

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL

***FACTORES CONDICIONANTES DE LA
APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS
PORTUGUESAS DESDE LA PERSPECTIVA DE
LOS PROFESORES EN EJERCICIO Y EN
FORMACIÓN***

TESIS DOCTORAL

ANTÓNIO MIGUEL BENTO PEREIRA

SEVILLA, 2004

A Carina

ÍNDICE

<i>AGRADECIMIENTOS</i>	17
------------------------------	----

1 INTRODUCCIÓN.	21
------------------------------	-----------

1.1 <i>INTRODUCCIÓN / DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.</i>	21
--	----

1.2 <i>MODELO DE ANÁLISIS.</i>	29
--------------------------------------	----

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DE INVESTIGACIÓN....	31
--	-----------

2 CONTEXTO / PROBLEMÁTICA.	33
---	-----------

2.1 <i>REFORMA EDUCATIVA.</i>	33
-------------------------------------	----

2.2 <i>REFORMA/REVISIÓN CURRICULAR.</i>	41
---	----

2.3 <i>IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA.</i>	49
--	----

2.4 <i>LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR.</i>	53
---	----

2.4.1 <i>CRÍTICA DE REPRESENTACIONES PARCIALES O INCORRECTAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.</i>	55
--	----

2.4.1.1 <i>Educación Física / Gimnasia.</i>	55
---	----

2.4.1.2 <i>Educación Física / Animación Deportiva.</i>	57
--	----

2.4.1.3 <i>Educación Física / Movimiento.</i>	60
---	----

2.4.1.4 <i>Educación Física / Crecimiento.</i>	63
--	----

2.4.1.5 <i>Educación Física / Ejercicio.</i>	65
--	----

2.4.1.6 <i>Educación Física / Ocio.</i>	68
---	----

2.4.1.7 <i>Educación Física / Psicomotricidad.</i>	70
--	----

2.4.1.8 <i>Educación Física / Expresión Corporal.</i>	71
---	----

2.4.2	¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN FÍSICA?.....	76
2.4.2.1	Lo que define la Educación Física en el Currículo Escolar.....	83
2.4.2.2	La Educación Física en el dominio de las Actividades Físicas.....	85
2.4.3	BENEFICIOS DE LA EXISTENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA.....	86
2.5	<i>REFORMA/ REVISIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS.....</i>	93
2.5.1	LA ACTUAL REVISIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	99
2.5.2	ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN EL MODELO INTEGRADO DE PLANIFICACIÓN (MODIP).....	103
2.6	<i>ESTRUCTURAS Y FACTORES QUE CONDICIONAN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA.....</i>	114
2.6.1	RECURSOS.....	119
2.6.1.1	Recursos Materiales.....	122
2.6.1.2	Instalaciones y Equipamiento Deportivo.....	123
2.6.1.3	Caracterización de las Instalaciones Deportivas.....	124
2.6.2	FORMACIÓN.....	128
2.6.2.1	Modelos de Formación de Profesores.....	128
2.6.2.2	Formación de Profesores.....	132
2.6.2.3	Orientaciones conceptuales en la Formación de Profesores.....	133
2.6.2.3.1	Orientación Académica.....	133
2.6.2.3.2	Orientación Práctica.....	134
2.6.2.3.3	Orientación Tecnológica.....	134
2.6.2.3.4	Orientación Personal.....	134
2.6.2.3.5	Orientación Social.....	135
2.6.2.4	Formación en Educación Física.....	135
2.6.3	HORARIOS.....	139

2.6.4	PLANIFICACIÓN.....	142
2.6.4.1	Tipos de Planificación: Elementos y Decisiones.....	142
2.6.4.1.1	Planificación a Largo Plazo/ Fase Diagnóstico.....	146
2.6.4.1.2	Resumen de las tareas del Plan Anual - Planificación a Largo Plazo / Fase Diagnóstica.....	149
2.6.4.1.3	Planificación a Medio Plazo / Fase Diseño.....	151
2.6.4.1.4	Resumen de las etapas de la Unidad Didáctica - Medio Plazo / Fase Diseño.....	154
2.6.4.1.5	Planificación a Corto Plazo / Fase Realización – Planificación de una Sesión.....	155
2.6.5	EVALUACIÓN.....	156
2.6.5.1	Funciones y Tipos de Evaluación.....	158
2.6.5.2	Formas y Modalidades de Evaluación.....	161
2.6.5.2.1	Evaluación Formativa.....	161
2.6.5.2.2	Evaluación Sumativa.....	163
2.6.5.2.3	Evaluación Pronóstica / Inicial.....	163
2.6.5.2.4	Evaluación Adherida.....	164
2.6.5.2.5	Clasificación.....	165

PARTE II

DISEÑO, PROCESO METODOLÓGICO Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN..... 167

3 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....169

3.1 PROYECTO Y PLAN DE INVESTIGACIÓN..... 169

3.1.1	ACERCA DEL PROYECTO.....	169
3.1.2	ACERCA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	169
3.1.3	OBJETIVOS GENERALES.....	170
3.1.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	171
3.1.5	MATERIAL Y MÉTODOS.....	172

3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN..... 172

3.2.1	CUESTIONARIOS.....	173
3.2.2	CONSTRUCCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....	177

3.2.2.1	Objetivos.	177
3.2.2.2	Cuestiones del Cuestionario.	178
3.2.2.2.1	En cuanto al Contenido.	178
3.2.2.2.2	En cuanto a la Forma.	178
3.2.2.2.3	Redacción de las Cuestiones.	178
3.2.2.2.4	Organización de las Cuestiones.	179
3.2.3	LOS CUESTIONARIOS PILOTOS.	179
3.3	<i>INSTRUMENTOS.</i>	180
3.3.1	CUESTIONARIO 1.....	181
3.3.2	CUESTIONARIO 2.....	181
3.4	<i>ENTREVISTAS.</i>	184
3.4.1	¿QUÉ ES LA ENTREVISTA?	184
3.5	<i>TRIANGULACIÓN.</i>	188
3.6	<i>MUESTRA.</i>	190
3.6.1	ESTUDIO 1 – CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN (CUESTIONARIO 1).	190
3.6.2	CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO NÚMERO 1 (CUESTIONARIO 1).	192
3.6.3	ESTUDIO 2 – CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN (CUESTIONARIO 2).	192
3.6.4	CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO 2 (CUESTIONARIO 2).	193
3.6.5	ESTUDIO 3 – LA ENTREVISTA.	193
3.6.6	CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS EN FUNCIÓN DE LA ENTREVISTA.	194
3.7	<i>RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS.</i>	194
3.7.1	TEST T PARA MEDIAS.	195
3.7.2	TEST MANN-WHITNEY.	195
3.7.3	TEST ETA.	196
3.7.4	TEST DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN.....	196

3.8	<i>RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS.....</i>	197
3.8.1	ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	197
3.9	<i>HIPÓTESIS DEL ESTUDIO EN FUNCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....</i>	205
3.9.1	FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS EN FUNCIÓN DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO - LOS PROFESORES Y ALUMNOS/ ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	207
3.9.2	FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR SEXO EN FUNCIÓN DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO - LOS PROFESORES Y ALUMNOS/ ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	208
3.9.3	FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE FORMACIÓN.....	210
3.9.4	FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE RECURSOS.....	212
3.9.5	FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE PLANIFICACIÓN.....	214
3.9.6	FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE EVALUACIÓN.....	216
3.9.7	FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE HORARIOS.....	218

PARTE III

	ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS POR CUESTIONARIO Y POR ENTREVISTA	221
--	---	------------

4	<i>ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS.....</i>	223
----------	---	------------

4.1	<i>ESTUDIO 1 (CUESTIONARIO 1).</i>	223
4.1.1	CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO 1 (CUESTIONARIO 1).	223
4.1.2	DETERMINACIÓN DE LA EXISTENCIA DE FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.	231
4.1.3	IDENTIFICACIÓN DE LOS FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA.	235
4.2	<i>ESTUDIO 2 (CUESTIONARIO 2).</i>	249
4.2.1	CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO 2 (CUESTIONARIO 2).	251
4.2.2	ANÁLISIS DE LOS FACTORES POR POBLACIÓN – PROFESORES Y ALUMNOS/ ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.	257
4.2.2.1	Población / Formación.	259
4.2.2.2	Población / Recursos.	262
4.2.2.3	Población / Planificación.	266
4.2.2.4	Población / Evaluación.	270
4.2.2.5	Población / Horarios.	274
4.2.2.6	El Test T en función de los Factores y de la Población - Aspectos a tener en consideración para su aplicación.	278
4.2.2.7	El Test Eta en función de los Factores y de la Población en Estudio.	287
4.2.2.7.1	El Test Eta para el Factor Formación Vs. Población en Estudio.	289
4.2.2.7.2	El Test Eta para el Factor Recursos Vs. Población en Estudio.	290
4.2.2.7.3	El Test Eta para el Factor Planificación Vs. Población en Estudio.	290
4.2.2.7.4	El Test Eta para el Factor Evaluación Vs. Población en Estudio.	291
4.2.2.7.5	El Test Eta para el Factor Horarios Vs. Población en Estudio.	292
4.2.3	ANÁLISIS DE LOS FACTORES POR EL SEXO DE LA POBLACIÓN.	293
4.2.3.1	Sexo / Formación.	294
4.2.3.2	Sexo / Recursos.	297
4.2.3.3	Sexo / Planificación.	300
4.2.3.4	Sexo / Evaluación.	304
4.2.3.5	Sexo / Horarios.	308

4.2.3.6	El Test T en Función de los Factores y del Sexo de la Población en Estudio.....	312
4.2.3.7	El Test Eta en Función de los Factores y del Sexo de la Población en Estudio.....	318
4.2.3.7.1	El Test Eta para el Factor Formación Vs. El Sexo de la Población.....	318
4.2.3.7.2	El Test Eta para el Factor Recursos Vs. El Sexo de la Población.....	319
4.2.3.7.3	El Test Eta para el Factor Planificación Vs. El Sexo de la Población.....	319
4.2.3.7.4	El Test Eta para el Factor Evaluación Vs. El Sexo de la Población.....	320
4.2.3.7.5	El Test Eta para el Factor Horarios Vs. El Sexo de la Población.....	321
4.2.4	ANÁLISIS DE LOS FACTORES POR EDAD DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.....	322
4.2.4.1	Edad / Formación.....	323
4.2.4.2	Edad / Recursos.....	327
4.2.4.3	Edad / Planificación.....	331
4.2.4.4	Edad / Evaluación.....	334
4.2.4.5	Edad / Horarios.....	338
4.2.4.6	El Test de Normalidad (Kolmogorov-Smirnov).....	341
4.2.4.6.1	El Test de Normalidad para la Edad de 41 A 50 Años.....	343
4.2.4.6.2	El Test de Normalidad para la Edad de 51 A 60 Años.....	344
4.2.4.7	Aplicación del Test T en función de los Factores y entre las Edades de 20 A 30 Años y de 31 A 40 Años de la Población en Estudio.....	345
4.2.4.8	Aplicación del Test Mann-Whitney en función de los Factores y entre las Edades de 20 A 30 Años y de 41 A 50 Años de la Población en Estudio.....	351
4.2.4.9	Aplicación del Test T en función de los Factores y entre las Edades de 20 A 30 Años y de 51 A 60 Años de la Población en Estudio.....	356
4.2.4.10	Aplicación del Test Mann-Whitney en función de los Factores y entre las Edades de 31 A 40 Años y de 41 A 50 Años de la Población en Estudio.....	362
4.2.4.11	Aplicación del Test T en función de los Factores y entre las Edades de 31 A 40 Años y de 51 A 60 Años de la Población en Estudio.....	367
4.2.4.12	Aplicación del Test Mann-Whitney en función de los Factores y entre las Edades de 41 A 50 Años y de 51 A 60 Años de la Población en Estudio.....	373
4.2.4.13	El Test de Spearman en función de los Factores y de la Edad de la Población en Estudio.....	377

