nos hacen ver dos cosas: 1) que el libro de texto tiene escasa presencia en las clases de Educación Física y 2) que no se utiliza tanto como se podría suponer, como alternativa a cuando no se realiza práctica física. Esto nos lleva a pensar que, tal vez, los libros de textos no estén respondiendo a las necesidades específicas de una asignatura práctica como la Educación Física. Ni a la hora de desarrollar actividades de patio, ni como alternativa a las mismas en el trabajo de aula. Esta interpretación cobra más fuerza si añadimos que, en nuestro estudio, los promedios de satisfacción que han obtenido los libros de texto, tanto del profesorado como del alumnado, son los más bajos de cuantos materiales impresos se utilizan (ver tablas 3.60 y 3.61).

Por lo que respecta a los resultados concernientes a las variables sociodemográficas, los podemos relacionar con los trabajos de Martín et al. (2006), Martín Muñoz (2003) y los de Cachia y Ferrari (2010). Estas últimas autoras se sorprenden al encontrar que el profesorado que ha estado enseñando menos de un año (89%) y que tiene menos de 25 años de edad (86%) es el que más utiliza los libros de texto como recurso. En comparación, los que han estado enseñando entre 1-4 años (81%) y tienen entre 26-35 años de edad son los que menos de acuerdo se muestran con utilizar siempre o con frecuencia los libros de texto como un recurso. Un resultado que difiere con el encontrado en el estudio de Martín et al. (2006), en el que se tuvieron en cuenta tres variables sociodemográficas: los años de experiencia docente del profesor, la titularidad de los centros y el número de alumnos del aula. Se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en las dos primeras. De tal modo que, el profesorado con más de 15 años de experiencia destaca por su mayor uso del libro de texto y los centros privados presentan mayores porcentajes de uso del libro de texto. Este último resultado, es similar al que recoge el informe de Martín Muñoz (2003), donde se distinguen tres situaciones de uso del libro de texto: como referencia para sugerir actividades, como orientación general para el desarrollo de las clases el profesorado y como libro consulta junto con otros materiales a disposición del alumnado. En las dos primeras situaciones, se encontró que el profesorado de los centros privados hace un uso del libro de texto ligeramente mayor que el de los centros públicos.

En nuestro estudio transversal y cuantitativo, hemos encontrado que el uso y frecuencia de uso del libro de texto del profesorado, obtiene relaciones significativas con las variables sociodemográficas que se comentan a continuación:

- Por lo que respecta al sexo del profesorado, las mujeres utilizan más este tipo de material de lo que cabría esperar y lo utilizan más frecuentemente que los hombres. Asociados a estos resultados, también se ha encontrado que las mujeres utilizan más de lo esperado el libro de texto del profesor a la hora de preparar las clases, durante las clases y para evaluar la enseñanza (ver tablas 3.45, 3.47 y 3.48).
- La situación laboral del profesorado obtiene una relación significativa con el su uso del libro de texto del alumnado en el trabajo habitual de clase, en el sentido que el profesorado estable utiliza más de lo previsto el libro de texto del alumnado, mientras que el profesorado en una situación laboral inestable, sigue el patrón contrario (ver tabla 3.51).
- También se ha obtenido que el profesorado de centros privados muestra más satisfacción con el uso del libro de texto del profesor, que el profesorado de centros públicos, y que cuantos más años de

experiencia del profesorado, más satisfecho se está con el uso del libro de texto del alumno.

En el estudio longitudinal y cualitativo, sólo el caso Joan (perfil aplicador) utilizó en la práctica el libro de texto. Según indica él, tenía una concepción de este material que ha cambiando con el paso de los años. En la actualidad, lo considera como una herramienta esencial del aprendizaje de los contenidos conceptuales y teóricos de la asignatura de Educación Física. El libro de texto en el centro de Joan ha sido acordado por el departamento de Educación Física y desde el grupo de trabajo en el que participa. En el resto del profesorado no se observó en ningún momento el uso del libro de texto con el alumnado. Antón (perfil escéptico), por ejemplo, dice conceder mucha importancia al uso del libro de texto en Educación Física y cree que son imprescindibles para recoger los contenidos teóricos de la asignatura, pero considera que, dado el carácter práctico de la asignatura, es difícil que se pueda utilizar de manera continuada como ocurre en las de aula. Sin embargo, en las clases prácticas de Antón nunca se observó el uso del libro de texto. Juan Luis (perfil aplicador), es otro profesor que tampoco utiliza el libro de texto y que, aunque piensa que el libro de texto tiene cosas positivas (fundamentalmente que es ameno y presenta los contenidos de manera atractiva visualmente), considera que ningún libro se adapta a la manera y forma que tiene cada profesor de entender la asignatura, al final tiene que ser el propio profesor el que elabore sus materiales. Por su parte, Blanca (perfil experimentador), muy partidaria de que sea el profesorado quien elabore sus materiales de clase, aunque no utiliza el libro de texto con el alumnado, utiliza los libros de dos editoriales como referentes de consulta para prepararse los contenidos, materiales y actividades a desarrollar en las clases. Una razón muy importante que da esta profesora para elaborar materiales es que, los libros de texto, no son realistas. Considera que no responden a necesidades prácticas, sino a exigencias administrativas. Para Blanca, el libro de texto no evoluciona conforme a los cambios que se dan en la práctica de la enseñanza de la Educación Física, sino conforme a los cambios que se introducen en el currículum oficial.

En definitiva, el uso del libro de texto en Educación Física es mucho menor que en las áreas escolares tradicionales de aula de carácter teórico, como Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas o Lengua. Esto puede interpretarse como que, el profesorado de Educación Física, tiene mayor autonomía profesional en sus clases que los profesores de aula, que están más influenciados por los contenidos y actividades que les marca los libros de texto. Nos gustaría disponer de datos de otras asignaturas de carácter práctico, como Educación Plástica, Música o Tecnología para comparar nuestros resultados en este sentido. Por otra parte, nuestros resultados tampoco se corresponden con la

creciente oferta de libros de texto para Educación Física en España durante las dos últimas décadas. Una explicación que justifique este hecho puede ser que los centros educativos, a través de los departamentos de Educación Física, adquieran este tipo de materiales para tenerlos disponibles en las bibliotecas para su consulta, pero, aún así, su demanda no estaría a la par del negocio que suponen las asignaturas de aula. Nos gustaría disponer también de cifras de ventas de libros de texto de Educación Física para poder interpretar en este sentido nuestros resultados.

5.2.5. El uso de materiales impresos en el desarrollo de la enseñanza

El predominio de los materiales de uso propio del profesorado sobre los dirigidos al alumnado, el centro o la familia, refleja la importancia que el profesorado asigna a la planificación y el control de la enseñanza por encima del desarrollo de la misma. Si además, los materiales para el registro de datos, secuencias de contenido y unidades didácticas son los que utiliza la mayoría del profesorado, y con una frecuencia considerable, entonces cobra mayor fuerza esta idea puesto que dichos materiales suelen tener como objetivos el control y la evaluación. La menor utilización y frecuencia de uso del material dirigido al alumnado indica que el profesorado presta menos atención al desarrollo de la enseñanza en comparación con la planificación y el control.

El uso de materiales curriculares impresos con el alumnado es una práctica pedagógica incrustada en los procesos de desarrollo curricular que, en cierto modo “materializa” las formas en que el profesorado lleva a la práctica sus planes e ideas en los eventos de la clase (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997). No es extraño que se reclame la importancia pedagógica que juegan los materiales impresos para el alumnado, más aún si tenemos en cuenta que la mayor parte de las tareas y del tiempo escolar transcurre usando este tipo de materiales, liderados por el libro de texto (Devís, Molina, Peiró y Kirk, 2010; Peiró, Molina, Kirk y Devís, 2015). Los materiales impresos para el alumnado son los que, en gran medida, desarrollan la práctica de la enseñanza y el currículum de las asignaturas de aula.

En nuestro estudio, obtenemos que el uso predominante de este tipo de materiales se encuentra dentro del trabajo habitual de clase. Los dos materiales más utilizados en este sentido son las fuentes informativas, documentales o de consulta, que son utilizadas por un 52,1% del conjunto total de la muestra, y los cuadernos de actividades y fichas de trabajo, por un 41%. Por su parte, las fuentes informativas, documentales o de consulta también son los materiales más utilizados como alternativa a cuando no se puede realizar práctica física, por un 32% del profesorado. En el trabajo para casa son las recopilaciones de ejercicios,

juegos y otras actividades físicas los materiales más utilizados, por un 23,9%, seguidas de los cuadernos de actividades y fichas de trabajo, con un 22,6%. Y en otras situaciones los materiales más utilizados vuelven a ser las fuentes informativas, documentales o de consulta, por un 12,3% del profesorado.

Los resultados de nuestro estudio indican un escaso uso de los materiales impresos para el alumnado entre el profesorado de Educación Física de la ESO de la Comunidad Valenciana. Más de dos terceras partes no utiliza nunca el libro de texto y los diarios de clase. La mitad declara no utilizar nunca las recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas. Y cerca de la mitad, no utiliza los cuadernos de actividades y fichas de trabajo. El único material de este grupo, que es utilizado por más de tres cuartas partes del profesorado, son las fuentes informativas, documentales o de consulta, aunque sólo un 23,7% declara utilizarlo bastantes veces o muy a menudo. Unos resultados que están muy alejados del nivel de uso de las asignaturas de aula que señalan otros trabajos (Apple, 1984 y 1989; Stodolsky, 1989; Westbury, 1990; Zahorik, 1991; Area, 1991; Johnsen, 1996).

En nuestro estudio de casos también se evidencia este escaso uso de materiales impresos con el alumnado en las clases de Educación Física. Joan complementaba el uso del libro de texto con un cuaderno de actividades. Su uso era para el desarrollo de contenidos teóricos y conceptuales. En el resto de casos tampoco se observa el uso habitual de materiales impresos para el alumnado. Los materiales que se observaron fueron fichas para ser completadas por el alumnado (Adrián y Juan Luís), materiales informativos (Antón, Juan Luís y Raúl) y trabajos que se solicitaron al mismo (Adrián, Antón y Raúl). Este tipo de materiales se caracterizó por ser más un complemento donde recoger los contenidos teóricos y conceptuales, que como un material para el desarrollo de las sesiones. Juan Luís y Blanca fueron los que más materiales impresos para el alumnado utilizaron en sus clases.

¿Cuál es la razón para que se utilice tan poco este tipo de materiales en la Educación Física en comparación con las asignaturas de aula? Creemos que la razón se encuentra en la concepción de la asignatura que tiene su profesorado (y también el alumnado). Parece ser que asocian el uso de materiales impresos con las asignaturas teóricas, y entienden que la Educación Física es una asignatura eminentemente práctica, con unas particularidades que la hacen diferente del resto. Esta última opinión la comparten todos los profesores de nuestro estudio de casos.

Por su parte, en el estudio transversal y cuantitativo hemos obtenido que, más de dos terceras partes del profesorado, señala como bastante o muy importante el uso de este tipo de materiales para que el alumnado estudie conocimientos teóricos, para que recopilen información, para hacerles que

analicen y reflexionen y para que investiguen y sean creativos. Intenciones, todas ellas, que también podemos asociar a clases teóricas. Sin embargo, los materiales impresos para el alumnado se podrían vincular también con el desarrollo de las clases prácticas a través de un uso que vaya más allá de la transmisión de conocimientos teóricos, lo que les otorgaría un enorme potencial didáctico en Educación Física.

De los materiales observados en los casos, cabe comentar el uso de una historia de vida relacionada con la Educación Física que Adrián solicitó a su alumnado en clase. Este material parece muy interesante y con mucho potencial educativo. Sin embargo, recordemos que fue fruto de la improvisación, ante tener que realizar una actividad alternativa de clase en un día de lluvia, donde no se podía realizar la práctica, y no tuvo mayor uso didáctico en clases posteriores. Por su parte, Juan Luis utilizó un diario de seguimiento de las sesiones de preparación para conseguir el objetivo de realizar más de 25 minutos de carrera continua. Este diario de clase se utilizó durante cuatro sesiones. De este profesor también cabe destacar el uso de fichas como forma de autoevaluación y coevaluación del alumnado. Y, en la profesora Blanca, se observa una gran preocupación por intentar conectar los materiales impresos para el alumnado con la práctica a través de diversas actividades. Sin embargo, en algún material, como las fichas teóricas, se observa que el alumnado no reacciona positivamente.

Devís (1998), Peiró (2001), Devís et al. (2001) y Devís y Peiró (2004), distinguen varios tipos de uso de estos materiales. El uso dedicado a proporcionar los conocimientos teóricos está representado por el material informativo. El material de conexión teoría-práctica es aquel que favorece que el conocimiento teórico se experimente, aprenda y vincule con la práctica física, permitiendo que el alumnado reflexione y comprenda los conceptos en la práctica y sobre la práctica. El material de recopilación es el que recoge experiencias, contenidos y conclusiones a las que llega el alumnado en las clases y, generalmente, se utiliza al final y/o después de éstas con el fin de repasar, comprender, profundizar y reflexionar sobre aspectos o temas de la Educación Física, lo cual puede favorecer la reflexión y la comprensión de lo que se hace en clase y ampliar así el conocimiento. El material de evaluación permite obtener información del proceso de enseñanza-aprendizaje y, a partir de ella, poder realizar las modificaciones y ajustes pertinentes. También, el material para promover la actitud crítica, con el que se pretende ayudar al alumnado a desenmascarar una serie de valores, creencias y distorsiones relacionadas con cuestiones sociales que van más allá de la actividad física. Un último uso es la combinación de diversos usos de los señalados.

El desarrollo del currículum es más de lo que figura en los documentos oficiales, las guías u otras orientaciones para el profesorado. Ben-Peretz (1990) distingue dos niveles de desarrollo curricular. El primero se refiere a los planes curriculares escritos que hace el profesorado y el material didáctico que prepara para sus clases. El segundo se refiere a las adaptaciones, modificaciones e innovaciones introducidas por los profesores en sus clases para ajustar los planes de enseñanza a los estudiantes. Este nivel de desarrollo curricular se llama el currículum adoptado o en acción (*enacted curriculum*) y es el que está vinculado principalmente con la utilización de los materiales impresos para el alumnado. El currículum en acción tiene que ver con lo que ocurre realmente en el aula. Es la experiencia que los profesores y los alumnos tienen durante su interacción en las clases. Una interacción muy mediatizada por los materiales impresos que utiliza el alumnado, pero también por el uso que haga el profesorado. En este sentido, los profesores son agentes activos en la realización de planes de estudio y no sólo transmisores o ejecutores, como la racionalidad técnica sugiere. Es decir, los profesores se entienden como los responsables del currículo, ya que su papel en la enseñanza va más allá de la selección y el rediseño de los planes de estudio (Clandinin y Connelly 1992, Snyder, Bolin y Zumwalt 1992).

5.2.6. La conexión de los perfiles de uso de los materiales curriculares impresos con las teorías del currículum

Hemos visto cómo la consideración de la Educación Física como una asignatura eminentemente práctica, conforma una concepción tradicional en la que se intenta evitar la teorización de la asignatura. Aunque, la práctica docente es la que en última instancia configura el currículum, las acciones, pensamientos y sentimientos del profesorado se ven influenciados por prácticas sociales de estructuras y agentes sociales más amplios que directa e indirectamente los delimitan. El currículum es pues el marco de interacción de las diversas actuaciones, agentes y contextos que, dentro de un complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo. En otras palabras, el currículum es un cruce de prácticas diversas, además de la docente, de cuya interacción surge un discurso pedagógico común para dotar de sentido a la educación e integrar la acción particularizada de los diferentes contextos y subsistemas sociales que lo conforman (Gimeno, 1994). La práctica docente se entiende así como el resultado de la interacción entre diversos factores educativos, unos internos a la escuela y otros externos a la misma, que condicionan lo que acontece en las clases de Educación Física.

Los discursos pedagógicos que encontramos a la hora de dotar de sentido a las prácticas docentes, integrando las prácticas sociales de estructuras y agentes

sociales más amplios que las mediatizan, se pueden agrupar en diferentes puntos de vista o teorías del currículum. Encontramos diversos trabajos donde se han definido y caracterizado las diversas teorías del currículum en general (Angulo y Blanco, 1994; Da Silva, 2001; Escudero, 1999; Guarro, 2005; Grundy, 1991; Kemmis, 1988; Trillo, 1994), así como del currículum de la Educación Física en particular (Kirk, 1990b; Devís y Molina, 2001; Molina, 1998). Son teorías que coexisten en el panorama internacional y representan formas distintas de acometer el diseño, el desarrollo, la evaluación, el estudio, la formación del profesorado y todas aquellas acciones relacionadas con el currículum.

Dada su relación con los resultados de nuestra investigación, referidos a los perfiles de uso de los materiales impresos, a continuación se comentan aquellas con las que conectan. Concretamente, el perfil de uso ‘escéptico’ con una perspectiva tradicionalista, el perfil ‘aplicador’ con una teoría técnica y el perfil ‘experimentador’ con las teorías deliberativa y crítica.

La concepción tradicional de la Educación Física, a la que se vincula el perfil de uso escéptico de nuestro estudio de casos, mantiene una estrecha vinculación con una perspectiva⁹ tradicionalista del currículum. Esta perspectiva recibe el calificativo de tradicionalista porque entiende el currículum como un compendio de las grandes tradiciones de la Educación Física basadas en los principales contenidos que han ido incorporándose a la asignatura a lo largo de la historia de la profesión. Sus principales propósitos consisten en recoger los valores, experiencias, prácticas y conocimientos ligados a los contenidos tradicionales, y en ofrecer con ello un servicio práctico y útil a los docentes (Schempp, 1985). Los casos Adrián (aunque sus declaraciones se relacionan con un perfil experimentador) y Antón son los que podemos relacionar con esta perspectiva. Son dos profesores que confían en sus años de experiencia y son los dos casos que menos han participado en actividades de formación permanente (nunca en el caso de Antón). Además, lo que realizan en sus prácticas, no coincide con lo que tienen en las programaciones.

La perspectiva tradicionalista conserva el cuerpo de conocimientos acumulados por herencia cultural, es decir, un saber profesional de tipo artesanal establecido por el profesorado a través del proceso práctico de ensayo-error que ha seguido a lo largo del tiempo. Sin embargo, devuelve y presenta ese conocimiento a los profesionales vacíos de toda historia y resaltando su carácter eminentemente utilitario. Esta perspectiva curricular adopta una función reproductora de los valores dominantes y su manera de entender el progreso y desarrollo del conocimiento consiste en incorporar actividades físico-deportivas de moda que, en un futuro, formarán parte de la tradición. Esto quiere decir que

⁹ Denominamos perspectiva en lugar de teoría

amplía sus prácticas, pero adaptándolas a los valores dominantes (Jewet, 1989; Jewet y Bain, 1985; Kirk, 1990b; Devís y Molina, 2001).

Desde una perspectiva tradicionalista el currículum de la Educación Física se construye a partir del sentido común, la experiencia y la intuición del profesorado y enseñando ‘un poco de todo’. Es decir, un mucho de los contenidos tradicionales dominantes (deportes y condición física) y un poco o nada de los marginales (juegos, expresión corporal y actividades en la naturaleza). A veces, se mezclan maneras diferentes de entender el desarrollo de las actividades y contenidos porque se asume implícitamente que hay que hacer ‘un poco de todo’.

Esta perspectiva se ve reflejada en muchas propuestas de formación del profesorado caracterizadas por el desarrollo exclusivo de sesiones prácticas, a través de actividades de carácter físico, y desconectadas de conocimientos teóricos. En este tipo de formación, los materiales impresos sirven para recopilar las diferentes actividades físico-deportivas a través de ilustraciones más que de textos. Los materiales textuales que se aportan aunque “justifican” la práctica, no conectan con ella.

También encontramos publicaciones que apoyan esta forma de abordar el trabajo curricular. Son escritos dirigidos a ‘usuarios’ que persiguen respuestas rápidas a los problemas prácticos que les apremian (Pinar, 1989). En ellos, se presentan compendios de ejercicios, actividades y juegos, junto con sus respectivas progresiones, sobre los diversos contenidos de la Educación Física para que el profesorado los pueda poner en práctica en sus clases. Pero poco dicen sobre el sentido de esas actividades, los posibles enfoques para el desarrollo de los contenidos o las orientaciones para que el profesorado sea capaz de desarrollar sus propias clases.

La preocupación por dotar de sentido a la práctica de la enseñanza, justificándola con unos criterios basados en principios más objetivos que la experiencia particular de los profesores, nos conduce a una teoría técnica del currículum. Esta teoría está interesada por la eficacia en la enseñanza basada en una relación entre medios y fines; esto es, el éxito consiste en utilizar los mejores medios para alcanzar los fines propuestos. Los medios o procesos se refieren a las experiencias de aprendizaje que debe vivir el alumnado y los fines o productos son los resultados de esas experiencias. Estos productos o resultados de aprendizaje son definidos previamente a partir de objetivos conductuales. La función de la teoría, en esta perspectiva, consiste en racionalizar la práctica a partir de unos principios tecnológicos derivados del conocimiento científico. Desde este punto de vista, se asume una relación jerárquica entre la teoría programada y la práctica aplicada. La práctica está supedita al cumplimiento de los planes teóricos y éstos se valora en la medida en que se llevan a la práctica.

Asimismo, supone la división del trabajo entre los diseñadores y los ejecutores del currículum, es decir, los tecnólogos (teóricos o académicos expertos) y los profesores que aplican los principios técnicos elaborados por los primeros. A esta teoría también se la conoce como modelo medios-fines, tecnológico o de corte técnico-experto o pedagogía por objetivos (Angulo y Blanco, 1994; Da Silva, 2001; Escudero, 1999; Gimeno, 1982; Guarro, 1999 y 2005; Trillo, 1994).

En el ámbito del uso de los materiales curriculares, el desarrollo del currículum desde una racionalidad técnica se ve reflejada en la manera de entenderlos como ‘materiales a prueba de profesores’. Ya hemos hablado de que el gran protagonista de este tipo de materiales, el libro de texto para el alumnado, tiene escasa presencia en la Educación Física escolar. Pero nos gustaría comentar los resultados de nuestra investigación que tienen que ver con el perfil de uso aplicador en relación con esta teoría.

Recordemos que, desde un perfil aplicador, se está en desacuerdo con que el profesorado se implique en la elaboración y uso de materiales impresos, y se considera que deberían ser los expertos los que elaborasen este tipo de materiales y el profesorado el que los aplicase en la práctica. Al igual que ocurría con el perfil escéptico, tampoco se está de acuerdo con que los materiales sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado. El profesorado aplicador de nuestro estudio tiende a asociarse con una mayor edad y tener más experiencia docente. Muestra una preferencia por preparar la clase y, después, elegir los materiales que va a utilizar. Cuanto mayor es la asunción de la concepción aplicadora, menor es la importancia de los siguientes criterios en la elección de los materiales impresos: la adecuación al alumnado, la correspondencia con la ideología propia y el contribuir a la formación permanente. Por otra parte, aunque las correlaciones encontradas en el uso y su frecuencia en algunos materiales impresos son en sentido negativo. Es decir, se tiende al no uso de ciertos materiales impresos (como sucedía en el perfil escéptico), cuando se hace, se manifiesta una predisposición a la utilización de algunos materiales del profesorado elaborados por otros (como secuencias de contenido y programaciones, y las fichas de sesión), así como a la utilización de algunos materiales elaborados por las editoriales (como es el caso de las fichas de sesión del profesorado y de los cuadernos de actividades y fichas de trabajo para el alumnado). Aunque dentro de este perfil no se ha obtenido una correlación significativa con el uso del libro de texto del alumnado, sí se ha encontrado que, cuando éste se utiliza, se tiende a hacerlo cuando no se puede realizar práctica, como una alternativa. A diferencia del profesorado escéptico, el aplicador no muestra una especial insatisfacción con ninguno de los materiales que utiliza.

En nuestra muestra, este perfil era el más abundante y para nuestro estudio de casos se seleccionaron tres profesores que se ajustaban al perfil aplicador (casos Juan Luis, Raúl y Joan). En los tres casos se ha comprobado una correspondencia bastante fiel entre lo declarado en el cuestionario y lo observado en la práctica.

En cuanto al perfil de uso experimentador, el caso asociado al mismo es el de Blanca. Este perfil se vincula con un tipo de racionalidad que sitúa a la práctica, a la acción, en un primer plano como generadora de conocimiento profesional (Clemente; 2010; Grundy, 1991; Schön; 1992). El mismo punto de partida que la perspectiva tradicionalista. Sin embargo, desde una racionalidad práctica el conocimiento profesional no es sólo un conocimiento experiencial de carácter instrumental. Desde la racionalidad práctica, a partir de la práctica se genera la teoría. A partir de la misma, el profesor es la figura determinante en la construcción y desarrollo del currículum por su vinculación con la práctica de la enseñanza. Los materiales se consideran como elementos de experimentación, que pueden comprobarse y modificarse a partir de la práctica y la experiencia, permitiendo mejorar la enseñanza. De esta forma, el papel del profesorado no queda reducido a la selección y aplicación de materiales impresos, sino que se amplía a su elaboración y evaluación.

Desde esta racionalidad, los materiales curriculares no sólo sirven como instrumentos de aprendizaje a los estudiantes, sino que también ofrecen oportunidades de aprendizaje para el profesorado (Ball y Cohen, 1996). Así pues, el perfil experimentador mantiene una estrecha relación con dos teorías procesuales del currículum: la deliberativa y la crítica.

La teoría deliberativa surge como una reacción a la perspectiva técnica, situando el currículum en el ámbito de lo práctico que sucede en los límites del espacio escolar porque es allí donde alumnos y profesores construyen el currículum. Asimismo, la práctica de la enseñanza se convierte en el elemento clave. En esta teoría, el profesor o profesora es la figura determinante en la construcción y desarrollo del currículum por su vinculación con la práctica de la enseñanza (Clemente, 2010; Moreno, 1999; Grundy, 1991; Stenhouse, 1984 y 1987). No se dedica a aplicar los materiales curriculares o las orientaciones elaboradas por los expertos como en la teoría técnica. Esta teoría es la que se relaciona con el uso observado en el caso Blanca.

Por su parte, la teoría crítica del currículum sugiere ir más allá de la interpretación y de la solución pedagógica de problemas prácticos de la enseñanza, como ocurre con la deliberativa. La teoría crítica traspasa los límites del aula y del patio de la escuela, preocupándose por la transformación de las instituciones y prácticas educativas. Es decir, se interesa por la transformación social de las formas existentes de escolarización para fomentar valores

educativos. Para ello, entiende como problemático el tipo de relación que se establece entre educación y sociedad, además de la relación entre la teoría y la práctica (Bolívar, 1999b). Para afrontar estas relaciones, los teóricos críticos del currículum proponen el concepto de *praxis* que consiste en un proceso permanente de interacción dialéctica entre el pensamiento (la teoría) y la acción (la práctica), manifestados en el contexto histórico inherente a toda situación social, de forma que se reconstruyen tanto la acción como el pensamiento que la informa (Carr y Kemmis, 1988). La praxis curricular viene guiada por una disposición moral de actuación justa y justificada y se interesa por la emancipación de los participantes a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Grundy, 1991).

Así pues, la idea fundamental de la teoría crítica del currículum es comprender y señalar las incongruencias y contradicciones que subyacen a la enseñanza, para después actuar en consecuencia (Kirk, 1990b). De ello, se deriva una formación del profesorado que, como dice Pascual (1992: 13), profundice "sobre los aspectos sociales, políticos y educativos con el objeto de que el profesor sea más consciente y posea mayor autonomía respecto de las ideologías dominantes que distorsionan la comprensión de la educación".

La tabla 5.1. resume las ideas comentadas en este subapartado sobre la relación entre los perfiles de uso de los materiales y las distintas teorías del currículum. La tabla se completa con la racionalidad (según se definieron en el apartado 1.3 de esta tesis) y con la concepción de uso de los materiales curriculares (según se definieron en el punto 1.4) a la que responden.

Tabla 5.1. *Relación entre los perfiles de uso de los materiales impresos, la racionalidad, la concepción de uso de los materiales curriculares y las teorías del currículum*

PERFIL DE USO	RACIONALIDAD	CONCEPCIÓN DE USO DE MATERIALES CURRICULARES	TEORÍA DEL CURRÍCULUM
Escéptico	Sentido común, intuición, experiencia práctica profesional	Rechaza su uso por considerar que "teorizan" la EF	Perspectiva tradicionalista
Aplicador	Racionalidad técnica	Materiales a prueba de profesores	Teoría técnica
Experimentador	Racionalidad práctica	Materiales como herramientas de experimentación	Teoría deliberativa Teoría crítica

Resulta conveniente advertir que las teorías curriculares son abstracciones de lo que puede suceder en la práctica docente. No podemos asegurar que lo que un profesor o profesora haga en su práctica responda al cien por cien a una teoría. Aunque en mayor o menor medida todas las teorías están presentes en la práctica docente, sí podemos establecer cierta relación entre lo que caracteriza y

predomina en una práctica docente y las teorías presentadas. En este sentido, los casos Juan Luis y Raúl, cuya práctica docente responde mayoritariamente a una teoría técnica, tenía situaciones que podemos asociar a la teoría deliberativa. Esta relación entre perfiles de uso y teorías del currículum se complica más si atendemos a lo que se dice y a lo que se hace. Según los datos del estudio transversal y cuantitativo, podemos establecer que Adrián tendría un perfil experimentador. Sin embargo, en el estudio longitudinal y cualitativo de su práctica, hemos comprobado que corresponde más a un perfil escéptico. En cualquier caso, consideramos que esta relación entre perfiles y teorías puede facilitar la comprensión del significado y sentido de los casos.

5.2.7. El peso de la tradición y el uso de materiales impresos

La consideración de la Educación Física como una asignatura eminentemente práctica, conlleva una manera de entender los materiales impresos para el alumnado y su uso ligado a los contenidos teóricos. Se llega así a la conclusión de que este tipo de materiales son teóricos y, por tanto, contraproducentes para el desarrollo de clases prácticas. Creemos que esta razón es clave a la hora de dar sentido al escaso uso, por parte de su profesorado, de los libros de texto y los materiales impresos para el alumnado, en comparación con otras asignaturas académicas. Este carácter práctico se ve respaldado por los resultados de otros trabajos que indican que los materiales curriculares utilizados, predominantemente en esta asignatura, son los medios o recursos dedicados a la práctica físico-deportiva (Pérez, García-Gallo y Gil, 1998; Fernández Truhán, 1996 y 1998).

Dadas las peculiaridades de la asignatura, esta situación podríamos entenderla como algo esperado y en cierta medida 'normal'. Sin embargo, como vimos en el apartado 1.7.2., debemos tener presente que la Educación Física se incorporó al currículum escolar con una intención subsidiaria de servir de descanso o recreo al régimen de trabajo intelectual del resto de asignaturas y que, en algún momento de su historia, se llegaron incluso a prohibir las clases teóricas y el uso de los libros de texto (Pastor Pradillo, 2005b). En nuestra opinión, aunque desde el actual currículum oficial de la asignatura se le asignan otras funciones más educativas, esta visión conforma una tradición en el uso de los materiales impresos de esta asignatura que llega hasta nuestros días y en la que situaríamos al profesorado que rechaza el uso en Educación Física no sólo del libro de texto y otros materiales impresos para el alumnado, sino también de los materiales impresos en general.

En nuestro estudio transversal y cuantitativo, las dos afirmaciones que más estrechamente están vinculadas con el peso de la tradición son las que mayor

porcentaje del profesorado señala estar poco o nada de acuerdo. Concretamente, son que los materiales curriculares son una moda más (el 79,3%) y que en la práctica sirven para poco (el 91,9%). Sin embargo, el peso de la tradición también lo podemos relacionar con el perfil al que hemos definido con la concepción escéptica y que considera que los materiales curriculares son una moda y que sirven para poco (razón por la cual, seguramente, rechazaban participar en el estudio de casos donde se realizaba un seguimiento sobre su uso de los materiales impresos durante un curso escolar). Desde esta concepción escéptica, no se cree que los materiales sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado, ni siquiera que sirvan para transmitir con eficacia los contenidos. Es la concepción con mayor tendencia a no utilizar materiales impresos y, si se utilizan, hacerlo de forma ocasional. Además, el profesorado escéptico es el que más insatisfecho se muestra con los materiales impresos que utiliza.

Hay que decir que, dadas las características del perfil de uso, desde la concepción escéptica sólo se seleccionó un caso relacionado con el mismo (el caso Antón) y cuya práctica ha reflejado esta concepción. Sus clases eran prácticas, con un alto grado de improvisación (en alguna ocasión los estudiantes le rectificaron lo que tocaba para ese día), gran parte de las unidades didácticas no respondían a la programación (que decía haber elaborado él mismo). Este profesor confía en sus años de experiencia docente y no realiza consultas de ningún tipo, ni antes ni después de la clase. Sus clases suelen tener un calentamiento que él dirige y después, en la parte principal, les va diciendo los ejercicios y actividades que deben realizar de una manera masiva. Para este profesor, lo más importante es que el alumnado asista y participe en las clases. Que hagan lo que él les dice. Al final de las unidades didácticas realizaba pruebas físicas, posiblemente con la intención de darle seriedad a la asignatura. Este tipo de pruebas prácticas, aunque tienen un carácter objetivo, posteriormente, eran manejadas de manera subjetiva por parte de Antón. El examen práctico de lanzamiento de disco, por ejemplo, lo aprobaron todos y algunos se sorprendieron de sacar un sobresaliente, llegándose a jactar de lo difícil que era la gimnasia. Los escasos materiales que utilizó con el alumnado fueron de tipo informativo. No conectaban con la práctica, ni invitaban a la reflexión o resolución de problemas. El alumnado también hizo trabajos para casa que, en su mayor parte, eran copiando y pegando información.

Sobre esta relación entre el perfil escéptico y el peso de la tradición, también se ha de señalar que se observó una gran diferencia, en el caso Adrián, entre lo que este profesor respondió en el cuestionario y lo observado en su práctica. Según sus respuestas en el cuestionario, su perfil se ajustaba a una concepción experimentadora. Sin embargo, en la práctica, se correspondió a un perfil vinculado con la concepción escéptica. Aunque más adelante abordaremos

específicamente la relación existente entre lo que dice el profesorado y lo que realmente hace en la práctica, esta incoherencia nos hace pensar que, posiblemente, el peso de la tradición esté más extendido en la práctica de lo que nos aportan los datos del presente estudio.

Por otra parte, es importante comentar que el peso de la tradición va más allá del uso de los materiales impresos y de asociarlo exclusivamente al perfil escéptico. Ya hemos señalado que el profesorado observado en los casos coincide en señalar que el uso de los materiales impresos es diferente al de otras asignaturas por las características de práctica física de la asignatura. En los casos se entrevé una tradición pedagógica en Educación Física que influye en la práctica docente de una manera inconsciente. Por ejemplo, es curioso comprobar que el profesorado de los seis casos coincide en comenzar el curso con unidades didácticas relacionadas con la condición física y a las que se dedican bastantes sesiones. También la gran predominancia que tienen los contenidos de práctica deportiva, frente a los relacionados con los juegos motores, las actividades en el medio natural, la expresión corporal o las actividades adaptadas. Por ejemplo, Antón y Adrian realizan una unidad de condición física (Antón una también de calentamiento) y el resto son de deportes. La mitad de los casos coinciden en el desarrollo de unidades concretas sobre voleibol, baloncesto y atletismo. Esto no está definido desde el currículum oficial. Sin embargo, el profesorado lo hace. Esta predominancia de la condición física y los deportes, es la que también han encontrado Taboas y Rey (2009 y 2012b) en sus análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Física de Secundaria o el reciente estudio de Svendsen y Svendsen (2014) en el que se observa la poderosa influencia que ejercen los textos educativos, producidos por organizaciones privadas con intereses deportivos, penetrando primero sobre la formación del profesorado y después sobre la asignatura, generando una cultura profesional que reproduce los valores dominantes del deporte.

5.2.8. La influencia del contexto

Diversos trabajos han señalado cómo las mediaciones contextuales pueden afectar a la enseñanza de la Educación Física, ya sea facilitándola o dificultándola (Devís, 1996; Pill, Penney y Swabey, 2012; Perlman, 2013). Los aspectos contextuales observados que han influido en el desarrollo de las clases de una asignatura práctica, como la Educación Física, son las instalaciones y los recursos materiales. Vamos a detenernos en los casos de Adrián, Antón y Blanca. Los dos primeros muestran en sus clases una perspectiva más tradicionalista de la educación física y, la tercera, una perspectiva más práctica o deliberativa. El centro educativo de Antón se trasladó a otro nuevo en la primera

semana de mayo, cuando las obras no estaban finalizadas y algunos espacios, como los de práctica físico-deportiva, aún no estaban bien acondicionados. La dirección del centro propuso al departamento de Educación Física que, de manera provisional, continuase sus clases en la pista de baloncesto del antiguo centro (donde se realizaron las sesiones observadas). Sin embargo, mientras la otra profesora de la asignatura aceptó esta propuesta, Antón se negó a dar clase y dejó que, hasta el final de curso, el alumnado hiciese en esas horas deporte libre, dedicasen este tiempo para estudiar o para hacer trabajos de otras asignaturas. Posiblemente, sea una actitud coherente con un profesor que se prepara muy poco las clases y se considera con una gran experiencia que le permite improvisar en la práctica. En nuestra opinión, en el caso Antón el contexto se convierte en una excusa para dejar de dar clase. Una situación que evidencia la poca importancia que da el mismo profesor de la asignatura a la Educación Física y, sobre todo, la escasa consideración y preocupación pedagógica que mostró a su alumnado tomando esta decisión.

En contraposición con la decisión de Antón, tenemos la actitud de Blanca. El centro de Blanca también tiene carencia de instalaciones deportivas y, mediante un convenio con el ayuntamiento de la localidad, utiliza las instalaciones del polideportivo municipal, situado a dos kilómetros del centro. Esta decisión del centro llevó a estructurar las clases de Educación Física de cada grupo el mismo día, de forma seguida y, además, por la tarde, ya que de otra manera no se dispondría de tiempo para desplazarse de unas instalaciones a otras. De las dos profesoras del centro, Blanca es la que da sus clases en el polideportivo y, en lugar de verlo como una dificultad, lo ve como un factor facilitante, pues dispone de mejores condiciones materiales para sus clases. Aunque Blanca tiene permiso del ayuntamiento para utilizar los recursos materiales del polideportivo, en algunas clases lleva ella misma el material del centro. Blanca es una profesora a la que le gusta su asignatura, la considera importante, le ilusiona la docencia y a la que parece que nada va a impedir que dé sus clases como ella quiere plantearlas. Muestra una actitud comprometida, responsable y orientada a conseguir la mayor coherencia docente.

El centro de Adrián, por su parte, se encuentra en obras, por lo que comparte instalaciones con un colegio que se encuentra en un barrio periférico al otro extremo de la ciudad y que va a desaparecer. El alumnado de Primaria de ese colegio se ha reubicado en diferentes centros, dejando sólo al alumnado de 1º y 2º de la ESO. Por su parte, el alumnado del IES de Adrián se traslada a ese centro mediante autobuses. Esta situación de traslado provisional genera muchos problemas y es una situación que afecta a Adrián en su cargo de jefe de estudios del IES. Las clases de Educación Física solían comenzar con 10-15 minutos de retraso. En el transcurso de las mismas se producían constantes interrupciones

debidas a problemas que surgían en el centro y que requerían de la atención de Adrián como jefe de estudios. Alguna clase ni siquiera se impartió por tener que resolver asuntos de gestión del centro. Era habitual que dejara a los estudiantes la responsabilidad de realizar el calentamiento o alguna actividad mientras él tenía que ir a atender dichos asuntos. Aunque también dejó de dar una clase por asuntos personales y otra por un viaje que realizaron muchos de los estudiantes del grupo observado, y que Adrián solventó con una sesión de deporte libre. Estas interrupciones por exigencias de la gestión del centro se pueden dar alguna vez, pero lo curioso es que eran habituales. ¿Ninguno de esos problemas podía esperar al término de clase? La enorme frecuencia con que sucedían estos imprevistos, sugieren más una situación de mala organización que afecta a las clases de Educación Física o, incluso, una excusa para dejar de dar clase. Una actitud que recuerda a la de Antón, pero, en el caso Adrián, generando mayores discrepancias en su coherencia docente.

5.2.9. El profesorado de Educación Física y la coherencia docente

Nuestra investigación corrobora que el profesorado es el colectivo clave de la comunidad educativa del que dependen las decisiones relativas al uso de materiales impresos en el contexto escolar, tal y como afirman otros autores (Area, 1991 y 1994; Parcerisa, 1996). Sin embargo, el profesorado es un colectivo complejo de analizar. Aunque se pueden extraer puntos en común, en nuestro estudio hemos visto que se pueden diferenciar perfiles de uso de los materiales impresos diferentes y cómo en la práctica se realizan usos muy diversos. Dentro del profesorado, el de Educación Física es también un colectivo con características diferentes al de otras asignaturas. Una de ellas puede ser la ya comentada, relativa al uso del libro de texto en las clases. Pero, además, cuando nos centramos en analizar a un profesor o profesora en concreto e intentamos caracterizar su docencia, esto nos resulta una tarea problemática y llena de dificultades.

La realización de nuestra investigación en dos fases, una cuantitativa y transversal centrada en lo que dice el profesorado, y otra cualitativa y longitudinal focalizada en la observación de lo que hace en su práctica, pone de manifiesto algunas diferencias entre lo que el profesorado dice y lo que hace. Esto prueba la complejidad a la que hacíamos referencia sobre la ardua tarea de estudiar a un profesional en el que, en ocasiones, se muestran ciertas incoherencias. Aunque este aspecto no debe generalizarse, sí queremos hacer algunas observaciones al respecto. Como hemos apuntando, en ocasiones, se observa una discordancia docente entre lo que se dice y lo que se hace. En un profesor de los casos se ha observado de una manera muy evidente y, en otros

casos, puntualmente. Algunos como Adrián y Juan Luis dicen que los materiales impresos deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte. En nuestro estudio no se observó este uso (aunque en Juan Luis si se utilizó para que el alumnado reflexionase y fuese creativo, pero no para ser crítico). Blanca, por ejemplo, dijo utilizarlos en este sentido y se observó su utilización, pero se mostró crítica señalando que el alumnado tiene dificultades para utilizarlos de esta forma, porque también tienen una concepción tradicional de la Educación Física. En este sentido, creemos importante señalar que el profesorado muestre coherencia en su práctica docente. Beltrán y San Martín (2002) utilizan el concepto coherencia escolar para referirse de manera genérica a una acción educativa coordinada en el diseño y desarrollo de proyectos educativos. Nosotros nos centraremos exclusivamente en el profesorado. La coherencia docente no sólo debe suponer la correspondencia entre lo que dice y hace el profesorado, sino también entre lo que piensa y cree (su teoría pedagógica). Cuanto más concuerden estos tres aspectos, mayor coherencia docente encontraremos (figura 5.1).



Figura 5.1. Componentes de la coherencia docente en un profesor o profesora

Es muy difícil llegar a saber realmente la concepción pedagógica y las creencias de las que parte el profesorado para enseñar. Esta teoría pedagógica de un profesor o profesora es una construcción personal fruto de un proceso de internalización en el que se han ido integrando experiencias como estudiante, el recuerdo de sus profesores (muchas veces se enseña de una manera muy similar a como nos han enseñado), su formación inicial y permanente, sus ideas y valores sociales y humanos (más allá de los pedagógicos), sus experiencias previas en la práctica docente y otros aspectos subjetivos. Como señala Santos Guerra (1990), es complejo llegar a captarlas en una investigación, más aún cuando se pueden encontrar discordancias, incluso, entre el pensamiento real (el que se tiene) y el pensamiento oficial (el que la administración educativa quiere que se tenga) del profesorado, o entre lo que piensa el profesorado y lo que dice que piensa. También puede haber diferencias entre lo que se dice a unos y lo que

se dice a otros, o entre lo que se dice en un momento y lo que se llega a decir en otro. Incluso, podemos encontrar divergencias entre lo que un profesor o profesora hace y lo que piensa o dice sobre lo que se hace. Y en el ámbito práctico de lo que se hace, nos encontramos con que, a veces, lo desarrollado en las clases también puede presentar discrepancias con lo que el profesor ha planificado o evaluado. Todo esto, resulta aún más complejo si pensamos que, algunas de estas diferencias, pueden tener un carácter involuntario e inconsciente y, otras, pueden ser voluntarias y conscientes. Tal vez, la coherencia docente sea un logro complicado de conseguir y su planteamiento corresponda más a un ideal o a una actitud del profesorado con connotaciones éticas.

La coherencia docente puede darse en un currículum abierto y flexible, donde realmente pueda ejercitarse la autonomía pedagógica, si bien, esta situación no la asegura. Hay que tener cuidado con la influencia que puede ejercer el peso de la tradición en Educación Física. Hemos podido observar, tanto en los resultados de la fase transversal y cuantitativa como en la longitudinal y cualitativa, que el profesorado de Educación Física goza de suficiente autonomía pedagógica. En ninguno de los casos estudiados se ha observado un control de la asignatura por parte del centro o de la inspección educativa. Sin embargo, como se ha comentado anteriormente, se entrevistó una tradición pedagógica, bajo el predominio de los contenidos de condición física y deportes, que le influye de una manera inconsciente. Por tanto, si queremos desarrollar la coherencia docente es importante concebirla como un proceso de autoconsciencia profesional en el que es necesario el desarrollo de habilidades que faciliten el autoanálisis docente.

Por otra parte, la coherencia docente no supone una cuestión personal del profesor o profesora exclusivamente, se ve afectada por factores externos que la dificultan o facilitan como puede ser el contexto donde se desarrollan las clases y que se ha comentado anteriormente.

5.2.10. Los materiales impresos y los procesos de cambio educativo

La intención de mejorar la educación se refleja en dos procesos fundamentales de cambio: la reforma y la innovación. Como señala Fullan (2002), la diferencia entre ambos se encuentra en la magnitud del cambio que se quiere emprender. Mientras una reforma educativa afecta a la estructura del sistema en su conjunto, una innovación se circunscribe a aulas y centros educativos en concreto. La reforma es un proceso impulsado desde la política y la administración educativa hacia la práctica de la enseñanza de los centros y las aulas. La innovación es un proceso generado por el profesorado desde su práctica educativa. De esta manera, la reforma se muestra como un proceso de

cambio que parte desde fuera y arriba hacia dentro y abajo, al contrario que la innovación que se establecería en sentido opuesto. Una reforma tiene que ver con un tipo de cambio convergente que tiene como propósito que lo que pasa en las aulas y en los centros se adapte al sistema que se propone. Una innovación educativa invita a un cambio divergente en el que el sistema sea el que se adapte a las transformaciones que acontecen en la práctica del aula y los centros.

Desde que se instauró la democracia en España hemos asistido a varias reformas curriculares materializadas en diversas leyes educativas: LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013). El cambio educativo en España parece confiarse más en los procesos de reforma que en los de innovación. Además, como se comentó en el apartado 1.5.3., en estas leyes se ha ido restringiendo la autonomía del profesorado en el diseño del currículum y los materiales curriculares impresos han jugado un papel fundamental en la diseminación del modelo propugnado en cada una de estas reformas.

Aunque los discursos de las reformas inviten a la innovación del profesorado, lo hacen en una línea convergente. En la LOE y en la LOMCE el elemento innovador propuesto son las competencias y, en ese sentido, se invita a que el profesorado programe por competencias, evalúe a partir de las mismas, que sus actividades y materiales curriculares las desarrollen, etc. Si al peso inconsciente de la tradición en Educación Física que se ha comentado más arriba, le añadimos el foco de atención que se propone como ‘innovador’ desde una reforma, al profesorado le queda poco margen para su creatividad y para desarrollar propuestas novedosas y personales, que puedan divergir en la línea de cambio ortodoxa de una reforma. En este sentido, las reformas sugieren un modo de innovación que atienda más a sus demandas, que a las necesidades del contexto y la realidad práctica que tiene delante de sí, en su día a día, el profesorado.

Esta forma de concebir la innovación educativa, como ajuste o adaptación al desarrollo de una reforma, estaría más relacionada con un perfil de uso de los materiales más aplicador. Sin embargo, la innovación como un proceso intencional y sistematizado que parte de la iniciativa del profesorado para introducir nuevas propuestas y proyectos que transformen las actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos, prácticas y dinámicas pedagógicas de los centros y las aulas (Fullan, 2002), conectaría más con un perfil más experimentador. El perfil aplicador se caracteriza por poner en práctica propuestas innovadoras generadas por otros. El experimentador, por su parte, estaría más preocupado por definir sus problemas pedagógicos y generar sus propias propuestas para afrontarlos.

El ejemplo más claro, de posible cambio a través del proceso de reforma de nuestra investigación, es Joan, quien se basa en el libro de texto para desarrollar los contenidos de las clases prácticas. Aunque participa en un grupo de trabajo (actividad muy relacionada con la innovación en centros y aulas), parece que las decisiones del mismo se dirigen a la selección de los materiales a utilizar, pero no a definir problemas e intentar elaborar o transformar materiales para afrontarlos. Juan Luis también trabaja en grupo elaborando la programación y fichas para las sesiones. Raúl, aunque está sólo en el departamento, también elabora materiales. Sin embargo, los materiales que se elaboran en ambos casos, parecen responder más a cambios relacionados con adecuarse a lo que se propone en el diseño curricular oficial, que a la definición de problemas pedagógicos surgidos de las necesidades del alumnado y del centro. El caso Blanca, de perfil experimentador, es el que más materiales impresos elabora para el alumnado y más los utiliza en las sesiones. Este caso es donde más claramente se observa un intento y un compromiso por atender a la realidad en la que desarrolla sus clases.

Por otra parte, también cabría distinguir, tal y como apunta Sparkes (1992), los cambios superficiales de los reales en la docencia en Educación Física. Para este autor, la utilización de nuevos materiales curriculares, supone un cambio relativamente fácil y superficial de la docencia en Educación Física. En un nivel intermedio del cambio estaría la utilización de nuevas habilidades, estilos y estrategias de enseñanza, entre las que situaríamos los nuevos usos de los materiales curriculares. El nivel más profundo y difícil del cambio se correspondería con la transformación de creencias, valores e ideologías del profesorado que modelan sus prácticas y asunciones pedagógicas. En este sentido, los estudios más recientes en la investigación sobre materiales curriculares ha puesto de manifiesto la poderosa influencia que ejercen las creencias del profesorado en las formas de uso de los materiales (Putnam, 1992; Remillard, 1992; 1999 y 2000). En definitiva, los cambios más relevantes en relación con los materiales curriculares se encuentran en la adopción por parte del profesorado de nuevas concepciones sobre los mismos y su uso (Martínez Bonafé, 2007). Este nivel de cambio relacionado con las creencias, valores e ideologías es uno de los tres aspectos que conforman, como hemos visto, la coherencia docente y que parece ser la clave cuando hablamos de innovación educativa.

5.2.11. Los materiales impresos y las TIC

Estamos de acuerdo con que la innovación pedagógica va ligada a la ruptura del monopolio y la rigidez en el uso que se ha hecho de ciertos

materiales en la enseñanza (Gimeno, 1991; Martínez Bonafé, 2006). Cuando se habla de innovación educativa, se suele asociar a la novedad que supone el uso de las TIC en el aprendizaje (Martínez Bonafé y Adell, 2003; Martínez Bonafé 2004 y 2012). El uso de las TIC en el ámbito escolar tiene un carácter algo imperativo que va más allá de las intenciones, voluntades, deseos o aspiraciones de las personas que las utilizan (Rioseco y Roig-Vila, 2015).

Estamos de acuerdo con Brown (2005) en que la simple introducción de recursos tecnológicos no dota la práctica de un sentido renovador ni transforma por sí misma las relaciones que se dan en las escuelas. En la misma línea se manifiesta Bates (2009) cuando afirma que, en muchos casos, estas experiencias sólo han supuesto un cambio de entorno pero no metodológico, es decir, que a pesar de la utilización de estas nuevas herramientas los procesos de enseñanza - aprendizaje han continuado regidos por las metodologías tradicionales. El reto, por tanto, consiste en orientar las TIC hacia usos más formativos y ponerlas al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y convertir estas herramientas en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC). En este sentido, como recoge Coll (2004), el acceso a la información da lugar al aprendizaje y la información se convierte en aprendizaje cuando somos capaces de darle significado y sentido.

A lo largo de la historia de la educación, encontramos numerosos intentos por utilizar algún recurso electrónico como panacea de la enseñanza. Sin embargo, en contadas ocasiones un recurso electrónico ha pervivido como una experiencia educativa significativa. Un medio puede servir para unas finalidades concretas, pero no se puede forzar su uso generalizándolo para toda la práctica docente. En nuestro estudio de casos, vemos como Antón, Joan y Blanca utilizaron el visionado de algún vídeo para que los estudiantes conociesen alguna modalidad deportiva. Juan Luís grababa las coreografías de sus alumnos para después visionarlas en el aula. Fueron usos muy puntuales y aislados.

Sin embargo, con la aparición de los ordenadores e Internet, las denominadas TIC han pasado a integrar diversos medios. Se han convertido en materiales multimedia que integran dos o más medios de comunicación controlados a través del ordenador, en los que se puede combinar el uso de audios, vídeos, textos, animaciones, gráficos. Una de las características fundamentales de este tipo de materiales es la interactividad que pueden mantener sus usuarios, a través de una estructura hipermedia formada por conexiones o enlaces que permiten navegar entre los distintos elementos contenidos (Roig-Vila 2014; Roig-Vila y Mengual, 2014; Roig-Vila, Ferrández y Ferri-Miralles, 2014).

La utilización de TIC en el aula se está viendo facilitada por la introducción de proyectores, pizarras digitales o *tablets*, e incluso por la edición

digital de libros de texto, que comienzan a tener un notable desarrollo en España. De 107 referencias que había en el catálogo de ANELE en 2010, se ha pasado a 6.334 en 2014, lo que supone más del 10% de todos los libros destinados a la enseñanza y el equivalente al 25% de los editados en papel (tabla 5.2).

Tabla 5.2. *Evolución de la edición y facturación de libros de texto en formato digital en España (ANELE, 2014)*

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Libros editados	sin datos	107	1.080	2.694	3.209	6.334
Facturación €	347.000	7.613.000	9.321.000	21.718.000	23.427.000	-
% Facturación total	0,04	0,90	1,07	2,70	3,22	-

Aunque la facturación del libro de texto digital sólo alcanza el 3,22% respecto a los libros de texto editados en papel, el mercado editorial parece estar apostando por el libro de texto digital. Sin embargo, esto en la práctica docente, difícilmente se puede considerar innovador si lo que se termina ofreciendo es el mismo contenido del libro en papel, pero digitalizado.

Según el informe sobre creatividad en las escuelas europeas, el libro de texto sigue siendo el principal recurso utilizado por los docentes encuestados (85%), seguido de los recursos producidos por ellos mismos (81%) y el material descargado de Internet (72%). Esto demuestra que, si bien los libros de texto siguen siendo el principal material de enseñanza, Internet se está convirtiendo cada vez más en otro importante recurso para los maestros (Cachia y Ferrari, 2010).

En nuestros resultados, se observa que el soporte papel es el predominante entre los materiales impresos, situándose muy por encima del audiovisual e informático. El mayor uso de material en soporte informático lo tenemos en los proyectos y memorias para el centro, donde se acerca a la mitad del total de la muestra. A una tercera parte llega en algunos materiales del profesor como las secuencias de contenidos, las unidades didácticas y los materiales para el registro de acontecimientos. Internet se utiliza más para conseguir materiales para el centro y para el profesorado que materiales para el alumnado y la práctica de aula. Por su parte

En ninguno de los casos se observó el uso de TIC por parte del profesorado. Las únicas referencias que se recogieron fueron un curso formativo del CEFIRE que realizó Joan, un año antes del curso observado, y que tenía que ver con nuevas tecnología aplicadas a la Educación Física, y la declaración de Blanca que, aunque es una profesora a la que le gusta leer, consultar bibliografía e informarse para extraer ideas y actividades para sus clases y para elaborar sus

materiales, señala que no está al día en el tema de las nuevas tecnologías. Si bien, alguna cosa ha sacado de Internet, dice que es un recurso que utiliza poco.

Posiblemente, esta situación tenga que ver con el tipo de alfabetización del profesorado que señalan Yanes y Area (1999). Para estos autores, el profesorado pertenece a un grupo social que, por edad, fue alfabetizado en la cultura impresa y al que le está costando adaptarse a la nueva situación de la cultura digital que, en cierto modo, representa una ruptura con sus raíces culturales. El almacenamiento y organización hipertextual de la información y la representación multimedia de la misma, son códigos y formas culturales desconocidas para una generación de docentes, pudiendo manifestarse incluso actitudes de rechazo o tecnofobia.

Otra cosa es el uso de Internet por parte del alumnado. Un recurso muy utilizado en la elaboración de trabajos para casa. El alumnado utiliza Internet para informarse, casos Raúl y Blanca, pero también como un recurso donde poder copiar información para pegarla en sus trabajos, como sucedía en los solicitados por Antón.

Vistos nuestros resultados, parece claro que la introducción de las TIC en Educación Física supondría un cambio en esta materia. Encontramos ejemplos recientes de la introducción de estas tecnologías en la Educación Física (Ennis, 2013; Kooiman, Sheehan, Wesolek y Retegui, 2015) o en alguna asignatura práctica como la Música (Roig-Vila y García.Monferrer, 2014). Ahora bien, debemos plantearnos en qué medida este cambio contribuye realmente a la mejora de la docencia y al aprendizaje del alumnado. La mera introducción de TIC no garantiza la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el uso educativo de las TIC existe una marcada tendencia a dar prioridad a los objetos sobre los sujetos (Rioseco y Roig-Vila, 2015). Las TIC pueden ser un elemento de mejora en cuanto se integren, tal y como indica Fullan (2002), dentro de nuevas destrezas docentes, nuevos comportamientos y prácticas, y nuevas creencias y concepciones educativas. Para Salinas (2004), los cambios educativos relacionados con las TIC suponen, principalmente, cambios en el rol del profesor, en el rol del alumnado y en la metodología. Brown, Bull y Pendlebury (1997) añaden que los cambios metodológicos deben suponer también cambios en las formas de evaluación, porque sin cambios en las mismas, serán difíciles de conseguir los cambios metodológicos. Es en estos aspectos, donde encontramos los auténticos elementos de innovación educativa. Las TIC pueden facilitar procesos de mejora educativa, pero también pueden terminar reproduciendo estilos de enseñanza tradicionales (Area, 2008; Coll, 2011; Martínez Bonafé, 2012). Por otra parte, hemos de reconocer las mismas como un medio educativo y no como una finalidad. En muchas ocasiones, como

recuerda Nobile (1991), las TIC han representado más una usurpación de las aulas que un medio al servicio de la educación.

5.2.12. La intensificación laboral del profesorado y el uso de materiales impresos editados

La docencia tiene lugar dentro de un marco pedagógico, pero también en un marco laboral. Las condiciones de trabajo del profesorado influyen en lo que hace en su práctica escolar. Diversos autores (Larson, 1980; Apple, 1989; Hargreaves, 1996) han realizado análisis sobre el puesto de trabajo del profesorado advirtiendo una disminución en la autonomía profesional. Este proceso está impulsado desde la administración educativa y está caracterizado por una intensificación laboral progresiva. Para estos autores, la intensificación laboral constituye una de las formas más tangibles del deterioro del puesto de trabajo del profesorado y descualificación profesional, que tiene como consecuencia una sobrecarga del trabajo que se manifiesta más claramente con el paso de los años. De manera resumida, la intensificación laboral se puede concretar en la idea de que el profesorado, cada vez, tiene más tareas que realizar con el mismo horario. La intensificación le resta tiempo al profesorado para analizar su propia práctica y ponerse al día en los problemas que le surgen de su práctica. También favorece la dependencia profesional de materiales impresos producidos por terceros y fuera de la dinámica natural de las clases.

Muchas de estas tareas se derivan de poner en práctica los ‘innovadores cambios’ que se proponen a través de las reformas educativas. Sin entrar en las tareas de gestión escolar, encontramos tres tareas pedagógicas que suponen una dedicación temporal y esfuerzo personal importante del profesorado: 1) participar en actividades de formación permanente sobre los cambios que se proponen, 2) adaptar las programaciones y unidades didácticas a los nuevos elementos curriculares que se van incorporando (por ejemplo, las competencias básicas en la LOE o los estándares y resultados de aprendizaje en la LOMCE) y 3) justificar el trabajo profesional burocráticamente rellenando informes, actas de reuniones, entregando materiales al centro y cumplimentando aplicaciones evaluativas que demuestren administrativamente su trabajo. De esta manera, el problema pedagógico de enseñar a los alumnos en clase y provocar cambios desde la práctica, se ve ampliado con la necesidad de adaptarse a las nuevas exigencias de los permanentes cambios que se van introduciendo a través de sucesivas reformas, y en los que la mayoría del profesorado, además, no cuenta con una formación inicial previa. Se provoca así que el profesorado tenga que atender a dos ámbitos (el de la realidad de sus clases y el de las exigencias de la administración educativa); la solución ideal se encuentra en conectar ambos ámbitos, y esta tarea tiene que ver con el diseño curricular del profesorado. Sin embargo, el diseño de programaciones, unidades didácticas y materiales

curriculares que conecten la teoría y la práctica también requieren de un tiempo extraescolar y de un esfuerzo personal del profesorado.

En nuestro estudio de casos se pueden diferenciar dos grupos en el uso de materiales por parte del profesorado de los perfiles aplicador y experimentador, según a quién se dirigen. Por una parte, encontramos los materiales dirigidos al centro e incluso al departamento que se caracterizan por ser materiales elaborados por otros y adaptados, en mayor o menor medida, a los centros; y por otra, los materiales dirigidos a la práctica que suelen tener una mayor implicación personal del profesorado en su elaboración. En otras palabras, el profesorado se implica más en la elaboración de materiales para su práctica que en materiales justificativos para el departamento o para el centro. Esto parece apuntar a que el profesorado, ante las exigencias administrativas de justificar su práctica en los términos del discurso pedagógico de las reformas, se adapta utilizando los materiales que les puede proporcionar las editoriales. Sin embargo, en la práctica se involucran más y, a excepción del caso Joan, prácticamente no utilizan materiales de las editoriales. Es decir, las editoriales dan respuesta a las necesidades administrativas del profesorado, pero no a las necesidades de su práctica.

Por otra parte, en los dos profesores escépticos se observó un ruptura entre las programaciones que sólo sirven para justificarse ante la administración educativa y la práctica. Las unidades didácticas desarrolladas no tenían que ver con la programación. La situación se agrava al comprobar que se dejó de dar clase en algunas sesiones. Parece ser que el control a través del diseño curricular que presenta la administración educativa sirve para poco en la práctica, para este perfil. Es decir, el control de la práctica a través del currículum oficial afecta a los perfiles aplicador y experimentador, pero no al escéptico, un perfil que se encontró poco en los resultados procedentes de los cuestionarios pero que, a juzgar por el estudio de casos, puede estar dándose en la práctica de la Educación Física más de lo que creemos.

5.3. Conclusiones

El propósito planteado en esta investigación descriptiva fue obtener un conocimiento empírico sobre el uso de los materiales curriculares impresos, por parte del profesorado de Educación Física en la ESO de la Comunidad Valenciana. Después de presentados los resultados, tanto de la fase cuantitativa y transversal como de la cualitativa y longitudinal, y habiendo discutido sus principales aspectos, en este apartado se especifican las principales conclusiones de la investigación desarrollada.

5.3.1. Conclusiones de la fase cuantitativa y transversal

El objetivo de esta fase fue conocer lo que piensa y dice el profesorado de Educación Física sobre su uso de materiales impresos, estableciendo concepciones de uso entre los docentes de esta área. Para esta fase las conclusiones que se pueden definir son las siguientes:

1. El profesorado de Educación Física de la Comunidad Valenciana, casi en su totalidad (94,8%), elige todos o la mayoría de los materiales impresos que utiliza. Siendo los criterios más importantes en la elección de estos materiales: la calidad de los contenidos y la adecuación al alumnado.
2. El criterio menos importante en la elección de materiales impresos es el que estén escritos en valenciano. Casi la mitad del profesorado de Educación Física de la Comunidad Valenciana (47,7%), no utiliza materiales impresos en esta lengua.
3. Los materiales impresos más utilizados son los referidos al uso propio del profesorado y del centro. Destacando los dedicados al registro de datos, tanto por la extensión de su uso, como por la gran frecuencia de este tipo de material.
4. El uso del libro de texto, tanto para profesorado como para el alumnado, está escasamente extendido en Educación Física. Un 45,2% utiliza el libro de texto del profesor y un 23,2% con el alumnado. Además, su frecuencia de su uso tiene un carácter ocasional. Sólo un 13,5% del profesorado lo usa con el alumnado bastantes veces o muy a menudo en las clases de Educación Física. Además, resulta ser el material utilizado que menor satisfacción produce entre el profesorado de este área.
5. La mayor parte de los materiales impresos utilizados están en papel. El soporte informático es relevante en materiales del profesorado y del centro. El soporte audiovisual sólo es relevante en las fuentes informativas o de consulta del profesorado y del alumnado.
6. Más de la mitad de los materiales impresos que utiliza el profesorado son de elaboración propia, predominando la producción individual sobre la confección en equipo.
7. El tipo de elaboración de los materiales impresos utilizados consiste en modificar y adaptar otros ya existentes. Las dos razones más importantes que llevan al profesorado a elaborar los materiales que

utiliza son: el que se adapten mejor al alumnado y la comodidad de trabajar con materiales propios.

8. Los materiales más utilizados para preparar y dar las clases son las fuentes informativas o de consulta; para evaluar, los materiales para el registro de datos; y, para justificar la enseñanza, los proyectos y memorias de área para el centro.
9. Se utilizan poco los materiales impresos para el alumnado. Sólo destaca el uso de las fuentes informativas o de consulta en el trabajo habitual de clase y cuando no se puede realizar práctica física. A la hora de utilizar materiales impresos para el alumnado, la intención más importante indicada es para que éstos analicen y reflexionen.
10. El profesorado de Educación Física se muestra muy de acuerdo con la idea de su implicación en la elaboración y uso de materiales curriculares, y poco con que los materiales impresos sean una moda más o que, en la práctica, sirvan para poco.
11. Se diferencian tres concepciones de uso de los materiales: una escéptica, otra aplicadora y otra experimentadora:
 - La concepción escéptica se muestra de acuerdo con que los materiales curriculares son una moda más y que, en la práctica, sirven para poco. Además está en desacuerdo con que los materiales impresos sirvan para transmitir con eficacia los contenidos y que sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado.
 - La concepción aplicadora no está de acuerdo con que el profesorado se implique en la elaboración y uso de materiales impresos. Desde esta concepción deberían ser los expertos los que elaborasen este tipo de materiales y el profesorado el que los aplicase en la práctica. También muestra desacuerdo con que los materiales sirvan para mejorar las relaciones con el alumnado.
 - La concepción experimentadora se manifiesta de acuerdo con que los materiales deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte y, también, con que el contenido de un material impreso es reflejo de una ideología concreta. Además considera que los materiales sirven para mejorar las relaciones con el alumnado.
12. El grado de satisfacción del profesorado con el conjunto de materiales utilizados es elevado, siendo mayor entre los materiales de uso personal que los que su uso se dirige al alumnado.

5.3.2. Conclusiones de la fase cualitativa y longitudinal

El objetivo de esta fase fue conocer lo que hace el profesorado de Educación Física, en el contexto real de su docencia, respecto al uso de los materiales impresos, a partir de los perfiles de uso establecidos en la fase cuantitativa y transversal. Atendiendo al estudio de casos podemos considerar los siguientes asertos:

1. El escaso uso del libro de texto y de materiales impresos para el alumnado parecen relacionarse con la concepción de la Educación Física como una asignatura dedicada a la práctica física, diferente a las de aula. Los materiales impresos se consideran más propios de actividades sedentarias de aula, que las activas de patio o gimnasio.
2. En todos los casos se ha detectado la existencia de una cultura profesional caracterizada por el predominio de contenidos de condición física y deporte, y el uso del estilo de enseñanza de la asignación de tareas. La condición física y el deporte son los contenidos que más se relacionan con el uso de materiales curriculares impresos..
3. Las sesiones prácticas observadas se estructuran en dos partes: una dedicada al calentamiento y otra a las actividades relacionadas con el contenido que el profesor quiere desarrollar. Sólo un caso incorpora una parte final con una vuelta a la calma. En ningún caso observado se utilizaron materiales impresos en la parte inicial de la sesión.
4. Aunque en la mayoría de los casos coincide bastante lo que dijo el profesorado en los cuestionarios y lo que hizo en su práctica, en uno de los casos hay una sobresaliente discordancia entre lo que este profesor dijo y lo que realmente hizo en su práctica docente. Esta discordancia se dio en un profesor que respondía en el cuestionario a un perfil experimentador y que en la práctica se observó que correspondía más a un perfil escéptico.
5. Los materiales impresos utilizados por el profesorado de los perfiles aplicador y experimentador, se pueden diferenciar en dos grupos, según a quien se dirigen. Por una parte, encontramos los materiales dirigidos al centro e incluso al departamento, que se caracterizan por ser materiales elaborados por otros y adaptados, en mayor o menor medida, a los centros. Por otra, los materiales dirigidos a la práctica, que suelen tener una mayor implicación del profesorado en su elaboración.

6. El profesorado escéptico observado se caracteriza por hacer un uso muy escaso y puntual de los materiales impresos en su práctica. Además, son los únicos en los que no se corresponde lo que hacen en la práctica con lo que tienen en sus programaciones. Sus clases tienen un alto grado de improvisación. El profesorado aplicador utiliza los materiales impresos para que el alumno aprenda contenidos teóricos de la asignatura (relacionados fundamentalmente con los contenidos de condición física y con el deporte). La profesora experimentadora es en la que encontramos un mayor y más variado uso de los materiales impresos y quien elabora más materiales propios.
7. El profesorado escéptico conecta con una perspectiva tradicionalista despreocupada de la innovación educativa. Por su parte, el profesorado aplicador se caracteriza por poner en práctica materiales relacionados con propuestas innovadoras generadas por otros, para ajustarse a lo propuesto por el diseño curricular oficial. En cuanto al perfil experimentador, se muestra más preocupado por definir sus problemas pedagógicos y por generar sus propios materiales y propuestas pedagógicas. Es en el caso del perfil experimentador donde más claramente se observa un intento y un compromiso por atender a la realidad en la que desarrolla las clases.
8. Tanto las unidades didácticas desarrolladas, como los materiales impresos utilizados, muestran que no existe un desarrollo interdisciplinar real de los contenidos en Educación Física. Por lo que respecta al tratamiento de los contenidos transversales sólo se observa en la concepción experimentadora.
9. En ninguno de los casos se observó el uso de TIC por parte del profesorado, pero sí del alumnado que utiliza Internet como fuente de información para la elaboración de los trabajos que les solicita el mismo.

5.4. Aspectos problemáticos encontrados y limitaciones de la investigación realizada

5.4.1. Aspectos problemáticos

En una investigación diferenciada en dos grandes fases, una relacionada con la metodología de investigación cuantitativa y otra con la cualitativa,

muchos son los problemas que se han encontrado. Aquí se señalarán los que han tenido mayor trascendencia en el proceso de investigación:

- a) Un primer aspecto problemático encontrado ha estado en la adecuación entre la muestra diseñada y la muestra utilizada. Entrevistar, cara a cara, a 310 profesores de Educación Física, atendiendo a las condiciones de una muestra estratificada, es una tarea ardua. En muchas ocasiones, había retrasos por parte de los entrevistadores en las entrevistas que se habían concertado previamente con el profesorado. Había que desplazarse de un centro a otro y algunas entrevistas se tuvieron que cancelar y concertar para otros días. Otras se suspendieron y se tuvo que buscar a otro profesor o profesora con las mismas características. Aunque finalmente la muestra real se corresponde con la diseñada, fue un aspecto problemático.
- b) Otro aspecto tiene que ver con el proceso de observación de los casos y la elaboración de sus informes. Aunque hubo reuniones formativas previas, el escaso uso de materiales hizo que durante las primeras sesiones los observadores no supiesen qué observar exactamente. El proceso de triangulación de investigadores, mediante el intercambio de opiniones en las reuniones mantenidas por el grupo investigador, facilitó la reorientación del proceso de observación y la recogida de datos. A pesar de ello, saber qué y cómo observar en ningún momento fue una tarea sencilla. Tampoco lo fue la elaboración de los informes finales por parte del doctorando, a partir de los diarios de campo y los materiales facilitados por los observadores.
- c) La combinación de dos perspectivas de investigación que, aunque no son excluyentes, tienen lógicas muy diferentes, también ha sido problemático. La diferencia fundamental entre ambas perspectivas de investigación, más que por la utilización de datos numéricos o cuantitativos en una, y textuales o cualitativos en la otra, se debe al tipo de conocimiento que se pretende conseguir. La manera de entender y analizar los datos guarda más estrecha relación con la perspectiva teórico-metodológica en la que se sitúe una investigación, que con los datos en sí mismos. Desde una perspectiva cualitativa, el análisis de datos implica un tratamiento que preserve la naturaleza textual de los mismos, mientras que en la perspectiva cuantitativa se utilizan análisis estadísticos. Aunque se acepta su complementariedad metodológica, hemos de advertir que la interrelación de los resultados procedentes de ambas fases resulta

problemático. Se ha intentado dar respuesta a este aspecto a través de tres estrategias. La primera es la elaboración de un marco metodológico donde se aborden en profundidad las características de ambas perspectivas. La segunda es la conexión de ambas fases a través de los perfiles establecidos en los datos recogidos en los cuestionarios y, atendiendo a ellos, la selección de los casos de la fase cualitativa. La tercera estrategia se encuentra en la interpretación y discusión conjunta de los resultados, a través de una serie de tópicos que sintetizan y pretenden dar un sentido holístico al conjunto de los mismos presentados en cada fase.

- d) Vinculado con el anterior, el cuarto aspecto tiene que ver con el abundante volumen de datos que se produce en una investigación descriptiva como la realizada. Como se puede comprobar en los capítulos 3 y 4, es mucha la información que se aporta tanto cuantitativa como cualitativamente. El problema de obtener tanta información es conseguir sintetizarla. No es una tarea sencilla y se ha intentado atender a través de la manera en que se ha planteado la discusión de los principales resultados. Está claro que en la discusión realizada se dejan fuera muchos aspectos de los resultados, que podrían haberse comentado. No obstante, a juicio del doctorando, los utilizados pueden sintetizar de una manera clara el conjunto de los resultados conectándolos con la literatura sobre el tema.
- e) El último de los aspectos problemáticos se encuentra en la dificultad de conectar las evidencias empíricas de la práctica con modelos teóricos más amplios. Esto ha sido problemático, tanto a la hora de dar sentido a los resultados de la fase cuantitativa, como en los casos de la fase cualitativa. En la fase cuantitativa, se ha intentado conseguir a través del análisis de componentes principales y el establecimiento de las tres concepciones de uso de los materiales y, en la fase cualitativa, profundizando en los ejemplos prácticos y reales de estos perfiles en cada caso estudiado. También se han intentado conectar estas evidencias con aspectos teóricos más amplios como la racionalidad del profesorado y las teorías del currículum.

5.4.2. Limitaciones

La principal limitación de la investigación desarrollada está en el tiempo transcurrido entre la recogida de los datos y la finalización de esta tesis. Esto

afecta principalmente a la fase transversal, que representa una fotografía de un momento puntual y, en menor medida, a la fase longitudinal, que supone un seguimiento continuado en el uso de los materiales impresos en cada uno de los casos. Con el paso del tiempo, la variabilidad que puede haber en la información obtenida en un único instante es mayor a la conseguida de forma continuada a lo largo de un curso escolar. Esta limitación debida al paso del tiempo, también puede afectar al uso concreto de TIC en Educación Física. Sin embargo, aunque en los últimos años parecen haber tenido un uso mayor en las aulas, tampoco ha supuesto un cambio drástico de lo que venía aconteciendo en estas. El carácter práctico de la Educación Física ha condicionado una situación muy diferente al uso de los materiales impresos en las asignaturas de aula. Aunque no creemos que el tiempo transcurrido afecte de una manera significativa al uso de las TIC en esta materia, se sugerirá el estudio de las TIC como posible perspectiva de estudio para el futuro. En cualquier caso, durante el periodo de realización de esta tesis, se han ido publicando diversos trabajos sobre su contenido (Devís, Peiró, Molina, Villamón, Antolín y Roda, 2001; Molina, Devís, Martínez y Soler, 2001a y 2001b, Molina, Devís, Martínez y Valenciano, 2001; Molina, Peiró y Devís, 2004; Molina, Devís y Peiró, 2008; Devís, Molina, Peiró y Kirk, 2010; Molina, Devís y Monforte, 2011; Devís, Molina, Peiró y Kirk, 2011; Peiró, Molina, Kirk y Devís, 2015).

Otra limitación importante tiene que ver con la selección de los casos estudiados. Aunque la idea era seleccionar dos profesores de cada concepción. Una de las características de la concepción escéptica que salió en la fase cuantitativa fue su negativa a participar en un estudio posterior donde se observase su práctica docente. Este motivo condicionó que, en principio, sólo pudiésemos acceder a un profesor de esta concepción. Por tanto, la selección fue de un profesor de la concepción escéptica, tres de la aplicadora y dos de la experimentadora. Sin embargo, tal y como se ha comentado anteriormente, uno de los profesores que respondía a una concepción experimentadora resultó ser escéptico. Esto está bien para tener más datos respecto al perfil escéptico, pero ha dejado la concepción experimentadora con un solo ejemplo y esto es una limitación importante en un perfil tan significativo e innovador en el uso de materiales impresos. De cara al futuro, también se sugerirá continuar el estudio de profesorado de la concepción experimentadora.

5.5. Implicaciones de la investigación y perspectivas de futuro

5.5.1. Implicaciones de la investigación

Los resultados obtenidos pueden tener implicaciones evidentes, al menos, sobre los siguientes ámbitos:

- a) Las editoriales son un ámbito clave en el diseño curricular de las asignaturas de aula a través de los materiales que elaboran, fundamentalmente el libro de texto. Sin embargo, en nuestros resultados, este material tiene escaso uso y es el que menor satisfacción produce entre el profesorado. Nuestros resultados sugieren que el mercado editorial no está acertando en sus propuestas para una asignatura de práctica física. Tal vez, unos materiales impresos más abiertos que atiendan a las peculiaridades prácticas de esta asignatura y que den un mayor protagonismo al profesorado, permitiendo que los modifiquen y adapten a su práctica, podrían tener mejora acogida en un colectivo, cuya implicación en la elaboración de los materiales que utiliza es bastante grande. Recordemos que las dos razones más importantes que llevan al profesorado a elaborar los materiales que utiliza son: el que se adapten mejor al alumnado y la comodidad de trabajar con materiales propios. Posiblemente, este tipo de material, que permita participar al profesorado en su personalización, tenga que ver con las nuevas posibilidades didácticas que se vislumbran con la edición de materiales digitales multimedia y TIC aplicados a las actividades físico-deportivas.
- b) Otro ámbito relevante es el de la formación inicial del profesorado de Educación Física. Desde este ámbito se debería proporcionar experiencias y ambientes de aprendizaje que inviten al alumnado a la resolución de problemas, la toma de decisiones y la emergencia de habilidades referidas a la elaboración de materiales curriculares. Tal vez, resultaría conveniente comenzar con la adquisición de experiencias, conocimiento, criterios y habilidades relativas al análisis de materiales curriculares, de tal forma que les capacitaran para después dedicarse a las tareas de elaboración. Tareas que irían desde la modificación de materiales ya existentes, a la elaboración de nuevos materiales curriculares, con la posibilidad de experimentarlos y evaluarlos en la realidad, durante el periodo de

prácticas externas que se realiza en los centros escolares. Desde este ámbito se debería ofrecer la oportunidad a los estudiantes de elaborar materiales de 'conexión teoría-práctica', tal y como los denominan Devís et al. (2001), de manera que el conocimiento teórico se experimente, aprenda y vincule a la práctica física. Así, es más probable que se facilite un aprendizaje experiencial más significativo y enriquecedor y una mejor asimilación e integración de los conocimientos (Devís y Peiró, 2004).

- c) El tercer ámbito tiene que ver con la administración educativa de la Comunidad Valenciana y afectaría de una manera relacional a sus propuestas de formación permanente, de innovación educativa y de promoción de la investigación del profesorado. Sería conveniente estimular la participación del profesorado de Educación Física en proyectos e iniciativas de innovación y desarrollo curricular como estrategia fundamental de formación permanente. Estos proyectos deberían ofrecer al profesorado la oportunidad de trabajar en situaciones de colaboración con los compañeros del departamento de Educación Física de su centro, pero también estrechar vínculos de colaboración entre los departamentos de otros centros. En un segundo nivel se buscaría fomentar la participación interdisciplinar, a través de la elaboración de materiales y la puesta en práctica de materiales interdisciplinares y transversales. En este sentido, el discurso innovador ligado a las competencias podría servir de justificación. Por lo que respecta a la investigación del profesorado en relación con la puesta en práctica de materiales impresos, no podemos evitar reivindicar el papel trascendental que debe tener el profesorado en el ámbito de la investigación. En este sentido, el tipo de informe de los casos estudiados pueden servir como ejemplo para animar a que el profesorado investigue su propia práctica, en relación con su uso de materiales impresos, y ofrezca nuevas evidencias empíricas de la riqueza de uso y de la diversidad de experiencias que pueden desarrollarse en la realidad de la práctica docente de la Educación Física. Los resultados de estas investigaciones deberían ser difundidas en jornadas, congresos y revistas relacionadas con la Educación Física escolar.

5.5.2. Perspectivas de futuro

Muchas son las posibilidades que pueden dar continuidad a la línea de investigación sobre el uso de materiales impresos en Educación Física, pero

teniendo en cuenta los aspectos problemáticos encontrados y atendiendo a las limitaciones señaladas se pueden destacar los siguientes:

- a) La posibilidad más clara, tal vez, sea la de volver a pasar en unos años el cuestionario o volver sobre algún caso y ver si existe algún tipo de cambio en relación con el uso de materiales. Por supuesto, no estamos hablando de abordar de nuevo las dos fases completas de la investigación, pero sí volver sobre algún aspecto puntual, comprobando la evolución y los cambios en el tiempo. También se podrían realizar entrevistas al profesorado de los casos y ver su evolución.

La concepción experimentadora es la que más juego da en relación con la innovación en Educación Física. Sin embargo, por las circunstancias ya comentadas, sólo se observó un caso de este perfil. Sería interesante realizar el seguimiento observacional de algún caso más de este perfil, que amplíe la información que hemos obtenido.

- b) Cuando se han comentado los resultados en relación con la coherencia docente, se ha subrayado la dificultad de llegar a penetrar en lo que realmente piensa el profesorado, en conocer la concepción pedagógica y las creencias de las que parte para enseñar. Diversos estudios sobre materiales curriculares (p. ej. Putnam, 1992; Remillard, 1992; 1999 y 2000), ponen de manifiesto la poderosa influencia que ejercen las creencias del profesorado en las formas de uso de los materiales. Además hemos señalado, citando a Sparkes (1992), que cuando hablamos de cambio educativo, el nivel más profundo y difícil de conseguir se corresponde con la transformación de creencias, valores e ideologías del profesorado que modelan sus prácticas y asunciones pedagógicas. En este sentido, sería interesante profundizar en el conocimiento de lo que piensa el profesorado sobre el uso de materiales impresos, a través de un estudio de carácter cualitativo que utilice como técnica de investigación los grupos de discusión.
- c) Con la introducción del discurso de las competencias a través de la LOE y la LOMCE y la incorporación de una competencia digital, se hace una apuesta oficial por la introducción de las TIC en nuestro sistema educativo como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. La competencia digital consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. La competencia digital implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC. Esta competencia requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de

decodificación y transferencia. La adquisición de esta competencia requiere además actitudes y valores que permitan al alumnado adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, su apropiación y adaptación a los propios fines y la capacidad de interactuar socialmente en torno a ellas.

Consideramos que las TIC pueden tener buena acogida en la Educación Física, porque además el uso de la tecnología tiene una buena aceptación en el ámbito de la práctica deportiva (GPS, pulsómetros, cámaras *gopro*, acelerómetros, aplicaciones de móvil...). Como los resultados obtenidos, tanto en esta investigación como en la tesis de Capllonch (2005) en la Educación Física de Primaria, muestran un escaso uso de las TIC en la asignatura, de cara al futuro, se podría desarrollar alguna evaluación de una innovación educativa o investigación-acción relacionada con el uso de TIC. Sería interesante, además, conectar el uso de las TIC en Educación Física con el desarrollo interdisciplinar de contenidos de otras asignaturas del currículum. Más concretamente, nos parece que las *tablets* y los móviles pueden ser buenos medios para las clases prácticas de Educación Física, y las aplicaciones de la web 2.0, que fomentan la interacción social, como por ejemplo los blogs, pueden ser ideales para ampliar el espacio de una asignatura con dos horas semanales lectivas, proporcionando continuidad a los aprendizajes iniciados en clase y facilitando el acceso a fuentes de información complementarias, como apuntan estudios recientes (Villard, 2007; Rubio y Castillo, 2012; Santos y Fernández, 2012; Atienza y Gómez-Gonzalvo, 2013).

De cualquier forma, la introducción de las TIC no implica, por sí misma, una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. El reto pedagógico consiste en orientarlas hacia usos más formativos, al servicio del aprendizaje y la adquisición de conocimiento, incidiendo especialmente en la metodología de enseñanza y formas de evaluación formativa acordes, más que en el dominio del funcionamiento de los dispositivos tecnológicos y sus utilidades. La propuesta investigadora se dirigiría hacia la transformación de las TIC en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC).

Referencias bibliográficas

- Abraham, M. y Rojas, A. (1997): La investigación educativa en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 312, 21-42.
- Alegret, J. L. (1994). *Cómo se enseñan los otros: análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica de los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña durante la década de los ochenta*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Alvira, F. (1983) Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- Ander-Egg, E. (1989). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANELE (2012). *La edición de libros de texto en España*. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza (ANELE). [http://www.anele.org/pdf/edicion_libros_texto.pdf]
- ANELE (2014). *La edición de libros de texto en España* (octubre 2014). Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza (ANELE). [<http://www.anele.org/pdf/Edicion%20Libros%20de%20Texto%202014.pdf>]
- Anguera, M.T. (1985) Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 127-144.
- Anguera, M.T. (1997) *Metodología de la observación en las ciencias humanas* (5ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Angulo, F. y Blanco, N. (Coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Apple, M.W. (1982). Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual. En M.W. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the State* (pp. 247-274). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1984). Economía de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*, 275, 43-62.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1988). Work, class and teaching. En J. Ozga (Ed.), *Schoolwork. Aproximates to the Labor Process of Teaching* (pp. 99-115). Milton Keynes. Oxford University Press.

- Apple, M. W. (1989). Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós/MEC.
- Apple, M. W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- Area, M. (1986). Un estudio sobre las decisiones docentes de uso del libro de texto en situaciones de enseñanza. En L.M. Villar (Ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 422-435.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Hospitalet de Llobregat: Sendai.
- Area, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículo. En J. M^a Sancho (coord.): *Para una tecnología educativa* (pp. 85-113). Barcelona: Horsori.
- Area, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículo. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp. 189-208). Madrid: Síntesis.
- Area, M. (2001). Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar: De la cultura impresa a la cultura digital, *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 39-44
- Area, M. (2002). Integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad, *Organización y Gestión Educativa*, 6, 14-18
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Relieve. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 11(1), 3-25.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela. Internet y la Investigación Escolar*, 64, 5-17.
- Area, M. y Correa, A. D. (1992). ¿Qué opinan los profesores de EGB sobre el uso del libro de texto en las escuelas? *Curriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 4, 101-116.

- Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. (1990). Análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales. Una visión desde la educación para el desarrollo. *Colección Documentos 2*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Atienza, E. (2007). *Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales*. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Atienza, R. y Gómez-Gonzalvo, F. (2013). El edublog. Una herramienta para la adquisición de la competencia del tratamiento de la información y competencia digital desde la educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 402, 27-45.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ball y Cohen (1996). Reform by the Book: What is –or Might Be– the Role of Currículum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform. *Educational Researcher*, 25(9), 6-8.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bates, A. J. (1981). Towards a better research framework for evaluating the effectiveness of educational media. *British Journal of Educational Technology*, 12(3), 215-233.
- Bates, T. (2009). Promesas y mitos del aprendizaje virtual en la educación post-secundaria (pp. 335-359). En Castells (ed.). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza editorial.
- Bautista, A. (1995). Tecnocracia y romanticismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 74-78.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bayona, B. (2009). Reflexiones y propuestas sobre las políticas de gratuidad de los libros de texto en España. Madrid: ANELE. [<http://www.anele.org/pdf/0902-reflexionesypropuestas.pdf>]
- Beltrán, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Madrid: Morata.
- Beger, A.A. (1991). *Media Analysis Techniques*. Londres: Sage.