4.2.4.13.1	El Test de Spearman para el Factor Formación Vs. La Edad de la Población.	378
4.2.4.13.2	El Test De Spearman para el Factor Recursos Vs. La Edad de la Población.....	379
4.2.4.13.3	El Test De Spearman para el Factor Planificación Vs. La Edad de la Población.....	380
4.2.4.13.4	El Test de Spearman para el Factor Evaluación Vs. La Edad de la Población.....	381
4.2.4.13.5	El Test de Spearman para el Factor Horario Vs. La Edad de la Población.....	381
4.3	ESTUDIO 3 (ENTREVISTAS).	382
4.3.1	LA CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS	383
4.3.2	ANÁLISIS DE LOS DATOS.	389
4.3.2.1	Caracterización de los Casos del Estudio 3 (Entrevistas).	389
4.3.2.2	Análisis de las Entrevistas a los Alumnos / Estudiantes de Educación Física.	393
4.3.2.3	Análisis de las Entrevistas a los Profesores de Educación Física.....	399
4.3.3	PRESENTACIÓN DE UNA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA PARA REALIZAR Y JUSTIFICAR LAS INFERENCIAS.	406
4.3.3.1	Análisis de Contenido - Realización de Inferencias a los Alumnos/Estudiantes.....	407
4.3.3.1.1	Construcción de un Marco Teórico para la Realización de Inferencias relativas a la Categoría Formación.	409
4.3.3.1.2	Construcción de un Marco Teórico para la Realización de Inferencias relativas a la Categoría Recursos.....	410
4.3.3.1.3	Construcción de un Marco Teórico para la Realización de Inferencias relativas a la Categoría Planificación.	411
4.3.3.1.4	Construcción de un Marco Teórico para la Realización de Inferencias relativas a la Categoría Evaluación.	413
4.3.3.2	ANÁLISIS DE CONTENIDO – REALIZACIÓN DE INFERENCIAS A LOS PROFESORES.	414
4.3.3.2.1	Construcción de un Marco Teórico para la Realización de Inferencias relativas a la Categoría Formación.	416
4.3.3.2.2	Construcción de un Marco Teórico para la Realización de Inferencias relativas a la Categoría Recursos.....	417
4.3.3.2.3	Construcción de un Marco Teórico para la Realización de Inferencias relativas a la Categoría Evaluación.	418
4.3.3.2.4	Construcción de un Marco Teórico para la Realización de Inferencias relativas a la Categoría Horarios.....	420

PARTE IV

ESTUDIO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS..... 423

5 *DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS*.....425

5.1 *DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS RELATIVOS AL CUESTIONARIO NÚMERO UNO*..... 426

5.1.1 CUESTIONES COMPLEMENTARIAS DEL CUESTIONARIO NÚMERO UNO. .426

5.1.2 EXISTENCIA DE FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.426

5.2 *DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS RELATIVOS AL CUESTIONARIO NÚMERO DOS Y A LAS ENTREVISTAS*..... 428

5.2.1 CUESTIONES COMPLEMENTARIAS.429

5.2.1.1 Cuestionario Número Dos.429

5.2.1.2 Entrevistas.....429

5.2.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS POR POBLACIÓN (PROFESORES Y ALUMNOS /ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA) Y POR FACTORES.430

5.2.2.1 Formación.430

5.2.2.2 Recursos.435

5.2.2.3 Planificación.441

5.2.2.4 Evaluación.....446

5.2.2.5 Horarios.....451

5.2.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE ACUERDO CON EL SEXO DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y POR FACTORES.....457

5.2.3.1 Formación.457

5.2.3.2 Recursos.458

5.2.3.3 Planificación.459

5.2.3.4 Evaluación.....460

5.2.3.5 Horarios.....460

5.2.4	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE ACUERDO CON LA EDAD DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y POR FACTORES.....	463
5.2.4.1	Formación.....	463
5.2.4.2	Recursos.....	466
5.2.4.3	Planificación.....	467
5.2.4.4	Evaluación.....	470
5.2.4.5	Horarios.....	472

PARTE V

CONCLUSIONES	477
---------------------------	------------

6 CONCLUSIONES.....	479
----------------------------	------------

6.1	<i>IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO.....</i>	492
-----	---	-----

6.2	<i>ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE NUEVOS ESTUDIOS.....</i>	493
-----	---	-----

PARTE VI

ANEXOS	495
---------------------	------------

7 ANEXOS.....	497
----------------------	------------

7.1	<i>ENTREVISTAS CON LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA... ..</i>	497
-----	---	-----

7.2	<i>ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS/ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....</i>	545
-----	---	-----

7.3	<i>CUESTIONARIO NÚMERO UNO</i>	593
-----	--------------------------------------	-----

7.4	<i>CUESTIONARIO NÚMERO DOS.....</i>	596
-----	-------------------------------------	-----

8	<i>BIBLIOGRAFÍA.</i>	601
----------	-----------------------------------	------------

AGRADECIMIENTOS

A mi director de Tesis, Dr. José González Monteagudo, por su disponibilidad y ayuda en los momentos más difíciles, y claro está en todos los otros momentos. Gracias por tu confianza y amistad.

A Carina por su incentivo constante, sin ella no habría concluido este trabajo.

A António Fragoso por su incentivo, especialmente en un momento de Abril de 2003.

A los estudiantes/alumnos del curso de Educación Física. Algunos ya son en este momento profesores.

A los demás compañeros de profesión por su disponibilidad para participaren en este estudio.

A José Manuel Bica, mi compañero inseparable de Doctorado.

A las personas que me han prestado materiales o bibliografía.

A los miembros de Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social y al personal de Administración por la ayuda recibida desde el comienzo de mis estudios de Doctorado en el bienio 1996-98.

INTRODUCCIÓN

1 INTRODUCCIÓN.

1.1 INTRODUCCIÓN / DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

La última Reforma Curricular y su actual revisión curricular han desencadenado en todos los sectores del Sistema Educativo las más variadas reacciones con expresiones que, del más vivo entusiasmo al más claro escepticismo, se instalan muchas veces en una pasividad en cierta manera connivente.

Una cuestión que preocupa a los profesionales de la educación y sobre la cual nos gustaría reflexionar, se refiere a los comentarios que los profesores, los responsables de la educación y los alumnos hacen a propósito de los Programas, en general, y más concretamente en relación con Educación Física.

“Junto a la problemática global (de la Educación Física escolar) se hace indispensable determinar la forma en que los Programas (centrales), condicionan o facilitan la actividad del docente, tanto en la delimitación de los objetivos de su trabajo como en la selección y sistematización de las actividades y contenidos de la cultura física” (Bom, 1986b:p.32).

Este hecho ha evidenciado la preocupación de numerosos profesionales de la Educación Física en relación con la creación de un correcto plan de organización del proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, y con el propósito de

ayudar al trabajo de Desarrollo Curricular que se realiza en las escuelas, se han definido en 1991 y revisados en 2002, los planes de organización del proceso de enseñanza/aprendizaje, considerándolos como instrumentos de trabajo claves, y que según Bom: "Permiten satisfacer la necesidad de los responsables de la política y administración educativa" (Bom, 1986b:p.33), e "identifican los conceptos estructurantes y los aprendizajes fundamentales en cada área de conocimiento" (Ministerio de Educación, 2000:p.2).

Después de esta implementación, muchos antiguos problemas se han consolidado mientras que por otra parte se desarrollaron algunos nuevos. Ahora, después de doce años de la implantación de los programas de Educación Física y con su actual revisión, nos parece importante, en este momento, contribuir a un "debate" que, sin escamotear los análisis estructurales, se centre en las repercusiones concretas que esas dificultades puedan eventualmente traer a los Alumnos, los Profesores y al Sistema Educativo.

El estudio del programa de Educación Física, en la perspectiva de los profesores y de los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física (futuros profesores), y los factores que condicionan su aplicación en las escuelas, son la principal preocupación de este trabajo de investigación.

"Los estudios de investigación revelan que los programas son extensos y que los profesores mantienen una indefinición cara al currículo nacional: por un lado, son favorables a la autonomía y flexibilización y, por otro, coinciden con la definición de un currículo

nacional decidido por la administración central” (Morgado, 2000:p.54).

El modelo de plan curricular y de programas aprobado en el primer congreso nacional de Educación Física (1988), que ha sido aplicado y desarrollado por el equipo de autores de los programas nacionales de Educación Física (decreto ley 286/89 de 26 de Agosto), es hoy reconocido como un modelo adecuado e innovador, constituyendo una referencia para el desarrollo curricular basado en la escuela y también una excelente referencia pedagógica del departamento (grupo) de Educación Física y del profesor, en el marco de la autonomía de la escuela y de las asociaciones de escuelas en proyectos integrados a nivel vertical y horizontal.

Con todo, y de acuerdo con el quinto congreso nacional de Educación Física (2000), continúan verificándose dificultades a la hora de cumplir íntegramente los programas de Educación Física, en muchas escuelas, debido a las limitaciones de recursos y organización. En relación a los recursos, tenemos todavía carencias al nivel de los espacios de clase, en los servicios y vestuarios, así como en los horarios de las clases, limitando el tiempo útil de clase e impidiendo la correcta distribución de las 3 horas semanales.

De acuerdo con este congreso, se recomienda mantener el plan curricular y los programas en vigor, actualizándose su especificación, como base del necesario desarrollo del currículo escolar de la Educación Física, clarificándose el estatuto de la asignatura como área curricular específica de la Enseñanza Básica y Secundaria.

Como tal, el presente trabajo pretende, precisamente, hacer una caracterización de los factores que pueden condicionar la aplicación del programa en las escuelas (somos conscientes que pueden existir más factores, pero tenemos que ponernos un límite). Así, vamos a centrarnos en factores que surgen de la experiencia personal y del análisis que se llevó a cabo con varios profesionales (y futuros profesionales) de la Educación Física.

En base a estos conocimientos, será posible establecer líneas de acción coherentes y posibilitar el reconocimiento de las dimensiones prioritarias para la mejora de la Educación Física en las escuelas.

De esta forma, nuestra investigación comienza con una primera parte dedicada al contexto/problemática de la educación en general y de la Educación Física en particular. Primeramente enfocamos la importancia de la reforma educativa para después centrarnos en la reforma/revisión curricular de la Educación Física y consecuentemente permitir el análisis del programa. Por último, nos referiremos a los factores que condicionan la Educación Física en la enseñanza Básica y Secundaria.

En cierta manera, esta primera parte de la tesis constituye también, en sí misma, un ensayo de investigación. O sea, hemos tratado de ser lo más coherentes posibles siguiendo una lógica de lo más general a lo más específico (de la educación a la Educación Física). Como tal, la revisión bibliográfica ha tratado de ser lo más actual y completa posible. Aún así tuvimos de recurrir, muchas veces, a los autores de los programas de Educación Física

(bibliografía de fecha anterior a 1991), con la intención de aclarar todo el proceso de implementación de los referidos programas.

La segunda parte de la tesis contiene el capítulo sobre la metodología, donde se aborda el diseño y el proceso metodológico seguidos en la investigación. En esta parte del trabajo comentamos los objetivos del mismo, el método de investigación, la construcción de los cuestionarios y de las entrevistas, la recogida y tratamiento de los datos y la formulación de las hipótesis.

Los datos fueron recogidos durante los años lectivos de 2001/02 y 2002/03. Durante este tiempo fueron aplicados casi 400 cuestionarios (de dos tipos) y realizadas 35 entrevistas estructuradas (a profesores y alumnos/estudiantes). Esto sólo fue posible debido al contacto directo con los alumnos/estudiantes y al conocimiento de una gran mayoría de los profesores de Educación Física, hecho determinante para la obtención de los datos y, claro está, del desarrollo del trabajo. Es importante mencionar el porqué de la aplicación de dos cuestionarios. El primer cuestionario (número uno) tenía como objetivo determinar si existían factores que pudiesen condicionar la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas, hecho que se confirmó y que permitió elaborar y aplicar un segundo cuestionario (cuestionario número dos) para verificar cuál era el grado real de importancia de estos factores para la implementación de los referidos programas en las escuelas.

La tercera parte del estudio presenta los datos obtenidos a través de los dos cuestionarios y de las entrevistas, y su respectivo

tratamiento estadístico. Así, los datos presentados están estructurados en función de las poblaciones en análisis (profesores de Educación Física y alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física), de su sexo y de sus edades (existen cuatro intervalos de edades comprendidas entre los 20 y los 60 años).

En la cuarta parte del trabajo llevamos a cabo una discusión de los datos obtenidos en función de los factores que condicionaban la aplicación del programa de Educación Física de acuerdo con la población en estudio, su sexo y sus edades. Para ello intentamos realizar una triangulación de los datos, o sea, combinar los datos provenientes de los análisis cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas), permitiendo obtener un mayor grado de profundidad en el trabajo.

En este contexto los propósitos básicos de la tesis son los siguientes: 1) Describir y analizar los programas de Educación Física; 2) Descubrir el proceso de implementación y dinámica que los programas han introducido en el sistema educativo; 3) Determinar los factores que dificultan la aplicación de los programas; 4) Contribuir a un mayor conocimiento de la Educación Física. Estos propósitos del estudio están relacionados con nuestros intereses profesionales y experiencias educativas.

En este ámbito, intentamos verificar cómo están siendo aplicados los programas en las escuelas, por parte de los profesores, y cómo los futuros profesores abordan los programas en

su formación inicial, posibilitando detectar factores que pueden condicionar su correcta aplicabilidad en el currículo de los alumnos.

Este estudio intentó, en la medida de lo posible, aproximar los enfoques cualitativos y cuantitativos, permitiendo organizar un trabajo en estas dos vertientes, que se reveló bastante útil para llegar a conclusiones más válidas, pues cada uno de los enfoques, por sí solo, no sería suficiente para explicar la realidad educativa y de la Educación Física.

En la quinta parte nos planteamos las conclusiones que se derivan del trabajo realizado. Este capítulo pretende aportar algún conocimiento sobre la Educación Física y más específicamente sobre la aplicación de sus programas. Junto a las conclusiones también referimos futuras líneas de investigación que este trabajo puede ayudar a propiciar.

La sexta y última parte del estudio incluye los anexos que contienen los dos cuestionarios y las entrevistas realizadas.

Desde el punto de vista de su desarrollo diacrónico, esta investigación consta de 4 fases. La primera se desarrolla entre Septiembre de 2000 y Junio de 2001. En ella comienzo la revisión de la literatura sobre teoría de la educación, Educación Física (incluyendo los programas) y metodología cualitativa y cuantitativa. La segunda fase del trabajo es la fase de la recogida de los datos (cuestionarios) que transcurrió durante el año lectivo de 2001/02. La tercera fase abarca los meses de Septiembre a Diciembre del 2002, etapa en la cual aprendimos a manejar el programa de ordenador

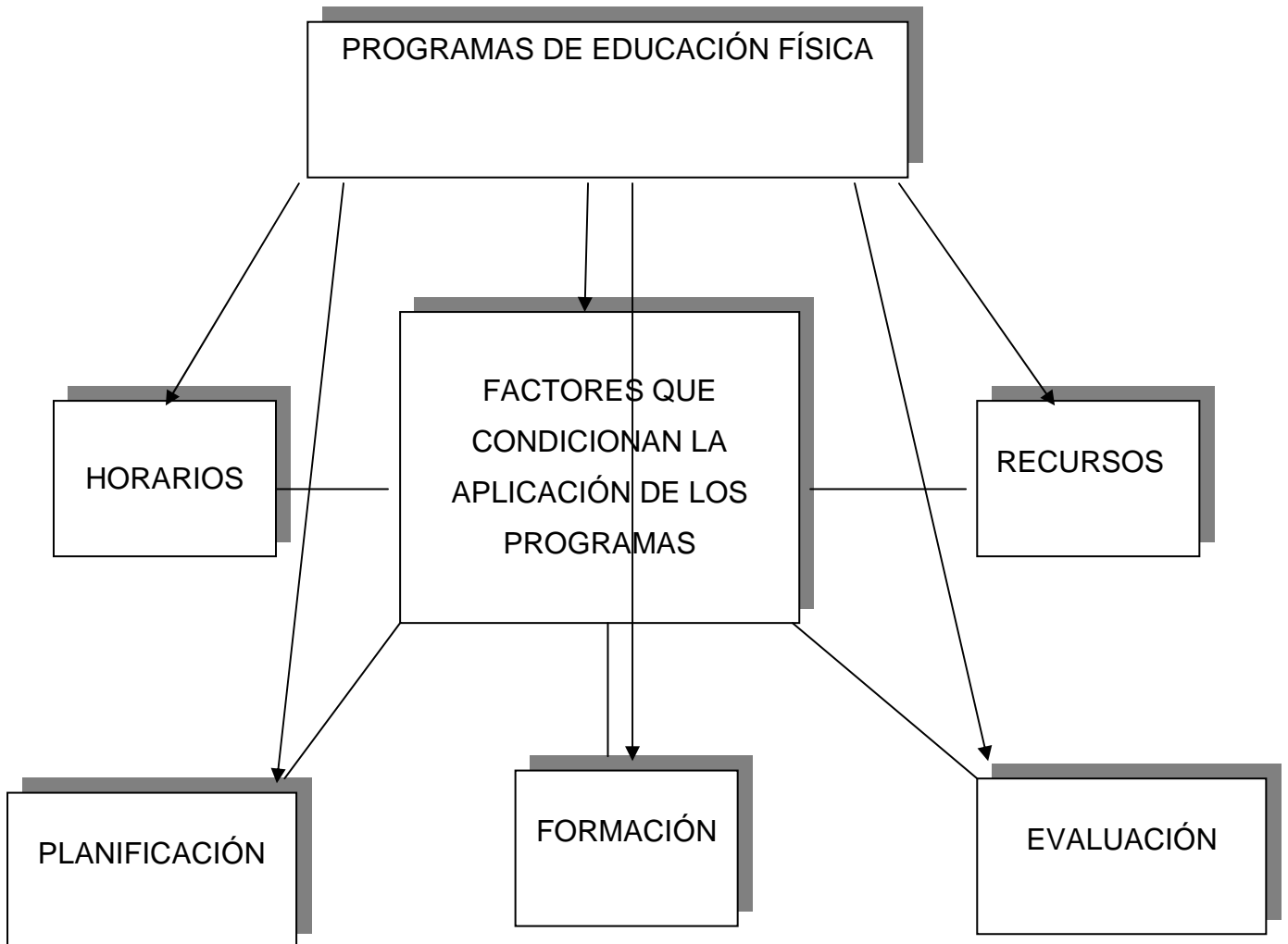
SPSS, un programa de estadística para las ciencias sociales, que permitió hacer el tratamiento de los datos obtenidos a través de los cuestionarios. La cuarta fase, y última, ocurrió entre los meses de Enero y Septiembre del 2003, donde realizamos las siguientes tareas: realización de las entrevistas; continuar y concluir las lecturas de la literatura revisada; analizar e interpretar los datos; y redactar el informe final de la investigación.

Aprovechamos también para aclarar que hemos optado por no emplear las denominaciones alumnos/as, profesores/as o similares. Estamos convencidos de que las diferencias de género constituyen un problema importante en los planos social, educativo e incluso lingüístico, con todo hemos pretendido no sobrecargar el texto con formulas reiterativas que dificulten la lectura. Solo hemos incluido especificaciones de género cuando ha sido necesario y en función del contexto específico.

También es de referir que para la población de los estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física, utilizaremos la expresión alumnos/estudiantes, con el objetivo de aclarar e identificar mejor a estos individuos durante el estudio.

A continuación, y por último, fue elaborado un modelo de análisis para proporcionar una visión más clara y sencilla sobre la problemática del presente estudio.

1.2 MODELO DE ANÁLISIS.



PARTE I
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DE INVESTIGACIÓN

2 CONTEXTO / PROBLEMÁTICA.

2.1 REFORMA EDUCATIVA.

Nos proponemos realizar una retrospectiva histórica acerca de la evolución del Sistema Educativo Portugués. Para ello, nos situaremos básicamente en el período posterior a la 2ª Guerra Mundial, mencionando algunos acontecimientos que consideramos importantes anteriores a la referida fecha.

En este contexto, destacamos la implantación de la República (1910), que marca en Portugal un período decisivo ya que la escolaridad obligatoria se fijó en 5 años y se tomaron las primeras medidas que procuraban “llevar a los niños a la escuela”. Las primeras escuelas de formación de profesores (Enseñanza Secundaria) también surgen en este periodo.

A partir de 1926 y hasta los años 50 (“Estado Novo”) asistimos a una regresión del proceso de desarrollo iniciado anteriormente; así en 1930 se produce “una nueva reducción del período de escolaridad obligatoria, etapa constituida por tres clases de enseñanza propiamente elemental” (Ministerio de Educación, 1988:p.15). En el mismo año son suprimidas las escuelas móviles y “se reafirma el régimen de separación de los sexos, aspectos que vienen siendo repetidamente subrayados” (Ministerio de Educación, 1988:p.15). En este periodo se creó una nueva clase de profesores

(los regentes escolares) y la formación de los mismos se limitaba, solamente, a la técnica de la enseñanza.

“En el período de 25 años que siguió a la 2ª Guerra Mundial, y en paralelo con un importante proceso de crecimiento económico, se llevó a cabo una expansión de los sistemas de enseñanza” (Canário, 1991:p.61). Esta época supuso la consolidación y ampliación de los sistemas educativos modernos. Sin embargo, al final de la década de los 60 empieza a surgir un conjunto de sistemas en crisis que se manifiestan de diversas formas. En el campo educativo se asiste a la “contestación desarrollada en todo el mundo por los estudiantes universitarios” (Candeias, 1991:p.33). Esto permite una “crítica interna a los sistemas educativos, realizada por los estudiantes, que es acompañada por una crítica externa sistematizada por algunos sociólogos de la educación que prueban, de una forma convincente, que la escuela es un instrumento de reproducción de las desigualdades sociales” (Candeias, 1991:p.34).

En Portugal también se vivía esta situación, ya que la escolaridad no era gratuita, y no había subsidios.

Más concretamente, en 1960 un documento, llevado a cabo por expertos de otros países, revelaba la mala situación del sistema educativo Portugués. Europa comenzará a presionar para incidir en el cambio educativo y en el inicio de los años 70 vemos la primera tentativa de la Reforma del sistema educativo portugués. Es la Reforma Veiga Simão, que avanza una propuesta significativamente innovadora.

De esta manera, la escolaridad obligatoria pasaba a ser de 8 años, siendo gratuita (con mecanismos de soporte para su cumplimiento); también se proponía la creación de la enseñanza preescolar pública, así como la coeducación. La enseñanza secundaria nocturna, el incremento de la red escolar y el inicio del proceso de formación de los profesores en las Universidades son otros puntos importantes de esta Reforma. Así, “después de varias décadas de una casi total inmovilidad, se vio en Portugal el ensayo de la Reforma Veiga Simão” (Canário, 1991:p.62).

En 1974 se produce la caída del régimen político, es un período altamente conflictivo en Portugal, por lo que, la Reforma Veiga Simão termina por no surtir efecto. Las instituciones escolares se ven obligadas a dar una respuesta que se adapte a las “rápidas mutaciones de los planos económico, social, político y tecnológico, ante las cuales la escuela no podría quedarse inmune” (Canário, 1991:p.64).

“La innovación es identificada como una estrategia de superación de la crisis” (Canário, 1991:p.65) y la temática de la formación de los profesores surge ahora como una cuestión autónoma.

En la misma línea de orientación surge el Decreto Ley 769-A/76 que alerta en relación con el hecho de que ha llegado el momento de “lanzar las bases de una gestión que, para ser verdaderamente democrática, exige la atribución de responsabilidades a los docentes, discentes y personal no docente de la comunidad escolar” (Barroso, 1991:p.15).

Entre 1976 y 1986 (hasta la creación de la Ley de Bases del Sistema Educativo) se atravesó un período de mera gestión de sucesivas crisis político/económicas que se reflejaban claramente en el sistema educativo. Así, “hemos de tener en cuenta que no se verificó en todo este período, ninguna iniciativa legal encaminada a cambiar las relaciones entre la escuela y la administración central, (en el sentido del refuerzo de la autonomía de las escuelas y de la descentralización administrativa del Ministerio de la Educación), y, en consecuencia, se puede decir que el decreto ley 769-A/76 no pasó de ser una «prótesis democrática» en una administración burocrática” (Ministerio de Educación,1992:p.20).

Durante este período se desarrolló la concepción de que “las escuelas son todas iguales, las escuelas tienen las mismas necesidades, intereses, características y capacidades, concretándose de modo idéntico en todas las determinaciones y reglamentaciones establecidas a un nivel superior” (Macedo, 1991:p.32).

Lo que se produce, en realidad, es que el “currículo de las escuelas portuguesas es uniforme, o sea, es exactamente el mismo para todos los alumnos, todas las escuelas, y todos los profesores, independientemente de las características y aptitudes de su implementación” (Ministerio de Educación, 1988:p.9).

No es preciso decir que las principales “víctimas” de este sistema son, de hecho, los alumnos, puesto que no participan en la organización del sistema educativo; no obstante, los alumnos son el

resultado de este "currículo de talla única" (Ministerio de Educación, 1988:p.10).

Dewey (1995) y Carvalho (1991), mantienen que la educación fracasa, en gran parte, porque se desprecia el principio fundamental de la escuela como una forma de vida comunitaria, concibiéndola, en cambio, como un lugar en el que se deberá dar una cierta información, y en donde ciertos cursos deberán ser aprendidos, como si se tratara de una mera preparación que, consecuentemente, no forma parte de la experiencia de la vida del niño y por eso no tiene un perfil educativo.

Por este motivo (entre otros) el sistema educativo portugués fue analizado "con la tentativa de intentar modificar las causas y los problemas que impiden o distorsionan la consecución de sus objetivos" (Ministerio de Educación, 1988:p.10).

Es en este contexto en el que, con la publicación de la Ley de Bases del Sistema Educativo en Octubre de 1986, "se abrirán nuevos horizontes para la Educación Nacional" (Ministerio de Educación, 1992:p.23).