- Ben-Peretz, M. y Tamir, P. (1981): What Teachers Want to Know about Curriculum Materials. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), pp. 45-54.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel
- Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 263-279). Archidona: Aljibe.
- Blanco, N. (1999). ¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto? *Kikiriki. Cooperación educativa*, 54, 47-52.
- Blanco, N. (2000a). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco, N. (2000b). Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp.119-148). Barcelona: Graó.
- Blanco, N. (2001): La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kirirki. Cooperación educativa*, 61, 50-56
- Blandez, J. (1995). *La organización de los espacios y los materiales en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Bolívar, A. (1999a). El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1999b). Modelos de diseño curricular de corte crítico y potmoderno: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.
- Brannen, J. (ed.) (1992). *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Brookfield: Avebury.
- Brown, G., Bull, J. y Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Brown, S. (2005). Assessments for learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 81-89.

- Brozas, M. P. (1995). Los objetos: recursos pedagógicos en expresión corporal. *Apunts. Educación física y deportes*, 40, 34-38.
- Cabero, J. (1991). Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza. En B. Bermejo y J. López (Coords.), *El centro educativo: nuevas perspectivas organizativas* (pp. 523-539). Sevilla: Grupo de investigación didáctica.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de los medios de enseñanza. Aportaciones para su selección, utilización, diseño e investigación*. Sevilla: Alfar.
- Cabero, J. (1992). Análisis, selección y evaluación de medios didácticos. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 4, 25-40
- Cabero, J. (1994). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En J.M. Sancho (Coord.): *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori, 241-267.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2004). La investigación en tecnologías de la educación. *Bordón*, 56(3-4), 617-634.
- Cachia, R. y Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Luxemburgo: European Comisión. Joint Research Centre (Institute for Prospective Technological Studies).
- Calvo, T (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Campeau, P.L. (1975). Selective Review of the Results of research on the Use of Audiovisual Media to Teach Adults. *AV Communication Review*, 1, 5-40.
- Canes, F. (2001). El debate sobre los libros de texto de Secundaria en España (1875-1931) *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 357-395.
- Cantarero, J. (2001a). De los libros de texto a los materiales curriculares: algunos elementos para la reflexión. *Kiriri, Cooperación educativa*, 61, 19-21.
- Cantarero, J. (2001b). Algunas lecturas en torno a los libros de texto y materiales curriculares. *Kiriki. Cooperación educativa*, 61, 59-61.
- Cantarero, J.E. (2000): *Materiales curriculares y descualificación docente. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de*

- texto regula el trabajo del profesorado*. Tesis doctoral, Universitat de València.
- Capllonch, M. (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física de Primaria. Estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Carbonell, J. (2001). *La ventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carter, V. (1996) Do media influence learning? Revisiting the debate in the context of distance education. *Open Learning*, 11(1), 31-40.
- Castaño, C. (1994a). Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 1.
- Castaño, C. (1994b): La investigación en medios y materiales de enseñanza. En J. M. Sancho (Coord.), *Para una tecnología educativa* (pp. 269-295). Barcelona: Horsori.
- Castaño, C. (2000): Los medios de enseñanza desde el punto de vista del curriculum. *Revista de Piscodidáctica*, 9, 101-110.
- Cenizo, J.M. y Fernández Truán, J. C. (2006). Los recursos materiales de educación física en la creatividad motriz. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 12.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1992). Teachers as Curriculum Makers. En Ph. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum. A project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). Nueva York: Macmillan.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza (vol. III)* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.
- Clark, R. E. (1975). Constructing a taxonomy of media attributes for research purposes. *AV Communication Review*, 23 (2),
- Clark, R.E. (1983). Reconsidering research on Learning from media. *Review of Educational Research*, 54(4), 445-460.
- Clark, R. E. (1994a). Media Will Never Influence Learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21-29.

- Clark, R. E. (1994b). Media and Methods. *Educational Technology Research and Development*, 42(3), 7-10.
- Clark, R. E. (2001). What is next in the media and methods debate? (Cap. 18). En R. E. Clark (Ed.), *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence*. Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Clark, R. E. y Feldon, D. F. (2005). Five common but questionable principles of multimedia learning (cap. 6). En Mayer, R. (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 97-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, R. E. y Salomon, G. (1986). Media in teaching. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ª ed) (pp. 464-478). Nueva York: Macmillan.
- Clark, R.E. y Sugrue, B.M. (1988). Research on instructional media, 1978-1988. En D. Ely (Ed.), *Educational Media Yearbook* (pp. 19-36). Colorado: Libraries Unlimited.
- Clark, R.E. y Sugrue, B.M. (1990): North American disputes about research on learning from media. *International Journal of Educational Research*, 14(6), 507-520.
- Clemente, M. (2010). Diseñar el currículum. Preveer y representar la acción. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Madrid: Morata.
- Cobb, T. (1997). Cognitive Efficiency: Toward a Revised Theory of Media. *Educational Technology Research and Development*, 45(4), 21-35.
- Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, P.A., Ebeling, B.J. y Kulik, J.A. (1981): A meta-analysis of outcomes studies of visual based instruction. *Education Communications and Technology Journal*, 29(1), 26-36.
- Coll, C. (1986a): "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 139, págs.7-10.
- Coll, C. (1986b). Los niveles de concreción en el diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 23-30.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1991). Concepción constructuctista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.

- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista [Separata]. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano, y T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Connelly, F.M. y Ben-Peretz, M. (1980): Teachers' roles in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 12, 95-107.
- Contreras, J. (1991). El currículum como formación. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 22-25.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2006). La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. En A. L. Gómez y J. M. Escudero (Coords.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 245-268). Barcelona: Octaedro.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata
- Correa, A. D. y Area, M. (1992). La investigación sobre el conocimiento y actitudes del professor hacia los medios: una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza. *Curriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 4, 79-100.
- Costes, A. (1995). *Estudi observacional de les tasques semidefinides i de les modificacions de rols conseqüents en un joc tradicional sociomotriu*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Cronbach, L. J. y Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods. A Handbook for research on interactions*. Nueva York: Irvington Publish. Inc.
- Cuadernos de Pedagogía (1989). *Reforma y curriculum, monográfico, 168*.
- Cuadernos de Pedagogía (1991). *Proyectos y materiales curriculares, monográfico, 194*.
- Curtner-Smith, M.D., Kerr, I.G. y Clapp, A.I. (1996). The Impact of National Curriculum Physical Education on the Teaching of Health-Related

- Fitness: A Case Study in One English Town, *European Journal of Physical Education*, 1(1-2), 66-83
- Chalmers, A. (1988). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Chaves, R. y Pascual, A. (1969). *Educación Física. Alumnos libres enseñanza media) Curso VI*. Madrid: Doncel (8ª ed.).
- Darling-Hammond, L. (1982). Policy and Professionalism. En A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools* (pp. 55-77). Nueva York: Teacher College Press.
- Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- De la Caba, M. A. y López Atxurra, J. R. (2002). Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el currículum del conocimiento del medio (primer ciclo). *Revista de Educación*, 327, 287-304
- De la Caba, M. y López Atxurra, R. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 205-228
- De la Cuesta, C. (2003). El investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(4), 25-38.
- De Pablos, J. (1994). Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa. En J. M. Sancho (Coord.). *Para una tecnología educativa* (pp. 39-60). Barcelona: Horsori.
- Del Rincón, D. (1997). Metodología cualitativa orientada a la comprensión. En: J. Mateo y C. Vidal (Eds.), *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento prñactico de los profesores de EF a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Del Villar, F., Ramos, L.A., Cervelló, E., Julián, J.A. y Jiménez, R., (2002). El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de Educación Física en su formación inicial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XII(2), 45-64.

- Delgado, M. A., Barrera, J. y Medina, J. (1992). Análisis del libro de texto en la enseñanza de la educación física. *Habilidad Motriz, 1*, 11-18.
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarianización y trabajo docente. En T. S. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 119-147). Valencia: Universitat de València.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3ª ed.). Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Devís, J. (1993). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. En J. I. Barbero (Coord.), *II encuentro Unisport sobre sociología deportiva: investigación alternativa en educación física* (pp.31-72). Málaga: unisport.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. (1998). La salud en la Educación Física escolar: materiales curriculares para el alumnado de educación primaria. En M. Villamón (Dir.), *La educación física en el currículum de Primaria* (pp. 367-388). Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- Devís, J. (2004). Los materiales curriculares en educación física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Devís, J. y Molina, J.P. (2001). Los estudios del currículum y la educación Física. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 243-276). Madrid: Síntesis.
- Devís, J., Molina, J. P., Peiró, C. y Kirk, D. (2010). Los materiales curriculares impresos utilizados por el profesorado de educación física para el alumnado de la E.S.O. En VVAA, *Congreso de la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP). Los profesionales de la educación física en la promoción de un estilo de vida activo*. A Coruña, 26-29 de Octubre de 2010. [<http://altorendimiento.com/los-materiales-curriculares-impresos-utilizados-por-el-profesorado-de-educacion-fisica-para-el-alumnado-de-la-eso>]
- Devís, J., Molina, J. P., Peiró, C. y Kirk, D. (2011). Selection of printed curriculum materials in physical education: recontextualising pedagogical knowledge. *European Physical Education Review, 17*(1), 19-34.
- Devís, J. y Peiró, C. (2004). Los materiales curriculares en la educación física. En A. Fraile (Coord.), *Manual de didáctica de la educación física*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Devís, J., Peiró, C., Molina, J.P., Villamón, M., Antolín, L. y Roda, F. (2001). Los materiales curriculares impresos en educación física: clasificación, usos e investigación. *Movimento*, 15, 119-136
- Díaz, J. (1996). Els recursos i materials didàctics en educació física. *Apunts. Educació Física*, 43, 42-52.
- Dowda, M., Sallis, J.F. y McKenzie, T.L. (2005) Evaluating the Sustainability of SPARK Physical Education. A Case Study of Translating Research Into Practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1), 11-19.
- Durán, J. (1999). Deportes y medios de comunicación: una propuesta educativa. En M. L. Martín y J. C. Narganes (Dirs.), *La educación física en el siglo XXI* (pp. 327-352). Jerez: Fondo Editorial de la Enseñanza.
- Earls, N. (Ed.) (1986). Naturalistic inquiry: interactive research and the insider-outsider perspective (monográfico especial). *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(1).
- Ennis, C. T. (2013). Implications of exergaming for the physical education curriculum in the 21st century. *Journal of Sport and Health Science* 2. 152-157. [<http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2013.02.004>]
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination*. Nueva York: Macmillan Publishing.
- Eisner, E.W. (1988). *The art of education evaluation*. Londres: Falmer Press.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Coord.), *La investigación en la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-302). Barcelona: Paidós-MEC.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic Microanalysis of interaction. En Margaret D. Lecompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp.201-225). San Diego: AcademicPress.
- Escolano, A. (1997a). Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 19-46). Getafe: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1997b). Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias. En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 425-448). Getafe: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Escudero, J. M. (1979). *Tecnología educativa: Diseño de material impreso para la enseñanza de conceptos*. Valencia: ICE de la Universitat de València.
- Escudero, J. M. (1980). La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales. En VVAA, *La investigación pedagógica y la formación del profesorado (vol. I)* (pp. 207-235). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Escudero, J. M. (1983a): La investigación sobre los medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza, 1*, 87- 119.
- Escudero, J. M. (1983b): Nuevas reflexiones en torno a los medios de enseñanza. *Revista de Investigación Educativa, 1*(1), 19-44.
- Escudero, J. M. (1992). Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos. En J. De Pablos y C. Gortari (Ed.), *Las nuevas tecnologías de la información en la educación* (pp.15-30). Sevilla: Alfar.
- Escudero, J. M. (1995). La integración curricular de las nuevas tecnologías. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz, (Dir.) (1995), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 397-412). Alcoy: Marfil.
- Escudero, J. M. (Coord.), Bolívar, A., González, M. T. y Moreno, J. M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona y Horsori
- Escudero, J. M. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Esteve, V. (2003). L'ensenyament en valencià als llindars del segle XXI: Una visió sindical. A: Martines, V. (coord.). *Llengua, societat i ensenyament*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 337-348.
- Evans, J. (Ed.) (1988). *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*. Londres: Falmer Press
- Evans, J. (Ed.) (1986). *Physical Education, Sport and Schoolling. Studies in the Sociology of Physical Education*. Londres: Falmer Press.
- Feagin, J. R., Orum, A. M. y Sjoberg, G. (Eds.) (1991). *A Case for the Case Study*. The University of North Carolina Press.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Coord.), *La investigación en la*

- enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 150-179). Barcelona: Paidós-MEC.
- Fernández-Balboa, J. M. (2000). Prospective physical educators' on schools micropolitics. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 1-33
- Fernández Enguita, M. (1992). De la democratización al profesionalismo. *Educación y Sociedad*, 11, 23-44.
- Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Truán, J. C.; Ruiz Fuster, M. y Fuster Salas, M. (1997). *Los materiales didácticos en educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Fernández Truán, J. C. (1996). *Los materiales didácticos en la educación física*. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 6.
- Fernández Truán, J. C. (1998). Los materiales didácticos en educación física. *Escuela Abierta: revista de investigación educativa*, 1, 223-248.
- FGEE (2009). *Comercio interior del libro en España 2008*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. [[http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio Interio 2008final.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2008final.pdf)]
- FGEE (2012). *Comercio interior del libro en España 2011*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. [[http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio Interio 2011.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2011.pdf)]
- FGEE (2015). *Comercio interior del libro en España 2014*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. [[http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio Interio 14.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_14.pdf)]
- Fowler, F.J.(1993). *Survey research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa
- Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su campo profesional*. Salamanca: Amarú.
- Fraile, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 101-122.

- Freeman, D. J. y Porter A. C. (1989). Do Textbooks Dictate the Content of Mathematics Instruction in Elementary Schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403-421.
- Fullan, M. (1983). Evaluating program implementation: What can be learned from Follow-through. *Curriculum Inquiry*, 13, 215-227.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gagnon, I. C. (2010). *The Cases Study as Research Method. A Practical Handbook*. Québec: Presses de l'Université du Québec
- Gallego, M. J. (1997). *La Tecnología Educativa en acción* (2ª ed.). Granada: FORCE. Universidad de Granada.
- García Arto, F. (1995). Guía para la evaluación de materiales curriculares impresos, *Aula de Innovación Educativa*, 40-41, 77-80.
- García Ferrando, M. (1993). La encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 141-170). Madrid: Alianza.
- García Pascual, E. (1996). *Libros de texto y reforma educativa: Un análisis de los textos escolares de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura - Instituto de la Mujer,.
- Georges, A. L. y Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research. Principies and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. Londres: Continuum
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1984). Prólogo. En L. Stenhouse *Investigación y desarrollo del currículum* (pp. 9-24). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (1989). Proyectos curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-18.
- Gimeno, J. (1990). Presentación. En Th. S. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. IX-XVI). Valencia: Universitat de València.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno, J. (1992). Ámbitos del diseño. En J. Gimeno y A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 265-333). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1994). *El currículum una reflexión sobre la práctica* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En J. G. Minguez y M. Beas (Comps.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 75-130). Granada: Proyecto Sur de Ediciones,
- Gimeno (2006) Herramientas que exigen saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 363, 12-16.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (Eds.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal.
- Ginsburg, M. B. (1990). Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: el caso de los futuros profesionales. En Th. S. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría* (pp. 80-118). *Práctica*. Valencia: Universitat de València.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Giroux, H. y McLaren P. (1990). La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 244-271). Valencia: Universitat de València.
- Glesne, C., y Peshkin. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Goc-Karp, G. (1989). Participant observation. En P.W. Darst, D.B. Zakrajsek, y V.H. Mancini (Eds.), *Analysing Physical Education and Sport Instruction* (pp.411-422). Champaign: Human Kinetics.
- Goetz, J. P LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- González García, M. I., López Cerezo, J.A. y Luján López, J. L. (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Tecnos
- González García, M. y González Arevalo, C. (1996). El material de educación física en el marco de la reforma educativa. *Apunts. Educación física y deportes*, 46, 36-41.
- González García, M^a. M. y Corredera, A (2004): *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 2001. Informe final*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- González Pascual, M. (2005) ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18.
- González, I. y Zaragoza, G. (1985) Siglo y medio de libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 4-6.
- González-Palomares, A., Táboas, M.I. y Rey, A. (2010). Los libros de texto como herramientas para la promoción de una práctica físicodeportiva en igualdad: análisis comparativo de la representación racial entre los libros publicados durante la vigencia de la LOGSE y la LOE. *Cuadernos de psicología del deporte*, 10(2), 31-36
- Gore, J. (1990). Pedagogy as text in physical education teacher education: Beyond the preferred reading. En D. Kirk., & R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 101–138). Basingstoke, Reino Unido: The Falmer Press.
- Granados, A. y García Castaño, F. J. (1997). Racialismo en los libros de texto: la transmisión de discursos sobre diferencia en diferentes libros de texto de educación primaria. En A. Granados y F. J. García Castaño (Coords.), *Educación, ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* (pp. 307-316). Granada: Universidad de Granada.
- Grundy, S. (1991). *Productos o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1993). Más allá de la profesionalidad. En W. Carr (Ed.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 65-85). Sevilla: Diada.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa Ediciones.

- Guarro, A. (1985). *Diseño de enseñanza. La organización didáctica de los contenidos: Modelo elaborado vs. Modelo jerárquico*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. I. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Güemes, R. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Gutiérrez, M. y Montalbán, A. (1994). ¿Qué valores transmite la serie deportiva de dibujos animados Campeonos? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1(2), 26-33.
- Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Postmodern Perspective. En T. R. Guskey y M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 9-34). Nueva York. Tabacars College Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 835-854.
- Hastings, N. B. y Tracey, M. W. (2005). Does media affect learning: Where are we now? *Tech Trends*, 49(2), 28-30
- Hernández Díaz, J. M. (1997). El libro escolar como instrumento pedagógico. En A. Escolano (Dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 123-148). Getafe: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hernández García, J. y Fernández Alonso, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.
- Hernández Vázquez, J. (1990). El material como medio de aprendizaje y de relación pedagógica en la actividad física. *Apunts: Educación Física*, 22, pp. 23-30.

- Hickey, C. (2001). "I feel enlightened now, but ...": the limits to the pedagogic translation of critical social discourses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 227-246
- Hoyle, E. (1985). The Professionalism of Teachers: a Paradox. En P. Gordon, H. Penkin, H. Sockett y E. Hoyle (Eds.): *Is Teaching a profession?* (pp. 44-54). Londres. Institut of Education
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. En K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). California: Sage
- Jewett, A. E. (1989). *Curriculum theory in Physical Education. International Review of Education*, 35(1), 35-49.
- Jewett, A. E. y Bain, L. (1985). *The curriculum process in Physical Education*. Dubuque: Win C. Brown.
- Jonhsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares.
- Kirk, D. (1990a). School knowledge and the curriculum package-as-text. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 409-425.
- Kirk, D. (1990b). *Educación física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universitat de València.
- Kirk, D., Gore, J. y Colquhoun, D. (1989) Teachers' use of the daily physical education program and the problem of fitness development. *ACHPER National Journal*, 124, 23-27.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (1)-
[<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/75/154>]
- Kooiman, B. J., Sheehan, D. P., Wesolek, M. y Retegui, E. (2015). Moving online physical education from oxymoron to efficacy. *Sport, Education and Society*.
[<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2015.1015978>]
- Kozma, R. B. (1994a). Will Media Influence Learning? Reframing the Debate *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7-19.
- Kozma, R. B. (1994b). A Reply: Media and Methods. *Educational Technology Research and Development*, 42(3), 11-14.

- Kozma, R.B. (1994c). The influence of media on learning: The debate continues. *School Library Media Quarterly*, 22(4), 233–239.
- Kozma, R. B. (2000a). Reflections on the state of educational technology research and development. *Educational Technology Research and Development*, 48(1), 5-15.
- Kozma, R. B. (2000b). The Relationship Between Technology and Design in Educational Technology Research and Development: A Reply to Richey. *Educational Technology Research and Development*, 48(1), 19-21.
- Krendl, K., Ware, W., Reid, K. y Warren, R. (1996). Learning by any other name: communication research traditions in learning and media. En D. Jonassen (Ed.): *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 93-112). Nueva York: McMillan.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kulik, J., Bangert., R. y Williams, G. (1983): Effects of computer-based teaching on secondary schools students. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), pp. 19-26.
- Kulik, J.; Kulik, C. y Cohen, P. (1980): Effectiveness of computer-based college teaching: a meta-analysis of findings. *Review of Educational Research*, 50, 525-544.
- LACE (1999). *Introducción al estudio de casos en educación*. Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (LACE). Cadiz: Universidad de Cádiz. [<http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>]
- Larson, S. M. (1980). Proletarianization and educated labor. *Theory and Society*, 9(1), 131-175.
- Levie, H. W. y Dickie, K. E. (1973). The analysis and applications of media. En R.M.W. Travers (Ed.), *The Second Handbook of Research on Teaching* (pp. 858-883). Chicago: Rand McNally.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., y Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, analysis, and interpretation*. California: Sage.
- López Atxurra, J. R. y De la Caba, M. A. (2001). Las identidades en los libros de texto del conocimiento del medio. En J. Estepa, F. Frieria, R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.385-398). Oviedo: KRK Ediciones.

- López Rodríguez, A. (2001). Los materiales curriculares en educación física como colaboradores del proceso de enseñanza y aprendizaje. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 4, 34-44.
- López Rodríguez, N. (1982). *Cómo valorar textos escolares*. Madrid: Cincel
- López, R. y De la Caba, M. A. (2001). Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria). *Revista Española de Pedagogía*, 218, 121-142.
- Luengo, M. R. y Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto: un estudio de estereotipos en las imágenes*. Mérida: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lluch, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82-86.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1989). Reforma de la enseñanza, reforma del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 86-88.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 46-48.
- Marsh, C. J. (1984). 'Teachers' Knowledge of and Use of Social Studies Curriculum Materials in Public Elementary Schools'. *Journal of Educational Research*, 77(4), 237-243.
- Marsh, C. J., Willis, S., Deschamp, P. y Davis, B.P. (1985). Teachers Perceptions about the Selection, Distribution and Use of Social Studies and Mathematics Curriculum Materials within a State Education System. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 49-61.
- Martín Muñoz, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Martín Muñoz, J., Ayllón, L., Benediti, N. y Bonilla, C. (2006): Sistema estatal de indicadores de la educación 2006. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Martín Muñoz, G. (1998). Entre el tópico y el prejuicio. El Islam y el mundo árabe en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 316, 151-162.

- Martínez-Bello, V. (2013a). Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 213-229.
- Martínez-Bello, V. (2013b). Análisis Comparativo sobre la Relación Cuerpo, Infancia y Movimiento en las Imágenes de Libros de Texto de Educación Infantil de dos Países Iberoamericanos: España y Colombia. *Revista de Educación Física: renovar la teoría y la práctica*, 29(4), 19-34.
- Martínez-Bello, V. (2014). La relación infancia y movimiento en libros de texto del segundo ciclo de educación infantil. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-20. [<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v14i2.14830>]
- Martínez Bonafé, J. (1989): *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universitat de València.
- Martínez Bonafé, J. (1991a) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada.
- Martínez Bonafé, J. (1991b). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Martínez Bonafé, J. (1991c). Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Investigación en la escuela*, 13.
- Martínez Bonafé, J. (1992a). Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
- Martínez Bonafé, J. (1992b). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de pedagogía*, 203, 14-18
- Martínez Bonafé, J. (1994). Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 161-187). Archidona: Aljibe.
- Martínez Bonafé, J. (1995). Interrogando al material curricular (guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum). En J. G. Minguez y M. Beas (Coords.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Martínez Bonafé, J. (2001). Óxido sobre el currículum en plena era digital (crítica a la tecnología del libro de texto. *Kiriki. Cooperación educativa*, 61, 22-29.

- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2004). Viejos y nuevos recursos y tecnologías en el sistema educativo. En J. Carbonell y J. Gimeno (Coords.), *El sistema educativo: una mirada crítica* (pp. 159-112). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Martínez Bonafé, J. (2006). El llibre de text en la societat de la informació, *Perspectiva escolar*, 302, 2-12
- Martínez Bonafé, J. (2007). El libro de texto ¿un recurso para la innovación educativa? *Aula de innovación educativa*, 165, 12-14
- Martínez Bonafé, J. (2010). El currículum y el libro de texto: una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2012). En la escuela, el futuro ya no es el pasado o sí. Nuevos currículos, nuevos materiales. En J. B. Jarauta y F. Imbernon (Coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una buena escuela para el siglo XXII* (pp. 101-112). Barcelona: Graó.
- Martínez Bonafé, J. y Adell, J. (2003). Viejas pedagogías, nuevas tecnologías: Materiales curriculares escritos, y recursos en la era de la información. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 99-105.
- Martínez Gorroño, M^a. E. (2001). Currículum de educación física y características de los materiales curriculares. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 4, 7-18.
- Martínez Jordá, J. (1996). Contra la reflexión curricular. *Cuadernos de pedagogía*, 247, 83-86.
- Massonat, J. (1989). Observar. En A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, A. Trognon (Ed.), *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales: datos, observación, entrevistas cuestionario* (pp- 27-86). Madrid, Narcea.
- McDonald, D. y Tinning, R. (1995). Physical Education Teacher Education and the Trend to Proletarianization: A Case Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 98-118
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McLeod, J. (2010). *Case Study Research in Counselling and Psychotherapy*. Londres: Sage
- MEC (1989): *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.

- MEC (1990a) Resolución de 31 de enero de 1990 de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se convoca Concurso Nacional para la elaboración de Materiales Curriculares. *BOE*, 52, de 1 de marzo, de 1990.
- MEC (1990b). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238, de 4 de octubre de 1990.
- MEC (1992a). Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria y se establecen las orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. *BOE*, 72, de 24 de marzo de 1992.
- MEC (1992b). Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes. *BOE*, 98, de 23 de abril de 1992
- MEC (1994). Resolución de 15 de diciembre de 1994, de la dirección general de coordinación y de la alta inspección, por la que se da publicidad al acuerdo de la conferencia de educación sobre la elaboración, edición y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo a la implantación de la LOGSE. *BOE*, 10, de 12 de enero de 1995.
- MEC (1998). Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás materiales curriculares correspondientes a las enseñanzas de régimen general. *BOE*, 212, de 4 de septiembre de 1998.
- MECD (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* 307 de 24 de diciembre de 2002.
- MECD (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Merriam, S. B. (1988). Doing case study research in education. En J. P. Goetz y J. Allen (Eds.), *Qualitative Research in Education: Substance, Methods, Experience* (pp. 84-90). Atenas: University of Georgia.
- Merriam, S. B (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mesa, M. y Calvo, T. (1991). *Tercer Mundo y racismo en los libros de textos*. Madrid: Cruz Roja Española.

- Mesa, R. (1999). El profesorado de educación física ante el consumismo y los mensajes emitidos por los medios. En M. L. Martín y J. C. Narganes (Dir.), *La educación física en el siglo XXI* (pp. 353-362). Jerez: Fondo Editorial de la Enseñanza.
- Meyer, C. B. (2001). A Case in Case Study Methodology. *Field Methods*, 13(4), 329-352
- Miles, M.B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, A.J., Europos, G. y Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research* (2 volúmenes). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molina, J. P. (1998). El currículum de la educación física: pensar y diseñar su práctica en la Reforma. En M. Villamón (Dir.), *La educación física en el currículum de Primaria* (pp. 33-53). Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- Molina, J. P. y Beltrán, V. J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en Educación Física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 165-190.
- Molina, J. P., Devís, J., Martínez, P. y Soler, D. (2001a). Proceso de elaboración de un cuestionario para el estudio del uso de los materiales curriculares impresos en Educación Física. En V. Mazón et al. (Coords.), *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Actas del IV Congreso Internacional* (pp. 688-694), Santander: ADEF Cantabria
- Molina, J. P., Devís, J., Martínez, P. y Soler, D. (2001b). Características de un cuestionario para el estudio del uso de los materiales curriculares impresos en Educación Física. En J. F. Campos, S. Llana y R. Aranda (Coords.), *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 1027-1037). València: FCCAFE-Universitat de València.
- Molina, J. P., Devís, J. y Monforte, E. (2011). La selecció de materials curriculars en valencià entre el professorat d'educació física. En VVAA., *Jornades 'Càtedra Ciutat 2011: Esport, Universitat i Ciutat*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Molina, J. P., Devís, J., Martínez, P. y Valenciano. (2001). El uso de materiales curriculares impresos en la Educación Física de la ESO en la Comunidad Valenciana. En M. A. González, J. A. Sánchez y J. Gómez (Eds.), *Preparación profesional y necesidades sociales (educación física,*

- deporte, ocio, tercera edad, salud...*) (pp. 583-590). A Coruña: Diputación da Coruña.
- Molina, J.P., Devís, J. y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en Educación Física. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, 33, 183-197.
- Molina, J.P., Peiró, C. y Devís, J. (2004). Un estudio sobre los materiales curriculares impresos en educación física: implicaciones para la formación del profesorado. *Movimento*, 10(1), 41-70
- Molina, J. P. y Valenciano, J. (2010). Creencias y actitudes hacia un profesor de Educación Física en silla de ruedas: un estudio de caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 137-149.
- Monedero, J. J. (1999). Uso y evaluación de materiales educativos durante el desarrollo del currículum: ¿qué hacen los profesores? ¿qué pueden hacer?. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 12, 55-64
- Moreno, A. (1987). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: La Sal.
- Moreno, J. M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2(2) 11-30.
- Moreno, J. M. (1999). Modelos de corte deliberative y práctico: descripción y balance. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 237-263). Madrid: Síntesis.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus Group as Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Mosston, M. y Asworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Moya, I., Ros, C., Menescardí, C. y Bastida, A.I. (2013). Las imágenes de los libros de educación física de primaria desde la perspectiva de género. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 41, 41-48.
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A.I. y Menescardí, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 14-18.
- Moya, I., Ros, C. y Menescardi, C. (2014). Los contenidos de educación física a través de las imágenes de los libros de texto de educación primaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 18, 40-47.

- Moya, I., Ros, C., Menescardi, C. y Bastida, A.I. (2014). Estereotipos corporales en los libros de texto de Educación Física en Educación Primaria. *Habilidad Motriz*, 43, 25-32.
- Muñoz, E., Olivera, J., Pérez, J.I., Sánchez, M. y Sainz, R. (1988). El libro de texto en la educación física de las enseñanzas medias. En M. Chivite et al. (Coords.). *Aspectos didácticos de educación física 2* (pp. 37-78). Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza.
- Noble, D. (1991). *The classroom arsenal*. Londres: The Falmer Press.
- Observatorio de la Lectura y el Libro (2012). *Panorámica de la edición española de libros 2011. Análisis sectorial del libro*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). [http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/panoramica_2011.pdf]
- Olson, D. R. y Bruner, J. (1974). Learning through Experience and Learning through Media. En D. R. Olson (Ed.), *Media and symbols: the forms of expression, communication and education (The 73rd Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (pp. 125-150). Chicago: University of Chicago,
- Olson, D. R. (1976). Towards a Theory of Instructional Means. *Educational Psychologist*, 12(1), pp. 14-35.
- Parcerisa, A. (1994). El centre escolar i el nou model curricular. En S. Antúnez, Ll. M. Del Carmen, F. Imbernon, A. Parcerisa y A. Zabala: *Del Projecte Educatiu a la Programació d'Aula. El qué, el quan i el com dels instruments de la planificació didáctica* (4ª ed.) (pp. 31-49). Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (1995). *Els materials curriculars a l'ensenyament Primari. Anàlisi dels materials curriculars editats en suport paper utilitzats a l'Educació Primària del nou sistema educatiu*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (2001). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. *Kiriki. Cooperación educativa*, 61, 44-49.

- Parlett, M. R. y Hamilton, D. (1983). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez. (Eds.) *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. (pp. 450-466). Madrid: Akal.
- Pascual, C. (1992). Presentación. En R. Tinning, *Educación Física: la escuela y sus profesores* (pp. 9-14). Valencia: Universitat de València.
- Pascual, C. (1993). La evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado: algunos problemas, dilemas y/o contradicciones. En J.I. Barbero (Coord.), *Investigación alternativa en Educación física : II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva* (pp. 183-202). Málaga: IAD
- Pastor Pradillo, J. L. (2002). La evolución de la Educación Física en España a través de sus libros de texto. En T. González, P. Irureta-Goyena, J. K. Ruehl, A. Teja y T. Terret (Eds.) *Actas del V Congreso de Historia del Deporte en Europa. Madrid, 15-19 noviembre de 2000* (pp. 217-). Madrid: Comité Europeo de Historia del Deporte-Universidad Politécnica de Madrid.
- Pastor Pradillo, J. L. (2005a). *Manuales escolares y libros de texto de Educación Física en la Enseñanza Primaria (1883-1978)*. Madrid: Dykinson.
- Pastor Pradillo, J. L. (2005b). *Manuales escolares y libros de texto de Educación Física en la Enseñanza Secundaria (1883-1978)*. Madrid: Dykinson.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. San Francisco, CA: Sage.
- Peiró, C. (2001). Materiales curriculares y formación del profesorado en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 4, 19-32.
- Peiró, C. y Devís, J. (1993). Innovación en educación física y salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. En J. I. Barbero (Coord.), *Investigación alternativa en Educación física : II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva* (pp. 249-270). Malaga: IAD
- Peiró, C. y Devís, J. (1994a). Materiales curriculares y recursos didácticos. En J. Díaz (Coord.), *Temario de oposiciones al cuerpo de profesores de secundaria* (pp. 11/1-11/18). Barcelona: Inde.
- Peiró, C. y Devís, J. (1994b). El análisis de materiales curriculares en educación física: un ejemplo”. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado II (vol. II)* (pp. 775-781), Santiago de Compostela: Tórculo Edicions.
- Peiró, C., Molina, J. P., Kirk, D., y Devís, J. (2015). The Uses of Printed Curriculum Materials by Teachers During Instruction and the Social

- Construction of Pedagogic Discourse in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 18-35.
- Perlman, D. J. (2013). The influence of the social context on students in-class physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 46-60.
- Pérez Gómez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Pérez Serrano, G. (1998a). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos (Tomo I)*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1998a). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos (Tomo II)*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, M. J., García-Gallo, J. y Gil, G. (1998). *Evaluación de la educación física en Educación Primaria*. Madrid: INCE.
- Pill, S., Penney, D. y Swabey, K. (2012). Rethinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8). 118-138. [<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.2>]
- Placek, J. (1989). An evaluation of the implementation of Basic Stuff. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 152-161.
- Pont, P. (1996). El material y la música como recursos en un programa de actividades físicas dirigido a personas mayores. *Apunts. Educación física y deportes*, 43. 75-88.
- Popkewitz, Th. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori
- Prendes, M. P. (2004). Enseñar con materiales impresos. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 200, 41-45
- Pulido, A. (1992). *Estadística y técnicas de investigación social*. Madrid: Piramide
- Pulpón, A. M. (2006). Diseños de investigación. En M. T. Icart, C. Fuentelsaz y A. M. Pulpón (Coords.), *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina* (cap. VI) (pp.38-53). Barcelona: Edicions i publicacions de la Universitat de Barcelona.

- Putnam, R. T (1992). Teaching the 'hows' of mathematics for everyday life: A case of fifth-grade teacher's interpretation of policy. *Elementary School Journal*, 93(2), 163-177.
- Querol, E. (2009). L'ensenyament secundari al País Valencià i Catalunya: Entre les paradoxes de la hipocresia i els mites del contacte. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, 129-191.
- Reichardt, C.S. y Rallis, S.F. (Eds) (1994). *The Qualitative-Quantitative Debat: New Perspectives. New Directions for Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reiner, R. J. (2005). The influence of media on the learning process - Are we evolving or just revolving? En VVAA, *Breaking Down Boundaries. A conference on the international experiences in open, distance and flexible education. 17th Biennial Conference of the Open and Distance Learning Association of Australia*.
- Reiser, R. A. (1994). Clark's Invitation to the Dance: An Instructional Designer's Response. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 45-48.
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 57-67.
- Remillard, J.T. (1992). Teaching mathematics for understanding: A fifth-grade teacher's interpretation of policy. *Elementary School Journal*, 93(2), 179-193.
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342.
- Remillard, J .T. (2000). Can curriculum materials support teachers' learning? Two fourth-grade teachers' use of a new mathematics text. *The Elementary School Journal*, 100(4), 331-350.
- Ribas, A. y Guerrero, J.A. (1994). Análisis del sexismo en los libros de texto en educación física. En P. Climent; C. Blasco y M. J. López (Coords.) *L'ensenyament de l'educació física* (pp. 379-390). Valencia: Institut Valencia de la Dona, Generalitat Valenciana.
- Richey, R. C. (2000). Reflections on the State of Educational Technology Research and Development: A Response to Kozma. *Educational Technology Research and Development*, 48(1), 16-18.

- Rioseco, M. H. y Roig-Vila, R. (2015). Expectativas que poseen los docentes universitarios de carreras de pedagogía en relación al uso de las TIC. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 51-64.
- Rivadeneira, M. L. (2001). Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo en la Educación Física. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 35. [<http://www.efdeportes.com/efd35/recurs.htm>]
- Roda, F. (1983). Función de las preguntas y las imágenes en los textos escolares. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, 1, 147-158.
- Roda, F. (1987). Procesos cognitivos en el aprendizaje sobre el material escrito: implicaciones para la enseñanza. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, 4-5, 167-198.
- Roda, F., Rodríguez, J. L., Quintero, A., Beltrán, R. y Clemente, M. (1984). Evaluación de textos escolares. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, 2, 139-152.
- Rodríguez, E. (1999). El progresismo pedagógico y el libro de texto. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 101-124.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J. L. (Dir.) (1998) *Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza (3). Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997. (La Escuela Secundaria Obligatoria)*. Madrid: MEC.
- Rodríguez, J. L., Escudero, J. M. y Bolívar, A (1978). Análisis de las estructuras formales del texto escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 140, 78-83.
- Roig-Vila, R. (2014). De la escritura a la hipertextura en el hipertexto. Aspectos de una nueva alfabetización. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 21-22, 82-95. [<http://dx.doi.org/10.7369/77130>]
- Roig-Vila, R. y García-Monferrer, I. (2014). Las TIC y el profesorado de música de los centros de educación secundaria de la provincia de Castellón, *DIM (Didáctica, Innovación y Multimedia)*, 29, 1-14
- Roig-Vila, R., Ferrández, S. y Ferri-Mirallas, I. (2014). Assessment of Web Content Accessibility Levels in Spanish Official Online Education Environments. *International Education Studies*, 7(6), 31-45.
- Roig-Vila, R. y Mengual-Andrés, S. (2014). New Literacy for Reading Using ICT. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 10, 431-442. [<http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2014-010-roig>]

- Ros, I. y Castillo, D. (2012). El blog como herramienta didáctica en Educación Física. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 24.
- Rosales, C. (1983). Evaluación de textos escolares en el primer ciclo de EGB. *Enseñanza*, 1, 193-208.
- Rossmann, G. B. y Rallis, S. F. (2011). *Learning in the Field. An Introduction to Qualitative Research* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubin, L. J. (1985). *Artistry in teaching*. Nueva York: Random House.
- Ruiz, F. y García Montes, M. E. (2004). *Desarrollo de la motricidad a través del juego. Materiales convencionales y no convencionales como recursos metodológicos*. Madrid: Gymnos.
- Sales, C. (2005). *Análisis de las estrategias de enseñanza con tecnologías de la información ¿un nuevo contexto metodológico en Secundaria?* Tesis doctoral. Universitat de València
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1).
- Salomon, G. (1979a). Media and Symbol Systems as Relate to Cognition and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 131-148.
- Salomon, G. (1979b). *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Salomon, G. (1980). The Use of Visual Media in the Service of Enriching Mental Thought Processes, *Instructional Science*, 9, 337-339.
- Salomon, G. (1990). Studying the flute and the orchestra: controlled vs.classroom research on computers. *International Journal of Educational Research*, 14 (6), 521-531.
- Salomon, G. y Clark, R.E. (1977). Reexamining the methodology of research on media and technology in education. *Review of Educational Research*, 47(1), 99-120.
- San Martín, A (1994). El método y las decisiones sobre los medios didácticos. En Sancho, J. M. (Coord.), *Para una tecnología educativa* (pp. 61-85). Barcelona: Editorial Horsori.
- San Martín, A. (1986). *Los recursos audiovisuales en el pensamiento pedagógico del profesor*, NAU llibres, Valencia.
- San Martín, A. (1991). La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 26-28.

- San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universitat de València.
- Sancho, J. M. (1994). Hacia una tecnología crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 8-12.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evolución cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal
- Santos, M. A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Santos, M.A. (1993). Evaluación de materiales didácticos. En M. A. Santos, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (pp. 201-206), Archidona, Málaga: Aljibe.
- Santos, L. y Fernández, J. (2012). Uso pedagógico del blog: un proyecto de investigación-acción en la materia de educación física en educación secundaria. *EDUTECA, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42.
- Sarramona, J. (1990): *Tecnología educativa (una valoración crítica)*. Barcelona: CEAC.
- Schempp, P. (1982) A critical analysis of the implications in Basic Stuff. *Journal of Physical Education and Recreation*, 53, 20-22.
- Schempp, P. (1985). A paradigmatic analysis of curriculum as a field of study in Physical Education. En M.M. Carnes (Ed.), *Proceedings of the fourth conference on curriculum theory in Physical Education* (pp. 151-157). Atenas: Universidad de Georgia.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de los profesores reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schramm, W. (1977). *Big media, little media*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Selander, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos: hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 293, 345-354.
- Shannon, P. (1983). The use of commercial reading materials in American elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 68-85.
- Shavelson, R, y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.

- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós-MEC.
- Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sigurgeirsson, I. (1990). *Inquiring into Nature, Role and Use of Curriculum Materials in Icelandic Schools*. Reyjavik.
- Silverman, D. (1993): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Londres: Sage..
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Londres: Sage.
- Skinner, B.F (1982). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor
- Smith, B. y Sparkes, A. (2008). Changing bodies, changing narratives and the consequences of tellability: a case study of becoming disabled through sport. *Sociology of Health & Illness*, 30(2), 217-236
- Snyder, J., Bolin, F., y Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association* (pp. 402-435). Nueva York: Macmillan.
- Sosniak, L. A y Perlman, C. L. (1990). Secondary Education by the Book. *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 427-442.
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En J. Devís y C. Peiró (Ed.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-263). Barcelona: Inde.
- Sparkes, A., Pérez-Samaniego, V. y Smith, B. (2012). Social comparison processes, narrative mapping, and their shaping of the cancer experience: A case study of an elite athlete. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Study of Health. Illness and Medicine*, 16(5), pp. 467 - 488.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. En K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). San Francisco, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stodolsky, S. S. (1989). Is teaching really by the books? En Ph. Jackson (Ed.): *From Socrates to Software: The Teacher as Text and the Text as a Teacher*. NSSE (pp. 159-184). Chicago: University of Chicago Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Subdirección de Estadísticas y Estudios (2014) *Estadística 2014. Anuario de estadísticas culturales*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones (MECD).
- Svendsen, A. M., y Svendsen, J. T. (2014). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*. [<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.956713>]
- Swanborn, P. (2010). *Case Study Research: What, Why and How?* Londres: Sage
- Taberero, B. y Márquez, S. (1995). La Educación Física en la Reforma: los recursos materiales en la etapa infantil. *Habilidad Motriz*, 7, 42-45.
- Taberero, B. y Márquez, S. (2003). Estudi de l'aula d'educació física: anàlisi dels recursos materials propis de l'àrea. *Apunts. Educació Física i l'Esport*, 72, 49-54.
- Táboas, M. I. y Rey, A. (2007). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte*, 11, 22-28.
- Táboas, M. I. y Rey, A. (2009). La deportivización del curriculum de educación física en las imágenes de los libros de texto de la ESO. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte*, 16, 71-74.
- Táboas, M. I. y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354, 293-322.
- Táboas, M. I. y Rey, A. (2012a). Disability in Physical Education Textbooks: An Analysis of Image Content. *Adapted physical activity quaterly*, 29(4), 310-328

- Táboas, M. I. y Rey, A. (2012b). Los contenidos de la Educación Física en Secundaria: un análisis de las actividades físicas que se enseñan en las imágenes de los libros de texto. *Apunts: Educación física y deportes*, 107, 45-53
- Táboas, M.I.; Rey, A.; Canales, I. (2013). La representación de las personas mayores en los libros de texto de Educación Física. *Revista de Educación*, 362, 129-153. [<http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-244>]
- Táboas, M.I. y Rey, A. (2015). Racial Representation in Physical Education Textbooks for Secondary Schools: Image Content and Perceptions Held by Students. *Sage Open*. [<http://dx.doi.org/10.1177/2158244015574972>]
- Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2001). Monográfico: Materiales Curriculares, 4.
- Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2005). Monográfico: Buscando soluciones. Los recursos materiales en juego, 18.
- Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2007). Monográfico: Educación Física y nuevas tecnologías, 25.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Templin, T., Sparkes, A., y Schempp, P. (1991). The professional life cycle of a retired physical education teacher: A tale of bitter disengagement. *The Physical Education Review*, 14, 143-156.
- Templin, T., Sparkes, A., Grant, B., & Schempp, P. (1994). Matching the self: The paradoxical case and life history of a late career teacher/coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 274-294.
- Terrón, M. T. y Cobano, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400. [<http://www.forodeeducacion.com/numero10/023.pdf>]
- Terrón, M.T. y Cobano, (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 231-248.
- Thomas, G. (2011). *How to do your Case Study. A Guide for Students & Researchers*. Londres: Sage.
- Tiana, A. (1998). El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones. En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 49-71). Getafe: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Tinning, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Torres, J. (1989). Los libros de texto y el control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- Torró, T. (2009). El català a l'escola del País Valencià: Dades i reflexions. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, 193-208.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular. Tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 1994, 70-74.
- Tsangaridou, N. (2002). Enacted pedagogical content knowledge in physical education: A case study of a prospective classroom teacher. *European Physical Education Review*, 8(1), 21-36
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1992). *Manual de técnicas de investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- Varela, J., Picón, E., Braña, T., Real, E. y Rial, A. (2008). *El libro de texto ante la incorporación de las TIC en la enseñanza*. Madrid: FGEE. [http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Los_TIC_e_nEnsenanza.pdf]
- Varela, J., Picón, E., Braña, T., Real, E. y Rial, A. (2008). *Evaluación del sistema de gratuidad de libros de texto vigente en la Comunidad Valenciana*. Madrid: ANELE. [<http://www.anele.org/pdf/INFO-090505-Valencia.pdf>]
- Velázquez, C. (1996). *Actividades prácticas en educación física: cómo utilizar materiales de desecho*. Madrid: Escuela Española.
- Venezky, R.L. (1992). Textbooks in school and society. En P.W. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum. A project of the American Educational Research Association* (pp. 436-461). Nueva York: Macmillan.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. Recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Villard, M. (2007). Un blog en clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 62-69.
- Vizueté, M. (1998). Los recursos didácticos en la Educación Física. *Universitat Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*, 22, 129-140.
- Walter, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of Textbooks. Analysis used to date. En H. Bourdillon (Ed.), *History and Social Studies – Methodologies of Textbooks Analysis* (pp. 21-34). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Werner, P. y Rink, J. (1989). Case Studies of Teacher Effectiveness in Second Grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 280-297.
- Westbury, I. (1990). Textbooks, Textbooks Publishers and the Quality of Schooling”. En D. L. Elliot y A. Woodward (Eds.), *Textbooks and Schooling in the United States, NSSE* (pp. 1-12). Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, J., Thompson, A. y Sadera, W. (1999). Research on Technology and Teacher Education: Current Status and Future Directions. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 29-45.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data. Description, Análisis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Woodside, A.G. (2010). *Case Study Research. Theory, Methods, Practice*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited
- Woodward, A., Elliot, D.L. y Nagel, K.C. (1988). *Textbooks in school and society: an annotated bibliography and guide to research*. Nueva York: Routledge.
- Yin, R.K. (2003). *Aplications of case study research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R.K. (Ed.) (2004). *The Case Study Anthology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods* (4ª ed.). Londres: Sage.
- Yanes, J. y Area M. (1998). El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 10.
- Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri, I. Solé, L- Del Carmen y A. Zabala (Coords.), *El currículum en el centro educativo* (pp. 125-

167). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori (cuadernos de educación).