Esta Ley define como principal objetivo educativo la formación integral de los alumnos, a partir de ella se desarrollará toda la Reforma del Sistema Educativo. Sus principios orientadores son los siguientes:

- Educación para la Libertad y la Autonomía.
- Educación para la Democracia.

- Educación para el Desarrollo.
- Educación para la Solidaridad.
- Educación para el Cambio.

La Ley de Bases del Sistema Educativo (1986) en su artículo número dos menciona que “corresponde al Gobierno la responsabilidad de promover la democratización de la enseñanza, garantizando el derecho a una justa y efectiva igualdad de oportunidades en el acceso a la escuela y en el éxito escolar”. Este artículo también refiere que el Sistema Educativo responde a las necesidades que resultan de la realidad social, contribuyendo al desarrollo de la personalidad de los individuos, y estimulándolos para hacer posible la formación de ciudadanos libres, responsables, autónomos y solidarios, así como valorando la dimensión humana del trabajo.

Esta situación llevó a pensar que estaban reunidas las condiciones para que la Escuela portuguesa fuese objeto de grandes transformaciones, teniendo como soporte la Ley de Bases del Sistema Educativo.

Por otro lado, contradiciendo la idea de “un currículo planificado centralmente y mandado ejecutar por los servicios centrales, en el que el centralismo es la piedra angular de la uniformidad curricular” (Ministerio de Educación, 1988:p.14), podemos ver que la “Reforma del Sistema Educativo Portugués presupone una inserción de la escuela en la estructura de la administración educacional que obliga a la transferencia de poderes de decisión al plano local” (Ministerio de Educación, 1992:p.26).

Ya el Decreto Ley N. 286/89, conocido como “decreto de autonomía”, completado por el decreto nº 115-A/98, reflejan una nueva orientación de nuestra política educativa en el sentido de una autonomía pedagógica, administrativa y de gestión financiera de las escuelas. La implementación de esa autonomía habrá de ser, necesariamente, progresiva ya que exige condiciones, recursos y apoyos. Esta autonomía se concreta en la elaboración de un Proyecto Educativo de Escuela.

El Proyecto Educativo de Escuela (P.E.E.) será “un documento de carácter pedagógico que elaborado con la participación de la Comunidad Educativa, establecerá la identidad propia de cada escuela por medio de la adecuación del marco legal en vigor a la situación concreta” (Carvalho, 1991:p.29).

En realidad es por aquí, por la capacidad de las escuelas para concebir, en colaboración con la comunidad, un auténtico Proyecto Educativo de Escuela (P.E.E.), que pasa la verdadera realización de esta Reforma Educativa.

Además de la cuestión de la autonomía de las escuelas, otros vectores importantes preconizados por la Reforma Educativa son éstos:

- Área Escuela¹ (Área escola).
- Nuevo modelo de evaluación.
- Formación Personal y Social.
- Actividades de Desarrollo Curricular.

¹ - área curricular interdisciplinar

- Formación Continua de los Profesores.
- Reforma Curricular.

En el año lectivo de 1993/94 la reforma educativa es totalmente implementada. Al largo del periodo de implementación surgirán algunos problemas, hecho que llevo el Ministerio de Educación en 1997 a promover una revisión participada del currículo, con el propósito de definir estrategias de superación de las dificultades detectadas. Esta revisión, tuvo la participación de todos los agentes educativos. De este análisis se identificarán un conjunto de problemas:

- Desajustes significativos entre el currículo propuesto por el Ministerio y su concretización en las escuelas.
- Desequilibrio entre currículo y evaluación.
- Desequilibrio en el desarrollo del currículo.
- Trayectos educativos y formativos sin definición.
- Programas muy extensos.
- Dificultades en la concretización del área escuela.
- Ausencia de formación.

De esta revisión surgirán nuevas líneas orientadoras, como el Despacho 4848/97 de 7 de Julio y los Decretos de Ley nº 156/2002 de 20 de Junio y nº 209/2002 de 17 de Octubre, donde se integra el concepto de “gestión flexible del currículo” y la definición de la nueva estructura curricular de la Enseñanza Básica y Secundaria. Este tipo de gestión pretende racionalizar la carga horaria de los alumnos y asegurar una secuencia disciplinar a lo largo de la enseñanza. De esta manera se pretende que el currículo sea el

centro de las preocupaciones de las escuelas, pero manteniendo los programas de las asignaturas.

2.2 REFORMA/REVISIÓN CURRICULAR.

En nuestro trabajo nos proponemos incidir sobre el ámbito de la reforma/revisión curricular y cómo la Educación Física se encuadra en la misma. Para ello, analizaremos su situación legal, teniendo en cuenta la legislación (en especial la Ley de Bases del Sistema Educativo), los Documentos del Inicio del Año Lectivo (“Lançamento do Ano Lectivo” - L.A.L.) y los Programas de Educación Física.

“Entre 1986 y 1988 la comisión de la reforma realizó los trabajos y debates necesarios para la elaboración de la propuesta global de la reforma” (Ministerio de Educación, L.A.L., 1994:p.20). Durante los tres años siguientes fueron preparadas las normativas legales y se dio inicio a la ejecución experimental de los nuevos modelos a desarrollar. “Por último, entre 1992 y 1995, nos encontramos en el momento de hacer la reforma en cada escuela” (Ministerio de Educación, L.A.L., 1994:p.23).

La Ley de Bases del Sistema Educativo, fijó un cuadro autónomo de requisitos, al definir los objetivos educativos y las líneas básicas de orientación que deberían transmitir la estructura y el encuadramiento escolar. La Ley de Bases (1986) en su artículo sexto, indica que “la enseñanza es universal, obligatoria y gratuita, y

tiene una duración de nueve (9) años” divididos en tres Ciclos² de 4, 2 e 3 años respectivamente (nueve años en total). Después tenemos la Educación Secundaria (no obligatoria) durante tres años y que al final permite acceder a la enseñanza superior.

La mencionada Ley, paralelamente, también define un conjunto de objetivos generales, que deberían estar siempre presentes en la Enseñanza Básica y Secundaria, con el objetivo de servir a las finalidades expresadas en la Constitución Portuguesa.

Sin embargo, y a pesar de la división de la Enseñanza Básica en tres Ciclos, no fueron definidos objetivos específicos para cada uno de ellos, con el fin de evitar “las divisiones y rupturas indebidas en la secuencia del proceso formativo, que se pretende eminentemente integrado” (Ministerio de Educación, L.A.L., 1994:p.25).

Por otra parte, cada Ciclo de la Enseñanza Básica posee determinados rasgos propios, derivados del nivel de desarrollo cognitivo y socio/afectivo que caracteriza a los alumnos en función de su edad.

Por ejemplo, a nivel del 2º Ciclo de la Enseñanza Básica tenemos:

- La adquisición de nociones, métodos e instrumentos de trabajo fundamentales, en las áreas esenciales del saber y del saber/hacer, así como de la formación cívica y moral,

² - Corresponde a la enseñanza obligatoria

orientadas al desarrollo de actitudes activas y conscientes ante la comunidad.

En relación con la estrategia general, los Planes Curriculares, de la Enseñanza Básica, obedecen a los siguientes parámetros:

- La Enseñanza Básica se organiza por áreas de trabajo de carácter pluridisciplinar, referente a la formación básica, considerándose necesario que a cada área corresponda un profesor diferente.

Para justificar esta ordenación genérica, particularmente en lo que se refiere a la tendencia de aglutinar las componentes disciplinares, hay que “añadir otras consideraciones de carácter pedagógico” (Programas de Educación Física, 1991:p.242). La Enseñanza Básica acompaña un largo período del desarrollo evolutivo del niño, desde la infancia al comienzo de la adolescencia. Marcan esta evolución transformaciones físicas y psicológicas decisivas, que no excluyen importantes momentos críticos, en paralelo a la desestabilización y reequilibración de las estructuras cognitivas o de la personalidad. Las condiciones del contexto educativo deberán, pues, proporcionar en la medida de lo posible, una relación pedagógica “favorecedora de la seguridad así como de un intenso acompañamiento de los alumnos” (Programas de Educación Física, 1991:p.242).

En este sentido, asume una gran importancia el régimen de la docencia previsto para la fase intermedia del currículo básico, en la medida en que tratará de atenuar la transición brusca y, sin duda,

demasiado precoz, que se verifica actualmente en el final del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica, entre una relación pedagógica estable, centrada en un único profesor, y una relación de carácter plural, centrada en varios profesores.

Pero no podemos olvidar que la Enseñanza Básica se deberá entender, y realizar, como un todo integrado. Así, “al 1º Ciclo de la Enseñanza Básica corresponde la fase de la iniciación, al 2º Ciclo, la fase de la consolidación de aprendizajes y de apertura a la realidad social, y al 3º Ciclo, la ampliación y sistematización de las adquisiciones con vistas a la autonomía personal” (Ley de Bases del Sistema Educativo, 1986).

Efectivamente, los Planes Curriculares de la Enseñanza Básica y Secundaria, aprobados por el Decreto Ley N. 286/89, y revistos por los Decretos Ley N. 209/2002 y 156/2002, establecen una jerarquía vertical de las áreas de Trabajo a lo largo de los tres Ciclos de la Enseñanza Básica (Escolaridad Obligatoria) y Secundaria que, conjuntamente con el octavo título de la Ley de Bases del Sistema Educativo, lleve a la consecución de determinados valores y actitudes.

De acuerdo con este planteamiento surge la concepción de la Educación Física, concepción que al centrarse, en el valor educativo de la propia asignatura, se puede definir como “la apropiación de las habilidades técnicas y de los conocimientos, de cara a la elevación de las capacidades del alumno y a la formación de aptitudes, actitudes y valores, proporcionados por la exploración de sus posibilidades de actividad física adecuada – intensa,

saludable, gratificante y culturalmente significativa” (Programas de Educación Física, 1991:p.231). Esta concepción simboliza la contribución de la Educación Física para la consecución de comportamientos de ámbito global, enmarcados en el conjunto de los nueve años de la Enseñanza Básica (Escolaridad Obligatoria) y Secundaria.

Al definir los objetivos de la Enseñanza Básica y Secundaria y la concepción de la Educación Física, en coherencia con los principios generales que deben regir el Sistema Educativo, la Ley de Bases del Sistema Educativo apuntó un conjunto de directrices en las cuales el currículo aparece centrado en un conjunto de asignaturas fundamentales, una de las cuales es la Educación Física.

En efecto, los Planes Curriculares integran hoy la Educación Física del 1º al 12º Año de Escolaridad (Enseñanza Básica y Secundaria). “Esto significa que los aprendizajes se deben iniciar, efectivamente, en el primer curso del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica. Si no se verifica este principio, que está consignado en la Ley de Bases del Sistema Educativo, todo el currículo queda comprometido y, en consecuencia, se entorpece el desarrollo del niño” (Ministerio de Educación, 1992:p.24).

Esto refleja el compromiso que el Estado establece con la Educación Física, teniendo su plenitud en el artículo segundo de la Ley de Bases del Sistema Educativo (1986): “Todos los Portugueses tienen derecho a la educación y a la cultura, en los términos establecidos en la Constitución de la República”.

Así, la institución escolar gana una nueva importancia porque, por medio de ella, se asegura el acceso de todos a una cultura plural y dinámica, y la enseñanza se desarrolla, predominantemente, en condiciones formales. En este contexto, la Educación Física se contempla integrada en el conjunto del currículo escolar, permitiendo de esta manera, realizar sus objetivos, y el acceso, de esta asignatura curricular, a todos los jóvenes.

Por todo ello, tenemos que referirnos a la importancia de la asignatura de Educación Física en la Enseñanza Básica y Secundaria.

En efecto, el hecho de que la Educación Física este incluida en el currículo, se debe a que ésta tiene valor propio, valor que no puede ser cuestionado ya que los objetivos que persigue no pueden ser alcanzados por ninguna de las otras áreas que integran el currículo. Este aspecto es mencionado por el Ministerio de Educación, al indicar que “es su especificidad la que le otorga un estatuto pedagógico” (Ministerio de Educación, 1992:p.24).

La existencia de la Educación Física en la Enseñanza Básica y Secundaria, no sólo es importante por su valor intrínseco, sino también por el hecho de que permite una articulación vertical entre los saberes de la Educación Física.

Para comprender esta articulación debemos de aludir a la Educación Física proporcionada al alumno en 1º Ciclo de la Enseñanza Básica, situación ésta, que en muchas ocasiones, es

casi nula; es decir, el alumno cuando llega al 2º Ciclo de la Enseñanza Básica, viene con un abanico de referencias motoras bastante limitado, funcionando, casi siempre, el 2º y 3º Ciclo, como el inicio de toda una Educación Física sistematizada y con objetivos. A esto podemos llamar la importancia negativa de la Educación Física, ya que nos apoyamos en las deficiencias de la propia asignatura, para reclamar la importancia de la misma.