Zahorik, J.A. (1991). Teaching Style and Textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 185-196.

Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K. M. (1995). Los maestros como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma. En VVAA, *Volver a pensar la educación (vol. II)* (pp. 385-398). Madrid: Morata.

Anexos

Anexo I

Cuestionario de la fase transversal y cuantitativa



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Departament d'Educació Física i Esportiva

CUESTIONARIO

sobre

**EL USO DE LOS MATERIALES CURRICULARES
IMPRESOS DE E.F. EN LA ESO DE LA
COMUNIDAD VALENCIANA**

Nº cuestionario:	
Entrevistador:	
Centro:	
Población:	
Dirección:	
Teléfono:	
Fecha:	
Duración entrevista:	

(Presentación personal del entrevistador).

- 1) El propósito de esta entrevista es conocer el uso de materiales impresos en Educación Física.
- 2) A lo largo de la entrevista entendemos por material curricular todo instrumento en soporte papel, audiovisual o informático, que se utiliza como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3) La entrevista tiene dos partes: la primera sobre los materiales que tu utilizas y la segunda relativa a tu situación profesional. Su duración será aproximadamente de media hora.
- 4) Las preguntas que te haré sobre los materiales no se refieren a los que tienes, sino a los que utilizas para tu docencia en la etapa de ESO durante este curso.
- 5) Es importante que respondas a las preguntas con la mayor sinceridad posible. Si tienes alguna duda me la haces saber ahora o durante la entrevista.

1. La primera pregunta es la más larga de contestar pero es muy importante porque el resto de la entrevista hace referencia a lo que respondas en ella. De la tipología de materiales curriculares que te muestro, señala los que has utilizado este curso concretándolos (nombre, título, autores, editorial, responsable de su elaboración, etc.)
 (ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta A, lee las respuestas, y que la rellene. Después de que responda, deja la tarjeta sobre la mesa el resto de entrevista.)
 (ENTREVISTADOR: Ayúdalo)

Mat. del profesor/a	Fuentes informativas, documentales o de consulta (vídeos, manuales, apuntes, artículos...)	
	Libro de texto del profesor	
	Secuencias de contenidos y programaciones	
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	
	Fichas de sesiones	
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas	
	Materiales para el registro de datos (hojas de asistencia, planillas de evaluación, diarios...)	
	Otros	
Mat. para el alumnado	Fuentes informativas, documentales o de consulta (vídeos, artículos, noticias...)	
	Libros de texto	
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades física	
	Diarios de clase	
	Otros	
	Documentos informativos para padres	
	Proyectos y memorias de área para el centro	
Otros		

2. Durante este curso ¿con qué frecuencia los has utilizado?
 (ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta B y lee las respuestas)

		(1) Alguna vez	(2) Pocas veces	(3) Bastantes veces	(4) Muy a menudo
Mat. prof.	Fuentes informativas, documentales o de consulta				
	Libro de texto del profesor				
	Secuencias de contenidos y programaciones				
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas				
	Fichas de sesiones				
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.				
	Materiales para el registro de datos				
	Otros				
Mat. alum.	Fuentes informativas, documentales o de consulta				
	Libros de texto				
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo				
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.				
	Diarios de clase				
	Otros				
	Documentos informativos para padres				
	Proyectos y memorias de área para el centro				
Otros					

3. ¿Alguno de los materiales concretos que utilizas está en valenciano?

- (1) O Sí.....4.1. ¿De qué tipo es?
 (2) O No

Mat. prof.	Fuentes informativas, documentales o de consulta	
	Libro de texto del profesor	
	Secuencias de contenidos y programaciones	
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	
	Fichas de sesiones	
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	
	Materiales para el registro de datos	
	Otros	
Mat. alum.	Fuentes informativas, documentales o de consulta	
	Libros de texto	
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	
	Diarios de clase	
	Otros	
	Documentos informativos para padres	
	Proyectos y memorias de área para el centro	
Otros		

4. ¿En qué soporte están los materiales concretos que tú utilizas?
 (ENTREVISTADOR: *Interesa el soporte en el que está el material concreto que utiliza no los soportes posibles que pueda tener*)
 (ENTREVISTADOR: *Muestra la tarjeta C, lee las respuestas y preguntar sólo por las que utiliza*)

		(1) En papel	(2) En soporte audiovisual	(3) En soporte informático
Mat. prof.	Fuentes informativas, documentales o de consulta			
	Libro de texto del profesor			
	Secuencias de contenidos y programaciones			
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas			
	Fichas de sesiones			
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.			
	Materiales para el registro de datos			
Otros				
Mat. alum.	Fuentes informativas, documentales o de consulta			
	Libros de texto			
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo			
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.			
	Diarios de clase			
	Otros			
	Documentos informativos para padres			
Proyectos y memorias de área para el centro				
Otros				

5. Todos los materiales que utilizas ¿los has elegido tú?

(1) O Sí, todos (ENTREVISTADOR: *Asegúrate... ¿pero todos?*)

(2) O La mayoría

(3) O Algunos

(4) O No, ninguno

5.1. ¿Cuáles has elegido tú?

(ENTREVISTADOR: *Si es necesario, le recuerda los que ha dicho que utiliza*)

Mat. prof.	Fuentes informativas, documentales o de consulta	
	Libro de texto del profesor	
	Secuencias de contenidos y programaciones	
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	
	Fichas de sesiones	
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	
	Materiales para el registro de datos	
Otros		
Mat. alum.	Fuentes informativas, documentales o de consulta	
	Libros de texto	
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.	
	Diarios de clase	
	Otros	
	Documentos informativos para padres	
Proyectos y memorias de área para el centro		
Otros		

5.2. ¿Quién elige el resto?

6. Señala la importancia de los siguientes criterios en tu elección de materiales

(ENTREVISTADOR: *Muestra la tarjeta D, lee las respuestas y pregúntale...*)

	(1) Ninguna importancia	(2) Poca importancia	(3) Bastante importancia	(4) Mucha importancia
Presentación				
Adecuación al currículum oficial				
Adecuación a tu alumnado				
Estar en valenciano				
Bajo coste				
Calidad de sus contenidos				
Correspondencia con tu ideología				
Correspondencia con la ideología del centro				
Contribuir a tu formación permanente				
Otra razón o razones que quieras indicar				

7. ¿Quién elabora el material que utilizas?

(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta E, lee las respuestas y pregunta sólo por los que utilizas)

(ENTREVISTADOR: otras = equipo directivo, colegas de EF del seminario, colegas de otras áreas, de otros centros, algún CEFRE, asesores de EF, el alumnado, formadores o especialistas...)

		(1) Las editoriales	(2) Elaboración propia, tú sólo	(3) Elaboración propia con otro/s 7.1. ¿Con quién?	(4) Elaboración de otros 7.2. ¿De quién?
Mat. prof.	Fuentes informativas, documentales o de consulta				
	Libro de texto del profesor				
	Secuencias de contenidos y programaciones				
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas				
	Fichas de sesiones				
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.				
Mat. alum.	Materiales para el registro de datos				
	Otros				
	Fuentes informativas, documentales o de consulta				
	Libros de texto				
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo				
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.				
Otras	Diarios de clase				
	Otros				
	Documentos informativos para padres				
	Proyectos y memorias de área para el centro				
Otros					

ENTREVISTADOR: SI HAY ELABORACIÓN PROPIA (2) Y (3) CONTINUA CON LA P.8.SI NO PASA A LA P.10

8. La elaboración propia ¿qué forma de elaboración es?

(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta F, lee las respuestas y pregunta sólo por los que dice elaborar en p.7 (2) y (3)).

		(1) Recopilar y organizar materiales existentes	(2) Modificar y adaptar materiales existentes	(3) Crear materiales nuevos
Mat. prof.	Fuentes informativas, documentales o de consulta			
	Libro de texto del profesor			
	Secuencias de contenidos y programaciones			
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas			
	Fichas de sesiones			
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.			
Mat. alum.	Materiales para el registro de datos			
	Otros			
	Fuentes informativas, documentales o de consulta			
	Libros de texto			
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo			
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.			
Otras	Diarios de clase			
	Otros			
	Documentos informativos para padres			
	Proyectos y memorias de área para el centro			
Otros				

9. ¿Por qué has elaborado los materiales? Señala la importancia de las razones que voy a ir diciéndote.

(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta D, lee las respuestas y pregunta...)

	(1) Ninguna importancia	(2) Poca importancia	(3) Bastante importancia	(4) Mucha importancia
Porque lo publicado no responde a tus intereses				
Por trabajar en equipo				
Porque resulta más económico				
Porque te encuentras más cómodo/a con tus propios materiales				
Porque se adapta mejor a tu alumnado				
Porque contribuye a tu formación permanente				
Para que estés en valenciano				
Porque así se corresponde con tu ideología				
Otra razón o razones que quieras indicar				

(ENTREVISTADOR: PASA A P.11)

10. (ENTREVISTADOR: SI LA P.B NO ES PROPIA) ¿Por qué no elaboras materiales? Señala la importancia de las razones que voy a ir diciéndote.

(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta D, lee las respuestas y pregunta...)

	(1) Ninguna importancia	(2) Poca importancia	(3) Bastante importancia	(4) Mucha importancia
Por limitaciones formativas				
Por falta de tiempo				
Por satisfacción con lo existente				
Por comodidad				
Porque consideras que es cosa de expertos				
Por falta de reconocimiento profesional				
Porque, en la docencia, hay cosas más importantes que hacer				
Otra razón o razones que quieras indicar				

11. ¿En qué posición del siguiente gradiente te sitúas a la hora de elegir el material y preparar las clases?

(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta G y pide que te lo señale)

Elijo los materiales y después preparo la clase.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Preparo la clase y después elijo los materiales

12. ¿Cuándo utilizas el material para el alumnado?

(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta H, lee las respuestas y pregunta sólo por las que utiliza para el alumnado)

	(1) En el trabajo habitual de clase	(2) Cuando no se puede realizar práctica física, como alternativa	(3) En el trabajo para casa	(4) En otras situaciones 12.1. ¿Cuáles?
Mag. alum				
Fuentes informativas, documentales o de consulta				
Libros de texto				
Cuadernos de actividades y fichas de trabajo				
Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.				
Diarios de clase				
Otros				

13. ¿Con qué intención utilizas el material para alumnado? Señala la importancia de las siguientes razones.

(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta D y pregunta sólo por los materiales que utiliza para el alumnado)

	(1) Ninguna importancia	(2) Poca importancia	(3) Bastante importancia	(4) Mucha importancia
Para que se ejerciten físicamente				
Para que estudien conocimientos teóricos				
Para que recopilen información				
Para que analicen y reflexionen				
Para que investiguen y sean creativos				
Para evaluarlos				
Otra razón o razones que quieras indicar				

14. ¿Para qué utilizas el resto de materiales, es decir, los del profesor y los que son para el centro y los padres?

(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta I, lee las respuestas y pregunta por el resto)

	(1) Para preparar la enseñanza	(2) Para enseñar	(3) Para evaluar la enseñanza	(4) Para justificar la enseñanza
Mag. alum	Fuentes informativas, documentales o de consulta			
	Libro de texto del profesor			
	Secuencias de contenidos y programaciones			
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas			
	Fichas de sesiones			
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.			
	Materiales para el registro de datos			
Otros				
Documentos informativos para padres				
Proyectos y memorias de área para el centro				
Otros				

15. Señala en qué medida estás de acuerdo con las afirmaciones que voy a ir diciéndote sobre materiales...
(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta J, lee las respuestas y dile las afirmaciones)

	(1) Nada de acuerdo	(2) Poco de acuerdo	(3) Bastante de acuerdo	(4) Muy de acuerdo
Los materiales curriculares sirven para transmitir con eficacia los contenidos				
Los materiales curriculares deberían ser elaborados por expertos para que el profesor los aplique en clases				
En el contenido de cualquier material queda representada una ideología concreta				
Los materiales curriculares son una moda más				
El profesor debe implicarse en la elaboración y uso de materiales curriculares.				
Los materiales curriculares, en la práctica, sirven para poco				
Los materiales curriculares sirven para mejorar las relaciones con el alumnado				
Los materiales curriculares deberían servir para criticar preconcepciones y creencias dominantes de la actividad física y el deporte				

16. ¿Cómo estás de satisfecho con el tipo de material utilizado?
(ENTREVISTADOR: Muestra la tarjeta K, lee las respuestas y pregunta sólo por los materiales que utiliza)

	(1) Nada satisfecho/a	(2) Poco satisfecho/a	(3) Bastante satisfecho/a	(4) Muy satisfecho/a
Mg. profesor	Fuentes informativas, documentales o de consulta			
	Libro de texto del profesor			
	Secuencias de contenidos y programaciones			
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas			
	Fichas de sesiones			
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.			
	Materiales para el registro de datos			
Mg. alumn	Otros			
	Fuentes informativas, documentales o de consulta			
	Libros de texto			
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo			
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras A.F.			
	Diarios de clase			
	Otros			
	Documentos informativos para padres			
	Proyectos y memorias de área para el centro			
	Otros			

17. Sexo: (1) O Hombre (2) O Mujer	18. Edad (1) _____
19. ¿Qué titulación/es universitarias tienes? (1) O Lic. en EF o en CC. de la Act. Fis. y el Deporte (2) O Lic. en otros estudios 19.1. ¿Cuál o cuáles? _____ (3) O Dip. en Magisterio. Especialidad de EF. (4) O Dip. en Magisterio con otra especialidad. Curso de Especialización en EF. (5) O Dip. en Magisterio con otra especialidad. 19.2. ¿Cuál o cuáles? _____ (6) O Otra/s 19.3. ¿Cuál o cuáles? _____	
20. ¿Dónde la/las cursaste? (1) _____	
21. Actualmente ¿en qué etapas impartes docencia? (1) O Primaria y ESO (2) O Exclusivamente ESO (3) O ESO y Bachillerato (4) O ESO y módulos profesionales	22. ¿Cuál es tu situación laboral? (1) O Funcionario (2) O Interino (3) O Fijo (4) O Indefinido (5) O Otra _____
23. Durante este curso ¿qué docencia impartes? (1) O Sólo EF (2) O EF y otra/s áreas 23.1. ¿Cuál o cuáles? _____	
24. ¿Cuántos años llevas impartiendo docencia en el área de EF? (1) _____	
25. ¿Tienes experiencia docente en otras áreas del currículum? (lenguas, matemáticas, música...) (1) O Sí (2) O No 25.1. ¿En cuáles? _____ 25.2. ¿Cuántos años? _____ _____ _____ _____	
26. ¿Cuántos años llevas en este centro? (1) _____	27. Número de alumnos del centro (1) O -500 (2) O 500 - 1.000 (3) O 1.000 - 1.500 (4) O +1.500
28. Situación del centro: (1) O Rural (2) O Urbano centro (3) O Urbano periferia	29. Naturaleza del centro (1) O Público (2) O Concertado religioso (3) O Concertado no religioso (4) O Privado religioso (5) O Privado no religioso
30. ¿Cuántos profesores y profesoras sois en el seminario de EF? Hombres: (1) _____ Mujeres: (2) _____	31. ¿Eres jefe de seminario? (1) O Sí (2) O No
32. ¿Formas parte del equipo directivo del centro? (1) O Sí.....32.1. ¿Qué cargo tienes? _____ (2) O No	
33. ¿Participas en alguna actividad de formación permanente como cursos de extensión universitaria, grupos de trabajo o programa de formación en centros? (1) O Sí .....33.1. ¿En cuáles? _____ (2) O No 33.2. ¿De qué manera participas? _____	

34. ¿Te gustaría participar en un estudio posterior donde se hiciera un seguimiento durante el curso 2001-02 de tu utilización de los materiales?

Sí Nombre: _____
 No Dirección: _____
 No/No y teléfono de contacto: _____

Muchas gracias por tu colaboración.

ALGUNOS ASPECTOS GENERALES A TENER EN CUENTA

1. No decir a los entrevistados que es un estudio piloto sino tratarles como en el estudio final, pues sus datos de no haber corrección alguna en el cuestionario, servirán en la investigación.
2. ASEGURARSE que es profesor de ESO. Sólo nos interesan los materiales utilizados en ESO.
3. ¿ESTOY OBLIGADO A PARTICIPAR?
No, la participación es voluntaria.
4. ¿QUIÉN HACE EL ESTUDIO? ¿QUIÉN ESTÁ DETRÁS DE ESTO? ¿PARA QUÉ?
Es un proyecto de investigación subvencionado por la Universitat de València que dirige el Dr. José Devis del Dep. d'Educació Física i Esportiva. Si hay alguna duda o se quiere conocer más cosas de nuestro estudio ponerse en contacto con él en la Fac. de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport o en el número 96 251 14 11.
5. ¿POR QUÉ ESTE CENTRO? ¿POR QUÉ ME HAN ELEGIDO A MI?
En la población que nos interesa estudiar... hay muchos. No es posible pedir opinión a todos. En este estudio se ha decidido escoger un grupo representativo de la Comunidad Valenciana. Técnicamente la única manera de conseguir esta representatividad es hacer la selección por sorteo, al azar.
6. ¿ES ANÓNIMA LA ENCUESTA, NECESITA MI IDENTIFICACIÓN, PUEDO ESTAR SEGURO DE QUE NO SE SABRÁ NADA DE MÍ?
En esta investigación sólo interesan aspectos generales. Aunque la entrevista no es anónima, pues sé sus datos personales, los datos que nos interesan son generales y en ningún momento se particularizará o se utilizarán los datos para identificar a personas concretas.
7. ¿POR QUÉ NO ME DEJA LA ENCUESTA Y YO LA RESPONDO Y SE LA ENVIÓ?
El cuestionario está diseñado para ser pasado a través de un entrevistador porque en función de algunas respuestas se hacen otras preguntas. Además, se debe aplicar el mismo procedimiento con todas las personas entrevistadas. En este caso, yo debo leer las preguntas y anotar las respuestas.

Consejos para el desarrollo de la entrevista:

1. Si se utilizan entrevistadores es para asegurar la calidad de los datos obteniéndolos personalmente cara a cara. Es importante "caer bien" al entrevistado y lograr un buen clima en la entrevista.
2. Realizar la entrevista en un contexto donde no existan distracciones o sean las menos posibles.
3. El entrevistado debe estar pendiente de lo que decís no de lo que hay en el cuestionario. Colocaros de tal forma que no vea el cuestionario (pero tampoco lo escondáis como si fuese un secreto, si quiere puede echarle un vistazo).
4. No pasar la entrevista leyéndola en todo momento (pues crearán que lo importante está en el papel y estar pendiente de él y no en lo que vosotros decís). Intentad ser entrevistadores, no aplicadores de un cuestionario.
5. No habléis deprisa. Transmitid relajación e interés. El interés por lo que dicen los entrevistados es MUY IMPORTANTE, porque lo que nos interesan son sus respuestas. Así que, miradles a los ojos y escuchadles interesados por lo que dicen.
6. No alarguéis la entrevista. Evitad distracciones. Ir "directos al grano".

Anexo II

*Extracto de intervenciones del grupo de
discusión de asesores de Educación Física*

GRUPO DE DISCUSIÓN ASESORES DE EF

Lugar CEFIRE de Valencia

Jueves, 14 de diciembre de 2000

Participan: Toni Gimeno (Alzira), Ximo (Valencia), Ángel (Sagunt)

Coordinador de los asesores: Ramón Calabuig

Toni: Las funciones de los asesores son coordinar la formación en centros (junto con un inspector), grupos de trabajo, cursos de oferta específica y general y programas de innovación (no dependen del Servicio de Formación del Profesorado sino del Servicio de Innovación).

Ximo: Además de una asesoría no sistemática a la atención individual a profesores.

Toni: (...) en esa parte también se recoge, por ejemplo, mucha lectura general, te pregunta por materiales, te pregunta por bibliografía, te pregunta por cosas. Una tarea importante pienso que para mi es fundamental que intentemos hacer es un poco también servir de soporte a la biblioteca en nuestra área recomendando libros para su adquisición, diciendo qué tipología de libros el área tiene que comprar. Un poco lo que haces es reorientar toda esa tarea hacia también a lo que es el material didáctico que después el profesorado va a utilizar.”

Ximo: Aquí en Valencia, de todas las asesorías que hay la especialidad que más utiliza los libros de la biblioteca es la de Educación Física con diferencia”

Ángel: (Asiente)

Toni: En Alzira también. Sin embargo, yo tengo que decir una cosa esto pasa en los lugares donde hay asesoría de E.F. donde no hay no. También es verdad que probablemente sea el lugar donde más gente viene a trabajar. Todo depende de la tarea que uno hace y de cómo quiera hacerla. A mi me gusta que la gente venga a trabajar allí, si vienen a trabajar allí, eso posibilita que tenga la biblioteca a su disposición. Hemos hecho un esfuerzo importante y muchísimos de libros que se han adquirido han sido de E.F.

Ximo: (va a por una hoja que nos facilita donde aparece el uso de la biblioteca del CEFIRE de Valencia por especialidades)

Toni: Los libros que más salida tienen son los que hacen referencia a lo que es el proyecto curricular. Las aportaciones teóricas no tienen demasiada, ninguna salida y casi todo el material que tiene salida es el que hace referencia a unidades didácticas elaboradas, programaciones hechas...”

Ángel: En algunos casos si que hay una dirección hacia algunos temas , por ejemplo, yo he notado últimamente , desde que ha llegado la integración a los centros, la gente se encuentra sin recursos y acude pidiendo socorro porque no sabe qué hacer

Toni: Libros de texto no tenemos porque, a pesar de que mucha gente viene solicitándolos, porque las editoriales no nos los hacen llegar, los tenemos que conseguir nosotros personalmente.”

Toni: La visión de que los CEFIRE sean centros donde se recomienden materiales no la tienen todavía las editoriales.

Ximo: Las editoriales creo que saben, que detectan, que el libro de texto que esté aquí en la biblioteca es fotocopiable (y que si dejan una copia gratuita en un centro yo la puedo utilizar un día porque llueve...) En EF se genera muchísimo material curricular para el trabajo de aula y no necesariamente a partir de lo que la editorial trae, pero si algo de la editorial es bueno la gente lo cogerá y lo adaptará y lo copiará, pero no pedirá nunca que se compre el libro de texto por lo menos en Primaria. En Secundaria hay como un pequeño auge de los libros de texto, no sé si por cuestiones teóricas. En Primaria las editoriales han hecho un esfuerzo grandísimo y no abren mercado.

Si tuvieran que ser juzgados por el profesorado, los cuadernos del alumnos a parte que cuestan un dineral no son muy prácticos”

Mayoritariamente es el profesorado el que crea sus materiales curriculares

El libro de texto es un recurso. Muy bien, como recurso puede ser bueno o no en función de la utilidad que le puedas dar, pero al mismo tiempo como recurso que es yo puedo generar otros recursos” Esta es la cultura que están aprendiendo casi todos.

Toni: Un 80% es cultura de la fotocopia y un 20% de elaboración de materiales propios. Y cuando digo cultura de la fotocopia es yo cojo de este libro esto, de este otro esto otro hago un puzzle recorto y pego y ya tengo algo elaborado. En otros casos, hay un 20% del profesorado que de verdad lo que hace es que se reúne, pero son mayoritariamente gente que esta dentro de grupos de trabajo que se reúnen y les interesa un tema y elaboran materiales de producción propia.

Cada vez hay más grupos de trabajo y la muestra de los materiales producidos se guarda en la asesoría.

Hay cosas significativas también. Este año el premio a la innovación educativa ha sido un material elaborado por el área de EF.” (un trabajo sobre Internet)

Ximo: Y el de *Pic i Pala*. Es decir, que de siete premios dos han sido de EF.

Toni: Todo está relacionado con generar materiales curriculares y parece ser que hay un espíritu de publicarlos. La idea era recoger todo el material de EF en un CD, no en un libro, sino en un CD y que fuera publicable.

Ximo: De todas formas, a parte de las iniciativas que dentro de las asesorías de EF podamos tener hay CEFIREs que organizan sus jornadas de intercambio de experiencias (...) donde los grupos de trabajo llevan sus materiales, hacen su exposición y el CEFIRE

los publica, pero no es una publicación específica del área de EF, es específica del CEFIRE y del movimiento de los grupos que hay dentro.(...) A parte, están las Jornadas que se realizan en el mes de Septiembre que las hace la asociación AMEF donde ya se ha conseguido hacer también una publicación de lo que lo que los grupos puedan ir dando a conocer.

Ángel: (Sobre la introducción del libro de texto en EF) No hay una conciencia real ni creo que tampoco una reflexión sobre lo que puede aportar el libro de texto. La gente se fabrica su material.

Toni: El otro día me estaban comentando un grupo de profes de la Vallidigna para elaborar materiales y para ver si les podía coordinar y si esos materiales que iban a elaborar se podrían publicar por el AMPA.

Ximo: Aquí hay un grupo de trabajo que han hecho un cuaderno de trabajo para el alumno y el AMPA del centro ha sido quien ha publicado ese material”
En mente tenemos editoriales como Santillana, Anaya, etc. pero normalmente el consumo de materiales de maestros de EF de Primaria es otro tipo de editorial, por ejemplo, Inde, Gymnos, Wanceulen, Escuela Española.

Toni: También hay que tener clara otra cosa y es que muchos de los libros de texto no están adaptados a la realidad.

Ximo: Los libros que he mencionado antes permiten a los profesores que elijan de lo que les interese y lo adapten al diseño que ellos realizan. Los libros de editoriales deportivas permiten al profesorado hacer su diseño, permiten que elijan y no seguir todo el libro.

Toni: La historia es que no se utilizan porque la conceptualización teórica que se da en nuestra área también es menor y, sobre todo, en Primaria. Los libros de texto se dan para la conceptualización teórica.

Ximo: En Secundaria yo pienso que sí. Aunque hay experiencias en Secundaria que van más allá y lo utilizan como elemento de reflexión para el alumno. La gente tiene tendencia a elaborar sus propias fichas.

Toni: Es que estamos hablando de cosas distintas. Una cosa es que yo abra un proceso de reflexión donde elabore mis propios materiales o haga un recorta y pega con lo cual el libro de texto no lo utilizo o lo tengo como recurso mio y la segunda posibilidad es yo tengo un libro texto que lo tengo como referente y todas mis clases de EF giran alrededor de lo que dice el libro de texto. Prácticamente, la programación viene dada por el libro de texto y las actividades derivan de ese libro de texto. Esto lo hace un 10% del profesorado.

Es que viene la segunda parte. A veces el libro en un centro privado viene impuesto por la editorial de la cual forma parte la ideología del centro. Los alumnos lo utilizan como consulta. Como mucho lo que hacen son las actividades que hay al final en función de lo

que tú hayas planteado en el aula. Esto me lo he encontrado porque di un curso para FERE y lo ví (el centro impone un libro y el profesor lo utiliza de consulta y como actividades) (hace referencia a la Editorial Bruño)

Ximo: Aunque no se puede generalizar que la gente genere sus materiales si se puede decir que va aumentando. La gente lo ve como algo positivo. Lo que si es difícil es que lo haga un profesor que trabaja sólo. En la medida en que la gente entra en contacto con gente que está en procesos formativos más autónomos, más o menos dirigidos... y van compartiendo este tipo de experiencias la gente se va sumando al carro.

Toni: El profesor de Secundaria es más reacio a todo: a trabajar en grupo, a la autoformación... a todo

Ángel: incluso a la coordinación

Toni: El profesor de Secundaria es muy selectivo. Es decir, le interesa en concreto una actividad y no le vengas con otras historias que no quiere más. El profesorado de Primaria se forma mucho más que el de Secundaria.

Toni: También hemos detectado que el profesorado que se está formando en nuestros cursos es un profesorado de los últimos años. Cuando el profesorado se asienta y tiene un peso específico dentro de un centro, se acomoda y deja de acudir a actividades de formación. Excepto algunas excepciones.

Ximo: No es que deje de hacer formación sino que participa a otro nivel y en otro tipo de actividades.

Ximo: Los grupos de trabajo más veteranos no están dándole vueltas a las clases y a la preparación de los materiales para las clases. Están revisando cómo trabajar diferentes perspectivas metodológicas y qué efectos generan, qué pasa con la educación en valores.

Anexo III

*Guión para la entrevista inicial con el
profesorado de los casos*

GUIÓN ENTREVISTA INICIAL

Recordar:

El estudio se refiere al USO de MMCC impresos (DEFINIRLOS).
Recordar MMCC= MMCC impreso.

Es la 1ª entrevista: más que obtener información buscamos un primer contacto, crear un clima agradable y distendido. Explicar de qué va la entrevista.

A ser posible grabar la entrevista.

Si se ha ce larga, continuarla en una 2ª sesión.

1) Contextualización:

Centro:

¿Qué tal el centro?

¿Y el departamento de EF?

¿Está valorada la EF en este centro? y los estudiantes ¿qué piensan de la EF?

¿Hay tradición en el uso de MMCC en este centro?

Grup de alumnos donde se desarrollaran las observaciones:

¿Curso? ¿alumnado (nº chicos-chicas)? ¿predisposición del alumando ante la asignatura? ¿cómo calificarías en general al grupo? ¿ya les has tenido? ¿estás agusto con el grupo? ¿cómo se llavan entre ellos? ¿alumnado conflictivo o "especial"? ¿se integran bien?

2) Biografía personal:

¿Te acuerdas de tus primeros contactos con la actividad físico y deportiva? (si ha estudiado EF) ¿Por qué estudiaste EF? ¿cómo recuerdas tu etapa de estudiante de EF?

¿Os hablaban allí de MMCC?

¿Y en otros cursos complementarios o de formación permanente?

3) Experiencia profesional:

¿Ha variado tu utilización de MMCC desde que comenzaste a dar clases a la actualidad? (¿cómo ha sido tu uso de MMCCC?) MUY IMPORTANTE QUE

HAGA UN RECORRIDO POR SU HISTORIA PERSONAL REFERIDA AL USO DE MMCC

¿Has participado en alguna actividad docente específicamente relacionada con los MMCC?

4) Concepción de los MMCC:

¿Es importante para ti el tema de los MMCC? ¿por qué? ¿y para tus alumnos?

¿Cuál es el MC más importante que has utilizado o utilizas?

¿Qué piensas de la utilización de libro de texto en EF?

¿Crees que la diferencia entre patio-aula marca también una diferencia entre el uso de MMCC entre EF- resto de asignaturas?

¿Piensas que los MMCC de las editoriales son novedosos o son los mismos de siempre?

5) Selección de MMCC:

¿Cuál ha sido tu proceso a la hora de elegir los MMCC para este curso? (¿los tienes de otros años? ¿los eliges nuevos y cambias? ¿los vas eligiendo a los largo del curso?) ¿CÓMO SELECCIONA LOS MMCC?

6) Actitud para este curso:

¿cómo ves este año? ¿con qué ánimos 'afrentas' el curso?

Anexo IV

Ejemplo de transcripción de entrevista inicial

ENTREVISTA INICIAL JOAN

A continuación se expone la totalidad de la entrevista llevada a cabo, transcrita a partir de la cinta magnetofónica en la cual se grabó su desarrollo.

Entrevistador.- Bueno, Joan, pues empezamos con un apartado que es el de contextualización del centro, de los alumnos que tienes, y todo eso. ¿Qué tal el centro en general? ¿Qué tal la relación que tienes en el centro en general?

Joan.- Perfecta, o sea, el centro perfecto, dentro de lo que es el departamento de E.F. somos dos compañeros que además nos entendemos y nos llevamos a la perfección y bueno...

Entrevistador.- ¿Sois dos?

Joan.- Sí, dos de E.F. Llegamos a ser tres pero actualmente somos dos porque hemos tenidos un descenso en cuanto a las horas de E.F., por lo que actualmente somos dos.

Entrevistador.- ¿Y qué tal el centro en cuanto a instalaciones, material...?

Joan.- Yo creo que es un centro relativamente moderno. No sé exactamente los años que hará, pero puede tener a lo mejor veinte años a así y ,bueno, las instalaciones tú las conoces. Pienso que es un centro que está en una zona privilegiada del pueblo, en un espacio abierto, tenemos un gimnasio que no tiene las medidas que debería tener ...

Entrevistador.- Es pequeño, ¿no?

Joan.- Pero bueno, en los días de lluvia y días que programas alguna actividad de cubierto, pues perfectamente se puede llevar a término.

Entrevistador.- Y las instalaciones al aire libre ... ¿están bien?

Joan.- Hay una pista polideportiva, donde hay un campo de balonmano y de futbito. Está el campo de baloncesto y, bueno, sobre esos campos hay dos campos de voleibol. Y después hay un campo que es aquello que está en la zona del aulario, que eso lo anexionaron hará un par de años, que sale un campo de tierra de unas medidas parecidas a las de un campo de balonmano y que, bueno, nos viene muy bien porque si allí quiero hacer algún lanzamiento y alguna cosita pues podemos hacerlo sin... y es un espacio, como has visto, abierto, con árboles y vegetación, que invita incluso a la práctica deportiva.

Entrevistador.- ¿Y hace tiempo que está así o han cambiado alguna cosa?

Joan.- No, ya te digo que básicamente está igual ..., yo llevo..., este creo que es el curso que hace diez creo, no sé si es el que hace nueve o diez ya, se me escapa...

Entrevistador.- Ya se te escapan los años... je, je, je.

Joan.- Eso es ... je, je. Y bueno lo único que se ha hecho es digamos la parte aquella que da al lado de lo que es la pista polideportiva asfaltada, que aquello eran unos terrenos que pertenecían al instituto pero que ... al principio de venir aquí no estaban ni siquiera acotados, estaban deshabitados, pues lo acotaron y lo anexionaron, y eso es lo que digamos se ha ampliado. Lo demás está exactamente igual que cuando ... Está la pista que tiene un problema que es una de las reivindicaciones nuestra desde hace mucho tiempo, o sea, lo que es el pavimento de la pista está muy erosionada, está muy abrasiva, es un riesgo que los chavales cuando alguien tropieza y cae pues ... Y bueno, esa es una de las prioridades del departamento que todos los años se la hacemos saber a la dirección o incluso a inspección, dentro de nuestras posibilidades pues reclamamos donde sea, pero bueno, como el centro está pendiente de una ampliación y de una reforma y tal para adaptarlo a la LOGSE, pues pensamos que esa será una de las cuestiones que se contemplen, pero de momento está así.

Entrevistador.- ¿Y os hacen caso, en E.F., cuando queréis algún tipo de material... o referente alguna instalación?

Joan.- No, normalmente bueno, a nivel de Consellería no. Únicamente quiero recordar que sí ..., nosotros tenemos nuestra asignación como todas las áreas o todos los departamentos y entonces, digamos que de ese presupuesto que nos asignan vamos funcionando. De ahí compramos material y demás ... Y hace dos o tres años adquirimos un equipo audiovisual, televisión y vídeo, que lo teníamos muy hecho polvo ...

Entrevistador.- ¿Uno para vosotros?

Joan.- Sí, sólo para nosotros. Fue una cosa que ... teníamos una tele que casi que la trajimos nosotros, o sea una cosa propia, una tele que retiras de casa y un vídeo en las mismas condiciones, pero claro, el estado era deplorable. El instituto tiene sal de vídeo pero como habían problemas de que cuando la querías estaba ocupada y demás, entonces optamos por que allí, dentro del gimnasio, comprar un equipo de audiovisuales, ya digo vídeo y tele, y sí que nos dirigimos a Consellería y les insistimos en que necesitábamos un armario para ubicarlo y que estuviera fuera del alcance de los alumnos y tal, y eso sí que nos llegó. Después, de tanto en tanto, no sé con qué criterio, pues la Consellería nos envía una dotación de material que alguna vez ha venido, ya digo, sin demasiado criterio, o sea que igual nos vienen trampolines, que ya tenemos en exceso, o igual nos vienen colchonetas, ...

Entrevistador. - ¿O sea que no os preguntan?

Joan. - No, no. Normalmente casi todos los años se cumplimenta un formulario, donde tienes que hacer constar las necesidades, y haces una petición de material. Pero eso nunca llega. Eso es una cosa que yo creo que es ...

Entrevistador. - ¿Simbólico?

Joan. - Efectivamente, puro formulario que hacen todos los departamentos, que por inercia pues me imagino que dirección tiene obligación de pasarlo y enviarlo a Servicios Territoriales o Consellería o al departamento que corresponda. Y ya digo, de vez en cuando nos llegan ... bancos, que tenemos un exceso de bancos, o de colchonetas que tenemos un exceso de colchonetas o incluso trampolines de salto, que tenemos dos o tres precintados ahí todavía con el precinto, que tal y como vinieron .. porque bueno, como tenemos y como es un material que tampoco es de uso diario ... pues ahí está.

Entrevistador. - ¿Y cuando hacéis eso, el escrito ese? ¿En qué fecha?

Joan. - Pues mira, este año todavía no lo hemos hecho. Se hace normalmente, pues bueno, cuando dirección nos lo pasa. Yo no sabría decirte si se ha hecho todos los años. Yo sé que lo he hecho cuando ..., además desde mi condición de jefe de departamento pues lo he tenido que cumplimentar, los últimos años lo he hecho ... no sé, los últimos tres o cuatro años lo he hecho. Este año todavía no me ha llegado. No sé si por el cambio de dirección, o porque todavía no ha llegado desde Consellería el trámite ...

Entrevistador. - Muy bien. Antes hablabas del departamento. Tu relación con el otro profesor, ¿es buena?, ¿cordial?, ¿quedáis...?

Joan. - Sí, nosotros tenemos reuniones periódicas ... o sea, creo que es preceptivo realizar una al mes, de la que dejamos constancia, hay un libro de actas donde allí reflejamos en un acta los puntos que hemos tratado y los acuerdos a los que llegamos y de eso queda constancia y yo como jefe de departamento soy el encargado de cumplimentarlo y bueno, lo que pasa es que como somos dos únicamente y estamos a diario en contacto pues cualquier cosa que surge la comentamos y tratamos de darle solución. Y bueno, como te he dicho antes, el trato y la relación entre los dos es magnífica, no hay ningún problema. Utilizamos la misma programación ... y bueno, eso ya lo hemos comentado, y bueno, no sé ...

Entrevistador. - En relación a la programación me comentaste que tenéis una programación conjunta en todo el pueblo, ¿no?

Joan. - Sí, nosotros a nivel local, incluso un poco más que a nivel local, pues bueno ya hace tres o cuatro años nos constituimos en grupo de trabajo y en el

que, o sea, al que pertenecemos los profesores de E.F. de los centros públicos de la localidad. Estaba el San Juan Bosco, que hoy ya es un centro con ciclos formativos y por tanto no hay E.F., pero los años anteriores si que ha estado en el grupo de trabajo, el I.E.S. de otros centros. Entonces ahí elaboramos unas programaciones que son las que estamos llevando a término y que además de tener un ámbito puramente local e incluso en momentos ha sido comarcal porque, bueno, ha habido algún compañero como por ejemplo ahora quiero recordar a José Antonio Cubas que está en Moixent, eh... Tino Salvador también estuvo en el grupo de trabajo inicialmente y bueno, quiero decir que ahí se elaboraron unas programaciones que anualmente las revisamos, las modificamos en todo aquello que pensamos que tiene necesidad de cambiar y bueno la última que hemos tenido ha sido hace un par de meses o así que las adaptamos a la nueva Ley de Humanidades para tercero y para primero de bachillerato.

Entrevistador.- Bien. Respecto a la E.F. en el centro, eh ..., ¿está valorada?, ¿la valoran o tratan a la asignatura como una “maría” más?

Joan.- ¿Te refieres a si la valoran a nivel del alumnado, o a nivel de dirección, o a nivel de compañeros?

Entrevistador.- Primero a nivel de lo que es profesorado, equipo directivo. ¿Te tratan igual que a otro de otra asignatura?

Joan.- Sí, sí, yo creo que sí. O sea, el trato yo estoy incluso por decirte que sí. Mi compañero *Pseudónimo* actualmente es el vicedirector, entonces bueno digamos que eso le da un cierto privilegio dentro del estatus de lo que sería el profesorado y bueno, yo pienso que el trato es exactamente igual como para cualquier otra área eh, no se desprecia... en fin... en individual, la valoración personal que cada uno pueda tener... pero aparentemente si que...

Entrevistador.- ¿Y los estudiantes?

Joan.- Sí, lo que pasa es que a veces es inevitable que ellos todavía el concepto de “maría” lo tengan. Muchas veces, quizás a lo mejor porque, no sé, es un problema que viene de largo y que a lo mejor en casa pues tampoco le den a la asignatura la importancia que nosotros creemos que tiene y a veces pues, no sé, notas a lo mejor... es que es la “gimnasia”, solo la denominación pues a veces ...

Entrevistador.- Es la “ginnasia”...

Joan.- Efectivamente, pero en general yo creo que el tratamiento es correcto, es el de esperar, o sea que no...

Entrevistador.- Y respecto a los materiales curriculares... impresos, eh, de los que estábamos hablando, ¿aquí en el centro tenéis tradición de utilizarlos? Pues

por ejemplo libro de texto, por ejemplo... no sé, fichas, ¿hay tradición?, ¿de siempre se ha utilizado? o has sido tú el que ...

Joan.- No, no, ya llevamos... incluso cuando yo llegué ya Nacho, que es más viejo que yo en el centro y los compañeros que a mí me han precedido ya tenían implantado... o sea, cuando estaba el antiguo B.U.P. y demás, utilizaban los... la editorial Paidotribo creo recordar que era, los libros aquellos que creo que, además, dentro de la E.F. fueron de los primeros libros de texto que salieron en la E.F. para primero. Para segundo y para tercero de B.U.P., y que eran los mismos libros que utilizaban también para los grupos de F.P. Y yo cuando vine incluso los primeros años los utilizamos. Después, cuando constituimos el grupo, como digo, no sé si hace tres o cuatro años, optamos por... consensuado por todos los miembros del grupo, estuvimos revisando, mirando todos los proyectos editoriales que hay en el mercado, o sea que prácticamente los conseguimos todos o casi todos, no sé si a lo mejor alguno se nos quedó por mirar, y optamos por el proyecto de Almadra en su versión de Castellnou para la línea en valenciano, y es el que estamos llevando a término y, bueno, hay cierta tradición ya te digo, no sé si va a hacer cuatro años o eso... pero que anteriormente sí que se utilizaba el libro de texto.