Con todo, y de acuerdo con lo mencionado anteriormente, esta es una realidad bien presente en nuestras escuelas y asumida en el 5º congreso de Educación Física (2000) y en los Programas de Educación Física (1991 y 2002), en los cuales se alude a la necesidad de crear en todas las escuelas, las condiciones materiales y pedagógicas para que cada alumno pueda aprovechar al máximo los beneficios de la Educación Física. Los Programas procuran satisfacer esta exigencia.

La formación del niño, al ser hipotecada en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica, va a influenciar todos los objetivos de la asignatura. Si en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica, no se establece la formación de competencias fundamentales en cada área de la Educación Física, sea por medio de formas típicas de infancia, “sea por prácticas que favorezcan no sólo el desarrollo de los dominios sociales y moral, sino que también preparen a los niños para las actividades físicas, características de las etapas siguientes, el 5º y el 6º año (2º Ciclo de la Enseñanza Básica) no podrán asegurar la continuidad expresada en los programas para el 3º Ciclo y Secundaria” (Programas de Educación Física, 1991:p.9).

Así, la situación se torna crítica, y como tal, el profesor de la Enseñanza Básica, habrá de actuar, para intentar superar las dificultades que son inherentes a esta situación.

Sin embargo, si partimos de un presupuesto opuesto (existencia de Educación Física en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica), expresado en los Programas de Educación Física (1991 y 2002) que refieren que, los mismos, presentan una estructura coherente pero diferenciada en organización, en el sentido vertical, del curso de Educación Física, fácilmente verificamos la continuidad entre el 1º, 2º y el 3º Ciclo de la Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria. Esta articulación, permitirá realizar el tratamiento de las materias en su forma característica, en la secuencia de las actividades y conquistas realizadas anteriormente.

El 2º Ciclo (conjuntamente con el 3º Ciclo de la Enseñanza Básica) debe garantizar “el tratamiento del conjunto de las materias de la Educación Física, anticipando el modelo flexible, de opciones de los alumnos o de las clases, preconizado para la Enseñanza Secundaria” (Programas de Educación Física, 1991:p.8).

Así, pensamos que la gran importancia de la Educación Física, en la Enseñanza, se debe al hecho de que es un medio para dar continuidad a la Educación Física dentro de la escolaridad obligatoria. Este aspecto resulta fundamental para hacer posible la articulación vertical en la asignatura, según los criterios de asequibilidad y de desarrollo. Este desarrollo es entendido como “la influencia de los Programas en la elevación de la calidad de la Educación Física y en la ampliación de sus efectos, y asequibilidad

como la posibilidad de que los Programas sean concretados en las escuelas, por los profesores en sus respectivas aulas” (Programas de Educación Física, 1991:p.240).

De hecho, pensamos que, los Programas al ser asequibles, van a permitir el desarrollo de la Educación Física, al nivel de la inclusión, de materias, con carácter nuclear (obligatorias), y alternativas (no obligatorias). Surgiendo así, la posibilidad de fomentar la Educación Física, al nivel de su abordaje en otras áreas y subáreas en toda su extensión. Si esta secuencia funciona (asequibilidad y desarrollo aplicadas a las materias), la propia asignatura gana una nueva dimensión.

2.3 IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA.

Según Mota (1997) la evolución social ha determinado una importancia creciente de la actividad física en las últimas décadas. Esto no nos debe extrañar cuando se verifica que cada vez, con mayor frecuencia, se acentúa su valor o su necesidad permanente en la formación de los niños y jóvenes y en la mejora de los patrones de vida y salud del individuo. Este hecho también es mencionado por el Ministerio de Educación en los Programas de Educación Física (1991 y 2002), al afirmarse que, conocer los procesos fundamentales de las adaptaciones metodológicas, funcionales y psicológicas, permite una mejor comprensión de los diversos factores de la Actividad Física.

Así, la Educación Física constituye una referencia importante para el desarrollo y modo de vida del individuo y de la población. Además, hemos de tener en cuenta la idea, muy explorada, de que el movimiento es un componente fundamental y esencial del desarrollo de la personalidad del individuo.

Trabajos en esta área han demostrado que es en la edad infantil en la que mejor se puede influir en la población en conceptos relativos a una vida saludable (Shephard, 1990; Lynce y Virella, 1997).

De hecho, en las “actividades motoras el niño adquiere, entre otros, conocimientos acerca de su contexto, habilidades de carácter cognitivo y motoras, así como establece relaciones de socialización con sus colegas y amigos” (Holopainem, 1985:p.89). Estas ideas son realizadas por el Trabajo de “Trois Rivières”, en Canadá, que sugiere, entre otros, un aumento, por parte de los niños, de los conocimientos al nivel de las percepciones correctas de las dimensiones corporales y del concepto de verticalidad.

La escuela y las clases de Educación Física son reconocidas como ámbito privilegiado, no solo para un desarrollo corporal y deportivo, sino también en la asimilación de ideas y de comportamientos para su mantenimiento futuro. La escuela tiene por tanto, en esta perspectiva, una gran responsabilidad desde el punto de vista de la prevención y compensación, o sea, en el sentido de destacar el valor de la Educación Física y del Deporte (Bento, 1988).

En realidad la Educación Física se presenta como el área más deseable para influenciar a la juventud, respeto al placer por la actividad Física (Hollmann, 1970; Seliger et al. 1980; Brehm, 1991; Sousa Pereira, 1997; Mota, 2001).

La industrialización y la mecanización de las tareas han inducido, sin duda, una alteración de los patrones de vida y, con ello, una hipoactividad y, una modificación de los hábitos alimenticios. Investigaciones llevadas a cabo en poblaciones europeas revelan que la mayor parte del tiempo de los niños y adolescentes se dedica a ver la televisión, a jugar con ordenadores y a oír música (Bailey, 1988; Sousa Pereira, 1997).

Estos problemas no son una novedad. Al contrario, debido a su importancia, el Consejo de Europa recomienda a sus estados miembros que asuman una política global en materia de Educación y Salud (Conseil de L'Europe, 1988, 1992 y 2002). De acuerdo con el Ministerio de Educación (2000), Portugal es el país de la Unión Europea que presenta los índices de actividad física más bajos, con consecuencias al nivel de la salud.

El concepto de Salud ha experimentado grandes cambios en los últimos años. Hoy en día la salud no representa, solamente, un estado de ausencia de enfermedades, sino un estado de equilibrio de los varios sistemas y del individuo consigo mismo. Asumir esta idea se traduce, en términos prácticos, en la conciencia de que la salud no es un bien estable y susceptible de ser alcanzado fácilmente. Al contrario, es un bien inestable que es necesario adquirir constantemente, defender y reconstruir a lo largo de la vida

(Bento, 1991; Priesemuth, 1991; Barata et al., 1997; Sardinha, 1999).

El problema principal en esta perspectiva reside, a nuestro entender, en las dificultades de corresponder, de una forma objetiva y concreta, a los derechos constitucionales de todos los ciudadanos, como se defiende en el punto número uno del artículo setenta y nueve de la Constitución de la República Portuguesa, en el que se dice que “todos tienen derecho a la cultura física y al deporte”, así como en el punto número uno del artículo cuarto del capítulo II de la Ley de Bases del Sistema Educativo (1986): “El acceso a los beneficios de la actividad física y deportiva es proporcionada a todos los ciudadanos en términos ajustados a los intereses de los practicantes, en función del momento de su evolución individual y de las necesidades sociales, exigidas por su inserción en la comunidad, de acuerdo con su edad y de su grado o tipo de desarrollo personal”.

En este ámbito, el espacio escolar es fundamental para la concreción de estos principios si tenemos en cuenta que la educación de la Salud representa claramente una tarea pedagógica de la escuela y de la Educación Física en particular (Bovend'eerdt, 1988; Anders, 1990; Programas de Educación Física, 1991 y 2002). De hecho, la salud es cada vez mas una categoría pedagógica y no solo una categoría médica y biológica, surgiendo así como un componente fundamental en la formación y en la vida escolar (Bento, 1991; Brehm, 1991; Barata et al., 1997).

Es fundamental y decisivo que, por medio de la experiencia del cuerpo y del movimiento, se construyan los pilares de una motivación intrínseca reforzando la importancia del movimiento en las diferentes fases del desarrollo (Hahmann, 1990). Así, la actividad física, y el movimiento, pueden convertirse en un componente estable de orientación de la vida del individuo (Bento, 1991).

En este sentido, la escuela en general tendrá que asumirse como un motor de desarrollo de las aptitudes de los alumnos, y la Educación Física en particular, orientando sus procesos de intervención para la mayoría de los alumnos (Bento, 1989; Ministerio de Educación, 2000).

El manifiesto mundial sobre la Educación Física (Federación Internacional de Educación Física, 2000) en su artículo 7º refiere que la Educación Física para ejercer su función de educación para la salud y para poder actuar preventivamente en la reducción de enfermedades relacionadas con la obesidad, enfermedades cardiacas, la hipertensión, algunos tipos de cáncer y depresiones, contribuyendo para la calidad de vida de sus beneficiarios, debe desarrollar en los individuos hábitos de práctica regular de actividad física.

2.4 LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR.

La Educación Física, como cualquier otro área de la educación, fue evolucionando a lo largo del tiempo, adaptándose a la dinámica cultural de las sociedades y acompañando la evolución de las tendencias pedagógicas.

Durante su recorrido ha sufrido la influencia de orientaciones y de concepciones filosóficas diversas, algunas de las cuales, aún cuando no están actualizadas, continúan coexistiendo y siguen influyendo hoy día.

Así, resulta indispensable clarificar el concepto de Educación Física, de manera que no se bloquee la contribución de este área fundamental a la educación de los niños/jóvenes.

Esta necesidad de clarificación es tanto más importante en el 1º y 2º Ciclo de la Enseñanza Básica visto que los aprendizajes que se efectúan en este período son determinantes en las adquisiciones posteriores, no sólo en el dominio de las actividades físicas, sino también, en las restantes dimensiones que integran la formación de una persona, tanto desde la perspectiva individual, como desde la perspectiva de su interrelación con la sociedad.

Por esta razón nos parece interesante organizar este apartado en forma de respuestas a cuestiones y problemas conceptuales que sistemáticamente influyen la realidad de la Educación Física.

Así, pretendemos:

- Precisar el concepto de Educación Física, distinguiéndolo de otros, con los cuales es normalmente confundido.
- Evidenciar la contribución de la Educación Física para el desarrollo del niño/joven, justificando su inserción en el Sistema Educativo.

Esperamos que los argumentos que se plantean, puedan reforzar prácticas adecuadas de los docentes, en el desarrollo de tareas y, en la toma de decisiones, de las cuales dependen la calidad de la Educación Física que se ha de proporcionar al niño/joven.

2.4.1 CRÍTICA DE REPRESENTACIONES PARCIALES O INCORRECTAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

2.4.1.1 EDUCACIÓN FÍSICA / GIMNASIA.

Todavía, en la actualidad, el juicio común confunde la Gimnasia con la Educación Física, como si fuesen dos conceptos y prácticas equivalentes. Tal hecho, se debe a la importancia que la Gimnasia ha tenido en la historia de la Educación Física.

La confusión entre Gimnasia y Educación Física caracteriza un determinado período de desarrollo internacional de la Educación Física, que también se verificó en Portugal (Costa, 1996).

Esta confusión tiene origen en las tradiciones militaristas, por medio del ejercicio corporal, así como, por intereses de la salud pública, valorizando una pedagogía del ejercicio higiénico, y favoreciendo una reducción de la Educación Física a una “Gimnasia Educativa”, más tarde considerada “mecanicista”, y vigente desde el siglo pasado hasta las primeras décadas del siglo XX.

En defensa de esta posición, los Deportes y las Danzas fueron muchas veces colocados en oposición a la “Gimnasia Educativa”. Desde este punto de vista, la práctica de los Juegos Deportivos fue contraindicada, por varios Pedagogos y Filósofos, a lo largo del periodo referido.

La evolución del conocimiento científico, y la creciente importancia social concedida a los deportes, las danzas, y otras actividades ,así como el propio desarrollo de los sistemas educativos, llevarán a una renovación y ampliación de las perspectivas pedagógicas (Brehm,1991).

Así, “la propia Gimnasia evolucionó hacia nuevas formas, inclusive hacia formas de práctica deportiva (Gimnasia Deportiva Masculina y Gimnasia Deportiva Femenina, Gimnasia Rítmica Deportiva), pero también, se confirmó el reconocimiento del potencial educativo de los juegos colectivos, de las danzas, del

atletismo, y de las actividades de exploración de la naturaleza” (Ministerio de Educación, 1992:p.9).

Actualmente, dado que la Educación es entendida como el desarrollo integral del individuo, la Educación Física no puede dejar de integrar la diversidad de experiencias, saberes y prácticas que son significativas para la formación de la personalidad del sujeto.

De esta manera, la Gimnasia constituye una de las áreas, entre otras, que deben componer el currículo de la Educación Física, debido a su importancia en términos de desarrollo motor y características morfológicas, para acceder a un nivel elevado de desempeño y de aprendizajes de las habilidades más complejas en este área (Programas de Educación Física, 1991 y 2002).

De hecho, las oportunidades y beneficios educativos proporcionados por las actividades gimnásticas, no pueden ser considerados como alternativos, por ejemplo, a las Danzas o a los Juegos, puesto que interesa promover el desarrollo multilateral y armonioso del niño/joven.

2.4.1.2 EDUCACIÓN FÍSICA / ANIMACIÓN DEPORTIVA.

Esta perspectiva, que restringe el ámbito de la Educación Física a la participación del alumno en iniciativas de animación deportiva junto a la población escolar, se revela limitada por dos razones:

Por un lado, tiende a eliminar las actividades que no se revisten de patrones deportivos, implicando que se prive al niño/joven del usufructo del potencial educativo de las danzas, de los juegos infantiles o de ciertas formas de actividades gimnásticas (la “gimnasia rítmica de grupo”, por ejemplo).

Por otro lado, el desarrollo del niño quedaría subordinado al modelo deportivo e institucionalizado, cuya vocación es la captación de practicantes y la selección de los mejores, para la modalidad en que se revelan más dotados lo que, siendo aceptable, no puede sustituir los fines y procesos propios de la Educación Física del currículo escolar.

Esta idea de reducir la actividad física educativa a la animación/promoción de los deportes institucionalizados es especialmente perjudicial en la Enseñanza Básica, porque “se sabe que las experiencias propuestas a los niños/jóvenes no deben ser extraídas de los modelos y organización social de los alumnos, lo que haría tabula rasa, de las características propias del desarrollo del niño” (Ministerio de Educación, 1992:p.10).

No cuestionamos la animación o movilización de los niños/jóvenes para captarlos hacia la práctica de las actividades deportivas. Esta movilización ha de ser, en todo caso, un efecto indirecto de la práctica de la Educación Física escolar, no pudiendo ser confundida con ella.

Además de verificar que los niños se presentan, en general, motivados para la actividad física, la Educación Física tiene

objetivos específicos de aprendizaje y de perfeccionamiento que no se pueden reducir a la simple animación de determinados deportes (Bom, 1986b; Ministerio de Educación, 2000).

Tratándose de Educación, se pretende una actividad personalizada, cuyo placer e interés conduzcan al perfeccionamiento individual, efectivo y continuado, en interrelación con los otros.

En Educación Física, como se establece en los Programas de esta Área, deben considerarse las modalidades de referencia deportiva, y también de otras referencias (como la danza, los juegos infantiles, actividades de exploración de la naturaleza).

Deben, pues, ser utilizadas esas modalidades (“materias” de los Programas) como referencias culturales y contenidos de actividad educativa del currículo escolar, sin que eso signifique, obligatoriamente, la adopción de las características institucionales del entrenamiento y de la competición, las cuales deben corresponder a una opción vocacional en la ocupación del tiempo libre, exigiendo aptitudes atléticas propias.

En síntesis, se puede afirmar que en Educación Física no se trata sólo de despertar intereses (animación), en una actividad centrada en la materia (deportes). También tiene como finalidad la utilización de las actividades físicas deportivas, y no deportivas, como contenidos de experiencia educativa (Formación centrada en el sujeto), con objetivos de exploración y consolidación, cultivando

esa experiencia en la infancia (y a lo largo de la vida), en provecho del desarrollo personal.

“De esta manera, se pondrán las bases de una Educación Física a lo largo de la vida como hecho de salud y de cultura, mantenida en un contexto social marcado por la innovación y por la exigencia de la educación permanente” (Programas de Educación Física, 1991:p.7).

2.4.1.3 EDUCACIÓN FÍSICA / MOVIMIENTO.

Frecuentemente se oye decir que la Educación Física es Movimiento. Esta expresión, al ser considerada literalmente, puede distorsionar el significado de la Educación Física, conduciendo a dos interpretaciones incorrectas:

- Que el Movimiento está presente en la Educación Física, estando ésta dirigida, solamente, al dominio psicomotor.
- Que se practica la Educación Física, enseñando y aprendiendo, solamente por movimientos, gestos, colecciones de habilidades motoras o técnicas aisladas.

En la primera, Movimiento es un término genérico. Se llama Movimiento a la traslación de un cuerpo en el espacio. En el ámbito del cuerpo humano, la expresión abarca cualquiera posibilidad de movilizar cada uno de los segmentos corporales, o el cuerpo en su

totalidad. Es un término que designa, igualmente, los movimientos que resultan tanto del aprendizaje como los innatos; los que no tienen significados culturales (reflejos) y los que se identifican con determinado estilo de vida; los que exigen y los que no exigen una intención del sujeto.

Como es evidente, esta perspectiva es demasiado genérica y abstracta. No basta que los niños/jóvenes se muevan para que su Educación Física se realice.

Tal como en el dominio de la Lengua Portuguesa no basta que los niños/jóvenes comuniquen, ni en la Matemática es suficiente que se usen números o se aprecien cantidades.

Las facultades de realizar cálculos, operar con representaciones cuantitativas, o de comunicar con otros, por medio de la Lengua Materna, son inherentes al ser humano, al igual que el movimiento, lo que no significa, que se pueda definir, de manera tan simple, cualquiera de esas áreas de la Educación.

Importa, con todo, referir que la participación de los niños/jóvenes en las situaciones educativas (en Educación Física) no se puede reducir a una experiencia psicomotora.

Como es sabido, la dimensión psicomotora y el Movimiento están presentes en otros modos de la actividad educativa (expresión verbal y escrita en la Lengua Portuguesa, Teatro, Dibujo, Música, etc.) y en todos los aspectos de la existencia humana, no

siendo exclusivos de la Educación Física (Costa, 1996; Ministerio de Educación, 2000).

En Educación Física, a su vez, no se pueden ignorar las componentes afectivas, emocionales y cognitivas de la participación del sujeto en las actividades físicas, y en especial si esa actividad es organizada y realizada, para promover el desarrollo global y armonioso de la personalidad, o sea, si, en realidad, se trata de una actividad educativa.

La segunda interpretación tampoco es correcta, ya que, aún siendo verdad que el desarrollo efectivo y potencial del niño/joven depende del contenido, proceso y alcance del aprendizaje de las habilidades físicas, se sabe que esos procesos (de aprendizaje) no deben ser vividos por el niño/joven como simples adquisiciones de gestos o movimientos aislados, como fragmentos, con valor en sí mismo. Por el contrario, las habilidades deben ser consideradas y presentadas en conjuntos (juegos, ejercicios), en situaciones de relación interpersonal y motivadas por efectos que superen esos fragmentos (gestos, movimientos singulares) y les den significado.

Es de esa manera como se identifican las materias de la Educación Física, como objetos de educación, culturalmente significativos, constituyendo actividades características (la danza, el juego, la gimnasia). Así, cada tipo de movimiento, como el salto o la extensión, tienen significados y formas distintas, según se realicen en situaciones de danza, de juego con pelota, o en un circuito de gimnasia.

Es también a partir de su comprensión y experiencia en actividades motivadas, como las habilidades singulares (movimientos, habilidades, técnicas) pueden cobrar significado para el niño/joven, y como tal, ser bien aprendidas y perfeccionadas.

Estas incorrectas interpretaciones, también son confirmadas en los objetivos generales de los Programas de Educación Física (1991:p.9 y 2002:p.8), en donde se refiere que es “fundamental conocer los procesos de las adaptaciones morfológicas, funcionales y psicológicos que permitan comprender los diversos factores de la aptitud física”.

2.4.1.4 EDUCACIÓN FÍSICA / CRECIMIENTO.

Durante la infancia y la adolescencia, el crecimiento se lleva a cabo naturalmente desde que son aseguradas las condiciones esenciales al equilibrio de las funciones vitales (alimentación, reposo, actividad física). El desarrollo personal está marcado por la cualidad de la actividad del sujeto, en relación con los otros y en interacción con el mundo material y subjetivo (Costa, 1996; Melo, 2001).

La idea de crecimiento representa fenómenos, como por ejemplo, el aumento de la estatura corporal, al paso que el desarrollo representa no solo la dinámica, complejidad y evolución del crecimiento, sino también de la personalidad y de la elevación

de las posibilidades de realización personal y social (Ferreira y Lopes, 1996; Melo, 2001).

En realidad, crecimiento y desarrollo no están desligados. Los procesos biológicos del crecimiento y de la maduración hacen posibles algunos niveles de desarrollo y éstos, a su vez, actualizan las aptitudes básicas que esos procesos suscitan.

La educación posibilita al sujeto la exploración, la elevación y la diferenciación de esas aptitudes, progresivamente más complejas y elaboradas (desarrollo). Educar implica intervenir e influenciar las experiencias que es necesario cultivar, para que el sujeto pueda acceder a la plenitud de sus potencialidades. El papel de los educadores es de intervención, más o menos directa, y no de pasividad, en presencia del crecimiento del niño/joven.

La Educación Física dejaría de cumplir su función, con perjuicio para el alumno, si el educador se restringiese a la simple constatación de las nuevas posibilidades de movimiento, que se derivan del proceso de crecimiento.

Es evidente que comprender esa evolución, en el caso concreto de cada alumno y de cada clase, constituye la base de la decisión/práctica pedagógica. Una base que es necesaria para que el profesor pueda escoger y organizar la actividad y la manera de relacionarse con los alumnos, pero que no es suficiente para definir la actuación pedagógica (Programas de Educación Física, 1991 y 2002).

Como tal, el análisis del crecimiento no se traduce en beneficios para los alumnos de la clase, si, solamente, se limita a la observación y comparación de lo que hacen, por sí mismos, en determinados intervalos de tiempo. “Es al investigador especializado al que compete concentrarse en estas tareas, proponiendo teoría útil, al paso que la responsabilidad pedagógica del profesor consiste en influenciar positivamente la elevación de las posibilidades efectivas de sus alumnos” (Ministerio de la Educación, 1992:p.22).

En este ámbito la práctica pedagógica surge como una práctica social (Santos; Skinner; Konnikova), que implica, ante todo, un trabajo educativo de transformación de los alumnos, en un ambiente específico cuya función es la educación: la escuela.

En esta acepción, las personas están bien educadas físicamente, no porque van creciendo, lo que es propio de los períodos infantil y juvenil de la vida, sino porque se desarrollan, beneficiándose de la influencia del profesor (entre otras influencias), en los aprendizajes específicos de la Educación Física, con interés inmediato y futuro, en la relación con los otros y en la apropiación de los modos de ser y de hacer que propone nuestra cultura.

2.4.1.5 EDUCACIÓN FÍSICA / EJERCICIO.

Para Bento (1987:p.11) “el descubrimiento del ejercicio y de las potencialidades educativas, inmanentes al deporte, constituye una

tarea inexcusable de la escuela. Entre aquellas se cuentan los valores inherentes a la temática antropológica del cuerpo, movimiento y ejercitación”.

El ejercicio es una condición fundamental para los aprendizajes, y para el desarrollo de los niños/jóvenes, sin lo cual no existe posibilidad alguna de consumarse el proceso de aprendizaje y/o perfeccionamiento.

Se ejercita, no sólo aquello que se pretende aprender de nuevo, sino también aquello que se quiere mejorar o diversificar, y que ya dominan los niños.

En Educación Física, así como en otras asignaturas y según Almeida y Monteiro (1999), se utiliza la práctica sistemática de ejercicios para que los alumnos aprendan, consoliden los aprendizajes y los perfeccionen. El mismo ejercicio puede servir para cumplir distintos objetivos y, para el mismo objetivo, se pueden utilizar ejercicios diferentes.

El ejercicio en Educación Física no es sólo acondicionamiento, repetición, memorización; no obstante, estos procesos son imprescindibles. Deben incluirse también, situaciones de descubrimiento, exploración y juego.

Así como los niños/jóvenes, cuando copian las frases, no agotan las posibilidades de la escritura, también cuando se ejercitan, de manera repetitiva, en determinado período (en el aula

de Educación Física), no realizan la totalidad de las intenciones educativas.

Genéricamente, el ejercicio tiene un sentido instrumental y es limitativo utilizar esa expresión para definir las experiencias de los aprendizajes en Educación Física.

Los ejercicios, en la perspectiva de Almeida y Monteiro (1999), aunque importantes, son medios operativos para promover adaptaciones específicas del sujeto. No valen por sí mismos, sino por su efecto y también por el agrado del niño/joven en su ejecución.