Entrevistador.- ¿Y algún otro tipo de material que siempre utilizéis con los alumnos?

Joan.- Un cuaderno de asignatura...

Entrevistador.- O sea, ¿acompañando al libro?

Joan.- Efectivamente, en esta editorial tenía su cuaderno paralelo, en el que allí se reflejaban pues una serie de cuestionarios y actividades, una propuesta de actividades, ligadas a los temas que fueran viéndose, o sea, después de cada tema pues hay un cuestionario que había que cumplimentar y bueno, es una especie de cuaderno que también los chavales recogen... en fin, pues el test de aptitud física que tradicionalmente también realizamos a principio y a final de curso y, en fin, allí ellos toman una serie de anotaciones y anteriormente a eso sí que hubo algunos años, no digo que todos, porque realmente no se hizo en todos, pero algunos años sí que llevaban los chavales cuaderno de la asignatura donde iban anotando todo lo que se hacía a diario, o sea, el trabajo era apuntar la fecha y a continuación lo que se había hecho...

Entrevistador.- Una especie de libreta...

Joan.- Sí, sí. Un cuaderno de la asignatura en el que quedaba constancia de todo lo que iba haciéndose a lo largo del curso.

Entrevistador.- Vale. Respecto al grupo de alumnos que tienes y, bueno, al que yo estoy observando, háblame un poquito de cómo son, es decir, de qué curso es, el número de alumnos que tiene, ...

Joan.- Sí, son ... hombre te estoy hablando de memoria porque no tengo las listas aquí. Son 4º C y son 30 alumnos matriculados, lo que pasa es que es número que no es real porque creo que hay dos o tres que bueno, a lo mejor se matricularon inicialmente pero después porque tienen los 16 años cumplidos y han encontrado trabajo o porque son absentistas que probablemente a lo mejor haya alguno, hay varios en el centro y creo que en ese grupo no sé ahora mismo... Pero bueno, están alrededor de 30. La media de asistencia yo calculo que está en 26 o así, 25 o 26, por ejemplo pues hay, como hemos comentado antes, dos o tres que por norma no acuden y bueno, es un grupo que yo a la mayoría los conozco, porque ya los he tenido en tercero, mayoritariamente, hay algunos que no. No sé exactamente cual es la procedencia, si vienen de otros centros, no sé... Y después también se nota pues que hay dos o tres alumnos inmigrantes que han llegado este año... pero bueno, en general, es un curso que a la mayoría de gente yo la conozco del año anterior y bueno, creo que es un grupo con el que se puede trabajar perfectamente.

Entrevistador.- ¿Estás a gusto?

Joan.- Sí, sí, sí, no es particularmente conflictivo ni mucho menos.

Entrevistador.- El tema de los inmigrantes, ¿no hace que haya una especie de rechazo?

Joan.- Sí que muchas veces es inevitable pues el ... a pesar de que yo no tengo una adaptación curricular significativa con estos chavales, sí que de tanto en tanto tengo que dedicarles una atención especial y recordarles y hacer ... fundamentalmente con un búlgaro que hay que, el problema principal ahora mismo es el de la lengua. Ayer concretamente, hoy es jueves... ayer miércoles tuve un examen escrito con ellos y...

Entrevistador.- Y no entendía nada.

Joan.- y vino y no se había enterado. También tiene el problema de que en alguna hora, de las dos horas que tenemos semanales, en alguna hora o casi en ... no sé si es habitualmente... de momento está haciéndolo así... no sé si es todo el año, va a una clase de refuerzo de castellano. Entonces queda ahí...

Entrevistador.- Y va cuando te toca a ti tenerlo, ¿no?

Joan.- Sí, de las dos horas que tienen, una. Una va porque... no únicamente en E.F., o sea que en otras asignaturas también se sale para ir a clases de refuerzo. Pero bueno, pienso que lo prioritario es que nos entienda después cuando pueda

haber una comunicación y ya la cosa... Pero bueno, al margen de eso, se han integrado bien y no...

Entrevistador. - O sea, que no hay conflicto.

Joan. - No hay demasiados problemas. Después ya, el chaval ecuatoriano que... que bueno... generalmente la gente que viene de sudamérica yo le noto siempre que tiene un nivel inferior al nivel que se pueda ... los de los países europeos creo que, osea, tienen el problema de la lengua pero se adaptan enseguida, enseguida se ponen al nivel. La gente que viene de sudamérica y eso creo que le cuesta un poco más, quizás a lo mejor porque no tienen allí... no sé, el nivel de estudios no es equiparable al que tenemos aquí... Pero bueno, es un chaval que, por otro lado, muestra una predisposición total y que, en fin, yo creo que se esfuerza para aprender y creo al final pues no tendrá ningún tipo de problema.

Entrevistador. - Y ese grupo en concreto, ese grupo, ¿qué tal recibe la asignatura? ¿tienen buena predisposición a la asignatura? Ese grupo concreto.

Joan. - Sí, sí, yo creo que sí. Además...

Entrevistador. - ¿Les gusta, es gente motivada...?

Joan. - Es gente, es gente que... hombre muchas veces, como siempre, no hacen lo que ellos querían porque ellos. A lo mejor, la concepción de la E.F. todavía la tienen... es gente que... que bueno... mayoritariamente el año pasado estaban aquí en tercero, pero bueno, hay un grupo de gente que a lo mejor viene de... no sé, de otros centros o... no sé, y entonces bueno, lo que más les gusta es cuando les das deporte libre que se ponen... no sé. Todavía tienen la concepción de que la clase de E.F. es salir a practicar cualquier deporte que les das el balón y ala... a jugar a fútbol o a baloncesto. Pero bueno yo creo que, a pesar de eso, que eso también lo vas racionando y vas dándole de tanto en tanto alguna clase de ese tipo, pues por lo demás creo que es un grupo que... que bien, que vienen a gusto. Aunque... que yo estoy a gusto con ellos, eh, creo que es una cosa mutua.

Entrevistador. - Vale. Pasemos ahora a tu vida personal, sin concretar mucho, pero bueno. ¿Te acuerdas de tus primeros contactos con la actividad física y el deporte? ¿Cómo fueron? ¿Cómo entraste en este mundillo?

Joan. - Yo he sido un practicante, un consumidor de deporte toda la vida. Yo estuve... en fin, en mi juventud practiqué todo tipo de deportes. Yo he hecho fundamentalmente natación, ha sido lo que más... fui nadador. Aquí en la localidad tenemos un club bastante importante a nivel provincial y, en fin, he estado en campeonatos de España y, en fin, he tenido tiempo para estos niveles... no a nivel nacional, pero a nivel provincial y autonómico bastante alto. Y bueno, quizás a mi lo que me marcó fue mi profesor de E.F. Estando en el instituto, yo no había tenido nunca un profesor de E.F., un licenciado en E.F., profesor

siempre pero un licenciado no, y entonces llegó allí un profesor, que le llaman Blas Ferre Porta, que era de la primera promoción de licenciados en E.F. por el INEF de Madrid, y entonces quizás este hombre fue el que a mí de alguna forma me clavó el gusanillo de la E.F., partiendo de que yo inicialmente era deportista, jugaba a fútbol, he hecho judo, he hecho natación, he jugado a badminton, he jugado a squash, he hecho tenis y, bueno, digamos que este hombre fue el que me hizo ver que por ahí podría tener una salida profesional y... bueno, actualmente es mi medio de vida.

Entrevistador.- O sea, que estudiaste después E.F. gracias a...

Joan.- Efectivamente, yo acabé y quizás a través de él conocí lo que era el INEF, entonces en aquella época únicamente en España se podían cursar estudios de E.F. en Madrid, en el INEF de Madrid, y él fue el que me lo hizo conocer. Probablemente yo, si no hubiera tropezado con este hombre no sé hoy qué es lo que... por qué camino hubiera optado. Pero bueno, Blas fue una persona que yo creo que a mí en cierta medida me marcó, me hizo quizás a lo mejor ver que tenía posibilidades y, bueno, estuve incluso haciendo atletismo, haciendo lanzamientos con él, que era entrenador nacional de atletismo y nos llevaba a competir... y quizás ... quizás no, seguro, seguro que fue él quien me ...

Entrevistador.- Y, hoy por hoy, ¿tienes alguna otra relación, a parte de la de E.F., alguna otra relación con el deporte?

Joan.- Sí, bueno, yo continuo practicando, semanalmente... además es que yo creo que a la gente que hemos vivido toda la vida ligados al deporte eso es como una droga, que cuando no lo practicamos tenemos “mono”. O sea, semanalmente subo a la piscina y estoy... en fin, hago una sesión de... hago metros de natación. Después, otro día salgo a hacer footing. Después, a nivel de amigos, de comparsa y demás, practico el futbito todos los domingos. Y, bueno, al margen de todo esto, tengo un gimnasio, soy propietario de un centro de actividad física, donde imparto clases a grupos de adultos, de gimnasia de mantenimiento y demás.

Entrevistador.- ¿Y antes me has comentado algo del fútbol?

Joan.- Sí, bueno, estoy ligado, eso ya no como practicante, sino a nivel de junta directiva, estoy en un club de fútbol de tercera división. Estuvimos en segunda B pero lamentablemente estamos en horas bajas. Estoy en la secretaría técnica, en todo el tema de contratación de jugadores, técnicos y demás. Estoy ahí ligado.

Entrevistador.- Vale. ¿Cómo recuerdas tú tu etapa de estudiante cuando estabas estudiando en el INEF? ¿Tienes buenos recuerdos?

Joan.- Probablemente los mejores años de mi vida.

Entrevistador. - ¿Sí?

Joan. - Probablemente los mejores años de mi vida. De hecho ahora, hace poco tiempo, recientemente, tuvimos un encuentro entre gente que bueno, que hacía... nosotros acabamos en el año ochenta... que hacía veintidós años que no nos reencontrábamos y bueno, fue en Málaga durante un fin de semana y, en fin, fue un fin de semana muy emotivo porque nos vino a la mente unos momentos increíbles de la época aquella de estudiantes, que era una carrera que incluso yo creo que a nivel de... tenía un cierto privilegio, ¿no?, "profesor de INEF". Hoy quizás se ha extendido más, pero entonces, como he dicho antes, era el único centro en toda España y, bueno, el hecho de decir que estabas en el INEF parecía que te daba un poco de prestigio. Era muy difícil acceder a él...

Entrevistador. - ¿Habían pruebas físicas?

Joan. - Sí, sí, sí. En el examen tenías que pasar unas pruebas físicas parecidas a las que hoy se pasan, eh. Algunas han variado, pero incluso algunas se mantienen. Y después, lo que variaba respecto a lo que se hace hoy es que ahora necesitas la nota de selectividad y entonces el examen te lo hacía el propio centro y, bueno, ibas allí y hacías una prueba, había también una prueba de idioma, te preguntaban sobre... en fin, para ver el nivel educativo que tenías, cultural.

Entrevistador. - Pero, ¿qué recuerdo tienes sobre la carrera en sí, sobre los estudios que tú cursaste? ¿Te gustó? ¿Crees que fueron suficientes? ¿El nivel que había era bueno?

Joan. - Me encantó. En general sí. Lo que pienso es que fuimos una promoción muy castigada porque vivimos la unificación de las tres escuelas. Antiguamente allí estaba la Academia José Antonio, la Academia de Mandos que se llamaba, que impartía también estudios de E.F., estaba la Almudena, que era... hay que pensar que estamos hablando del año setenta y seis, del curso setenta y seis setenta y siete, que todo el proceso de la democratización española todavía estaba por producirse y bueno, pues, digamos que la muerte de franco estaba muy reciente y estaban las secuelas de eso... la Sección Femenina... Vivimos la unificación de las tres escuelas, se absorbieron las tres escuelas por el INEF. El INEF llevaba unos años funcionando y, bueno, aquellos fueron unos años conflictivos, reclamamos la licenciatura que hasta entonces los profesores de E.F. éramos un mundo a parte, no teníamos el mismo tratamiento que el resto de materias y eso, digamos que probablemente nos perjudicó un poco. En principio las clases eran magníficas, era todo nuevo, era una cosa que... bueno yo... pensaba que... después de estudiar el bachillerato y eso... ir y tener natación como asignatura, o tener baloncesto, o tener fútbol o tener... en fin, claro, me encontraba en mi salsa. Y ya digo, lo recuerdo gratisimo pero si que encuentro

que, probablemente, nuestra promoción sí que de alguna forma nos marcó porque fueron años muy conflictivos, de muchas huelgas, muchas pérdidas de... y no sólo... o sea, no sólo me refiero a lo mejor a un curso, sino a varios cursos de estar en huelga... pero duras.

Entrevistador.- Y en la carrera, ¿os hablaron alguna vez de materiales curriculares? Ya sé que antes no... esa terminología no era la misma, pero materiales curriculares educativos, tipo libros de texto, fichas, etc., ¿se os habló?

Joan.- Sí, de hecho nosotros utilizábamos... también en función de las asignaturas... yo recuerdo haber tenido a Fernando Bañuelos, que fue en metodología un hombre que pienso que estaba bastante al día y utilizaba sistemas innovadores y hablaba de la programación, de cómo se confeccionaban programaciones, cual era la metodología que debíamos emplear en cada caso, de materiales a los que podíamos tener acceso, nos hacía hacer fichas, preparar las clases... Después, también Augusto Pila Teleña, que también fue otro profesor de los que tuvimos... éste a lo mejor con una manera de ser o de actuar más tradicional, pero también era un hombre que a mí me enseñó mucho personalmente desde la parte práctica de confección de fichas, de preparar las clases, de cómo... muy bien.

Entrevistador.- ¿Y has hecho algún tipo de curso, o has ido a algún congreso relacionado específicamente con materiales curriculares impresos?

Joan.- Hombre, pues así, específicos, específicos, yo creo que no. Sí que he estado metido, cuando se implantó los nuevos sistemas educativos, todo el tema de Reforma, el Plan Experimental, sí que en el centro donde estuve antes que éste, que era el José Ribera de Xàtiva, sí que teníamos un grupo de trabajo, que nos llevaba el actual presidente del Colegio de Profesores de E.F. de aquí de la Comunidad Valenciana, que es José Miguel Montesinos, y entonces ahí sí que elaborábamos trabajos, confeccionábamos unidades didácticas y sí que hemos trabajado alguna cosa en cuanto a materiales didácticos. Pero vaya... en plan específico y eso... no demasiado, eh.

Entrevistador.- ¿Y piensas que hace falta algún tipo de manera de formación?

Joan.- Pienso que sí, que todo lo que sea... yo a veces es verdad que lamento no acudir a más cursos formativos, ya no en cuanto a materiales didácticos, sino en cuanto a todo, quizás a lo mejor pues mira... porque nos liamos eh... situaciones familiares, laborales..., pues te impiden muchas veces el poder acudir a todo lo que quisieras. Pero bueno, por supuesto que pienso que todo lo que sea mejorar y facilitar la tarea del profesor...

Entrevistador.- ¿Pero tú crees que hay una oferta suficiente de cursos?

Joan.- Si te digo la verdad, si te soy sincero, lo desconozco. O sea, yo de vez en cuando sí que le pego una mirada a los cursos que hace el CEFIRE que hay aquí... De hecho, el año pasado hice un curso de... que se llamaba algo así como... “Las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la E.F.”, que era confección de páginas web, internet y demás y estuve durante dos o tres meses creo que duró el curso, yendo ahí al I.E.S. de Ollería. Que, por cierto, un compañero de aquí, del instituto, era el que daba el curso y bueno, creo que estaba más enfocado en plan de informático que de cara a la E.F. Bien, pero bueno, sí que nos valió para alguna cosa...

Entrevistador.- Bien. Pasemos ahora a tu experiencia profesional. ¿Me podrías hacer un recorrido por tu historia... en cuanto al uso y utilización de materiales impresos? Es decir, no sé, ¿tú desde el principio empezaste a utilizar libros? ¿O al principio no utilizabas libro sino lo que antes has dicho, una libreta para los alumnos...? No sé... ¿cómo empezaste y cual fue tu evolución?

Joan.- Yo inicialmente no utilizaba libro de texto. Incluso yo era de la opinión de que... de que podíamos caer en el error de teorizar en exceso la asignatura. Yo, la asignatura de E.F. siempre la he entendido como una asignatura eminentemente práctica y siempre he huido... incluso yo recuerdo los primeros años no hacer exámenes teóricos que actualmente estoy haciéndolos y podría decir que ha cambiado mi concepción respecto de la asignatura. Y bueno, sí que, lógicamente, pues tenía mi programación, trataba de seguirla y en momentos puntuales, pues les hacía llegar algunas fichas o alguna información que yo consideraba que podía ser importante. Casi siempre les he hecho llevar un cuaderno de asignatura, porque pienso que era... no sé, pues el dejar constancia de lo íbamos haciendo y eso, una labor importante y bueno... Lo que pasa es que después, poco a poco, cosas que vas viendo, cada vez creo que se introducen más conceptos, la E.F. cambia respecto... no tiene nada que ver la E.F. que nosotros dábamos en los años iniciales con lo que está dándose ahora. Se introducen nuevos contenidos que antes eran impensables y bueno, desde hace unos años a esta parte progresivamente hemos ido introduciendo cada vez más el tema conceptual. Hoy, además, es básico a la hora de evaluar y bueno, sí que has ido viéndote en la necesidad de tener que utilizar cada vez más los materiales de este tipo.

Entrevistador.- Y..., no sé, por ejemplo, ¿la utilización de cuaderno de notas, de...?

Joan.- Sí, claro... ¿te refieres a lo que es para...?

Entrevistador.- Has hablado del libro y del cuaderno, que es más para el alumno y ahora...

Joan.- Sí, materiales que yo habitualmente manejo... bueno pues...yo utilizo desde siempre, incluso antiguamente me lo confeccionaba yo mismo, me hacía una especie de ficha individual, donde llevaba un poco el control de asistencia y todas las incidencias que pudieran ir produciéndose... o sea, a nivel individual, hablo de alumno por alumno. Pero bueno, después tropecé con un cuaderno que venía editado y que me he hecho a él y, bueno, es el que habitualmente utilizo, que lo viste el otro día, donde vienen los listados, viene listas de nombres, listas fotográficas, para identificar en todo momento al chaval, viene allí un planning donde..., en fin, yo voy anotándome allí todo lo que voy dando, para llevar un seguimiento y saber en todo momento por dónde voy y... bueno, es digamos la herramienta más útil que hay actualmente, la más importante, donde se anota todo lo que... en fin, desde notas de exámenes hasta faltas de asistencia... en fin, todo lo que se produce a nivel de aula.

Entrevistador.- ¿Y el tema de sesión a sesión...? Es decir, ¿tú antes utilizabas alguna ficha para seguirte y no perderte?

Joan.- No, yo..., si te refieres a la ficha en clase, o sea, para la clase, para la sesión...

Entrevistador.- Sí, sí, para ti.

Joan.- Yo no la he utilizado nunca, o sea..., como ficha. Sí que, lógicamente, en la unidad... y depende de lo que esté dando, sí que he cogido... en fin, me he dividido, he contado el número de sesiones y entonces sí que le he dado, digamos, un título a cada sesión y... no sé, por ponerte un caso, si estamos hablando de la resistencia y toca hoy dar el fartleck, pues bueno, más o menos... al principio, inicialmente sí que me hacía mi fichita y tal... pero si te refieres a que si la manejaba a nivel de clase... no, la cogía... tenía dividida la sesión en qué es lo que iba a hacer y llegaba a clase y lo hacía. Como ficha individual de sesión a sesión, no lo he hecho.

Entrevistador.- Vale. Vamos a ahora al bloque de qué piensas tú... o qué importancia le das tú a los materiales curriculares. O sea, ¿para ti es importante que en E.F. hayan materiales curriculares, como por ejemplo libro de texto o cuaderno del alumno...?

Joan.- Sí. Yo creo que sí... y ya digo que es un concepto que... o sea, es una visión que actualmente la he variado, eh, porque yo al principio era un poco reacio y, de hecho, con mis compañeros lo comentábamos y como antes te he dicho, o sea, huía de todo lo que era teorizar la asignatura de exámenes, de los cuadernos, de trabajos, de tal... porque pensaba que ya tenían suficiente carga nuestros alumnos en todo el resto de asignaturas que tiene a lo mejor... no sé, un componente conceptual mucho más claro. Pero bueno, con el tiempo quizás a lo mejor he cambiado y hoy soy partidario de que sí, de que el libro de texto pienso

que es una herramienta fundamental y de que tal y como lo estamos trabajando nosotros creo que es la forma ideal, o sea, que después de cada tema conceptual a nivel teórico que des en la clase, pues hay un cuestionario que los chavales tienen que... que los obliga a repasar lo que inicialmente les has dado en la clase teórica y que es la única forma de... exigiéndoles después el cuaderno tienes la seguridad de que se ven en la obligación de tener que consultarlo o... y sino, pues de copiarlo de un compañero pero, por lo menos, tener que elaborarlo, ¿no? Y después, al final, de todo esto se hace un examen escrito que también, pues, les obliga un poco a tener que volver a verlo y, claro, si hoy en la secundaria, como sabemos, se han de evaluar los tres ámbitos, el procedimental, el conceptual y el actitudinal, pues bueno, es imprescindible para poder evaluar el ámbito conceptual.

Entrevistador.- ¿Y cual es el material curricular más importante para ti? El que tu utilices y para ti sea el más importante. Material curricular impreso, ¿eh? Tanto de los que utilizas para ti, como para los alumnos, como para la familia, ...

Joan.- Hombre, yo no sabría decirte cuál es el más importante. Yo... pues hombre, lo que es el libro de texto y el cuaderno los pondría al mismo nivel...

Entrevistador.- ¿El libro de texto?

Joan.- Sí. Después, lógicamente, mi cuaderno de control de la asignatura y eso para mi también es un herramienta fundamental y sin la que no puedo... no me encuentro, ¿no? Pero bueno, creo que el libro para los alumnos y después mi cuaderno de notas...

Entrevistador.- ¿Crees que hay diferencia... o crees que la diferencia entre el patio, que es donde hacemos nosotros nuestra asignatura, y el aula, que es en la que hacen otras asignaturas su clase, ha marcado una diferencia de materiales curriculares?

Joan.- Sí, indudablemente sí que puede haberla marcado porque el hecho de... hombre y en esto yo te querría decir también que... no sé, probablemente nosotros somos, en este centro, somos... somos un tanto privilegiados porque disponemos del gimnasio, que tiene su pizarra, que podemos hacer uso de ella. Como te he dicho antes, disponemos de un equipo de audiovisuales que, en fin, en momentos puntuales cuando lo necesitamos podemos hacer uso de él... Pero bueno, como antes te he dicho, yo no pienso que el aula ni el patio, por decirlo de alguna forma... sino que... yo pienso que las otras asignaturas no tienen la vertiente práctica que tiene la nuestra. Entonces, lógicamente, pues los materiales tienen que ser diferentes, tienen que estar muy... o sea, tienen que tener mucha más... mucha más amplitud, mucha más visión para ocupar el número de horas que tienen.

Entrevistador.- Y respecto a las editoriales que antes has comentado: Paidotribo, Castellnou,... etc., ¿qué piensas de ellas? ¿Piensas que se están currando el sacar cosas nuevas o siguen haciendo lo mismo de siempre?

Joan.- De un tiempo a esta parte pienso que sí, que cada vez las editoriales están preocupándose más por el tema de la E.F. pero... no hace mucho tiempo era difícil encontrar libros de texto de Paidotribo. Quizás fue la pionera. Santillana también tenía alguna cosa. Pero, incluso, como anécdota, quiero decirte... al margen de que piense que hoy hay más de donde tirar mano, donde poder encontrar... en fin, editoriales que traten el tema, nosotros planteamos el cambiar el libro de texto, eh, porque, bueno, lo llevábamos un tiempo más que prudencial, habían variado cosas, habían nuevos contenidos que no se contemplaban y, bueno, no encontramos ninguna editorial que estuviera adaptada a la nueva Ley de Humanidades. No encontramos ninguna.

Entrevistador.- ¿Ninguna?

Joan.- Ninguna, y no pudimos cambiar porque, claro, es preceptivo el cumplir con el decreto de humanidades...

Entrevistador.- Eh... Vamos al penúltimo punto, que es el de la selección de materiales curriculares. ¿Cuál es tu proceso a la hora de...?, bueno, creo que ya lo has dicho, pero bueno... ¿de elegir o de escoger el material cada año? Es decir, el libro por ejemplo, el que tenéis, ¿lo cambiáis?

Joan.- No es mi proceso, es un acuerdo de, como te he dicho antes, del grupo X, o sea, nosotros lo utilizamos y lo utilizamos... y pienso que además creo que somos pioneros en ese aspecto, porque creo que seremos de las pocas materias que utilizan la misma programación, que utilizan el libro de texto, que utilizan el mismo cuaderno..., por lo menos a nivel del ámbito local seguro. Después ya digo que a lo mejor es un poco más amplio por los compañeros estos que pertenecen al grupo y que están llevando a término su labor fuera de la localidad. Pero bueno, ¿cuáles son los criterios? Pues, bueno, optamos por... todos los años nos juntamos, hacemos una revisión de, de... variamos alguna cosita y tal y finalmente tomamos una decisión y, bueno, hasta que no cambiemos, la decisión es de mantener esta editorial, eh. Probablemente el año que viene eso varíe, porque ya estamos planteándonos... estamos incluso poniéndonos en contacto con la misma editorial y ya digo pues que, bueno, a ver si actualiza eso y que, en fin, que contemple el decreto. Pero bueno...

Entrevistador.- O esa, el proceso es que el grupo X decide si...

Joan.- La decisión a nivel de grupo. Eso es prioritario. Allí cada uno expone... nos juntamos generalmente en el mes de julio, incluso después en septiembre y a partir de ahí... no sé, un poco trabajamos sobre la nueva programación, la

programación que vamos a llevar a término al año, al curso siguiente y ese es un poco el proceso.

Entrevistador. - Seleccionáis el material y después lo utilizáis.

Joan. - Efectivamente. Después, lógicamente eso no quiere decir que... aunque básicamente todo el mundo demos lo mismo... pero bueno, tampoco... después cada uno tiene, dentro de las unidades y eso, que sí que procuramos que los conceptos y los contenidos sean los mismos, pues bueno, después está ahí la personalidad y la visión de cada profesor a la hora de aplicar esos... Hay, a lo mejor, momentos puntuales pues que tu puedas optar por hacer un tipo de trabajo o presentar algunas fichas o algunas cosas, que a lo mejor el resto de compañeros no las utilizan.

Entrevistador. - O sea, que tú personalmente sí que...

Joan. - Sí, alguna cosa de vez en cuando sí que se hace... sí, sí.

Entrevistador. - Muy bien. Para acabar, ¿cómo ves este año? Eh... ¿cómo ves este año tú en tu centro en este curso en concreto? ¿Estás motivado? ¿Estás con ganas de acabar ya o...?

Joan. - Sí, hombre, con ganas de acabar ya... como aquel que dice, todavía no hemos concluido el primer trimestre dentro del año, pero bueno... Indudablemente, yo que quieres que te diga, la labor docente, aunque yo es la que elegí y ..., sí que cada año se hace más pesado. No sé si es porque cada año tienes un año más y tus alumnos siempre tienen la misma edad... Pero bueno, yo, la verdad es que pienso que, actualmente todavía... en fin, me encuentro con suficiente dinamismo como para llevarla a término. En momentos puntuales pues, a lo mejor, estás... en fin, te puedes venir un poco abajo y eso pero vaya... Especialmente no le encuentro a este curso ninguna cuestión que lo pueda hacer diferente a los demás, eh. Pienso que es un año más de los veinte años... o no sé exactamente... He perdido un poco la cuenta de los años.

Entrevistador. - Y que vengan más, ¿no?

Joan. - Sí, sí, por supuesto. Y que eso se prolongue en el tiempo hasta que llegue el momento de la jubilación que, bueno, un buen síntoma, claro.

Entrevistador. - Bien Joan, pues gracias por tu tiempo y tu colaboración.

Joan. - A ti, por el amor de Dios. Sin ningún problema.

Anexo V

Guión para la observación de sesiones

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Nº sesión observada:	Fecha:
Hora comienzo clase:	Hora finalización clase:
Nº alumnos/as que realizan práctica:	Nº alumnos/as que no realizan práctica:

Comentarios antes de la clase:

¿Has utilizado algún material impreso para preparar la clase? ¿cuál? ¿cómo? ...
 ¿Vas a utilizar algún material para dar la clase? ¿cuál? ¿cómo?...

Observaciones durante la clase: (en ficha)

Nº identificación del material:	Tipo de material (ver cuestionario):
Descripción básica:	

- Contenido que desarrolla
- ¿Quién ha elegido el material?
- ¿Quién lo ha elaborado? ¿cómo se ha elaborado?
- ¿Material de uso del profesor o de uso con el alumnado?
- ¿Cuándo se utiliza el material? (en la dinámica habitual de clase, como alternativa a no poder realizar práctica, con los alumnos exentos, en el trabajo para casa...)
- Momento de la clase en que se presenta (inicial, principal, final)
- Lugar de uso (aula, patio, gimnasio...) ¿Cambio de lugar? (se inicia en aula y se pasa a la pista polideportiva)
- Tiempo de uso del material
- Información (inicial, durante y final) que da el profesor en relación con el material.
- Distribución de los alumnos (masivo, grupos, parejas, individual)
- Reacciones del alumnado (en su presentación y uso)
- Modificación, adaptación (¿curricular?) o variaciones en el material y en su uso.
- Finalidad de uso del material (síntesis, búsqueda de información, investigación, interpretación, creatividad, debate, reproducción, evaluación...)
- ¿Se corresponde la finalidad con su uso real?
- ¿Material de uso exclusivo (material=actividad) o complementario (material es una parte de la actividad)?
- Aspectos relacionados con el currículum oculto (sexismo, ideología de victoria, autoritarismo...).
- Satisfacción del profesor y alumnado después de su uso.

(Analizar el material)

Anexo VI

Guía para el análisis de materiales impresos utilizados

CATEGORIAS ESPECÍFICAS PARA EL ANÁLISIS DE CADA UNO DE LOS MMCC IMPRESOS QUE HAN SIDO UTILIZADOS

(junto al análisis de cada material, adjuntar el material y poner en una funda de plástico)

- IDENTIFICACIÓN DEL MATERIAL: (p.ej. lista de control utilizada para apuntar resultados de test)
- Días en que fue utilizado este material: (ubicarlo en fechas concretas)
- OBSERVADOR QUE REALIZA EL ANÁLISIS:

I. ELECCIÓN DE MMCC IMPRESOS

- Agente responsable en la elección (¿quién elige el MMCC impreso?)
- Momento de su elección (¿cuando se ha elegido?)
- Forma de elegirlo (¿cómo se ha elegido?)
- Razones de su elección (¿por qué se ha elegido?)
- Relación programación-elección de MMCC

II. CARACTERÍSTICAS DE LOS MMCC IMPRESOS

- Tipo de MMCC (p.ej. libro de texto del profesor, etc. ver tabla adjunta)

Mat. del profesor/a	Fuentes informativas, documentales o de consulta (<i>vídeos, manuales, apuntes, artículos,...</i>)	
	Libro de texto del profesor	
	Secuencias de contenidos y programaciones	
	Unidades didácticas o libros de unidades didácticas	
	Fichas de sesiones	
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades físicas	
	Materiales para el registro de datos (<i>hojas de asistencia, planillas de evaluación, diarios...</i>)	
	Otros	
Mat. para el	Fuentes informativas, documentales o de consulta (<i>vídeos, artículos, noticias...</i>)	
	Libros de texto	
	Cuadernos de actividades y fichas de trabajo	
	Recopilaciones de ejercicios, juegos y otras actividades física	
	Diarios de clase	

	Otros	
	Documentos informativos para padres	
	Proyectos y memorias de área para el centro	
	Otros	

- Descripción de sus características generales:
- Lenguaje del material (castellano, valenciano, técnico-especializado, de divulgación...)
- Soporte en el que se encuentra el material (papel, audiovisual o informático)
- Etapa y ciclo al que se dirige
- Contenido que desarrolla el material
- Temas transversales
- Contenido ideológico dentro de la EF (sexismo, autoritarismo, culto al cuerpo, rendimiento...)
- Formato de presentación (ABIERTO o CERRADO)
- Modelo pedagógico (tradicional, innovador...)
- Implicaciones metodológicas (trabajo individual o grupo, conexión tª i pª...)
- Expectativas del profesor ante el material o valoración del profesor del material (sin tener en cuenta su USO)

III. ELABORACIÓN DEL MMCC IMPRESO

- Responsable de su elaboración (¿quién lo ha elaborado? editorial, profesor, si es el profesor: individual o en grupo...)
- Tipo de elaboración (si es el profesor: recopilar-organizar; modificar-adaptar o crear material nuevo)
- Razones del profesor para su elaboración o su no elaboración
- Proceso de elaboración por parte del profesor (reparto de tareas, discusión...)
- Valoración personal del profesor de la elaboración del material

IV. USO DEL MMCC IMPRESO

- Frecuencia de uso (nº sesiones en que ha sido utilizado)
- ¿Quién lo ha utilizados? (sólo profesor, sólo alumnos, un alumno determinado, profesor y alumnos...)
- Momento de uso (¿Cuándo ha sido utilizado? en el trabajo habitual de clase, fuera de clase, para preparar la clase, un día que llovía...)
- Intención que se tenía en su uso (¿para qué se ha utilizado?)
- Modo de uso
- Grado de satisfacción personal del profesor en su uso
- Otros temas: currículum oculto

Anexo VII

*Guión de dimensiones y categorías para el
análisis de los datos*

GUIÓN DE DIMENSIONES Y CATEGORIAS DE ANÁLISI DE DATOS PARA LOS OBSERVADORES

I. SOCIO-PROFESIONAL

- Aspectos personales
- Formación (inicial y permanente)
- Estado anímico
- Autoconcepto
- Concepciones sobre la enseñanza (LOGSE...)
- Concepciones sobre la EF
- Justificaciones del profesor

II. RELACIONES CON EL ALUMNADO

- Características del alumnado
- Trato del profesor al alumno (insultos del profesor...)
- Feedback al alumnado
- Quejas y dudas del alumnado
- Reacciones del alumnado ante propuestas o comportamientos del profesor
- Reacciones del alumnado ante el uso de MMCC no escritos
- Control del comportamiento del alumnado
- Incidentes entre el alumnado
- Trato del alumno al profesor (insultos del alumnado...)
- Imagen que los alumnos tienen del profesor

III. DESARROLLO DE LAS SESIONES

- Inicio de las sesiones
- Demostraciones y ejemplificaciones del profesor
- Participación del profesor en actividades
- Utilización de MMCC no escritos (control, organización, reacciones del alumnado...)
- Ubicación del profesor
- Adecuación actividades al nivel del alumnado
- Relación planificación- desarrollo de la sesión
- Interrupciones de la clase
- Control del riesgo y seguridad en las actividades
- Distribución del alumnado en las actividades
- Control de la asistencia
- Metodología de la enseñanza (cambios en la metodología....)

- Tipo de actividad
- Contenido sesión
- Lugar de práctica
- Aspectos ambientales de la práctica
- Evaluación
- Tratamiento de los no participantes
- Tratamiento del género
- Temas transversales
- Actividades extracurriculares

IV. EL OBSERVADOR

- Influencia del observador (al profesor, a los alumnos....)
- Actitudes o sensaciones personales del observador
- Las reuniones del grupo de observadores

Anexo VIII

*Ejemplos de materiales impresos
utilizados en el caso Adrián*

Ficha de evaluación de la condición física (1/2)

Nombre: _____ Nivel: _____ Grupo: _____
 Peso: _____ kg Talla: _____ cm Sexo: V Biotipo: C

VELOCIDAD 50 m				
Baremo	1º Eval.	2º Eval.	3º Eval.	Nota
7,1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10
7,4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9
7,7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8
7,9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7
8,2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6
8,5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5
8,8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4
9,1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3
9,4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2
9,7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1
9,9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	0
Marca				
Nota				

RESISTENCIA (C.N.)				
Baremo	1º Eval.	2º Eval.	3º Eval.	Nota
9,5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10
8,5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9
6,5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8
6,0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7
5,5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6
4,5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5
4,0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4
3,5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3
3,0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2
2,5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1
2,0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	0
Marca				
Nota				

LANZAMIENTO				
Baremo	1º Eval.	2º Eval.	3º Eval.	Nota
5,00	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10
4,75	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9
4,50	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8
4,30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7
4,10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6
3,90	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5
3,70	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4
3,50	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3
3,25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2
3,00	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1
2,80	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	0
Marca				
Nota				

SALTO HORIZONTAL				
Baremo	1º Eval.	2º Eval.	3º Eval.	Nota
2,00	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10
1,95	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9
1,85	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8
1,75	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7
1,70	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6
1,60	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5
1,55	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4
1,45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3
1,35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2
1,30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1
1,25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	0
Marca				
Nota				

FLEXIBILIDAD				
Baremo	1º Eval.	2º Eval.	3º Eval.	Nota
39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10
36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9
34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8
31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	0
Marca				
Nota				

ABDOMINALES 1'				
Baremo	1º Eval.	2º Eval.	3º Eval.	Nota
56	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10
52	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9
49	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8
45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7
41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6
37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5
33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4
30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	0
Marca				
Nota				

Ficha de evaluación de la condición física (2/2)

BAREMOS para calcular el BIOTIPO que corresponde a cada alumno en base a tres VARIABLES

PESO		TALLA		EDAD	
Kg	Puntos	Cm	Puntos	Años	Puntos
30	1	136	1	11	1
33	2	140	2	11 ½	2
36	3	143	3	12	3
39	4	146	4	12 ½	4
42	5	149	5	13	5
45	6	152	6	13 ½	6
48	7	155	7	14	7
51	8	158	8	14 ½	8
54	9	161	9	15	10
57	10	164	10	15 ½	11
60	11	167	11	16	12
63	12	170	12	16 ½	13
66	13	173	13	17	15
69	14	176	14	17 ½	16
72	15	179	15	18	17
75	16	182	16	18 ½	18
78	17	185	17	19	20
81	18	188	18	19 ½	21
84	19	191	19	20	22
87	19	194	19	20 ½	23
90	18	197	18	21	25
93	17	200	17	21 ½	26
96	16	203	16	22	27
99	15	206	15	22 ½	28
102	14	209	14	23	30
105	13	212	13	23 ½	31

SOBREPESO: Peso Máximo a contabilizar = TALLA - 100

EDAD: Los años se dividen en dos bloques, de *Octubre a Marzo* y de *Abril a Septiembre*.

17

BIOTIPOS					
A	..... desde	1	a	9	puntos
B	..... "	10	a	14	"
C	..... "	15	a	19	"
D	..... "	20	a	24	"
E	..... "	25	a	29	"
F	..... "	30	a	34	"
G	..... desde	35	a	39	puntos
H	..... "	40	a	44	"
I	..... "	45	a	49	"
J	..... "	50	a	54	"
K	..... "	55	a	59	"
L	..... "	60	a	64	"

Ficha de observación de partido de baloncesto

Enchúfate a la foto



Hoja de observación del partido.

Antes de que empiece el partido lee atentamente las preguntas.

Cuando el entrenador tiene que dar alguna información a sus jugadores, ¿qué forma legal tiene de hacerlo? ¿Cuántas veces puede hacerlo en cada parte del encuentro?

¿Cuántos segundos puede estar un atacante en el interior del área restringida? ¿Hubo alguna falta al respecto?

¿Cuánto tiempo puede estar cada equipo en posesión del balón sin efectuar ningún tiro a canasta?

Durante el primer tiempo, ¿Cuántos reversos has visto realizar? ¿Y botes por detrás de la espalda? ¿Y botes entre las piernas?

¿Cuántos árbitros había y dónde estaban colocados?

¿Qué gestos hacen los árbitros con más frecuencia?

¿Qué tipos de faltas cometieron los jugadores?



En defensa ¿cada jugador defiende su zona o cada defensor persigue a su oponente por todo el campo?

Cuando un jugador comete su quinta falta, ¿qué le ocurre? ¿A cuántos jugadores le ocurrió en este partido?

¿Qué tipos de pases se han producido a lo largo del partido? ¿Cuáles son los más frecuentes?

¿Qué tipos de tiros se han producido a lo largo del partido? ¿Cuáles son los más frecuentes?

¿Cuántas partes tuvo el partido y cual fue el marcador en cada una de ellas?



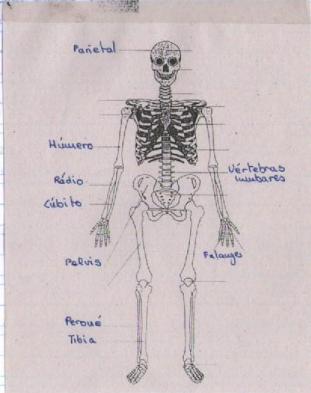
Anexo IX

*Ejemplos de materiales impresos
utilizados en el caso Antón*

Trabajo de los estudiantes sobre condición física a partir de una serie de preguntas (1/3)

10

1 El cuerpo humano



Cúbito, Vértebras lumbares, peroné, parietal, radio, falanges, Pelvis, Tibia.

10

2 Que es la condición física? *cap*

Estado que permite a la persona poder desarrollar su trabajo con eficacia, energía y sin notar cansancio. Una buena condición física previene de enfermedades y asegura disponer de una buena salud.

3 Factores que inciden en la condición física.

- El ejercicio físico
- Una correcta alimentación
- Consumo de drogas
- Descanso
- Cualidades psíquicas
- Edad
- Condición genética.

LA RESISTENCIA

1 Resistencia aeróbica.

Si la actividad física se realiza con suficiente aporte de oxígeno a nuestros músculos.

Son esfuerzos suaves y prolongados.

2 Persona de 42 años publica una vez para trabajar la resistencia aeróbica.

220	50%	198	
-42		-50	
178		8900	8900:100 = 89,00

Trabajo de los estudiantes sobre condición física a partir de una serie de preguntas (2/3)

9

LA FUERZA

1. Definición de fuerza resistencia

Repetir uso y otros trabajos de fuerza muscular durante bastante tiempo.

Ejemplos: Remo, escalada, ciclismo, judo...

2. Fuerza resistencia. Comparaue las pausas de recuperación de la fuerza máxima y con la de resistencia

	P.	N.R.	N.S.	P.R.
F.R. ^{Punto campo} _{libre tiempo}	20-50%	15-40	2-4	Duración máxima 300 minutos
F.M.	90-100%	1-5	2-4	5 minutos

La pausa de recuperación es más larga porque el esfuerzo es más intenso.

10

LA FLEXIBILIDAD

1. Definición

Calidad física que nos permite realizar movimientos en toda su amplitud con algunas variaciones articulares de nuestro cuerpo. Nos permite plena libertad de movimientos y ayuda a evitar posibles lesiones en nuestro aparato locomotor.

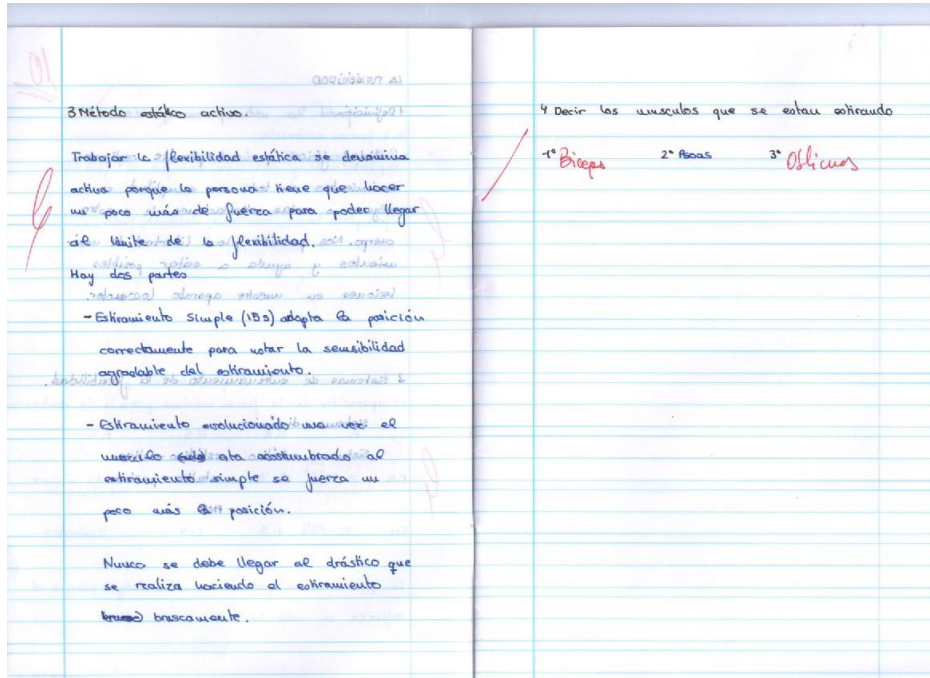
2. Sistemas de entrenamiento de la flexibilidad.