Este último aspecto es determinante, pues de él depende el desempeño del sujeto y, como tal, el alcance del beneficio que se pretende cuando se escoge la situación. Es cierto que el valor real de los ejercicios depende de la comprensión o, mejor, de los intereses del niño/joven pero, principalmente, de su sensibilidad (placer, enfado) en cuanto a la forma y duración de esas situaciones.

Se aplica también aquí, lo que se ha referido anteriormente sobre la importancia de la relación y de la implicación de las diferentes dimensiones de la personalidad (afectiva, emocional y cognitiva) durante el ejercicio, en el contexto de las relaciones interpersonales en la aula.

“Convicciones, actitudes, valores, hábitos y comportamientos no deben ser transmitidos aisladamente, sino en relación íntima con diferentes conocimientos y hechos científicos” (Bento, 1987:p.12).

2.4.1.6 EDUCACIÓN FÍSICA / OCIO.

Como es sabido, las actividades físicas están íntimamente asociadas a la satisfacción de las necesidades lúdicas del niño/joven. Por eso, éstos manifiestan gran entusiasmo cuando les es dada la posibilidad de practicarlas.

El hecho de ser, en general, una actividad agradable y de que el niño/joven revele gran interés por su práctica, siempre que el profesor tenga una actitud pedagógica correcta, no significa que la función educativa de la Educación Física sea la diversión, el entretenimiento, la compensación de rutinas escolares. Esa es una realidad y una filosofía que, en general, está prevista en los Programas (Programas de Educación Física, 1991 y 2002).

Ni la Educación Física existe para incrementar el tiempo del recreo y compensar el aburrimiento que pueda surgir de otras actividades escolares, ni las restantes actividades, en el aula, o fuera de ella, pueden presentarse como fastidiosas e incómodas.

Lo que justifica la inclusión de la Educación Física en el currículo es el hecho de que sus beneficios, contenidos y procesos específicos sean aspectos esenciales del éxito educativo, de la

salud presente y futura y de la elevación cultural del individuo y de la sociedad; aspectos que no pueden ser garantizados por ninguna de las otras áreas del currículo, ni substituidos por el recreo. Son dos situaciones con características diferentes, no existiendo, por eso, predominio de ninguna de ellas.

En la clase de Educación Física, se puede (y se debe) aprender jugando, pero, como se sabe, la actitud lúdica y el entusiasmo de la mayoría de los alumnos, especialmente en Educación Física, no pueden llevar a una actividad “menor”, dispensable o complementaria.

Esa característica representa la propia sensibilización del niño, al sentirse y reconocerse en acción, en su experiencia, de sí para sí, y con sus compañeros. Todo esto en un contexto de oportunidades de relaciones interpersonales y de utilización de equipamientos que solamente la influencia, directa o indirecta, del profesor, en la clase, le puede proporcionar.

Esta característica representa, en el fondo, la extraordinaria potencialidad que los individuos tienen, durante la infancia, para aprender y adaptarse. Freinet menciona que todo esto es posible si existe un ambiente estimulante, material, modelos adaptados y adultos dispuestos a ayudar al niño/joven en sus esfuerzos de aprendizaje.

No es la componente lúdica de algunas materias, del Programa y del clima de las clases de Educación Física, la que niega la seriedad con que la escuela debe valorizar y apreciar el desempeño de los niños en la actividad física educativa. “Por el contrario, es esa

característica la que le confiere autenticidad y alcance educativo, porque el juego es una vía privilegiada para que el niño comprenda y domine el valor de las reglas y de la apreciación moral” (Ministerio de Educación, 1992:p.23).

2.4.1.7 EDUCACIÓN FÍSICA / PSICOMOTRICIDAD.

Según Fonseca (1989) la psicomotricidad es un término oriundo del ámbito médico, que ha sido transferido al campo educativo. La influencia de la psicomotricidad, en Educación Física, se debió a la crítica acérrima, en la década de los 60, así como a la perspectiva de instrucción técnica, que dominaba hasta ese momento, al correspondiente modelo o interpretación mecanicista de la actividad física.

En este modelo, predominaba la idea de acondicionamiento de un cuerpo gobernado por las leyes de la mecánica y de la energía, valorándose el análisis de la organización muscular en la estructura segmento/articulación/segmento, así como los conjuntos programados de movimientos eficientes y económicos.

La nueva corriente, en Portugal, y de acuerdo con los Programas de Educación Física (1991 y 2002), acentuó el rechazo de la representación del cuerpo como una simple máquina, llamando la atención sobre la unidad que existe entre la actividad psicológica del sujeto y su manifestación motora. Haciendo evidente que la perturbación motora está relacionada con las funciones mentales y con los estados afectivos y emocionales.

Esta contribución ha venido a enriquecer el debate teórico sobre la formación académica en Educación Física, especialmente en el ámbito del análisis de las conductas, del control motor, de las técnicas de aprendizaje y de la reflexión sobre los modos de instrucción. Como propuesta global, ha terminado por encaminarse hacia opciones que podemos considerar tecnicistas, en el campo de las tendencias educativas.

En verdad, la psicomotricidad constituye una corriente teórica y metodológica que se diferencia de la Educación Física. Sin embargo, el trabajo de sus interpretaciones y propuestas podrá ser útil para que el profesor comprenda la actuación y dificultades de sus alumnos.

Mientras que la Educación Física se refiere a la exploración educativa y apropiación de las actividades físicas culturalmente significativas, teniendo presente el desarrollo de todas las facetas de la personalidad, en la psicomotricidad lo que está en juego son los procesos íntimos de relación entre los estados psicológicos, las estructuras motoras y los problemas o perturbaciones psicomotoras, procurando su resolución.

2.4.1.8 EDUCACIÓN FÍSICA / EXPRESIÓN CORPORAL.

La expresión corporal, así como la psicomotricidad, se asienta en una visión psicologizante del cuerpo. En los años sesenta, ligada al teatro y a una corriente o propuesta que unía la danza a la

terapia, encontró terreno fértil en el campo de la Educación Física. Paralelamente tiene como referencia el modelo anatómico y mecanicista en que se sustentaba la ejecución de las técnicas de las actividades físicas y, también, porque la dimensión subjetiva no tenía, hasta ese momento, gran importancia en la práctica pedagógica de la Educación Física.

En este contexto podemos referir tres teorías del aprendizaje que se encuadran en los principios psicopedagógicos de la enseñanza:

- Behaviorista.
- Humanista.
- Cognitiva.

En relación con la teoría behaviorista hay que definir con gran exactitud los objetivos finales del aprendizaje, visto que sus bases psicológicas son el esquema estímulo-respuesta (Watson; Hull; Skinner).

Así, esta teoría se centra en los comportamientos externos y en los resultados finales, descuidando los procesos internos, y no prestando atención a la tarea del aprendizaje. Situación ésta que coloca al educando en segundo plano, considerándolo un ser pasivo, muy dependiente de su educador, que lo lleva a alcanzar un fin previamente establecido, por medio de una influencia directa.

Hay un efecto de adaptación: el educador hace un ser a su medida, de acuerdo con sus ideales y valores. Este no necesita entender, solamente hace lo que le piden.

La teoría humanista se centra en el aprendizaje del alumno, en sus necesidades, en sus sentimientos, desencadenando en el educando el sentimiento de la responsabilidad (Maslow; Rogers).

Con todo, hay que tener en consideración que existe un gran peligro al prescribir una actitud no directiva del profesor que puede provocar una preparación académica insuficiente o incorrecta. No obstante, exige profesores excepcionales, así como condiciones curriculares e institucionales adaptadas a una enseñanza flexible. Esta forma de aprendizaje parece no ser la más adecuada para la educación de los niños y de los jóvenes en situación de enseñanza formal escolar (Rogers).

Por último tenemos la teoría cognitivista, que pretende ayudar al alumno a percibir la estructura de la tarea, y a entender la estructura de su propio aprendizaje, presentando los varios elementos del aprendizaje y relacionándolos con el todo (Piaget; Bruner; Ausubel).

Esta teoría, al tener presente los procesos mentales envueltos en el aprendizaje, supone un avance en relación a la teoría Behaviorista. Problemas como la motivación para el aprendizaje y la adquisición de conceptos han sido bastante explorados. No obstante, quedan muchos aspectos por explicar.

Por el hecho de insistir, predominantemente, en los aspectos cognitivos, el aprendizaje, a veces, se plantea por medio de la memorización, situación que puede llevar al descrédito de esta teoría.

El aprendizaje de las actividades sistematizadas es considerado una mecanización, una coacción, una fuente de inhibición de la creatividad, entendiéndose la creatividad como espontaneidad esencial del movimiento, propia de una persona libre de modelos culturales. De la repetición de movimientos estereotipados, se pasó al otro extremo: a la defensa de la libre expresión del ser, por medio del movimiento, puesto que se hizo hincapié en la contestación a los modelos, procurándose, de esta manera, recuperar la espontaneidad perdida.

En la expresión corporal, se renuncia a las materias de enseñanza – para sus adeptos importa la liberación en base al movimiento y a la sensibilidad corporal. Por eso, el aprendizaje orientado por la enseñanza es contestado, percibido como una imposición de las técnicas, porque bloquea la libre expresión de los sentimientos y de los intereses auténticos de las personas.

Esta perspectiva extrema considera el proceso educativo como una revelación de una esencia del ser, que se supone bloqueado por las relaciones sociales y por las condiciones concretas de práctica y de apoyo pedagógico. Cuando, en verdad, de este apoyo, dependen también experiencias de descubrimiento y de desarrollo individual.

Tal opción, en nombre de la defensa de la autenticidad del ser, lleva al educador a definirse apenas como un facilitador y a privar a los alumnos de su influencia pedagógica y, en último análisis, de las oportunidades (vistas como presiones, condicionamientos) de la Educación Física formal.

En la práctica, esta actitud no permite el apoyo, del que el desarrollo personal carece para poder realizarse, dejando a los alumnos con sus limitaciones y dificultades concretas, que no pueden ser superadas sin la acción del educador.

Es obvio que la dimensión expresiva debe ser considerada en Educación Física (así como en el dominio de la Lengua Portuguesa, por ejemplo), pero no puede ser entendida como oposición o negación, a la necesidad de apropiación de las materias, esto es, de las actividades físicas: Juegos colectivos (con o sin balón), gimnasia, danzas, atletismo, actividades de exploración de la naturaleza.

La dimensión expresiva puede, como tal, ser entendida como la posibilidad, reconocida al niño, de manifestar sus características, estilos e iniciativas personales, lo que implica admitir las diferencias individuales, en la interpretación práctica y subjetiva de las actividades (Programas de Educación Física, 1991 y 2002).

Esto no constituye un rechazo del valor de la enseñanza y de las materias escolares. Por el contrario, corresponde a las condiciones de una buena enseñanza en un contexto de equilibrio emocional y de satisfacción en las clases.

2.4.2 ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN FÍSICA?

¿Se reducirá la Educación Física a la Institución Escolar?

¿Cual es la importancia de la Educación Física en la Educación a lo largo de la vida?

El niño inicia, después de su nacimiento, un proceso de adaptación al mundo, en el centro de una cultura dada, con determinados modos de ser y de vivir.

La educación promueve y orienta esa adaptación, suscitando el propio desarrollo cultural, en la medida en que las personas puedan realizarse plenamente, interpretando esa cultura de manera original.

Este proceso es universal, en todas las sociedades, incluso en aquellas en las que la escuela no existe.

En efecto, desde muy temprano el niño efectúa aprendizajes con las personas con las que convive sin que, para eso, haya de pasar por la institución escolar. Todos sabemos que antes de entrar en la escuela el niño aprende a hablar, a caminar, a jugar, a relacionarse con sus semejantes, a asimilar valores culturales.

Antes de la escuela de masas, universal y obligatoria, pocos tenían acceso a los beneficios de la enseñanza, a una pedagogía deliberadamente organizada para la promoción del desarrollo individual, con el objetivo de la apropiación de una cultura más formal, más académica.

No obstante, las personas eran socializadas, esto es, efectuaban los aprendizajes necesarios para participar en la vida social. Los aprendizajes propios de las diversas áreas de la cultura ocurrían en condiciones predominantemente no formales, dependiendo de la condición económica y cultural de la familia y de las oportunidades ofrecidas por el contexto social próximo (calle, locales de convivencia, grupo de amigos).

Las características de nuestra actual cultura exigen aprendizajes y adaptaciones que ya no pueden depender solamente del proceso referido anteriormente. La institución escolar logra una nueva importancia porque, por medio de ella, se asegura el acceso de todos a una cultura plural y dinámica. Así, la enseñanza pasó a ocurrir predominantemente en condiciones formales, para todos: “La Enseñanza Básica, obligatoria, universal y gratuita” (Ley de Bases del Sistema Educativo, 1986).