1. Sistema dinámico - estático - activo

2. Sistema estático - estático - pasivo

3. Sistema PNF

Trabajo de los estudiantes sobre condición física a partir de una serie de preguntas (3/3)



Hoja informativa del control de gimnástica donde se señalan al alumnado los diferentes ejercicios, su carácter y su valoración

I.S. _____

Nombre _____

Curso : **4 ESO**

EDUCACIÓN FÍSICA
CONTROL DE GIMNÁSTICA

Ejercicios obligatorios 3 Puntos

Voltereta adelante	Salto exterior Potro
Voltereta atrás	Salto: (elegir 3)
Puente	1º sin apoyo de manos
Puntal	2º con apoyo de manos
Voltereta Plinto	3º vertical
	4º vertical voltereta.
Tabla de aeróbic:	Composición
	Ejecución

Ejercicios voluntarios 2 Puntos (4 ejercicios- máximo)

Puente de arriba	0.25	Rondada	0.50
Salto interior	0.25	Salto Exterior Caballo	0.50
Quinta	0.50	Pino-Voltereta	0.50
Paloma	0.75	Pino-Puente	0.50
Mortal	0.75	Voltereta lateral	0.50

Composiciones de dos ejercicios 2 Puntos (Máximo 2 ejercicios.)

Voltereta adelante + Puente	0.75	Pino-Voltereta + Voltereta lateral	1.25
Voltereta Adelante + Pino Puente	0.75	Voltereta atrás + Puntal	1.25
Voltereta adelante + Pino-Voltereta	0.75	Pino-Voltereta + Pino-Puente	1.25
Voltereta adelante + Puntal	0.75		

Actitud-Asistencia-Interés-Trabajo diario. 2 Puntos

Autoevaluación 1 Punto

Prof. _____

Examen teórico de baloncesto (1/4)

Nombre:

curso:

3ª EVALUACIÓN

"EL BALONCESTO"

Es un deporte de equipo o individual.

Nº de jugadores 3 - 5 - 12

Largo y ancho del campo.

Diámetro de la canasta.

Altura del borde inferior del tablero.

Ancho de la raya.

Altura del aro.

Peso del balón.

Diámetro del balón.

Dime las posiciones del juego acompañado del nombre de algún jugador en activo.

Como se inicia el partido y dónde.

Dime el significado de estas señales arbitrales.

Examen teórico de baloncesto (2/4)

Las reglas del juego suelen sufrir variaciones con el paso de los años, o siempre son las mismas.

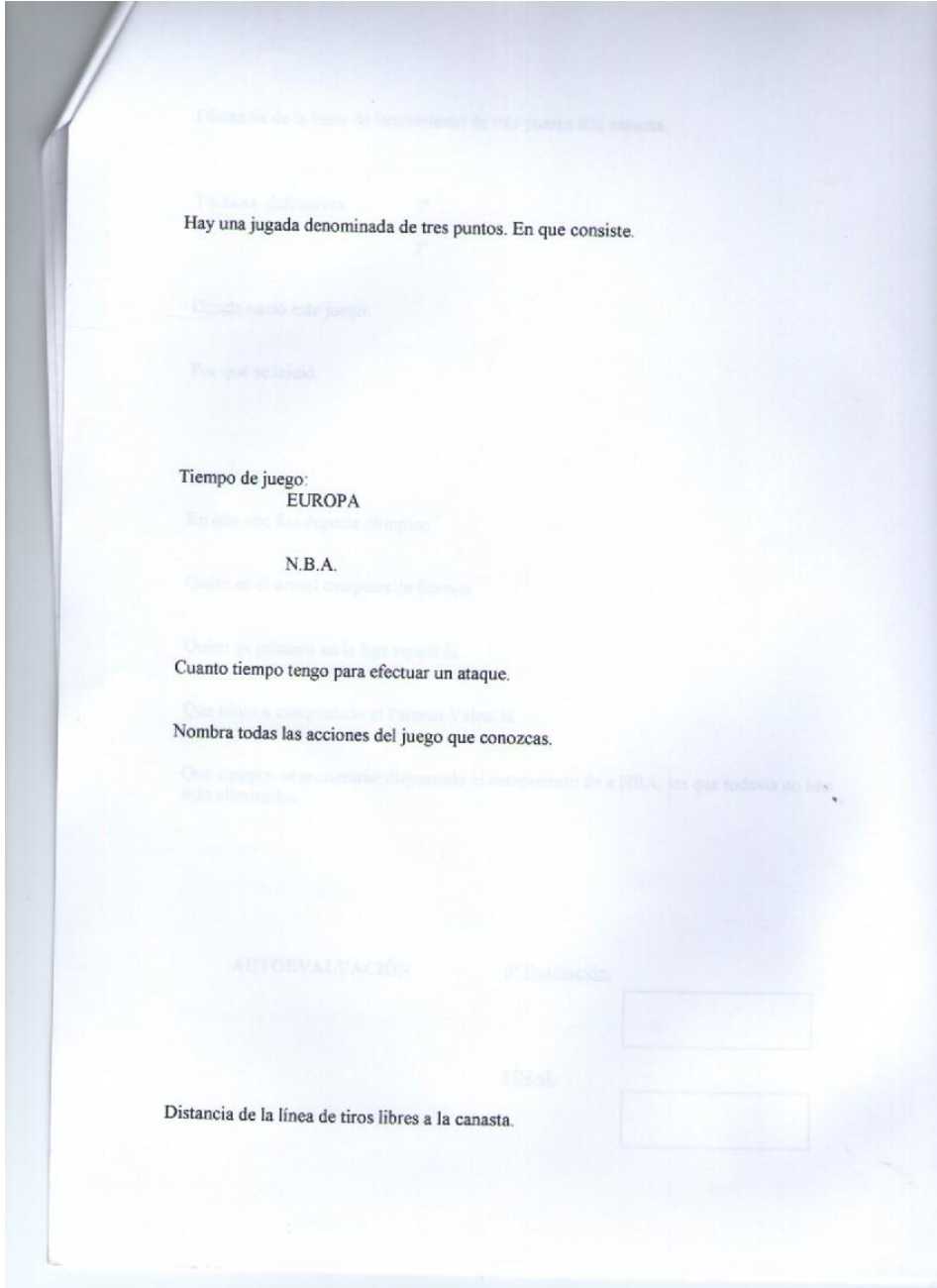
Cuando se realiza un salto entre dos.

De que manera puedo llegar a la canasta contraria.

Si comete falta personal un equipo que puede ocurrir.

Faltas más típicas del baloncesto.

Examen teórico de baloncesto (3/4)



Examen teórico de baloncesto (4/4)

Distancia de la línea de lanzamiento de tres puntos a la canasta.

Tácticas defensivas: 1°

2°

Donde nació este juego.

Por qué se inició.

En que año fue deporte olimpico.

Quien es el actual campeón de Europa.

Quien va primero en la liga española.

Que título a conquistado el Pamesa Valencia.

Que equipos se encuentran disputando el campeonato de a NBA, los que todavía no han sido eliminados.

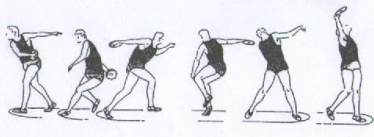
AUTOEVALUACIÓN

3ª Evaluación:

FINAL

Fotocopias de la técnica del lanzamiento de disco (1/3)

DISCO



SECUENCIA

DESCRIPCION

INICIACION

De espaldas a la dirección del lanzamiento, se realizan unos balances del brazo portador, acompañados hacia el mismo lado por el tronco y brazo opuestos; los pies pivotan durante esta acción, levantándose respectivamente el talón contrario a la dirección del balanceo.

Cuando el disco se encuentra en el punto más retrasado a la derecha (tronco rotado) comienza el pivoteo previo al giro y desplazamiento, partiendo del tren inferior, cuyo pie izquierdo pivota en la misma dirección, con la parte anterior, al tiempo que el derecho lo hace a su vez y las rodillas se vuelven al mismo lado, iniciándose simultáneamente la rotación del tronco que arrastrará el brazo con el disco.

A partir de este momento, con el giro a la izquierda, siguiendo su anticipación el tren inferior, comienza el desplazamiento, desplegándose en primer lugar el pie derecho del suelo e inmediatamente empujando el izquierdo en dirección al lanzamiento, uniéndose la pierna derecha cuya rodilla semiflexionada acompaña la acción en un movimiento de arco de círculo de derecha a izquierda y hacia adelante.

FASE FINAL

Parte del momento en que ambos pies están sobre el suelo, encontrándose todavía el tronco rotado con una ligera flexión hacia la rodilla retrasada. Las piernas, que desde un principio han estado semiflexionadas hasta este momento, por lo que respecta a la izquierda, al tener contacto con el suelo lo hace casi extendida y la rodilla derecha sigue girando rápidamente en dirección al lanzamiento, así como la cadera, arrastrando el tren superior. En este momento el brazo izquierdo comienza a abrirse hacia un lado y el derecho avanza rápidamente en un amplio arco de círculo ligeramente de abajo-arriba.

LANZAMIENTO

Las piernas, que comenzaron su extensión, lo hacen totalmente; la cadera se adelanta y el tronco y línea de hombros terminan su rotación al frente, blocándose el brazo y hombro izquierdo, fustigándose el brazo derecho con avance de su hombro y final de la extensión de piernas, que termina con cambios de apoyos para equilibrar.

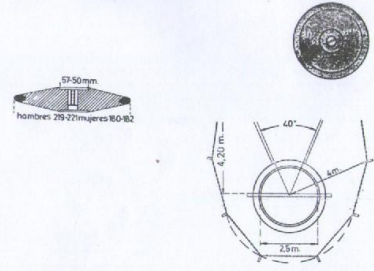
REGLAMENTACION

ARTEFACTO

Es un cuerpo de madera u otro material similar con placas de metal incrustadas en sus caras rodeado por un anillo metálico en forma de perfecto círculo. Exactamente en el centro tendrá un dispositivo que permita asegurar su peso exacto: 2 kg (1 kg las mujeres).

Ambas caras deberán ser idénticas y no presentarán muescas, puntas salientes ni bordes cortantes. Tendrá un diámetro de 219 mm para hombres (180 a 182 mm las mujeres).

125



REGLAS GENERALES

El reglamento autoriza a tocar la parte o cara interior del aro de hierro que rodea el círculo, pero prohíbe pisar o tocar con cualquier parte del cuerpo la parte superior o el suelo exterior, una vez iniciado el lanzamiento (comenzado en posición estática).

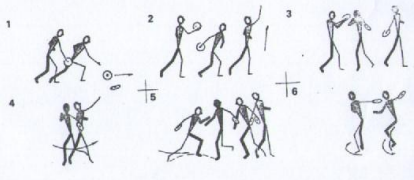
No se puede pisar o tocar la parte superior de la pretina, o el suelo exterior durante el lanzamiento, aunque sí se puede tocar la cara interior de 2 cm del aro de hierro que rodea el círculo.

No se puede salir antes de que el artefacto haya caído al suelo, y se saldrá del círculo por la mitad posterior.

Para iniciar un lanzamiento se autorizan 1 1/2 minutos.

Se dispondrá de 3 intentos, pudiendo realizar los 3 de mejora solamente 6 atidas cuando el número sea superior.

EJERCICIOS DE ASIMILACION (Aprendizaje)



- Ejecución:** Con pierna izquierda adelantada, balancear el brazo portador de atrás-adelante e inclinando ligeramente el tronco, con piernas algo flexionadas, lanzar cerca del suelo, rotando el disco hacia delante en línea recta (procurar que vaya bien extendido el brazo).
- Finalidad:** Rotación del disco y salida de la mano (por dedos índice y corazón).

3. Ejecución: Misma posición del ejercicio anterior, lanzar el disco en sentido vertical, algo hacia delante, en movimiento giratorio.

4. Ejecución: Misma posición del ejercicio anterior, lanzar el disco en sentido vertical, algo hacia delante, en movimiento giratorio.

5. Ejecución: Misma posición del ejercicio anterior, lanzar el disco en sentido vertical, algo hacia delante, en movimiento giratorio.

6. Ejecución: Misma posición del ejercicio anterior, lanzar el disco en sentido vertical, algo hacia delante, en movimiento giratorio.

JAUJA PROTECTORA

El lanzamiento se realiza desde un círculo, rodeado por una jaula, para garantizar la seguridad de los espectadores, del jurado y de los concursantes. Tiene forma de C en su planta, con un diámetro en su parte curva de 7 m y una abertura de 5 m de anchura, a través de la cual se efectuará el lanzamiento.

La altura será como mínimo de 3,35 m.

ZONA DE CAIDA

El sector de lanzamientos está limitado por la parte interior de las líneas que forma un ángulo de 40°, cuyo vértice está situado en el centro del círculo.

126

127

Fotocopias de la técnica del lanzamiento de disco (2/3)

cópico, de forma que suba sin ladearse (que caiga con el borde al suelo).

Finalidad: Igual que el anterior y sensación de lanzamiento con rotación correcta (sentido de las agujas del reloj).

3. **Ejecución:** Piernas separadas, izquierda adelantada y algo lateral, brazo derecho con el disco apoyado sobre la mano izquierda delante del pecho. Rotar el tronco llevando el brazo derecho extendido atrás acompañado con un pivoteaje de piernas. Volverse en rotación rápida al frente y lanzar extendiendo las piernas, sin levantar el pie derecho del suelo.

Finalidad: Aprendizaje del gesto final.

4. **Ejecución:** El mismo anterior, pero levantando el pie izquierdo al rotar atrás, girando con lanzamiento al posarse éste en el suelo.

Finalidad: Enlazar llegada al centro del círculo y lanzamiento.

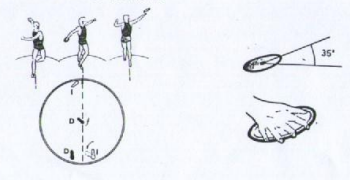
5. **Ejecución:** Pie izquierdo adelantado, saltar con el derecho en dirección al lanzamiento, produciendo un giro para caer como en las posiciones anteriores y lanzar.

Finalidad: Unión del desplazamiento con la fase final (comprensión del giro suprimiendo la fase inicial para facilitarlo; se puede hacer inicialmente con una maza).

6. **Ejecución:** De espaldas (después de balancear el disco), girar ambos pies hacia la izquierda llevando las rodillas al mismo lado (primero aprender sin el disco).

Finalidad: Pivoteaje inicial para el desplazamiento.

CONSIDERACIONES TÉCNICAS



128

El tren inferior (piernas y caderas) va adelantado durante todo el lanzamiento con respecto al tren superior (línea de hombros y brazo portador) y al llegar a la posición sobre 2 apoyos se produce un giro con extensión de piernas y una rotación de tronco, que finalizan en la fase final con alineación al frente de ambas partes y rápida tracción del brazo, culminando el lanzamiento con empuje hacia delante.

El disco sale con un ángulo entre 32-36° planeando con su borde más o menos levantado según el viento (más paralelo si viene de frente u oblicuo si lo hace de atrás).

El disco se apoya en las yemas de los dedos abiertos (salvo el pulgar, que sólo equilibra), como indica la figura.

Los apoyos se producen tal como señala el dibujo correspondiente.

EVITAR

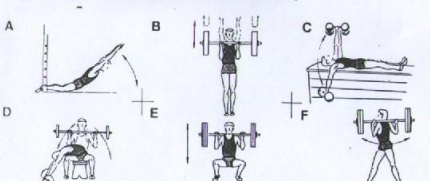
1. Iniciar el movimiento cayendo hacia atrás.
2. Girar sobre el sitio (peonza).
3. Adelantar el tren superior.
4. Saltar verticalmente.
5. Falta de tensión en los apoyos.
6. Colocar mal los apoyos en el eje de lanzamiento.
7. Cargar el peso del cuerpo en la pierna adelantada (izquierda) y que se flexione.
8. Anticipar con el brazo el lanzamiento (flexionándose el tronco adelante o desequilibrándose a la izquierda o saliendo el otro a su lado).

PROCURAR

1. Hacer un buen pivoteaje.
2. Impulsar al iniciar el desplazamiento.
3. Cruzar tren superior con respecto al inferior.
4. Hacer un desplazamiento amplio rasante.
5. No apoyar toda la planta y girar activamente con el pie derecho.
6. Pie derecho apoyado en el centro e izquierdo algo lateral hacia su lado.
7. Centro de gravedad entre ambas piernas (en el doble apoyo) y tensión de la delantera.
8. Intervención del brazo al alinearse con la cadera los hombros.

129

EJERCICIOS DE APLICACIÓN (Acondicionamiento)



A) **Ejecución:** Sujetos los tabloneros y en posición «boca abajo» con brazos extendidos al frente. Elevaciones sucesivas de tronco, cabeza y brazos.

Finalidad: Fortalecimiento del plano posterior.

B) **Ejecución:** De pie, cargar barra de discos a la altura de los hombros (manos con separación similar a los mismos) con los codos algo adelantados. Extensión de brazos arriba.

Finalidad: Fortalecimiento de hombros y brazos.

C) **Ejecución:** Supino sobre banca o similar, con los brazos en cruz, sujetando unas «mancuernas» (cargas ligeras manuales). Elevaciones de brazos extendidos hasta unirse las manos.

Finalidad: Fortalecimiento del plano anterior del tronco (pectorales) y de los brazos (uno de los brazos en gesto correspondiente al lanzamiento).

D) **Ejecución:** Sentado en banco (a caballo), coger un «carro» de pesas del suelo atrás a la derecha y llevarlo al pecho.

Finalidad: Fortalecimiento de la cintura.

E) **Ejecución:** Flexiones y extensiones completas de piernas con carga sobre los hombros (procurar llevar derecho el tronco y apoyar los talones en un plano sobrealzado).

Finalidad: Fortalecimiento del tren inferior.

130

F) **Ejecución:** Giros realizando el pivoteaje de pies y la consiguiente rotación de tronco con cargas sobre los hombros.

Finalidad: Fortalecimiento de los grupos musculares implicados en los giros.

BREVE ESQUEMA DE ENTRENAMIENTO

BASE

1. (20 %) Acondicionamiento general (gimnasio o entrenamiento total o circuitos) y lanzamientos diversos.
2. (30 %) Aprendizaje técnico (ejercicios de asimilación) o lanzamientos con objetos pesados.
3. (20 %) Potenciación: pesas (6-8 ejercicios con cargas submáximas, 5-6 repeticiones).
4. (10 %) Velocidad (30-60 m), vallas bajas y saltos diversos.
5. (20 %) Potenciación: pesas (4-5 ejercicios con cargas progresivamente más altas en pirámide: 4 a 1 repeticiones).

Incremento de la fuerza y condición física (importantes los números 1-2 y 5).

ESPECÍFICO

1. (20 %) Velocidad, salidas y aceleraciones, saltos diversos y vallas bajas.
2. (20 %) Técnica (30-35 lanzamientos sin forzar y empleando a veces disco de 1,5 kg).
3. (20 %) Potenciación: pesas (ejercicios de aplicación con cargas, bastantes repeticiones).
4. (20 %) Técnica (20-25 lanzamientos, en series de 3-5, con gestos amplios y forzando).
5. (20 %) Potenciación: pesas (2-3 ejercicios de fuerza máxima; 3-1 repeticiones, pausa amplia).

Perfeccionamiento técnico y mantenimiento de la fuerza (importantes los números 2-3 y 4).

COMPETICIÓN

1. (20 %) Ejercicios de saltos y relajación intercalando trote.

131

Fotocopias de la técnica del lanzamiento de disco (3/3)

2. (30 %) Técnica (ritmo competitivo: lanzamientos fuertes 15-20 veces).
3. (20 %) Velocidad variada y saltos.
4. (30 %) Técnica (perfeccionamiento: lanzamientos no muy fuertes 25-30 veces).
5. Competición (una semanal y de vez en cuando descanso u otra prueba).
Acumular potencial neuromuscular (importantes los números 1-2 y 3).

Anexo X

*Ejemplos de materiales impresos
utilizados en el caso Juan Luis*

Hoja con las normas básicas de la asignatura.

Mat 2

CURS 2002-2003

Departament d'Educació Física

NORMES BÀSIQUES A TENIR EN COMPTE AL LLARG DEL CURS EN L'ASSIGNATURA D'E.F.

HÀBITS D'HIGIENE

- Material adequat per fer la classe d'educació física:
 - Xandall, sabatilles d'esport, samarreta
 - Roba de canvi, tovallola...
- Cal fer servir els vestuaris
 - Abans de començar la classe per tal de deixar la roba de canvi, així com mobila i la resta del material que portem.
 - A l'acabar la classe per tal d'asear-se.
- No es recomana portar coses que puguin molestar alhora de fer la classe als companys i a nosaltres mateixos (rellotges, cadenes, pulseres, anells, arracades...).

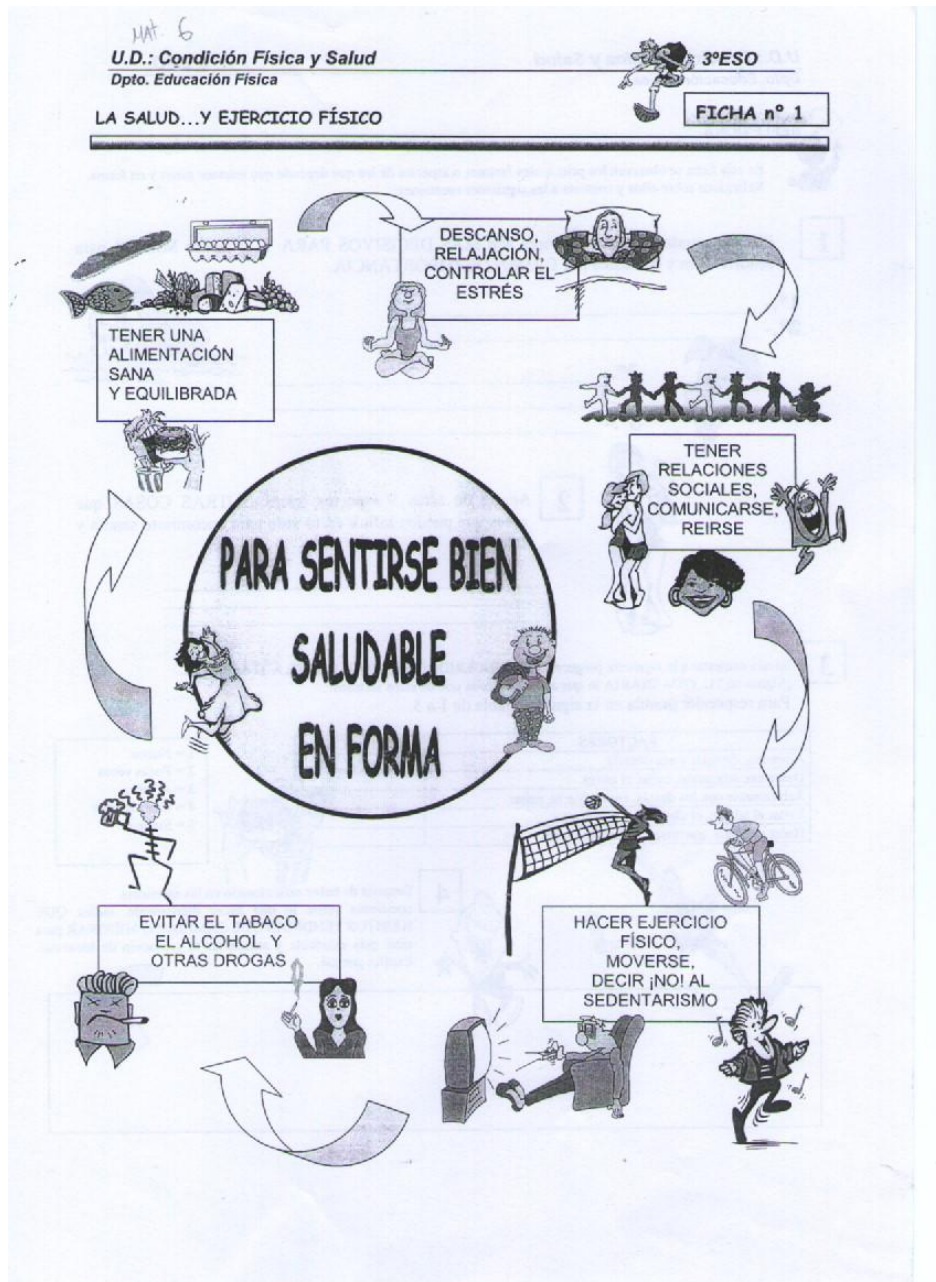
ASSISTENCIA I PUNTUALITAT

- L'assistència a classe d'aquesta assignatura és fonamental per tal d'assolir els seus objectius. El motiu es que es tracta d'una matèria bàsicament procedimental.
- Tres faltes d'assistència sense justificar suposaran suspendre l'avaluació.
- L'assistència a classe sense material de classe d'educació física suposarà:
- Fer una fitxa o un treball escrit relacionat amb la pràctica que els seus companys estiguen realitzant.
- No fer la fitxa suposarà una falta d'assistència no justificada.
- La no puntualitat repercutirà negativament en la nota d'actitut. Tres endarreriments equivaldran a una falta.

RESPECTE AL MATERIAL I ALS COMPANYS

- La classe es farà responsable de l'ús dels vestuaris. Periòdicament s'anomenarà dos encarregats (un xic i una xica) de la clau que hauran d'arreglar-la abans de començar la classe i tornar-la després de l'higiene.
- El material és de tots. En conseqüència la conservació i el seu ordre ens correspon a tots.
 - Tant el bon com el mal ús del material repercutirà en la nota d'actituts.
 - El mal ús, tal com diu el Reglament de Règim Intern de l'Institut, pot ser considerat una FALTA GREU amb les seues conseqüències.

Ficha de trabajo para el alumnado 1 de la UD de condición física y salud (1/2)



Ficha de trabajo para el alumnado 1 de la UD de condición física y salud (2/2)



REFLEXIONA

En esta ficha se observan los principales factores o aspectos de los que depende que estemos sanos y en forma. Reflexiona sobre ellos y contesta a las siguientes cuestiones:

1

PIENSA cuales de estos factores son MÁS DECISIVOS PARA TI y cuales MENOS para sentirte bien y colócalos por ORDEN DE IMPORTANCIA.

1º.- _____
2º.- _____



3º.- _____
4º.- _____
5º.- _____



2

Aparte de estos 5 aspectos, escribe OTRAS COSAS que crees que pueden influir en tu vida para encontrarte sano/a y feliz.

3

Intenta contestar a la siguiente pregunta CON SINCERIDAD, SIN ENGAÑARTE A TI MISMO/A. ¿Sigues en TU VIDA DIARIA lo que aconsejan cada uno de estos factores? Para responder puntúa en la siguiente tabla de 1 a 5.

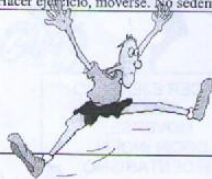
FACTORES	PUNTUACIÓN
Alimentación sana y equilibrada	
Descanso, relajación, evitar el estrés	
Relacionarse con los demás, comunicarse, reírse.	
Evitar el tabaco, el alcohol y otras drogas.	
Hacer ejercicio, moverse. No sedentarismo.	

- 1 = Nunca
- 2 = Pocas veces
- 3 = A veces
- 4 = Casi siempre
- 5 = Siempre

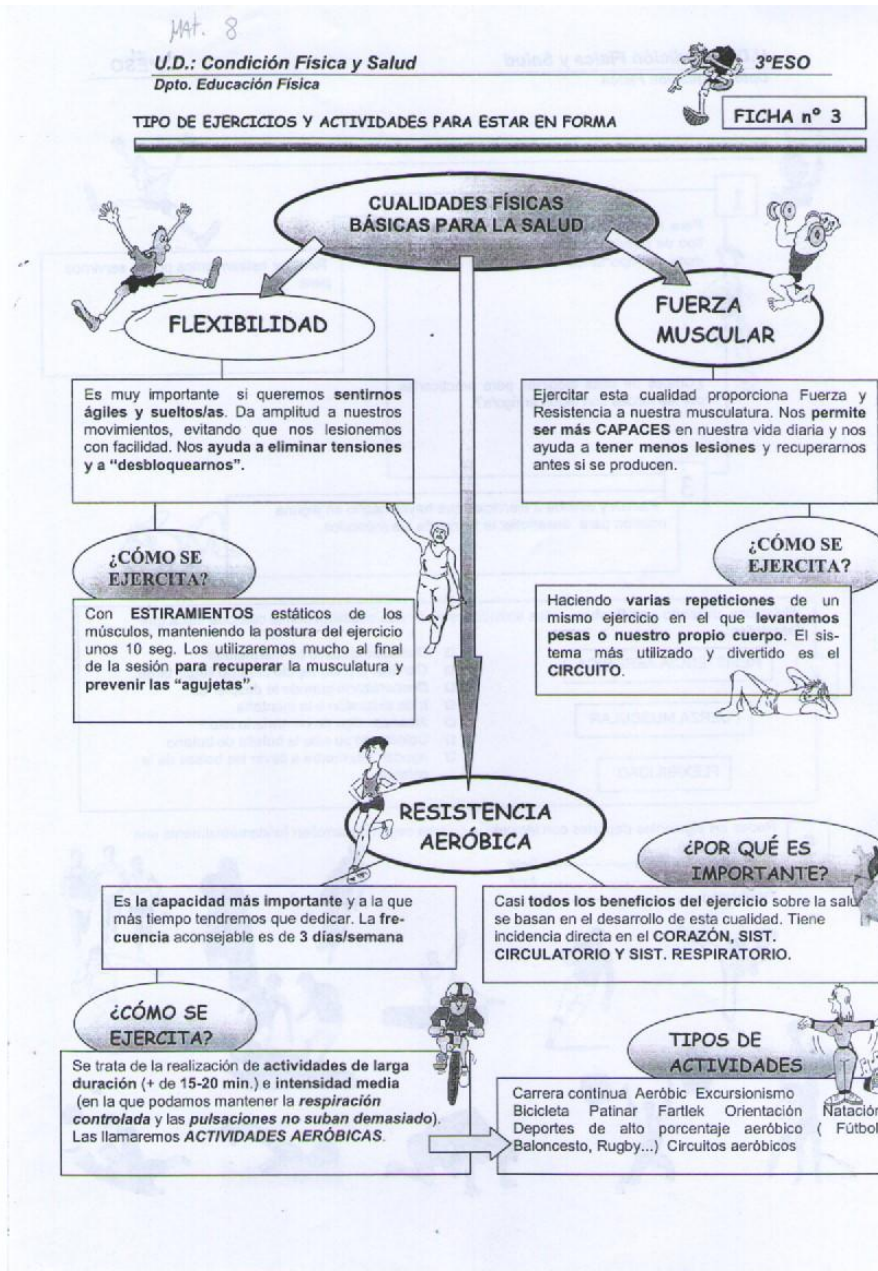


4

Después de haber reflexionado en las anteriores cuestiones sobre lo que haces diariamente, indica QUE HÁBITOS TENDRÍAS QUE CAMBIAR O MEJORAR para estar más saludable y aumentar tu sensación de bienestar. Explica porqué.



Ficha de trabajo para el alumnado 3 de la UD de condición física y salud (1/2)



Ficha de trabajo para el alumnado 3 de la UD de condición física y salud (2/2)

U.D.: Condición Física y Salud
Dpto. Educación Física 3ºESO

REFLEXIONA

1 Para mantener o mejorar tu salud, ¿a qué tipo de actividades le dedicarías más tiempo dada su importancia?

¿Cuales de ellas elegirías para practicarlas por las tardes con algún amigo/a?

2 Realizar estiramientos puede servirnos para:






3 Piensa y escribe 3 ejercicios que hayas hecho en alguna ocasión para desarrollar la fuerza de tus músculos.






4 Relaciona, **uniendo con flechas**, estas actividades de la vida cotidiana con la cualidad física que desarrollan:

RESISTENCIA AERÓBICA	<input type="checkbox"/> Destapar un tarro de mermelada <input type="checkbox"/> Caminar a paso rápido para no llegar tarde <input type="checkbox"/> Desprezarte cuando te despiertas <input type="checkbox"/> Ir de excursión a la montaña <input type="checkbox"/> Alcanzar algo de un armario alto <input type="checkbox"/> Colocar en su sitio la botella de butano <input type="checkbox"/> Ayudar a tu madre a llevar las bolsas de la compra
FUERZA MUSCULAR	
FLEXIBILIDAD	

5 Rodea los siguientes deportes con lápices de colores según desarrollen fundamentalmente una cualidad u otra.

Resistencia Aeróbica ----- Rojo
 Fuerza muscular ----- Azul
 Flexibilidad ----- Verde

Ficha de trabajo para el alumnado 1 sobre calentamiento (1/2)

Mat. 10

U.D.: Condición Física y Salud FICHA TEÓRICO-PRÁCTICA 3ºESO
Dpto. Educación Física

DISEÑA TU CALENTAMIENTO **FICHA nº 1**

ALUMNO/A: _____ CURSO: _____

La estructura básica de un calentamiento general puede ser como sigue:

1. Fase de activación, por ejemplo mediante carrera continua.
2. Ejercicios de movilidad articular y de flexibilidad general con estiramientos que afectan a grandes grupos musculares (dorsales, glúteos, cuádriceps, etc.)
3. Ejercicios genéricos dinámicos de fuerza y carrera (abdominales suaves, carreras en progresión, pequeños saltos, etc.)
4. Ejercicios de flexibilidad globales.(igual que en fase 2)

DISEÑA AQUÍ TU CALENTAMIENTO

Vas a diseñar un calentamiento general hasta el cuarto paso. Describe lo que realizarías dentro de cada cuadro, y dibuja los ejercicios que realizarías en cada fase. Utiliza las fichas de flexibilidad y fuerza para su diseño.

ACTIVACIÓN

MOVILIDAD ARTICULAR Y FLEXIBILIDAD GLOBAL

Ficha de evaluación del juego de palas (1/2)

FICHA DE EVALUACIÓN DEL JUEGO CON PALAS



ALUMNO/A : _____

CURSO/GRUPO: _____

PAREJA: _____

NIVEL 1



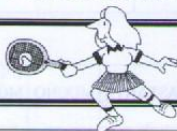
JUEGOS A REALIZAR (ELIGE 2 DE LOS 3 JUEGOS)	Nº DE TOQUES			PUNTOS
	Intento 1	Intento 2	Intento 3	
1X1 SIN FROTÓN CON 1 BOTE				
1X1 EN FRONTÓN CON 1 BOTE				
1X1 SIN BOTE (Pelota pequeña espuma)				

AUTOEVALUACIÓN

CREO QUE EN LAS 4/5 SESIONES DE JUEGO CON PALAS...	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO	UN MONTÓN	PUN-TOS
ME HE ESFORZADO Y HE APROVECHADO EL TIEMPO DE PRÁCTICA						
HE MEJORADO MI JUEGO						

NOTA : SUMA LAS 4 PUNTUACIONES OBTENIDAS Y DIVIDE ENTRE 4 PARA CALCULAR LA MEDIA

NOTA:



NIVEL 2



JUEGOS A REALIZAR (ELIGE 2 DE LOS 3 JUEGOS)	Nº DE TOQUES			PUNTOS
	Intento 1	Intento 2	Intento 3	
1X1 SIN BOTE (Pelota de goma)				
1X1 CON BOTE ALTERNANDO DR. Y REVÉS.				
1X1 IDEM EN FRONTÓN				

AUTOEVALUACIÓN

CREO QUE EN LAS 4/5 SESIONES DE JUEGO CON PALAS...	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO	UN MONTÓN	PUN-TOS
ME HE ESFORZADO Y HE APROVECHADO EL TIEMPO DE PRÁCTICA						
HE MEJORADO MI JUEGO						

NOTA : SUMA LAS 4 PUNTUACIONES OBTENIDAS Y DIVIDE ENTRE 4 PARA CALCULAR LA MEDIA

NOTA:

Ficha de evaluación del juego de palas (2/2)

FICHA DE EVALUACIÓN DEL JUEGO CON PALAS

NIVEL 3

JUGADOR EVALUADO

PAREJA

OBSERVADOR



JUEGO ELEGIDO	EN FRONTÓN	CON RED (TENIS)
REGLAS (límites del campo, sistema de puntuación, etc.)		
RESULTADO		



OBSERVACIÓN

PUNTA DE 1 A 5 (1=MAL 2=MEJORABLE 3=ACEPTABLE 4=BIEN 5=MUY BIEN)

TÉCNICA		PUNTUACIÓN			
GOLPEO DE DERECHA	COLOCACIÓN			MEDIA	NOTA 1 = MEDIA x 2
	POTENCIA				
GOLPEO DE REVÉS	COLOCACIÓN			MEDIA	NOTA 1 = MEDIA x 2
	POTENCIA				

AUTOEVALUACIÓN

CREO QUE EN LAS 4/5 SESIONES DE JUEGO CON PALAS...	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO	UN MONTÓN
HE APROVECHADO EL TIEMPO DE JUEGO					
ESTOY SATISFECHO/A CON MI NIVEL DE JUEGO					

NOTA = MEDIA AUTOEVALUACIÓN + NOTA_J : 2 =

EQUIVALENCIAS / PUNTOS

Nº DE TOQUES EN LOS JUEGOS	PUNTOS
Menos de 10	5
Entre 10 y 15	6,5
Entre 15 y 20	8
Más de 20	9



AUTOEVALUACIÓN	MUY POCO	POCO	BASTANTE	MUCHO	UN MONTÓN
PUNTOS	3	5	6,5	8	10

Anexo XI

*Ejemplos de materiales impresos
utilizados en el caso Joan*

Temporalización de contenidos en la Programación de EF de 4º curso (1/3)

VI. TEMPORALIZACIÓN DE CONTENIDOS EN EL SEGUNDO CICLO DE LA E.S.O.

a) UNIDADES DIDÁCTICAS A DESARROLLAR EN ESTE CICLO

3º DE E.S.O.	4º DE E.S.O.
1: Bienestar a través del ejercicio I.	1: Bienestar a través del ejercicio II.
2: Trabajamos nuestra resistencia	2: Programa tu resistencia y flexibilidad.
3: Un cuerpo flexible.	3: La fuerza.
4: Mejoremos nuestro baloncesto	4: Lo nuestro es saltar y lanzar
5: Lo nuestro son las carreras	5: El deporte como fenómeno sociocultural.
6: La orientación.	6: Actividades en el medio natural.
7: Aprendamos habilidades gimnásticas.	7: Mejoremos nuestro voleibol
8: La expresión corporal	8: Expresión corporal II
9: Relájate I.	9: Relájate II.

b) TEMPORALIZACIÓN POR EVALUACIONES

b-1) 3º DE E.S.O.

Primera evaluación

Bloque	Unidad didáctica	Sesiones
I	Bienestar a través del ejercicio. El calentamiento general. Conozcamos nuestra condición física. Efecto positivo de la actividad física en nuestro organismo.	5
I	Trabajamos nuestra resistencia. Métodos de entrenamiento. Sistemas específicos para la mejora de la resistencia aeróbica	5
I	Un cuerpo flexible. Clasificación y métodos de entrenamiento. Análisis crítico del método estático y dinámico.	4
II	Mejoramos nuestro baloncesto. Aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios. Actividades cooperativas y competitivas.	5

Segunda evaluación

Bloque	Unidad didáctica	Sesiones
II a	Mejoremos nuestro baloncesto (continuación).	5
II a	Aprendamos habilidades gimnásticas: Realización de actividades cooperativas. Fundamentos técnicos.	8
II a	Lo nuestro son las carreras: Técnica de carrera. Salidas. Relevos y marcha	6

Temporalización de contenidos en la Programación de EF de 4º curso (2/3)

Tercera evaluación

Bloque	Unidad didáctica	Sesiones
I	La condición física y la salud: Control de Condición física, constatación de mejora.	4
II b	La Orientación. Técnicas básicas. Lectura e interpretación de mapas. Realización de recorridos en el medio natural y urbano.	6
III	La expresión corporal: Posibilidades de expresión y comunicación mediante el cuerpo. Intensidad, espacio y tiempo. Práctica de movimientos globales y segmentarios, con una base rítmica.	5
III	Relájate. Técnicas de relajación. Método de Jacobson	3

b-2) 4º DE E.S.O.

Primera evaluación

Bloque	Unidad didáctica	Sesiones
I	Bienestar a través del ejercicio II. El calentamiento específico. Características. Realización y puesta en práctica de calentamientos previo análisis de la actividad física que se realiza. Control de la Condición física, pruebas físicas.	5
I	Programa tu resistencia y flexibilidad. Capacidades físicas relacionadas con la salud. Elaboración y puesta en práctica de un plan de trabajo de la resistencia aeróbica y la flexibilidad. Controlar la actividad aeróbica utilizando la toma de pulsaciones y la zona de actividad.	5
I	La Fuerza. Acondicionamiento de la fuerza-resistencia mediante la práctica de ejercicios localizados y en parejas. Elaboración de un programa de trabajo de fuerza.	5
II	Mejoramos nuestro voleibol. Aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios. Actividades cooperativas y competitivas.	5

Segunda evaluación

Bloque	Unidad didáctica	Sesiones
II	Mejoremos nuestro voleibol (continuación). Planificación y organización de campeonatos deportivos. Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.	8
II	Lo nuestro es saltar y lanzar. Los concursos de atletismo: saltos y lanzamientos.	6
II	Práctica de actividades deportivas individuales y colectivas de ocio y recreación.	6

Temporalización de contenidos en la Programación de EF de 4º curso (3/3)

Tercera evaluación

Bloque	Unidad didáctica	Sesiones
I	Bienestar a través del ejercicio II. La condición física y la salud. Control de la condición física, constatación de mejora. La postura corporal en las actividades cotidianas. Análisis de los malos hábitos. ¿Cómo corregirlos?	4
II	El deporte como fenómeno sociocultural. Actitud crítica ante los fenómenos socioculturales asociados a las actividades físicas y deportivas. Actividades en el medio natural. Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural. Perfeccionamiento y profundización de técnicas de orientación. Utilización de forma coordinada del mapa y la brújula.	2 6
III	Expresión corporal II. Práctica de actividades rítmicas con una base musical. Directrices a seguir para la elaboración de diseños coreográficos. Creación de una composición coreográfica colectiva con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad.	6
III	Relájate II. Práctica del método de relajación de Schultz.	2

VII. METODOLOGÍA

En términos generales nos guía el criterio de seguir una enseñanza en la que el alumno aprenda a conocerse mejor, mediante una enseñanza activa, en la cual deba poner en marcha sus capacidades no sólo perceptivas y cognitivas sino también las de decisión y ejecución. Se debe procurar conceder al alumno niveles de responsabilidad para que tome decisiones que estén acordes con sus capacidades y posibilidades.

Utilizando tanto los métodos deductivos como inductivos, serán estos últimos los que tengan mayor protagonismo, ya que es el proceso lo que prima sobre el resultado. Utilizaremos unos u otros según las necesidades del momento. Se utilizarán estrategias analíticas o globales y sus variables según requiera el proceso de aprendizaje.

Siguiendo los esquemas del aprendizaje significativo se utilizarán los siguientes estilos basados en la búsqueda, sin menospreciar la instrucción directa.

Para que la metodología sea eficaz, la programación deberá ser:

- Flexible, personalizada y evitando los grupos por niveles de capacidad o sexo.
- Activa, siendo el alumno el principal protagonista y el responsable de su tarea.
- Participativa, fomentando las actividades en grupo.

22

Baremo pruebas físicas

BAREMO PRUEBAS FÍSICAS

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA
BAREM PROVES FÍSQUES 2002-2003

XICS

Nota	Cursa 6 x 9 m			Abdominals			Salt horitzontal			Baló medicinal			Flexibilitat			Nota
	3º	4º	1º	3º	4º	1º	3º	4º	1º	3º	4º	1º	3º	4º	1º	
	ESO	ESO	BAT	ESO	ESO	BAT	ESO	ESO	BAT	ESO	ESO	BAT	ESO	ESO	BAT	
10	13.50	13.20	13.00	60	61	62	2.20	2.30	2.40	8.50	9.00	10.00	34	36	38	10
9	14.00	13.50	13.30	56	57	58	2.05	2.15	2.25	8.00	8.50	9.00	31	33	35	9
8	14.50	14.00	13.60	52	53	54	1.95	2.05	2.15	7.25	7.75	8.25	29	31	33	8
7	15.00	14.50	14.00	49	50	51	1.85	1.95	2.05	6.50	7.00	7.50	27	29	31	7
6	15.50	15.00	14.50	46	47	48	1.80	1.90	2.00	5.75	6.25	6.75	25	27	29	6
5	16.00	15.50	15.00	44	45	46	1.75	1.85	1.95	5.00	5.50	6.00	22	24	26	5
4	16.50	16.00	15.50	40	41	42	1.70	1.75	1.85	4.50	5.00	5.50	19	21	23	4
3	17.00	16.50	16.00	35	36	37	1.65	1.70	1.75	4.00	4.50	5.00	17	19	21	3
2	17.50	17.00	16.50	30	31	32	1.55	1.60	1.70	3.50	4.00	4.50	15	17	19	2
1	18.00	17.50	17.00	26	27	28	1.45	1.55	1.65	3.00	3.50	4.00	13	15	17	1

RESISTÈNCIA

	3º ESO	4º ESO	1º BAT
1ª AVALUACIÓ	18'	20'	23'
2ª AVALUACIÓ	20'	23'	25'
3ª AVALUACIÓ	23'	25'	27'

2

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ FÍSICA
BAREM PROVES FÍSQUES 2002-2003

XIQUES

Nota	Cursa 6 x 9			Abdominals			Salt horitzontal			Baló medicinal			Flexibilitat			Nota
	3º	4º	1º	3º	4º	1º	3º	4º	1º	3º	4º	1º	3º	4º	1º	
	ESO	ESO	BAT	ESO	ESO	BAT	ESO	ESO	BAT	ESO	ESO	BAT	ESO	ESO	BAT	
10	14.50	14.30	14.20	52	53	54	1.95	2.00	2.05	6.00	6.50	7.00	36	38	40	10
9	14.75	14.50	14.40	48	49	50	1.85	1.90	1.95	5.50	6.00	6.50	33	35	37	9
8	15.00	14.75	14.55	44	45	46	1.75	1.80	1.85	5.00	5.50	6.00	31	33	35	8
7	15.50	15.25	15.00	40	41	42	1.65	1.70	1.75	4.50	5.00	5.50	29	31	33	7
6	16.00	15.50	15.25	36	37	38	1.55	1.60	1.65	4.25	4.75	5.25	27	29	31	6
5	16.50	16.00	15.75	32	33	34	1.45	1.50	1.55	4.00	4.50	4.75	24	26	28	5
4	16.75	16.50	16.25	28	29	30	1.35	1.40	1.45	3.75	4.25	4.50	21	23	25	4
3	17.00	16.75	16.50	24	25	26	1.30	1.35	1.40	3.50	4.00	4.25	19	21	23	3
2	17.50	17.00	16.80	20	21	22	1.25	1.30	1.35	3.25	3.75	4.00	17	19	21	2
1	18.00	17.50	17.40	16	17	18	1.20	1.25	1.30	3.00	3.50	3.75	15	17	19	1

RESISTÈNCIA

	3º ESO	4º ESO	1º BAT
1ª AVALUACIÓ	15'	18'	21'
2ª AVALUACIÓ	18'	21'	23'
3ª AVALUACIÓ	20'	23'	25'

3

Registro de notas a partir del resultado de las pruebas físicas

4 C		baló	salt	abd	6x9	flx	rest
		4,25	125	35	20	25	20
		6,90	185	53	15	32	20
		4,00	150	36	17	18	18
		5,10	190	53	14,1	24	20
		8,60	200	49	14,4	30	20
		7,00	210	50	14,5	27	20
		7,40	185	53	13,9	32	20
		8,15	190	54	14,1	27	20
		3,60	130	34	0	47	20
		7,40	215	56	13,3	40	20
		4,70	150	37	16,4	30	18
		4,50	155	30	16,6	34	18
		5,90	220	40	14,4	30	20
		7,90	195	37	14,5	32	20
		8,30	195	45	14	16	20
		6,40	175	53	16,1	27	20
		5,50	145	33	17	39	18
		8,05	195	50	14,8	27	20
		7,70	230	53	13,9	29	20
		4,80	150	41	17	37	18
		7,40	220	65	13,9	27	20
		5,10	150	47	16,5	35	18
		5,10	155	34	17,5	27	18
		5,90	150	50	16,3	32	20
		8,10	225	62	13,9	46	20
		3,50	140	41	16,6	13	20
		7,70	175	45	15	37	20
		7,70	205	51	0	36	20
		6,10	195	67	14	40	20
		6,50	170	53	16,3	28	20

Ficha de sesión

SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA - ATLETISMO

UNIDAD: ATLETISMO		MATERIAL: Libro del alumno, vídeo atletismo. Cinta métrica y colchonetas. (material del profesor) CICLO: 2º Ciclo de Secundaria	OBJETIVO: Conocer reglamento de atletismo. Aprender técnica salto de longitud. Descubrir la propia capacidad del salto.
SESIÓN: 1			
TIEMPO	TIPO DE ACTIVIDAD	DISTRIBUCIÓN	
15 min.	PARTE TEÓRICA: <ul style="list-style-type: none"> • Pasar vídeo, de Yago Lamela, Comentarios. • Explicación de las reglas de salto de longitud. • Zonas en que esta dividida la pista de atletismo. 	Gran grupo	
10 min.	PARTE PRACTICA: <ul style="list-style-type: none"> • CALENTAMIENTO Y ESTIRAMIENTOS Especifico Atletismo (salto de longitud) Dirigido por el profesor Dirigido por un alumno Cada alumno realiza su propio calentamiento que ha preparado anteriormente.	Gran grupo	
20 min.	PARTE PRINCIPAL: <ul style="list-style-type: none"> • Tula- con salto: Dos o tres compañeros/as pagan y persiguen al resto de la clase, el pillado se pone en posición de mula (con cabeza agachada), y será salvado cuando otro compañero le salte. Cambiamos los roles continuamente. • A lo largo de la pista correr y a la señal , todos realizan un salto elevando las dos rodillas al pecho. Recorrido de ida y vuelta. • El mismo realizando un salto en profundidad con los dos pies juntos. Variante: con un solo pie. • Realizar una carrera corta, impulsándose con la máxima fuerza y con la pierna dominante para caer en la colchoneta. • Carrera con solo ocho pasos, llegar a la línea de batida, hacer la batida y saltar a la colchoneta. • Lo mismo pero la carrera con dieciséis pasos. • Medida del salto de longitud. Hacer varios intentos y anotar el mejor resultado. 	Gran grupo	Gran grupo
5 min.	VUELTA A LA CALMA: Ejercicios de estiramiento.	Gran grupo	

NOTAS A LA SESIÓN:

Resumen del reglamento de voleibol

RESUM DEL REGLAMENT DE VOLEIBOL

- El camp: un rectangle llis de 18 X 9
- Zona del servei: l'ample del camp per darrere de la línia de fons.
- La xarxa: separa el camp en dos. Alçada: 2,43 h, 2,24 d.
- Antenes: barelles flexibles que delimiten l'ample del camp en la xarxa.
- Un equip: màxim 12 jugadors amb 6 al terreny de joc.
- Un partit el guanya l'equip que aconsegueix guanyar tres jocs de 25 punts amb avantatge mínim de dos. En cas d'empat a 2 el 5é joc es juga a 15 punts.
- En el moment del servei cada equip ha d'estar col·locat en l'ordre de rotació.
- Substitucions: Se'n poden realitzar 6 per joc, sol·licitant-ho i per la zona situada entre la xarxa i la línia d'atac de cada equip.
- Cada equip té dret a un màxim de tres tocs, més el del bloqueig.
- Un jugador no pot tocar el baló dos voltes consecutives (*dobles*), sí alternatives en una mateixa jugada.
- El baló pot ser colpejat amb qualsevol part del cos. Mai retingut (*retenció*) ni llançat (*acompanyament*).
- El baló ha de passar al camp contrari per damunt de la xarxa entre les dos barelles laterals.
- Tot baló que toque la xarxa i acabe passant al camp contrari és bo.
- Un baló enviat a la xarxa pot ser recuperat dins dels tres tocs (excepte en el servei).
- Xafar la línia central està permès, mai no traspasar-la (*invasió*).
- Durant el joc cap jugador no pot tocar la xarxa (xarxa).
- Un equip efectua una rotació cada vegada que recupera el servei.
- Per a traure el jugador deurà esperar l'autorització d'àrbitre i té 8".
- En el moment del colp no es pot tindre contacte amb el terreny de joc.
- Els defenses sols poden rematar des de darrere de la línia d'atac.
- El servei de l'adversari no es pot bloquejar ni rematar.
- El bloqueig no pot tocar el baló abans del remat d'un jugador contrari.
- Sols els davanters poden realitzar un bloqueig.
- Cada equip pot designar un libero que jugarà de defensa, no pot traure, bloquejar ni rematar.

Examen teóric sobre voleibol

Nom Curs

1.- Completa. El bloqueig és una acció que s'utilitza per a
contrarestar el de l'equip contrari i que sols el poden realitzar
els jugadors d'un equip.

2.- Quan i com es realitza una rotació ?

3.- Representa gràficament un equip en una disposició tàctica en W.

4.- Els cops propis de la defensa son:
..... i els de l'atac:

5.- Explica a quant es juga un partit i les característiques de cada joc.

6.- Especialització i característiques dels jugadors.

7.- Durant el joc un baló pot tocar la xàrcia i passar al camp contrari?

8.- Les fases de la rematada són:

9.- Faltes respecte als tocs

10.- La seqüència correcta de cops més utilitzada en joc és:

CALIFICACIÓN

UNIDAD 6

Los deportes de raqueta

1. Aspectos generales de los deportes de raqueta

? Cuestionario

1 Explica brevemente tres características de los deportes de raqueta.

- Participación alternativa: uno por uno, sin luchar por la pelota
- Compañero y adversario: puede ser individual pero siempre con adversario
- Espacio: puede ser compartido o dividido a dos

2 ¿Qué dos tipos de espacio se emplean en los deportes de raqueta? Menciona sus principales características.

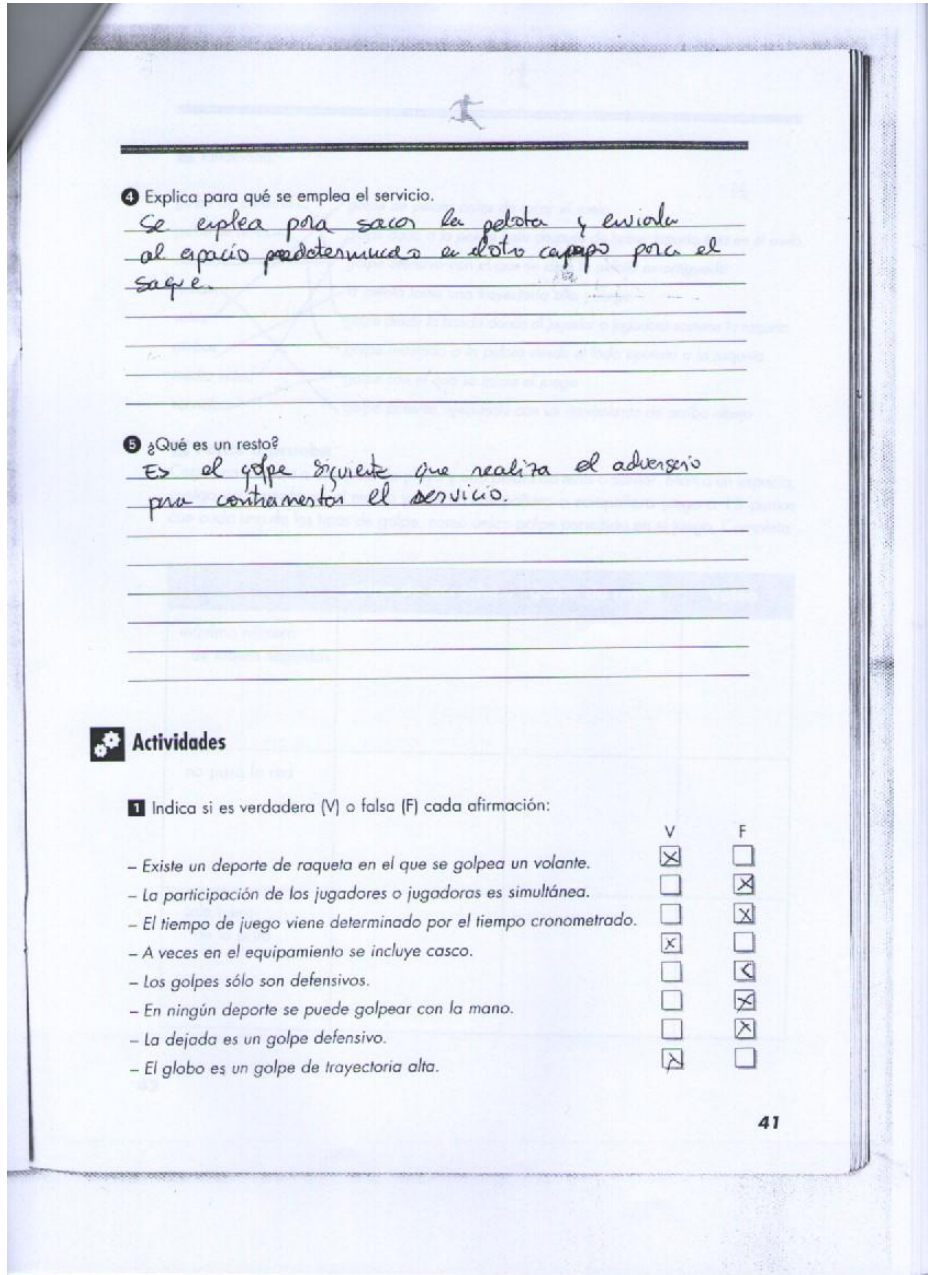
- separado: cuando existe una red y se debe pasar la pelota a la otra parte
- común: no hay separaciones, se comparte el campo

3 ¿Cuál es el objetivo del juego?


ganar puntos haciendo que la pelota de los bates en el suelo y/o el adversario no pueda golpearla dentro del terreno de juego

40

Cuaderno de actividades del libro de texto del alumno (2/8)



Cuaderno de actividades del libro de texto del alumno (3/8)



2 Relaciona:

2. Las respuestas con red

golpe de derecha	golpe de pelota antes de tocar el suelo
golpe de revés	golpe dado a la pelota justo después de haber botado ésta en el suelo
dejada	golpe ofensivo con el que se deja la pelota amortiguada
remate	la pelota toma una trayectoria alta y larga
volea	golpe desde la banda donde el jugador o jugadora sostiene la raqueta
globos	golpe asestado a la pelota desde el lado opuesto a la raqueta
media volea	golpe con el que se inicia el juego
servicio	golpe potente, ejecutado con un movimiento de arriba abajo

3 Ponte a prueba

Coge una raqueta o una pala de playa y una pelota de tenis o similar. Marca un espacio, cuelga una cuerda en el medio y con un compañero o compañera juega a 15 puntos con cada uno de los tipos de golpe, como único golpe permitido en el juego. Completa:

	golpe de derecha	golpe de revés	volea
máximo número de toques seguidos			
no pasa la red			
sale fuera de la pista			

42

2. Los deportes con red

❓ Cuestionario

1 Cita las características de los deportes de raqueta con red.

- la pelota siempre debe pasar por encima
- la pelota siempre debe botar en el campo
- solo se permite un solo golpe

2 Explica el sistema de puntuación en un partido de tenis.

cuando se envía la pelota al campo contrario y no la devuelve es un punto ~~valor~~ 1, 3 o 4. Se debe ganar con diferencia de 2 puntos y además ganar 3 sets.

3 ¿Cuáles son los golpes principales en el tenis?

saque, derecha, revés, revuete, volea, semivolea, diáda, globo, liftador

4 ¿Cómo se gana un partido de tenis de mesa?

igual los puntos igual que el tenis pero sin 15,30. se gana el juego a 21 puntos con diferencia de 2 y se juega a 3 o 5 sets.

5 Describe brevemente el juego del bádminton.

Igual que el tenis pero con una red más alta, con un volante y no se permite el bote

Cuaderno de actividades del libro de texto del alumno (5/8)

Actividades

1 Completa las frases:

- El tenis se oficializó como deporte en el año 1877, en el All England Cricket Club de Wimbledon, que elaboró la reglamentación definitiva y es deporte olímpico desde la primera olimpiada (1896).
- En 1972 se formó la ATP (Asociación Tenista Profesional), que controla los torneos y competiciones masculinas. En el año 1974 se formó la WTA (Asociación Tenis Femenino).
- A finales del siglo XIX, se creó en Japón el tenis de mesa o pimpón. Se redactó un reglamento en 1920, y se adoptó el nombre definitivo de Tenis de mesa. Es deporte olímpico desde los juegos de London.
- El bádminton apareció en España hacia 1970. Fue deporte olímpico, por primera vez, en los Juegos de Barcelona '92.

2 Marca con una cruz en los distintos deportes en qué se usa cada uno de los golpes:

	tenis	tenis de mesa	bádminton
remate	X	X	
golpe de derecha	X	X	X
liftado	X	X	X
despeje	X	X	
servicio	X	X	X
globo	X		X
dejada	X	X	
volea	X	X	
golpe plano	X	X	X
semivolea	X	X	
revés	X	X	X
cortado	X	X	X

Cuaderno de actividades del libro de texto del alumno (6/8)

3 Dibuja el terreno de juego del tenis, bádminton y tenis de mesa con sus medidas y los instrumentos de juego.

	terreno de juego	instrumentos de juego
tenis	<p>Diagram of a tennis court showing a rectangular field with a central net line and two side alleys. The length is labeled as 11'88 m and the width as 8'2 m.</p>	<p>A hand-drawn illustration of a tennis racket with a grid pattern on the head.</p>
bádminton	<p>Diagram of a badminton court showing a rectangular field with a central net line and two side alleys. The length is labeled as 2'24 m and the width as 1'52 m.</p>	<p>A hand-drawn illustration of a badminton racket with a circular head and a textured surface.</p>
tenis de mesa	<p>Diagram of a table tennis table showing a rectangular field with a central net line and two side alleys. The length is labeled as 13'40 m and the width as 6'6 m.</p>	<p>A hand-drawn illustration of a table tennis racket with a circular head and a grid pattern on the head.</p>

3. Los deportes con pared y mixtos

? Cuestionario

1 Menciona las modalidades de la pelota vasca y los instrumentos que se emplean en cada una.

modalidad:

individual y parejas

corta y larga

de cuero y yunque

instrumento:

mano

pala

paleta

2 ¿Cómo se realiza el servicio en la pelota vasca?

Con una de impulso, se bota la pelota y se golpea a la altura de la cintura.

3 ¿Cómo se gana el punto en un partido de squash?

Cuando el contrario no devuelve la pelota antes de que se detenga.

4 Explica cómo son los dos espacios de juego en la pelota valenciana.

Triquetete: pista de juego y cuatro paredes alrededor

calle: zona libre de balones

5 Describe el terreno de juego del tenis de pala.

Similar a la del tenis pero más pequeña y con dos paredes a los extremos.

Cuaderno de actividades del libro de texto del alumno (8/8)

Actividades

1 Completa las frases:

- En las modalidades de pelota vasca se pueden observar los golpes siguientes: bajo mano o mano baja, golpe de izquierda, cortes, dijador, zalea y seivitecas
- En la pelota vasca, la pelota puede rebotar en el frontón frontal (pared frontal), en la pared lateral y en rebote (pared trasera). La pared lateral está dividida en cuadros de 4 metros, para el frontón largo y 3,5 metros para el frontón corto
- En el frontenis el servicio se efectúa desde la línea de pase (n.º 7), y se envía la pelota directamente contra el frontis. La línea de falta está en el cuadro n.º 4
- En el squash, el servicio debe rebotar en la pared del frontis, entre las líneas de servicio y de fuera, y tiene que botar por detrás de la línea del medio del suelo y en el cuarto contrario.
- En la pelota valenciana, el servicio en el trinquete, se efectúa enviando la pelota para que bote en el dado, al lado de la calera. La pelota será devuelta desde _____ por encima de la varita

2 Completa el cuadro siguiente citando la instalación donde se practican estos deportes y el instrumento que se emplea para golpear la pelota, en las distintas modalidades:

deporte	modalidad	instalación	instrumento
pelota vasca	pelota a mano	<u>pared</u>	<u>mano</u>
	pala corta/pala larga	<u>pared</u>	<u>pala</u>
	paleta de cuero	<u>pared</u>	<u>paleta</u>
	cesta punta	<u>pared</u>	<u>cesta</u>
frontenis	masculina y femenina	<u>3 paredes</u>	<u>raqueta</u>
squash	masculina y femenina	<u>4 paredes</u>	<u>raqueta</u>
tenis de pala	masculina y femenina	<u>2 paredes</u>	<u>paleta</u>
pelota valenciana	escala-cuerda, rebote	<u>4 paredes</u>	<u>mano</u>
	a largas, a galocha, a cepillo	<u>4 paredes</u>	<u>mano</u>

Sesiones desarrolladas anotadas en el cuaderno del profesor (1/4)

SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE
1	2 Bat → pista coberta 10m 4C → salt espec. salt	1 TOT SAVIS
2	4U Escalament espe a Balo - 2 Bat - 4B " " salt + Balo Adap - 4B " " " " salt	2
3	3 - Viatge a València - 3A Proves Naturals	3
4	4U Escalament espec 1 Bat - 3V Salt horizontal	4 - 30 Escalament espe a Balo - 2 Bat - 4A Circuit força - 2 Bat Excel - 4C AVANT "
5	5	5 - 2 Bat no - 4C Balo
6	6	6 - 4U Escalament espe a Balo - 2 Bat volei - 4B Proves Naturals - 3V Circuit força + Balo + 30 Escalament
7	7 - 2 Bat Adaptació a Balo - 30 Bat + 1 Bat - 4C Bat + Bat - 4A Bat + Bat	7 - 2 Bat Proves + Excel - 3A Circuit - 4V Circuit
8	8 - 2 Bat Proves - 4C Proves	8 - 3V Fortlock
9	9	9
10	10 - 2 Bat Proves obst IMPR - 3A Bat proves + entre veuist	10
11	11 - 4U Bat + Bat - 3V Bat + Bat	11 - 2 Bat Excel - 4A Tot de força - 30 Bat pro - 4C Balo
12	12	12 - 2 Bat Seguretat equip NO VOLEI - 4C Test força
13	13	13 - 4U Bat + Bat - 4A Munt - 3V Bat + Bat - 4A Bat - 30 Bat equip amb Balo
14	14 - 2 Bat Excel + Bat - 4C Bat pro - 3A Bat + Bat - 4A Bat + Bat	14 - 2 Bat - 3A Bat + Bat + Bat - 3A Bat + Bat + Bat + Bat
15	15 - 2 Bat - 4C Resistència	15 - 4V Multitasking + Bat - 3V Tenebrs T a B
16	16 - 3V Bat + 2 Bat - 4V Resistència - 30 Bat + Bat	16
17	17 - 3A Bat + Bat - 1745 - 2 Bat pol < 50m - 4000m	17
18	18 - 4V Bat proves - 3A Resistència	18
19	19	19 - 1 Bat Act + Bat - 4A Bat + Bat - 4C Bat
20	20	20 - 4V Bat - 3V Bat + Bat - 4A Bat + Bat + Bat + Bat - 30 Bat + Bat + Bat + Bat
21	21 - 2 Bat Informació Excel - 30 Bat + Bat - 4A Bat + Bat - 3A Bat + Bat	21 - 2 Bat volei VAGA - 3A Bat + Bat + Bat + Bat
22	22 - 2 Bat Exemples Programats - 4C Bat - 4A Bat + Bat	22 - 3V Bat - 4V Bat + Bat + Bat + Bat
23	23 - 4A Bat + Bat - 4A Bat + Bat - 3V Bat + Bat - 3A Bat + Bat	23
24	24 - 2 Bat Excel + Fitness Master - 3A Bat	24
25	25 MA	25 - 2 Bat Bat + Bat - 4C Bat + Bat - 30 Bat + Bat - 4A Bat + Bat
26	26 LA	26 - 2 Bat Bat + Bat - 4C Bat + Bat
27	27 GA	27 - 4V Bat + Bat - 30 Bat + Bat - 4A Bat + Bat - 2 Bat Bat - 3V Bat
28	28 - 2 Bat Excel - 30 Bat + Bat - 4A Bat + Bat - 4A Bat + Bat - 4A Bat + Bat	28 - 3A Bat + Bat - 30 Bat + Bat - 4V Bat + Bat - 30 Bat + Bat - 3V Bat
29	29 VAGA	29 - 3V Bat + Bat - 30 Bat + Bat
30	30 - 2 Bat Excel - 4A Bat + Bat - 30 Bat + Bat - 3V Bat + Bat - 30 Bat + Bat	30
31	31 - 2 Bat Excel - 4A Bat + Bat - 30 Bat + Bat	

Sesiones desarrolladas anotadas en el cuaderno del profesor (2/4)

DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10
11	11	11
12	12	12
13	13	13
14	14	14
15	15	15
16	16	16
17	17	17
18	18	18
19	19	19
20	20	20
21	21	21
22	22	22
23	23	23
24	24	24
25	25	25
26	26	26
27	27	27
28	28	28
29	29	29
30	30	30
31	31	31

Injornar recuperació

1 -2 Bat - intermed + W. Postura
 2 -30 A. P. no manja bofe
 -4 Bat volei. Partit / Exer. Lits
 -2 Bat Fitness
 3 -4c. dest + banquet autobusa
 -4V/C. Dest. + banquet + saque
 4 -3V Manja. - bola - pase
 -LPS. Lits
 5 -2 Bat volei
 -3A Manja. - bola - pase
 6
 7
 8
 9 -2 Bat Carretera Int. Viatge
 -30 A. P. no manja bofe
 -4 Bat volei. Partit + partits
 10 -2 Bat volei
 -4c. volei. Escalf + partits
 -4V/A. Volei. Escalf + partits
 11 -3V/P. Pass. Partits
 -2 Bat Acad.
 12 -2 Bat Fitness
 -3A. Banquet. Pales. Cont. Manja...
 13 -4V. Volei. Escalf. Partit
 -3V. Pass. Doublewing. Lits
 14
 15
 16 -2 Bat. Regim. Volei
 -30 A. Regim. + partits
 -4V/C. Regim. + partits
 17 -2 Bat Fitness
 -4c. Lits
 -PEJUNO VIATGE ESQUI
 18 -4V/A. Regim.
 -2 Bat. Regim.
 19 -2 Bat. Volei
 -3A. Lits
 20 -ESMORFAR
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31

1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8 -4V. Bat. Regim. W
 -3V. D. Tirs. Lits
 -2 Bat. volei
 9 -2 Bat. Regim. Pales. Banquet
 -3A. Tirs. Regim.
 10 -4V. Partit (recepta W)
 -3V. Entradas
 11
 12
 13 -2 Bat. Carretera - video
 -30 A. Entradas
 -4V/C. Partit (recepta W)
 14 -2 Bat ?
 -4c. Dest. Regim. W
 -4V/A. Partit. Partits W
 15 -3V/D. Exer. Multisport + tactiva
 -2 Bat. Multisport. Partits
 16 VALENCIA MARTA ONE
 -4V. Volei. recuperació W
 -3V. partits tactiva
 17
 18
 19
 20 -2 Bat. Segonaments. Ex. Viatge
 -30 A. Regim. Tirs. Partits
 -4V/C. Regim.
 21 -2 Bat. Regim. Lits
 -4c. Regim.
 -4V. Lits. -4A. Regim.
 -3V/D. Tirs. Partit. Camp. Complet
 -2 Bat. Regim.
 22 VALENCIA TERESA I MAR
 -4V. Regim. Partits
 -3V. Tirs. + partits
 23 CAD E
 24 -4V. Regim. Partits
 -3V. Tirs. + partits
 25 CAD E
 26 VALENCIA. MARTA ONE
 -2 Bat. Video. Boca. video. Viatge
 -30 A. Regim. Lits. Lits
 -4V/C. Regim. + partits
 27 -2 Bat.
 -4c. partits
 28 -4V. Regim. partits
 -3V. D. Tirs. Regim.
 -3A. Regim.
 29 -2 Bat. Hockey. 4x4
 -3A. Banquet. Camp. Complet
 30 -4V. Volei. video. multimed.
 -3V. partits. camp. complet
 31

1
 2
 3 -3A. Examen + questionari
 -3B. Examen practic
 -4A. Practic volei
 4 -4c. Examen + quedem
 V. 3D. Examen Banquet + quedem
 5 4V/A. Examen + quedem
 -2 Bat. Regim.
 6 -2 Bat. Regim.
 -3A. Examen practic
 7 -4V. Practic
 -3V. Examen practic
 8
 9
 10 VIATGE
 11 CURS D'ESQUI
 12
 13 PORT AINE
 14
 15
 16
 17 -2 Bat. per Auxili. Lits
 -30 A. Gimnastica. Jolteria
 -4V/C. Regim. -30 A.
 18 -4c. At. Exides
 -4V. Practic. Jolteria. Viatge. Camp. Complet
 19 -4V. At. Exides
 -30 A. Regim. Drenat. -2 Bat. Practic
 20 -2 Bat. Proves
 -3A. Gimnastica
 21 -4V. Exides. At.
 -3V. Gimnastica. 100 d. a. ball
 22
 23
 24 -2 Bat. Video. Boca. Partit. C.
 -30 A. Gimnastica. Ex.
 -4V/C. Bat. Alçada. Jolteria.
 25 -2 Bat. no
 -4c. Video. Jolteria. (tra. bola)
 26 -4V. Bat. Alçada
 -4V. Video. Jolteria. (logs). Ex.
 -3V/D. Gimnastica - 2 Bat. Jolteria
 27 -2 Bat. Proves
 -3A. Gimnastica
 28 -4V. Video. Jolteria. (logs)
 -3V. Gimnastica
 29
 30
 31

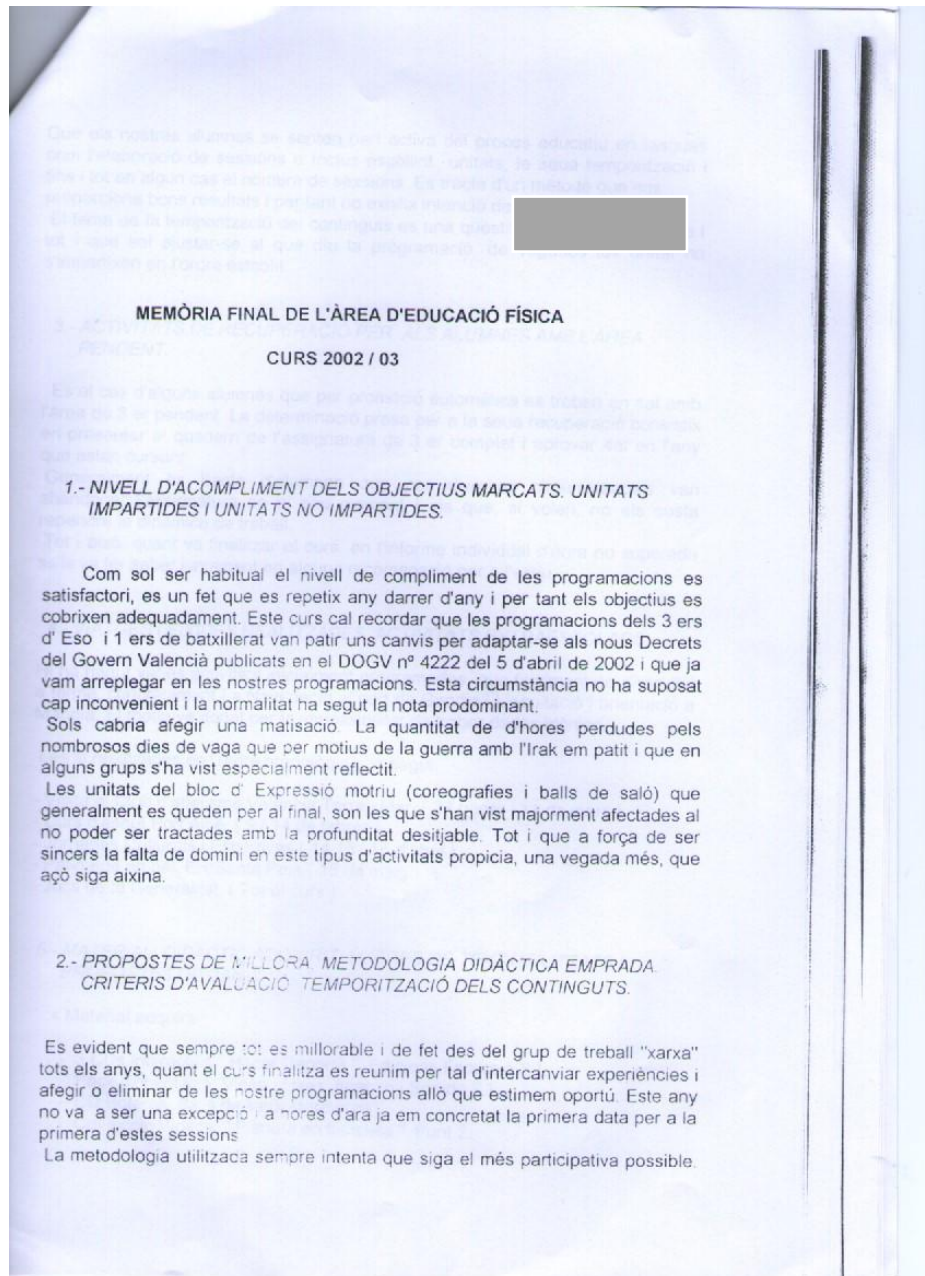
Sesiones desarrolladas anotadas en el cuaderno del profesor (3/4)

MARZO	ABRIL	MAYO
1	1 -4c Valles	1
2	2 -4VA VALLEA -30/D Gimnasia D. - musical -2 Bat. Marató - final	2
3 -2 Bat video Gimnasia perenne -30/A música i cançons Gimnasia PC -4c Escala pati	3 -2 Bat -3A Gimnàstica	3
4 -2 Bat no -4c Velocitat i cançons	4 -4V Relleu + marxa -3V Gimnàstica	4
5 -4V A Velocitat i cançons (And) -4V D Gimnàstica i cançons -2 Bat Prova 2 cançons	5	5 -2 Bat video de cançons -30/D Gimnasia i cançons -1c 200+marxa -4c Raquetes
6 -2 Bat proves físiques -3A Gimnàstica	6	6 -2 Bat Raquetes -4c Raquetes
7 -4V Alçada i cançons -3V Gimnàstica	7 -2 Bat Act físic + cançons i 2 -30/A Gimnàstica i cançons 1/2 -4c Raquetes + marxa	7 -30/D Velocitat i cançons -2 Bat no
8	8 -4c Examen d'Atletisme	8 -2 Bat Prova Aquàtic - no final -3A Examen i cançons
9	9 -4V A Examen d'Atletisme -3V Examen Gimnàstica 1/2	9 -4V Raquetes -2V Marxa
10 -2 Bat va pirueta de bicicleta -30/A Gimnàstica i cançons 1/2 -4c Velocitat C	10 -3A Examen Gimnàstica 1/2 -3V Examen Gimnàstica 1/2 -4V Veloc.	10
11 València Teia i Mar	11	11
12 -4V A triple -3V D triple, repàs -2 Bat prova	12	12 -2 Bat Examen i cançons físic i cançons -30/D Act físic -4c Badminton
13 -2 Bat Prova (valles obertes) -3A Gimnàstica musical	13	13 -2 Bat raquetes -4c Examen físic adaptat
14 -4V Examen físic (Gimnàstica) -3V Gimnàstica	14 -RATA RUIZ -4c Velocitat CHOY IEF IUF	14 -4V Examen físic adaptat -30/D Raquetes -2 Bat no. Prova i cançons
15	15 JORNADES	15 - PATINATGE ELX -
16	16 CULTURALS	16 -4V Badminton -2V Act físic i cançons (cançons i marxa)
17	17	17
18	18	18
19	19	19 -2 Bat video de cançons i cançons -30/D cançons i cançons -4c Prova físic i cançons
20 -3A Gimnàstica Paloma + musical -2 Bat sis Polí 50 + 2000	20	20 - València dentista
21 -4V cançons físic -3V València + musical	21	21 -4V Prova físic i cançons -30/D Prova físic i cançons -2 Bat cançons i cançons
22	22	22 -2 Bat " "
23	23	23 -3A. Prova físic i cançons -4V Prova físic i cançons -3V cançons i cançons
24 -2 Bat prova de cançons i cançons -30/D cançons i cançons -4c triple i cançons i cançons físic	24	24
25 -2 Bat -4c cançons físic i cançons	25	25
26 -30/D cançons i cançons -4c Prova i cançons (Can. Flx. cançons) -2 Bat cançons	26	26 -2 Bat H del video de cançons i cançons -30/D Prova físic i cançons i cançons -4c Prova (Can. Flx. cançons)
27 -2 Bat cançons i cançons -30/D cançons i cançons físic i cançons -4V cançons i cançons físic i cançons	27	27 -2 Bat cançons -4c Prova físic i cançons + Salt h. -30/D cançons i cançons físic i cançons
28 -2 Bat cançons i cançons físic i cançons -30/D cançons i cançons físic i cançons	28	28 -30 Examen T 7 - 9) 50 cançons i cançons
29	29 -2 Bat raquetes -4c Examen raquetes -30/D cançons i cançons -2 Bat cançons	29 -2 Bat cançons -3A Prova físic i cançons
30	30	30 -4V Balls de bàsquet (Fido) -3V Prova
31 -2 Bat Teoria Act físic i cançons -30/A cançons i cançons i cançons -4c cançons i cançons		31

Sesiones desarrolladas anotadas en el cuaderno del profesor (4/4)

JUNIO	JULIO	AGOSTO
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7 faltan practicas orientadas (antropometria)	7
8	8	8
9	9 - Cuaderno hist d' alimentacio	9
10	10 - Cuaderno Ser da salut	10
11	11 (coreografias volunt + flota)	11
12	12	12
13	13	13
14	14	14
15	15	15
16	16	16
17	17	17
18	18	18
19	19	19
20	20	20
21	21	21
22	22	22
23	23	23
24	24	24
25	25	25
26	26	26
27	27	27
28	28	28
29	29	29
30	30	30
	31	31

Memoria final del área de EF para el centro (1/4)



Memoria final del área de EF para el centro (2/4)

Que els nostres alumnes se senten part activa del procés educatiu en tasques com l'elaboració de sessions o inclús escollint unitats, la seua temporització i fins i tot en algun cas el nombre de sessions. Es tracta d'un mètode que ens proporciona bons resultats i per tant no existix intenció de canviar-lo.

El tema de la temporització del continguts es una qüestió purament orientativa i tot i que sol ajustar-se al que diu la programació, de vegades les unitat no se'imparten en l'ordre establert.

3.- ACTIVITATS DE RECUPERACIÓ PER ALS ALUMNES AMB L'ÀREA PENDENT.

Es el cas d'alguns alumnes que per promoció automàtica es troben en 4at amb l'àrea de 3 er pendent. La determinació presa per a la seua recuperació consistix en presentar el quadern de l'assignatura de 3 er complet i aprovar 4at en l'any que estan cursant.

Generalment es tracta d'alumnes que per diverses circumstàncies van abandonar l'assignatura en el seu moment i als que, si volen, no els costa reprendre la dinàmica de treball.

Tot i això, quant va finalitzar el curs, en l'informe individual d'àrea no superada se'ls va fer saber juntament en alguna recomanació per a l'estiu.

4.- VIATGES I EIXIDES REALITZADES. ACTIVITATS EXTRAESCOLARS.

Hi ha hagut varies activitats inicialment programades que finalment no s'han dut a terme, concretament La Navegació al port de Gandia i L'equitació i orientació a Mariola. El motiu ve donat per la impossibilitat de trobar dades idònies.

Les si realitzades en l'ordre cronològic han segut:

- Visita al Club d'atletisme València Terra i Mar (23 gener i 11 de març)
- Curs d'esquí Port Ainé. (9 / 14 de febrer)
- Jornades Culturals i Esportives (14, 15 i 16 d'abril)
- Patinatge en gel. Elx/Santa Pola (15 de maig)
- Jocs de la Generalitat (Tot el curs)

5.- MATERIAL DIDÀCTIC ADQUIRIT. LLIBRES DE TEXT UTILITZATS I PROPOSTES DE CANVI.

< Material adquirit

- 3 CDs interactius " Hacer Deporte " Edicions Escorpio S.L.
- Pack d'orientació. Video i fitxes. Imagen i Sonido S.L.
- CD Boleos. Bases de saló Mordiscos
- Col·lecció Vídeos. " Planeta en bicicleta " Punt 2.

Memoria final del área de EF para el centro (3/4)

< Llibres utilitzats:

- Educació Física 3 . Ed. Aladraba / Castell Nou
- Educació Física 4 . Ed. Aladraba / Castell Nou
- Educació Física. Batxillerat. Ed. Aladraba / Castell Nou
- Quaderns 3 i 4. Ed. Aladraba / Castell Nou.

< Proposta de canvi.

Hi ha intenció de canviar els llibres de text per al proper curs ja que els que actualment utilitzem no estan adaptat al nou Decret d'humanitats, encara que a hores d'ara ens trobem estudiant la millor oferta editorial i per tant pendent de prendre una decisió.

6.- PRINCIPALS PUNTS TRACTATS I ACORDS A LES REUNIONS D'ÀREA

- Preocupació per la perdua d'hores i per tant la no recuperació de la 2on plaça al Centre.
- Necessitat de repavimentació de les pistes i d'un magatzem per als materials.
- Canvi de llibres per al proper curs.
- Alumnes absentistes.
- Revisió de les programacions (adaptació als nous decrets).
- Supressió de la Memòria trimestral d'àrea.
- Nou informe d'avaluació individualitzada. (Model general, emet tutor).
- Alumnes amb l'àrea pendent (treball estiu).
- Situació econòmica. Assignacions trimestrals
- Felicitació per la implantació del "Tamagochi"
- Activitats extraescolars

Memoria final del área de EF para el centro (4/4)

7.- RESULTATS I ANÀLISI

CURS	ALUMNES	SUSPESOS		APROVATS	
3 A ESO	22	6	27%	16	73%
3 B ESO	24	8	33%	16	66%
3 C ESO	31	3	10%	28	90%
3 D ESO	28	5	18%	23	82%
3 V ESO	27	4	15%	23	85%
4 A ESO	23	5	22%	18	78 %
4 B ESO	22	2	9%	20	91 %
4 C ESO	28	2	7%	26	93 %
4 V ESO	24	5	21%	19	79 %
1 BAT H	15			15	100 %
1 BAT C/S	11	1	10%	10	90 %
1 BAT N	16			16	100 %
1 BAT T	31	4	15%	23	85 %
2 BAT OPT.	10			10	100 %

L'anàlisi dels resultats es evident que no pot ser més positiu, el grup que major numero de suspesos ha acumulats es el 3 B amb un 33 %. Cal apuntar que es tracta d'un grup problemàtic al llarg de tot el curs, degut fonamentalment a que ha acumulat el major numero de repetidors de tots els tercers.

Per contra trobem fins 3 grups amb un 100% d'aprovat i la resta se situen per damunt del 75 %. Son resultats que comparativament amb els obtesos en altres àrees ens fan sentir satisfets.





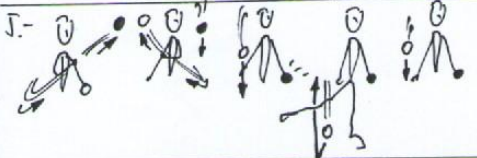

Som conscients de la bona acceptació que té la nostra àrea entre la major part de l'alumnat i per tant, la nul·la dificultat per a superarla de tot aquell que mostre un mínim interès.

Anexo XII

*Ejemplos de materiales impresos
utilizados en el caso Raúl*

Ficha de sesión sobre juegos malabares elaborada con ayuda del libro:
Comes, M. y otros (2000). *Juegos malabares*. Inde: Barcelona

EDUCACIÓN FÍSICA

TÍTULO U.D.: JUEGOS MALABARES		
OBJETIVO: Crear acciones durante el tiempo de vuelo y bote de la bola.		
GRUPO: 4º ESO	Nº SESIÓN: 4	MATERIAL: bolas y pañuelos.
<u>DESARROLLO</u>		
1.- 		
2.- 		
3.- 		
4.- 		
5.- 		
6.- Pareja 		

Hoja informativa del trabajo para el alumnado del 2º trimestre

Colegio: [REDACTED]

Área de Educación Física.

ANEXO
7B

EL RUGBY

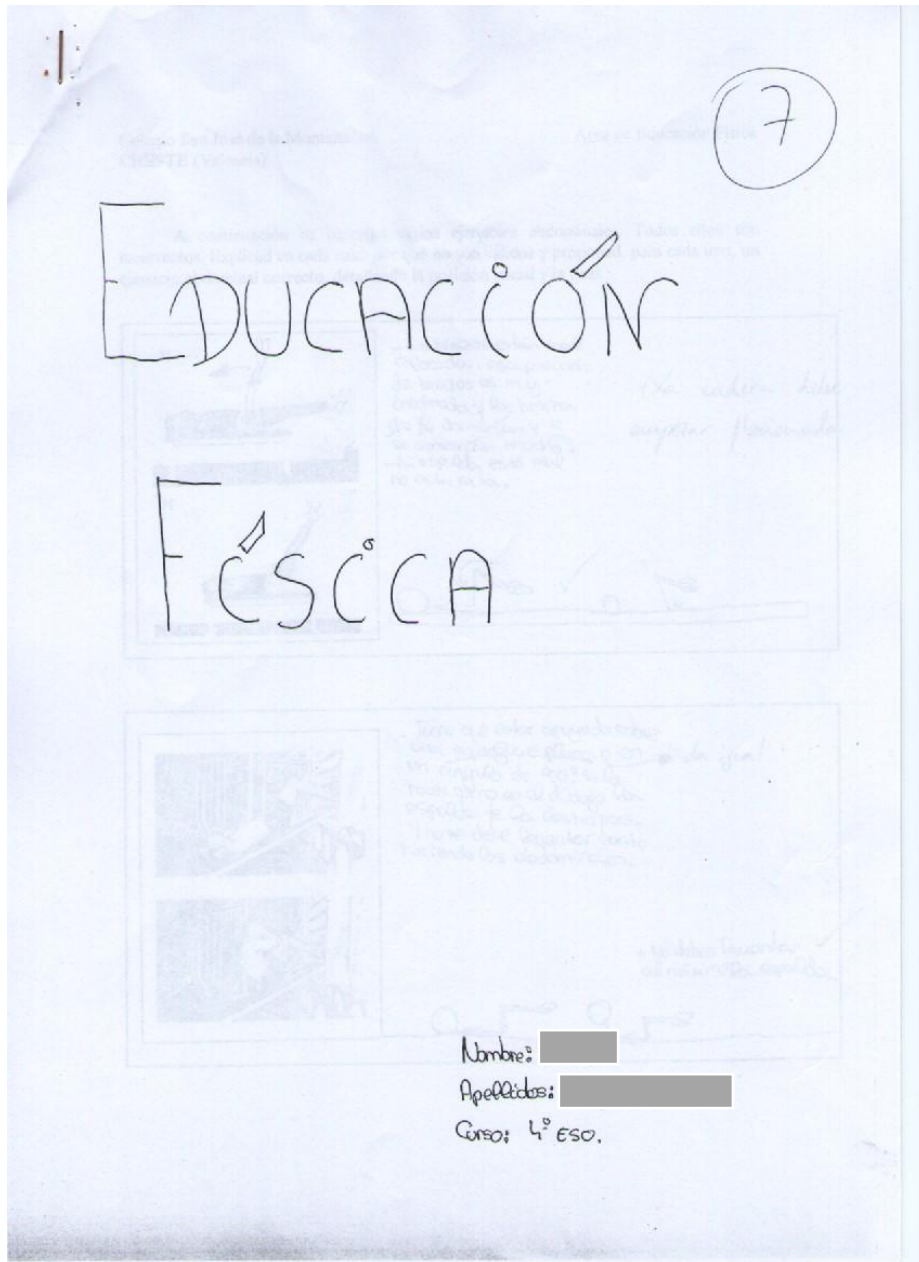
A continuación te doy a elegir entre las siguientes opciones para desarrollar este trabajo:

- HISTORIA DEL RUGBY.
- ASPECTOS REGLAMENTARIOS BÁSICOS DEL RUGBY.
- ASPECTOS TÉCNICOS Y/O TÁCTICOS DEL RUGBY.
- PUEDES HACER UNA COMBINACIÓN DE VARIOS TEMAS.

PLAZO DE ENTREGA: 27 DE FEBRERO DE 2003.

GRACIAS.

Trabajo de alumno sobre la correcta realización de ejercicios de abdominales (1/5)



Trabajo de alumno sobre la correcta realización de ejercicios de abdominales (2/5)

Área de Educación Física

A continuación os muestro varios ejercicios abdominales. Todos ellos son incorrectos. Explicad en cada caso por qué no son válidos y proponed, para cada uno, un ejercicio abdominal correcto, detallando la posición inicial y la final.

- Los brazos están mal colocados, esa posición de brazos es muy incómoda y los brazos se te dormirán y te se cansarán mucho. La espalda está mal no está recta.

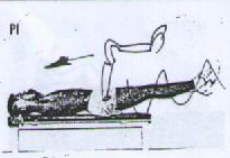
La cadera debe estar flexionada

- Tiene que estar apoyado sobre una superficie plana o en un ángulo de 90°. Si lo haces como en el dibujo la espalda te va a doler y no se debe levantar tanto haciendo los abdominales.

da igual

** No debes levantar al máximo la espalda.*

Trabajo de alumno sobre la correcta realización de ejercicios de abdominales (3/5)




PI

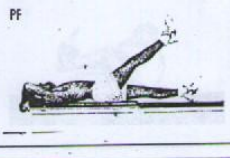
- La espalda está mal colocada, la espalda debe de estar completamente en contacto con la superficie. Y los brazos en esa posición son muy incómodos.

Y la cadera debe estar flexionada

* La espalda tiene que estar en contacto con la superficie y los brazos rectos es mucho más cómodo.



PF




- En este ejercicio la espalda está mal colocada porque tienes que estar recta, porque sino es muy incómoda y al cabo de un tiempo seguramente te dolerá la espalda.

Y la cadera está extendida al inicio

* Tienes que apoyarte en una superficie para que la espalda sea que estar recta.



PF




Trabajo de alumno sobre la correcta realización de ejercicios de abdominales (4/5)



- Este ejercicio está mal porque, en la superficie en la que se está realizando el ejercicio, es demasiado corta para la persona y cuando se hacen los abdominales no se debe levantar tanto, y las manos no se deben caer al suelo.

o, brazos dan igual.

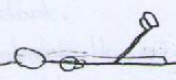
* La superficie tiene que ser mayor que la persona, y los brazos cruzados en el vientre.

- En este ejercicio los brazos se te cansan mucho debido al peso de las piernas y esto produce un cierto dolor en la espalda. Este ejercicio se haría bien apoyado en una superficie y descansando las dos piernas alabez y la espalda recta.

La cadera debe estar flexionada.

* La espalda debe de estar completamente recta y los brazos en el vientre.



Trabajo de alumno sobre la correcta realización de ejercicios de abdominales (5/5)

Cómo hacer correctamente los abdominales preparados.

- 1.. Levanta la cabeza usando los músculos abdominales; mas no tu cuello, si usas el cuello, sentirás dolor en esa área. Coloca las manos detrás de la cabeza sin ojar los dedos e inclina el mentón levemente hacia arriba, dejando un espacio del tamaño de un puño entre el mentón y el torso. La cabeza y el cuello deben permanecer en esta posición mientras haces el ejercicio.
- 2.. Mantén el control de tu cabeza y cuello en ambos movimientos, tanto hacia arriba como hacia abajo.
- 3.. No muevas los codos. Los codos no tienen nada que ver con los ejercicios abdominales. Después de posicionarlos hacia fuera y arquearlos levemente, déjalos así.
- 4.. No arquees ni hundas tu espalda; mantenla plana en el piso. Debes contraer tus músculos abdominales y siempre dejar un espacio leve, de uno o dos dedos de ancho, entre la zona lumbar y el piso.
- 5.. Tras levantar la cabeza, no te decides de doblar tu cuerpo hacia adelante. Los preparados abdominales no solamente consisten en levantar la cabeza, el cuello y los omóplatos, sino también en doblar tu cuerpo hacia adelante.
- 6.. No levantes la cabeza bruscamente. Haz el ejercicio lentamente usando tus abdominales.
- 7.. Para evitar el estiramiento de los músculos de la espalda, mantén las rodillas dobladas, a una distancia de 8 a 10 pulgadas de los glúteos.

Hojas "Liga Multideporte": tabla de resultados de los encuentros y de clasificación de los equipos.

LIGA MULTIDEPORTE

EQUIPOS

- 1.- INDECISOS
- 2.- NARANJA MECÁNICA
- 3.- 100% CHÉ
- 4.- QUEREMOS FÚTBOL

RESULTADOS

FÚTBOL SALA	BALONCESTO	VOLEIBOL
1. Indecisos, 9 – Naranja m., 6 1. 100% Ché, 13 – Q. Fútbol, 6 6. Indecisos, - Q. Fútbol, 6. Naranja m., - 100% Ché, 8. Indecisos, - 100% Ché, 8. Naranja m., - Q. Fútbol,	2. Indecisos, - 100% Ché, 2. Naranja m., - Q. Fútbol, 4. Indecisos, - Naranja m., 4. 100% Ché, - Q. Fútbol, 9. Indecisos, - Q. Fútbol, 9. Naranja m., - 100% Ché,	3. Indecisos, - Q. Fútbol, 3. Naranja m., - 100%Ché, 5. Indecisos, - 100% Ché, 5. Naranja m., - Q. Fútbol, 7. Indecisos, - Naranja m., 7. 100% Ché, - Q. Fútbol,

LIGA MULTIDEPORTE

CLASIFICACIÓN

EQUIPO	FÚTBOL SALA						BALONCESTO						VOLEIBOL						TOTAL			
	J	G	E	P	F	C	Pt	J	G	E	P	F	C	Pt	J	G	E	P		F	C	Pt
1. 100% Ché	3	2	1	0	31	22	7	2	2	0	0	20	13	6	3	3	0	0	75	54	9	22
2. Indecisos	3	1	1	1	27	25	4	2	1	0	1	21	9	3	3	2	0	1	69	61	6	13
3. Naranja mecánica	3	1	0	2	21	25	3	2	1	0	1	24	20	3	3	0	0	3	62	75	0	6
4. Queremos Fútbol	3	1	0	2	23	30	3	2	0	0	2	12	35	0	3	1	0	2	56	72	3	6

Planillas de evaluación del alumnado elaboradas por Raúl

GRUPO: 4º E.S.O. NOMBRE Y APELLIDOS: [REDACTED]

EV.	UU. DD. Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	FECHA											
		D	C	E	N	F	E	N	F	E	N	F	E
	Inicio al Rugby: "Rugbitto"	10	12	17	9	14	11	16	23	30			
C	Descubre y comprende las reglas básicas del Rugby.												
P	Desarrolla las habilidades de lanzar, coger, pasar, correr con la pelota y de oponerse a todas estas acciones en el Rugby.	6	0	F	6	6	6	6	6	0			
A	Colabora en el traslado y recogida del material.	6	0	F	5	6	6	6	6	0			
A	Acepta las propias posibilidades y las de los compañeros en la práctica de las diferentes tareas y actividades.	7	0	F	6	6	7	6	6	0			
A	Colabora con los compañeros en la realización de un objetivo común.	7	0	F	6	6	7	6	6	0			
Actividades recreativas													
P	Aprende un gran número de recursos lúdicos: juegos y deporte.												
P	Juega por el placer de jugar, pero siempre respetando unas normas.												
A	Comparte y coopera con todos los compañeros para conseguir objetivos comunes.												
Inicio al Voleibol													
C	Conoce las reglas más relevantes del Voleibol.												
P	Comprende los principios básicos de la táctica individual y colectiva del Voleibol.												
P	Controla la orientación, altura y velocidad en los pases y los saques y domina, al menos, un tipo de saque.												
P	Mejora la recepción, aumentando el control y ajuste del pase al colocador.												
P	Aprende y mejora la técnica y la táctica del remate y del bloqueo.												
P	Define el tipo de pase más adecuado a la situación de juego.												
P	Mejora la ocupación del espacio de juego.												
A	Acepta las funciones atribuidas a cada uno dentro de una labor de equipo y colabora con los compañeros.												
A	Desarrolla actitudes de tolerancia y deportividad, respetando a los compañeros y las reglas de juego.												
A	Acepta la existencia de diferentes niveles de habilidad y participar con independencia del nivel alcanzado, proponiéndose una constante superación personal.												

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA NIVEL: 4º ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL 1º TRIMESTRE	[REDACTED]														
	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Diferencia las actividades beneficiosas para la salud y las perjudiciales.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Participa en juegos modificados dándole más importancia al aspecto recreativo que al competitivo.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Realiza actividades de resistencia aeróbica y anaeróbica, conociendo sus efectos.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Desarrolla la confianza y la autoestima cuando realiza actividad física.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Muestra una actitud de aceptación y superación de las propias posibilidades.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Respeto las posibilidades y limitaciones de los compañeros.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Manipula diferentes tipos de material en la realización de malabarterías.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Identifica donde recaen los puntos "clave" que permiten la realización de cada situación propuesta.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Identifica los puntos de error cuando se practica.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Reconoce los errores cometidos como consecuencia de su detección.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Aumenta el nivel de dificultad de una situación, introduciendo alguna variante perceptiva, de decisión o de ejecución motriz.	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B	C	B			
Respeto el material utilizado.	B	C	D	B	A	A	C	C	B	A	A	D	A		
Persévete ante las dificultades surgidas durante el aprendizaje.	C	B	D	B	C	C	C	B	C	A	C	A	C	C	
Colabora con los compañeros en la realización de un objetivo común.	C	B	D	B	C	C	C	B	A	B	A	A	C	C	
VALORACIÓN GLOBAL DEL 1º TRIMESTRE	B	N	I	N	B	B	B	N	N	S	N	N	N	S	N


CLAVES DE EVALUACIÓN: A, B, C[↑], C[↓], D, E Para 3º y 4º, este apartado se calificará con: INS, SUF, B, NOT, SOB.

AÑO
18

MATERIAS
DE
EVALUACIÓN

Documento de la Consellería de Cultura I Educació para ofrecer actividades extracurriculares

Doc Rec. de: 963578576 83/83/83 18:31 Pg: 1/2
519, 70-3-03
desplaçament de la 47 a 48

 **GENERALITAT VALENCIANA**
CONSELLERIA DE CULTURA I EDUCACIÓ

Anexo 21

AL'ATENCIÓ DEL PROFESSOR D'EDUCACIÓ FÍSICA

València, 18 de desembre de 2002

SR. DIRECTOR/ SRA DIRECTORA:

La Conselleria de Cultura i Educació inicia durant el present curs acadèmic un Projecte d'Innovació Educativa, titulat "ESPORT EN L'ESCOLA", amb l'objecte d'apropar a l'alumnat de 3r i 4t d'Educació Secundària Obligatòria al coneixement i a la pràctica de l'esport d'alta competició de la nostra Comunitat per mitjà de la vivència en directe amb equips i esportistes durant una jornada lectiva.

Amb este Projecte, la Conselleria vol contribuir al fet que els nostres jòvens estudiants valoren els efectes beneficiosos que la pràctica regular de l'esport té sobre les condicions de salut, individual i col·lectiva, i la qualitat de vida.

Amb esta activitat, es promouen els esports següents:

❖ ATLETISME: <i>Valencia C.A. - Terra i Mar</i>	(Dimarts i Dijous)
❖ PILOTA VALENCIANA	(Tots els dies)
❖ HANDBOL: <i>C.B. Maristas Algemesí</i>	(Dijous i Divendres)

El Projecte es desenvoluparà entre Gener i Maig de 2003.

En Atletisme i Handbol, l'alumnat es desplaçarà en grups no superiors a 30 a les instal·lacions dels clubs. L'activitat començarà a les 10 hores i durarà unes 2 hores. Tindrà una part teòrica (xarrades, vídeos, etc.) sobre el funcionament dels clubs i la vida esportiva dels atletes i una part pràctica, en la qual l'alumnat entrarà en contacte amb l'esport elegit.

En la Pilota Valenciana, seran els pilotaris els qui es desplacen als centres, podent adaptar-se els seus horaris als que indique el propi centre.

Per a participar, cada centre triarà un d'estos tres esports per orde de preferència, omplint el full d'inscripció, que s'adjunta, el qual haurà de remetre's com més prompte millor al FAX 96 357 05 76. L'adjudicació de dia i esport, a cada centre, es farà per orde d'arribada de les sol·licituds i es comunicarà al centre per fax o per correu electrònic.

Una vegada confirmada l'assistència, s'enviarà tota la informació relacionada amb l'esport elegit (direcció, horari, responsable del club), així com el material didàctic que facilite al professorat d'Educació Física la preparació del seu alumnat respecte al coneixement i a la pràctica de l'esport elegit.

Per a qualsevol dubte o aclariment, hauran de telefonar al telèfon 96 378 70 52- extensió 24, o correu electrònic: [esportescolar\(a\)centres.cult.gva.es](mailto:esportescolar(a)centres.cult.gva.es) (preguntar per Elena o Rufino, pels matins).

Esperè que este Projecte merezca el seu interès i el de la comunitat educativa. Li pregue que transmeta esta informació al departament d'Educació Física.

Atentament.

EL DIRECTOR GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA I POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Documento de autorización de padres-madres para ir a la playa.

████████████████████
4º E.S.O.

Área de Educación Física.
Curso 2002/03

ANEXO
28

UNIDAD DIDÁCTICA: INICIACIÓN AL VOLEIBOL.

YO,,
COMO PADRE/MADRE/TUTOR DE,
AUTORIZO A MI HIJO-A A VIAJAR A VALENCIA (PLAYA MALVARROSA) A
REALIZAR LA ACTIVIDAD DE *VOLEY PLAYA*, EL PRÓXIMO LUNES 26 DE
MAYO.

LA IDA SERÁ A LAS 10:30 Y LA VUELTA A LAS 14:18, AMBAS EN TREN.
LLEVAR BOCADILLO PARA COMER ALLÍ.

FDO. (PADRE, MADRE O TUTOR)

Anexo XIII

*Ejemplos de materiales impresos
utilizados en el caso Blanca*

Examen teóric 1ª evaluació

PROVA TEÒRICA D'EDUCACIÓ FÍSICA, CUR 02-03, 1ª AVALUACIÓ

6.-

Nom i cognoms:

Nº:

1.- (2 punts)

a.- Imagina que durant un entrenament, deus treballar dintre de la teva "zona d'activitat aeròbica", per a obtenir el rendiment desitjat, com la calcularies?

b.- I si hagueres de treballar dintre de la teva "zona d'activitat anaeròbica"?

2.- Enumera i explica segons la gravetat, les sancions disciplinàries de l'handbol.

3.- Quins són els principis bàsics que deu respectar tot escalfament general per a resultar efectiu?

4.- Indica V (vertader) o F (fals) segons cregues, davant les següents afirmacions:

- a.- L'armat del braç coincideix amb una torsió del cos cap al costat contrari: V F
b.- La pressió necessària per a mantenir el baló correctament adaptat, deu realitzar-la la palma de la mà, principalment la zona entre el dit polze i el dit menut: V F
c.- Tots els serveis es fan amb un peu en contacte permanent amb el sòl i amb els defenses a 3m com a mínim: V F
d.- A l'handbol, no és fonamental dominar el bot amb el baló i utilitzar-lo freqüentment per a aconseguir un joc ràpid i efectiu: V F

5.- Dibuixa (i explica també si cal) un exercici per a desenvolupar la flexibilitat de les cames pel sistema dinàmic i altre pel sistema estàtic.

6.- Quines funcions pot dur a terme un jugador d'handbol en situació ofensiva amb baló?

I en situació ofensiva sense baló?

7.- Explica les causes per les quals un individu és més flexible que un d'altre.

8.- Respon breument a les següents qüestions (2 punts):

- a.- A quines coses té dret el porter dintre de la seva pròpia àrea?
b.- Característiques referents al temps en l'handbol.
c.- Composició d'un equip d'handbol.
d.- Restriccions respecte a la possessió del baló.

Ficha de evaluación práctica de Balonmano (1/2)

16

PRUEBA PRÁCTICA DE BALONMANO. 1º ESO. 1ª EVALUACIÓN

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA. CURSO 1º ESO

Nombre y apellidos: _____

Apellidos y nombres: _____

NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
1º Asesor	2º Asesor	3º Asesor	4º Asesor

DESCRIPCIÓN DE LOS EJERCICIOS DE LA PRUEBA PRÁCTICA: 3º ESO. EDUCACIÓN FÍSICA: BALONMANO. 1º EVALUACIÓN.

1.- 3 pasos con el balón en las manos+bote (cada vez con una mano diferente). (ver el punto 1 de los aspectos a evaluar).

2.- Realizar pases con un compañero/a (y como es lógico la recepción) en desplazamiento. El tipo de pase es el clásico y el de pronación (ver el punto 2 de los aspectos a evaluar).

3.- Recepción de un pase en carrera y lanzamiento a portería encadenando ambas acciones (ver punto 3 de los aspectos a evaluar).

4.- Realizar bote consecutivo y lanzamiento en apoyo (sin salto) a portería. (ver el punto 4 en los aspectos a evaluar).

5.- Bote consecutivo y lanzamiento en suspensión (en salto) a portería (ver punto 5 en los aspectos a evaluar).

Ficha de evaluación práctica de Balonmano (2/2)

PRUEBA PRÁCTICA DE BALONMANO: 3º ESO 1ª EVALUACIÓN.
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Nombre y apellidos:

Nº:

Aspectos a considerar:

NO	POCO	BASTANTE	SI
2 puntos	5 puntos	7-9 puntos	10 puntos

- 1.- a.- Maneja el balón manteniéndolo "adaptado" con seguridad.
b.- Maneja el balón sin necesidad de mirarlo.
c.- Bota delante del cuerpo con la palma de la mano abierta.

2.- En cuanto al pase clásico:

- a.- Arma el brazo a 90º (con el codo alto).
b.- El cuerpo colabora con una torsión de tronco.
c.- La trayectoria del pase es tensa y segura.

- En cuanto al pase de pronación:

- a.- Realiza la rotación interna del brazo y la extensión final del mismo.
b.- La trayectoria del pase es tensa y segura.

- En cuanto a la recepción:

- a.- Recibe con seguridad los balones.
b.- Encadena la acción recepción-pase lo más rápidamente posible.

3.- Encadena las acciones respetando los 3 pases permitidos.

4.- En cuanto al bote consecutivo:

- a.- Controla el movimiento en trayectoria rectilínea.
b.- Golpea correctamente con palma de mano abierta.

- En cuanto al lanzamiento en apoyo:

- a.- Armado a 90º retrasando el brazo.
b.- Lanzamiento explosivo.
c.- Amplitud de movimiento.
d.- Evita la flexión de tronco adelante al finalizar.

- 5.- a.- Consigue la máxima altura en el salto.
b.- Lanza en el momento de máxima altura.
c.- Si levanta la rodilla, lo hace lateralmente.

LA NOTA FINAL ES LA MEDIA DE LAS ANTERIORES.

Hoja informativa de los ejercicios de la prueba pràctica

11

PRUEBA PRÀCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA 3º ESO 1ª EVALUACIÓN

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA CURSO 2017-18

Nombre y apellidos: _____

Apellidos y nombre: _____

NO	BUO	SUFICIENTE	B
aprove	aprove	7,5 puntos	10 puntos

DESCRIPCIÓN DE LOS EJERCICIOS DE LA PRUEBA PRÀCTICA: 3º ESO. EDUCACIÓN FÍSICA: BALONMANO. 1ª EVALUACIÓN.

1. Se realizará una prueba de:

- 1.- 3 pasos con el balón en las manos+bote (cada vez con una mano diferente). (ver el punto 1 de los aspectos a evaluar).
- 2.- Realizar pases con un compañero/a (y como es lógico la recepción) en desplazamiento. El tipo de pase es el clásico y el de pronación (ver el punto 2 de los aspectos a evaluar).
- 3.- Recepción de un pase en carrera y lanzamiento a portería encadenando ambas acciones (ver punto 3 de los aspectos a evaluar).
- 4.- Realizar bote consecutivo y lanzamiento en apoyo (sin salto) a portería. (ver el punto 4 en los aspectos a evaluar).
- 5.- Bote consecutivo y lanzamiento en suspensión (en salto) a portería (ver punto 5 en los aspectos a evaluar).

2. Se evaluarán los siguientes aspectos:

1. Realización de los ejercicios de forma correcta.
2. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
3. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
4. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
5. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.

3. Se evaluarán los siguientes aspectos:

1. Realización de los ejercicios de forma correcta.
2. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
3. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
4. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
5. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.

4. Se evaluarán los siguientes aspectos:

1. Realización de los ejercicios de forma correcta.
2. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
3. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
4. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
5. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.

5. Se evaluarán los siguientes aspectos:

1. Realización de los ejercicios de forma correcta.
2. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
3. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
4. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
5. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.

6. Se evaluarán los siguientes aspectos:

1. Realización de los ejercicios de forma correcta.
2. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
3. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
4. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.
5. Realizar los ejercicios con la técnica adecuada.

Apuntes para el alumnado de la UD de béisbol adaptado elaborados por la profesora (1/2)

1.- EL BÈISBOL ADAPTAT.

1.1.- Característiques generals

Aquest esport té els seus orígens a un joc britànic del S.XVIII anomenat "rounders". Actualment és un dels esports més practicats als EEUU. A alguns llocs de la nostra geografia el béisbol és popularment conegut per "pichi".

- Desenvolupament del joc: competeixen 2 equips de nombre il·limitat de jugadors/es, però amb igualtat numèrica cadascun d'ells, l'objectiu dels quals és anotar més carreres que el contrari. L'equip que ataca és aquell que té l'opció de batejar i de fer carreres. Aquest equip anotarà una carrera cada vegada que un corredor toque legalment totes les bases del camp sense saltar-se'n cap inclosa la meta d'arribada.

L'equip que defen intenta interceptar la bola i enviar-la mitjançant passes dels seus jugadors/es al pichi del seu equip, jugador/a que es col·loca dintre d'un cercle o zona de pichi. Quan la pilota arriba a ell, si el jugador/a contrari/ària està corrent entre les bases serà eliminat. Si pel contrari està a una base, estarà preparat per a seguir corrent.

Bategen tots/totes els/les components de l'equip atacant i després serà ell qui defenga. Guanyarà el joc l'equip que més carreres haja aconseguit.

Quan la pilota després de ser batejada és interceptada per l'equip que està defenent sense que toque el sòl, el batejador/ora resta eliminat.

A cada base solament pot haver un/a corredor/a. Si s'afegeix un altre corredor/a a la mateixa base, aquell que va arribar primer resta eliminat.

Cada jugador/a té 3 oportunitats consecutives per a intentar una bola bona (així com el pitxer té 3 possibilitats per a encertar el llançament). L'equip atacant solament pot desplaçar-se quan la pilota estiga "viva".

El terreny de joc s'adapta al nombre de jugadors/res. Al voltant del camp s'assenyalen les distintes bases i la meta. Encara que en principi el joc es realitza amb material de béisbol, també es pot emprar altre tipus de material com per exemple un baló de volei colpejant-lo amb la mà.

Apuntes para el alumnado de la UD de béisbol adaptado elaborados por la profesora (2/2)

EDUCACIÓ FÍSICA

Unitat Didàctica: "El bàisbol adaptat"

2.-

1.2.- Situació de l'equip en atac

Els jugadors/es es col·loquen a un banquet i passen a batejar un darrere l'altre amb un ordre previament establert. El batejador o batter que fa un llançament vàlid passa a ser corredor o batter-runner i aleshores bateja el següent. El batejador/a deu tractar de batejar de forma que la bola vaja tan lluny com siga possible per avançar bases ell mateix i els propis companys/es d'equip.

El batejador/a tracta de colpejar únicament els llançaments que passen per la zona de "strike". Amb 4 pilotes llançades fora d'aquesta zona, el batejador/a passa directament a la 1ª base.

La batejada bona o "hit", és aquella que permet recórrer una o diverses bases.

La batejada fora, és aquella que surt dels límits del camp per darrera i es considera strike.

La batejada de volea o "fly ball": elimina al batejador/a perquè el defensor/a agafa la pilota per l'aire.

Al "home run", el corredor/a recorre les 4 bases, normalment perquè la pilota surt per l'aire del camp.

La batejada rodada o "rolling", és quan la pilota roda o fa bots pel terra abans que l'agafe un defensor/a.

1.3.- Situació de l'equip en defensa

Està compostat pel:

- "pitcher" o llançador: s'encarrega de llançar la pilota al "catcher" passant per una zona entre les aixelles i els genolls del batejador/a. Tractarà de realitzar 3 strikes per eliminar el batejador/a, que pot aconseguir de la següent manera:

- Strike no batejat: el batejador decideix no colpejar perquè jutja que la pilota és roïna, però l'àrbitre la dona per bona.
- Strike batejat: el batejador/a l'envia fora de les línies de banda o cap enrera.
- Strike fallat: el batejador/a ho intenta però no aconsegueix pegar-li a la pilota.

Ficha de trabajo para las actividades de expresión corporal

ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA

FITXA D'OBSERVACIÓ I PRESA DE NOTES per a la UD: Expressió Corporal

Nº de Grup:

Curs:

Data:

Alumnes components:

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-

Tema o finalitat: Representació fotogràfica

Ítems a valorar:

- CREATIVITAT:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- EXPRESSIVITAT:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- POSADA EN ESCENA:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- ADAPTACIÓ DELS MOVIMENTS AL TEMA:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- ACTITUD:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- TOTAL (mitja de les anteriors):	

Agenda de clase de la profesora

Un libro para ayudar a triunfar:
¡Escucha a los demás!

Lunes Santos Simón y Judas Tadeo

+ Pasar x árboles (pasa por) **PARQUE**
+ Pasar a la frutería (comprando) + árbol
procho, CUAVERO

+ Pasar al supermercado (comprando) + árbol
por la si: fr: el: intersección

Aplicar 20-21

San Quintín jueves 31

¡¡¡¡¡ ES UN MARAVILLOSO
MOMENTO

¡¡¡¡¡ Trabaja con María

+ Pasar a casa de María
S: 20: 21

martes San Narciso

VISITA GIMNASIO

+ Pasar al gimnasio (comprando) + árbol
+ CUAVERO

Haz una lista con las cinco cosas con las que estás menos de acuerdo en el funcionamiento de tu escuela.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Propón una solución para cada una de ellas:

Solución 1.
Solución 2.
Solución 3.
Solución 4.
Solución 5.

¡Nenga, muévete!

miércoles San Marcelo

⊕ Pasar a Malena (comprando) + árbol
+ CUAVERO

Napalé 20-21

2 3 4 5 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

Calendario escolar del centro

CALENDARI CURS: 2002-2003

VACANCES : Nadal: 23 de desembre fins 7 gener (inclosos)
Pasqua: 17 d'abril fins 28 (inclosos)

DIES FESTIUS: 9 d'octubre Dia de la Comunitat Valenciana
18 novembre (Local) Fira
6 desembre Dia de la Constitució
17, 18 i 19 març (locals i autonòmiques)
1 i 2 de maig

ACTIVITATS DEL CENTRE	
DATES	CELEBRACIÓ
27 setembre 2002	Eucaristia
25, 26, 27 novembre 2002	Triduo a la V. Milagrosa
27 novembre 2002	Festa de la Milagrosa
19 desembre 2002	Festival de nadalengues
20 desembre 2002	Reis
30 gener 2003	Dia de la no violència
5 març 2003	Eucaristia(Dimecres de Cendra)
13 juny 2003	Eucaristia. Acte Acadèmic

Totes estes activitats són les programades per a tot el centre en conjunt.
Cada cicle, a més, té les seues.

DATES D'ENTREGA DE BUTLLETINS					
1ª Interavaluació	1ª Avaluació	2ª Interavaluació	2ª Avaluació	3ª Avaluació	FINALS
14 novembre 02	19 desembre 02	27 febrer 2003	16 abril 2003	5 juny 2003	26 juny 2003

Tutories

1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Dimecres 4:30- 5:30	Dimecres 4:30-5:30	Dijous 11:15-12	Dimecres 9-10

Atenció a pares/mares

Directora	Dimecres 5:30-6:30	Dijous 5:30-6:30
Cap d'estudis	Dimarts 4:30-5:30	Dimecres 5:30-6:30

3ºESO

TEMPORALITZACIÓ 02-03

1ª AVALUACIÓ

1 Sesió INICIAL

UB₁ L'escalfament general, efectes elaboració i posada en pràctica d'escalfament global.

Nº Sesió 7
(2 sessions)
25 d'octubre
7 d'octubre

UB₂ Les capacitats físiques bàsiques: Resistència, flexibilitat, classificació, ritme.

fabrics -

La resistència aeròbica: 20 minuts, 15 minuts, 10 minuts.

Nº Sesió 8
(4 sessions)
20 d'octubre
14, 25 d'octubre
14 de novembre

Avaluació P₁ UB₂

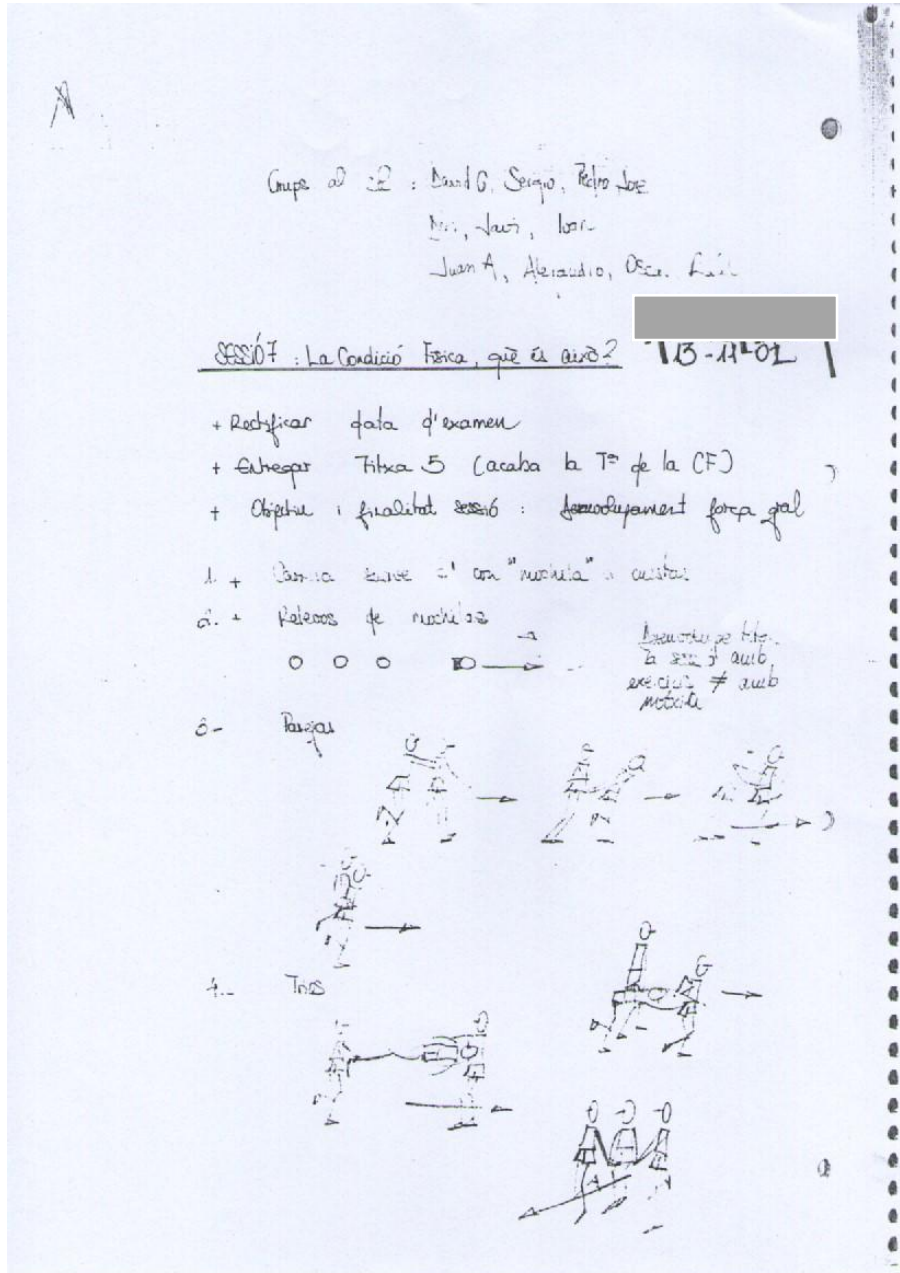
UB₃ L'Handbol. Objectius: Conèixer les regles bàsiques, desenvolupar tècniques bàsiques, fomentar el treball en equip.

Nº Sesió 9
(4 sessions)
21 d'octubre
4, 25 de novembre
2 de desembre

AVALUACIÓ TEÒRICA: 9 de novembre
P₂ 16 de novembre: UB₃

INTERAVALUACIÓ : 8 de novembre

Fragmento de la libreta de sesiones de la profesora (2/3)



Fragmento de la libreta de sesiones de la profesora (3/3)

3ºESO [redacted] 22 de Gener'03

3ª Sessió; UD: EL BÀSQUET.

+ Objectiu: Perfeccionar els diferents tipus de passada
Aprènque a pivotar.

+ Desenvolupament sessió:

A.- Escalfament

1.- Joc (4 grups de 6): jugar un partit a passar i encistellar, però sense poder botar. (Si la pilota no es pot moure, única pot pivotar) (PROFITAR x EXPLICAR el PIVOT)

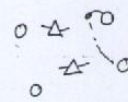
Si no hi ha canasta fer 10 passes.

B.- Part principal: (Grups de 6)

a.-

Bot + Passada i així a la filera d'enfront.
variar les passes: de pit
Passada per damunt del cap de bàsquet

b.- "Fondo"



c.- PART FINAL: Explicació fixa 3

treballar una qüestió

Miriam Baena (+) → Molt predisposada a

Jorge Robledo (-) → contesta equivocadament

Sesión de curso anterior utilizada en el observado

Sesión N° 7
Atletismo

- Objetivo: Organización de la defensa en líneas con la finalidad de recuperar el balón y evitar los goles. Perfeccionar el lanzamiento a portería.
- + ANIMACIÓN: Grupos de 6:

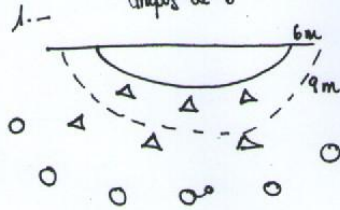
a.-



b.-



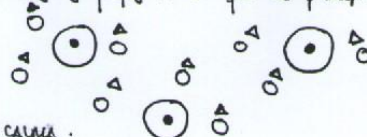
+ PARTE PRINCIPAL:
 Grupos de 6



+ Tiro a la pared y recepción el rebote pasa al 1º de la fila, como x detrás del cono y me reincorporo.

+ Un equipo es atacante y el otro defensor. En el área de portería los 1ºs elijan postes intentando buscar espacios libres para entrar a portería.
 Cambiar la fon de los equipos cuando los atacantes pierden el balón.

2.- Con los mismos grupos de 6 que al principio. Juego:



+ Tratar de tocar con el balón el de basket.

+ Vuelta a la casa:

+ Estiramientos y ficha.

Trabajo de condición física: el calentamiento (1/3)


3er ESO: 1ª Evaluació. Àrea d'Educació Física. **Unitat Didàctica 1: Posa en marxa el teu cos: Aprèn a escalfar!**

ACTIVITAT PRÀCTICA


Després d'haver-te llegit detingudament els apunts i amb les referències de les classes pràctiques, elabora un **escalfament general** que possibiliti la preparació de l'organisme per a la realització posterior de **qualsevol activitat física**. Les pautes que has de seguir són:

- Indica el temps que dura, explica els exercicis que inclou (i les repeticions que fas de cadascun) i dibuixa'ls si creus que poden aclarir l'explicació.
- Diferència les distintes parts de què consta.
- Es valorarà l'originalitat i la imaginació.
- L'has de presentar en un full a banda d'aquest, amb bona lletra o presentació.
- La data d'entrega és el _____. Ja saps que després no en recolliré cap.

Exercicis per a la part de l'escalfament:



Exercicis per a la part de l'escalfament:



Trabajo de condición física: el calentamiento (2/3)

EXEMPLE D'UNA FITXA D'ESCALFAMENT GENERAL: Educació Física.

1. Expressió de l'entorn

Consideracions prèvies: cada exercici que inclogues a l'escalfament deu contenir:

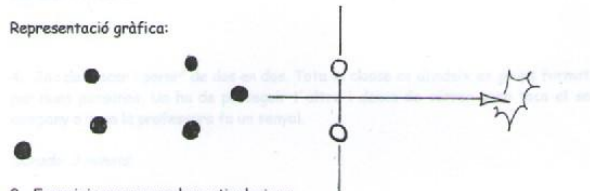
- la descripció
- el nombre de repeticions o la durada
- la representació gràfica o dibuix

A continuació et mostre un escalfament per a una classe d'educació física que tinga com a objectiu **millorar la velocitat**:

1.- "Joc de la muralla": tots els alumnes se situen en un costat del terreny de joc, excepte un/una, que és qui para, i es queda a la línia del mig camp. Es fa un senyal i tots els alumnes han d'anar a l'altre costat del terreny passant per la línia del mig sense ser tocats per l'alumne/a que para.

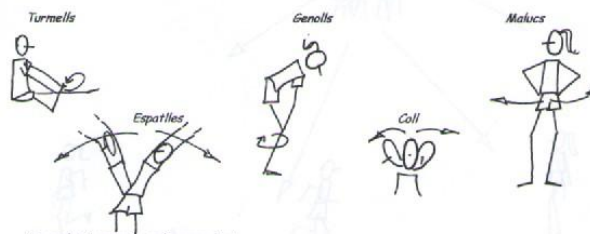
Durada: 5 minuts.

Representació gràfica:



2.- Exercicis per moure les articulacions:

Representació gràfica:



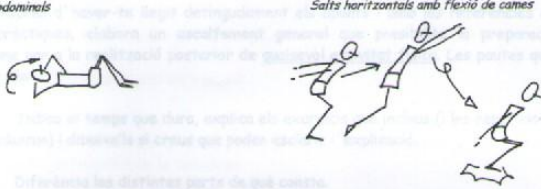
Durada: 1 minut cada exercici

Trabajo de condición física: el calentamiento (3/3)


3.- Exercicis de força:

Representació gràfica:

Abdominals *Salts horitzontals amb flexió de cames*



Corso ràpida sobre el terreny: progressius

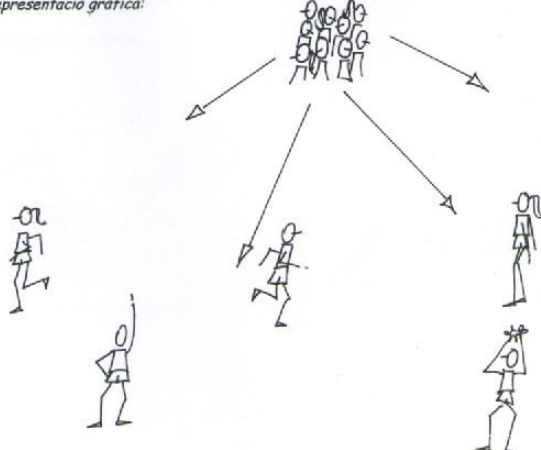


Durada: 7 minuts.

4.- Joc de "tocar i parar" de dos en dos. Tota la classe es divideix en grups formats per dues persones. Un ha de perseguir l'altre i deixa de córrer quan toca el seu company o quan la professora fa un senyal.

Durada: 3 minuts.

Representació gràfica:



Trabajo de condición física: la zona de actividad aeróbica (1/2)

EDUCACIÓ FÍSICA. 1ª AVALUACIÓ **Fitxa d'exercicis**
Unitat Didàctica: La condició física, què és això?

LA RESISTÈNCIA I EL CONTROL DE LES PULSACIONS

Nom i cognoms: _____ N°: _____

1.- Pren les pulsacions en repòs: les teves pulsacions en repòs són _____ per minut.

2.- Pren les pulsacions després de l'exercici. Les teves pulsacions després de realitzar exercici físic són _____ per minut. Deus especificar el tipus d'activitat que has realitzat i el temps que has dedicat.

3.- Hauràs comprovat que després de l'exercici ha hagut un augment del ritme cardíac. Hi ha dues coses que deus conèixer per a saber quan deus augmentar el ritme cardíac:

a.- L'Índex Cardíac Màxim, s'obté restant a 220 la teva edat. Així doncs,
220-Edat= ICM:

220- _____ = _____ .

b.- Quan faces exercici físic deus tenir en compte que les teves pulsacions es troben entre el 60% i el 80% de l'Índex Cardíac Màxim. A aquesta zona se la coneix com "Zona d' Activitat (aeròbica)".

- ¿Quina és la teva zona d'activitat aeròbica?

- ICM _____ x 0.60=
- ICM _____ x 0.80=

Per tant la teva "Zona d' Activitat" està entre _____ per minut i _____ per minut.

Trabajo de condición física: la zona de actividad aeróbica (2/2)