Considerar el proceso enseñanza-aprendizaje como un fenómeno dinámico es destacar su condición de Sistema, constituido por elementos en interacción dinámica y organizados en función de un objetivo (Hainaut, 1980).

En este contexto, la Educación Física debe estar presente en el currículo escolar, siendo asegurada la concreción de sus objetivos (beneficios) abarcando, de esta manera, la totalidad de las nuevas generaciones.

Desde el punto de vista del desarrollo individual, la Educación Física no se puede reducir a las experiencias proporcionadas por la

familia, no obstante, en la familia se realizan conquistas fundamentales, entre ellas las que constituyen las estructuras esenciales de la actividad física. Posteriormente, es a la Educación Física, en el currículo escolar, a la que corresponde desempeñar un papel determinante.

Véase por ejemplo, la cuestión de la salud.

Si es cierto que estar bien de salud no se puede reducir a la realización de ejercicio físico, la verdad es que la actividad física educativa constituye un hecho universalmente reconocido de promoción de la salud y, por tanto, un aspecto inherente a un estilo de vida saludable.

Se puede, así, afirmar que, desde el punto de vista de un estilo de vida saludable y gratificante, la actividad física educativa, a lo largo de la vida y, esencialmente, en la infancia y en la Institución Escolar, se reviste de los aspectos que se exponen a continuación y que son coherentes con lo preconizado en los objetivos generales para la Educación Física según los Programas de la asignatura (Programas de Educación Física, 1991 y 2002).

Es condición indispensable de bienestar y de satisfacción personal:

- Constituir un hecho de prevención directa de un conjunto variado de enfermedades, así como, de modo indirecto, de muchas otras, tanto en el plano fisiológico como psicológico.

- Promover la disponibilidad para las exigencias de las rutinas diarias y de los momentos de esfuerzo – exigencias físicas (resistencia, fuerza, coordinación), intelectuales (concentración, imaginación, razonamiento) y emocionales (humor, estabilidad, reacción adaptada a los imprevistos y contrariedades), así como la recuperación de esos mismos esfuerzos.

- Ofrecer condiciones para la formación de una autoimagen gratificante, en que las representaciones del “yo”, en el perfeccionamiento de la actividad física, sean comprendidas y valoradas por el sujeto, como aspecto importante de su personalidad.

- Constituir oportunidad de exploración y de conciliación de relaciones interpersonales complejas, de cooperación y de oposición, de aceptación entre todos y de apreciación moral sobre la conducta propia y de los compañeros, en situaciones problemáticas, de conciliación de intereses y de iniciativas individuales, distintas o contradictorias.

Estos aspectos nos remiten, también, a la cuestión de la formación de la personalidad.

El concepto pedagógico de la personalidad, de acuerdo con Bento (1987:p.9) “debe asociar las condiciones internas (individuo) y las influencias externas (social) a una totalidad unitaria de la personalidad”.

La escuela, para la mayoría de los niños/jóvenes Portugueses, es, conjuntamente con el contexto familiar, la primera y más importante experiencia de relación social y de apertura al mundo, constituyendo, inevitablemente, una de las principales referencias en el modo de vivir, que son socialmente aceptadas y deseadas.

Si deseamos que las personas se mantengan físicamente activas a lo largo de la vida, sea por experiencias lúdicas, sea por medio de oportunidades formativas organizadas y adaptadas al practicante (participación en grupos de juegos deportivos, danzas, gimnasia, natación, la práctica de “jogging”, y de aeróbic), si esa es una perspectiva de desarrollo, importa entonces, en el presente, ofrecer la imagen (el ejemplo, la valoración) y la posibilidad real de satisfacer las necesidades de actividades físicas educativas.

Así, y desde el punto de vista del desarrollo social, la Educación Física no se reduce a un fenómeno estrictamente escolar.

El valor de esas actividades, a lo largo de la vida, está representado por el concepto de Educación Permanente, o Formación en el sentido más lato, que abarca las influencias sobre el individuo, hecho muy importante en nuestra sociedad, que continuamente solicita adaptaciones personales, al mismo tiempo que la organización social del trabajo y de las rutinas cotidianas tienden a eliminar el ejercicio físico (en casa, en el trabajo, en los transportes).

Por eso se defiende que, en vez de procurarse adaptaciones supuestamente definitivas, interesa apoyar y orientar la adaptabilidad del sujeto, o sea, la posibilidad de reajustar y renovar nuestras aptitudes, de las cuales dependen el éxito ante la continua novedad, los cambios y los papeles esperados e imprevistos, a lo largo de la vida.

La concreción de esas finalidades, o sea, la promoción de ese estilo de vida y de adaptabilidad, requiere una aptitud física, general pero consciente, integrando actitudes y capacidades que dependen de la cualidad de la Educación Física de los individuos, mientras son niños/jóvenes. Esto se refiere al plano temporal, a la cualidad del proceso de maduración, a la formación y a la comprensión de la dialéctica de condiciones internas e influencias externas (Bento, 1987; Sousa Pereira, 1997).

Por su impacto en la personalidad, en la auto-imagen, en la formación de las actitudes, competencias y capacidades que forman la aptitud física, por la posibilidad de las personas para captar el saber (conocimiento y sensibilidad) propio de las actividades físicas, el currículo escolar de la Educación Física, es un hecho de extraordinaria importancia en la adhesión individual a un “estilo de vida físicamente activo – gratificante y saludable – con el consecuente beneficio social y cultural” (Programas de Educación Física, 1991:p.231).

Se puede, pues, concluir que, aunque la Educación Física no se reduzca al sistema de enseñanza, su utilidad en el currículo escolar no puede ser puesta en cuestión por la evidencia de los

aprendizajes informales, ni por las experiencias motoras en los juegos recreativos, ni por las vocaciones de algunos para actividades especializadas. Por el contrario, esos factores vienen a reforzar la importancia que debemos conceder a la continuidad y calidad de las clases de Educación Física, para todos los alumnos.

Claro que, fuera de la escuela, antes y después de ella, en el intervalo de las clases, la generalidad de los niños se implican en experiencias y juegos de habilidad física, de los que resultan aprendizajes útiles.

No obstante, resultan otros efectos, perjudiciales al perfeccionamiento futuro, particularmente el fracaso de los menos aptos, comparados con los mejores, y su consecuente exclusión de los juegos de grupo, decisivos para una buena socialización.

Este fracaso debe ser relativizado y prevenido en las situaciones organizadas en las clases, donde la intervención del educador protege la exclusión y discriminación de los niños con más dificultades. El niño, en el tiempo de clase, está protegido por la intervención del Educador y las clases constituyen, así, un espacio de oportunidad y de libertad de experimentación y de aprendizaje para todos.

Es bueno que se aprenda fuera de la escuela y en el recreo, pero lo que se aprende en esas condiciones no es equivalente, ni substituye, el currículo escolar, principalmente porque el desarrollo individual depende de condiciones que solamente las clases (y no la calle, ni el contexto familiar) pueden garantizar, como está

mencionado en los Programas de Educación Física (Programas de Educación Física, 1991 y 2002):

- La relación de cooperación con los compañeros de clase, orientada por el profesor.
- La influencia y el apoyo del profesor, armonizando las oportunidades en consonancia con las características de cada alumno, en particular, y de la clase, en general.
- La utilización de los espacios y equipamientos necesarios – polivalente, el campo exterior, los planos elevados (bancos, sillas), las pelotas, los colchones y los arcos, los planos verticales (paredes), las cuerdas de saltar y de suspensión.

2.4.2.1 LO QUE DEFINE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR.

Según Bom (1992), y considerando la discusión de los aspectos referidos, se pueden considerar cinco características principales de la Educación Física, en el currículo escolar:

- Se trata de una propuesta cultural de desarrollo, entendida tanto en el ámbito individual, como en el ámbito social.
- Constituye un compromiso social, establecido en el ámbito de la política educativa, concretado en los planes

curriculares y en los programas, en el horario escolar, en el aprovisionamiento de las escuelas, en cuanto a materiales y espacios de aula, y en la responsabilidad pedagógica reconocida a los profesores.

- Es un área que promueve el desarrollo global y armonioso de los alumnos, en el dominio de las actividades físicas, o sea, de las actividades cuyo desempeño y cualidad dependen especialmente de las operaciones o coordinaciones motoras globales, y de la movilización integrada de las cualidades físicas del sujeto – fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad, agilidad, ritmo, equilibrio.

- Es una formación ecléctica, que incluye experiencias del dominio de los diferentes tipos de actividad física – juegos, gimnasia, atletismo, danzas, actividades de exploración de la naturaleza. Esta diversidad de experiencias se justifica por el hecho de que cada una de las actividades moviliza el conjunto de las cualidades del alumno, aunque de modos diferentes y con grados de desempeño y de intensidad distintos. Para un efecto global, multilateral y armonioso es, por tanto, necesario garantizar oportunidades formativas en todas las áreas de la actividad física educativa.

- Es un proceso inclusivo, en que nadie es excluido, por dificultades o aptitudes insuficientes, ni por exigencias generales que dejen de considerar las posibilidades de cada alumno. También aquellos niños/jóvenes que se dedican ya a la práctica vocacional de una determinada

actividad física, encuentran en la Educación Física del currículo escolar la oportunidad de completar y de, algún modo, compensar esa formación vocacional, especializada y selectiva.

2.4.2.2 LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL DOMINIO DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS.

El objetivo de la Educación Física ha sido designado como el dominio de las actividades físicas. Se trata de una expresión que debe ser interpretada considerando dos sentidos de la palabra:

- Dominio como conquista, perfeccionamiento, superación, apropiación por el sujeto de las actividades físicas culturalmente significativas. Dominio de competencias, de conductas eficaces e intencionales indispensables a la participación en esas actividades.
- Dominio como área, campo que el sujeto explora, que procura descubrir y abarcar. Corresponde al conjunto de actividades (o tipos de actividades), diferenciadas según sus características, y sistematizadas, en el sentido de ampliar las experiencias y posibilidades de realización personal del sujeto de la educación.

Resulta de aquí que la Educación Física, al referirse al dominio de las actividades físicas y a la movilidad de las cualidades en que

se diferencia la persona, tiene a la vista el aprendizaje de esas prácticas (materias de enseñanza), así como también, los resultados (influencias) que provienen de tales prácticas.

En este sentido, las actividades físicas han de ser entendidas en una doble perspectiva – como Medio y Como Fin.

Como Medio, porque cada una de las actividades ofrece posibilidades al niño/joven de adquirir nuevas competencias, nuevas maneras de ser, de descubrirse y de encontrar vías de relación y de síntesis de diferentes conocimientos e intereses.

Como Fin, porque cada actividad es una materia de enseñanza (objetivo específico) que debe ser considerada y aprehendida en su especificidad.

Estos aspectos se traducen en resultados objetivos que pueden ser apreciados en términos pedagógicos, esto es, de perfeccionamiento del alumno. Lo que está en juego es el desarrollo del niño/joven en todas las facetas de la personalidad, beneficiándose de la apropiación de las materias de la Educación Física, siendo estos dos aspectos necesariamente complementarios y no incompatibles.

2.4.3 BENEFICIOS DE LA EXISTENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA.

El primer aspecto que debemos señalar es el hecho de que los aprendizajes de la Educación Física no pueden ser alcanzados fuera del cuadro institucional escolar. Juzgar que el niño/joven puede compensar la inexistencia de su clase de Educación Física en la escuela, ayudándose de actividades extracurriculares, es un error ante el cual todos los educadores deben estar precavidos. No es, por ejemplo, haciendo gimnasia en un club como se cubre la omisión curricular de la Educación Física. Como ya se dice, el espectro de los efectos educativos que se pretenden conseguir con la Educación Física es mucho más amplio, por lo que jamás la práctica aislada de cualquiera de las actividades físicas lo podrá alcanzar. Lo que el niño/joven puede hacer más allá de la escuela, sea en actividades formales o informales, no dispensa de la Educación Física en el currículo escolar.

Lo que se dice en el ámbito de las otras áreas también se aplica en relación a la Educación Física. Esta no es un caso particular que merezca un tratamiento diferenciado. Por ejemplo, el niño/joven también ejercita el uso de la lengua materna fuera de la escuela y, no obstante, esta situación no substituye la enseñanza de la Lengua Portuguesa, ni ésta se restringe, por ejemplo, a aspectos específicos de la gramática.

En efecto, todas las áreas del currículo tienen en común el hecho de contribuir al desarrollo del niño/joven (Ministerio de Educación, 2000). Con todo, cada una tiene una contribución específica. Es esta particularidad en el proceso la que marca la especificidad y, en consecuencia, el valor pedagógico de cada área.

Así, el proyecto educativo es tanto más rico cuanto mejor integra los diferentes aspectos en que se asienta el desarrollo del niño/joven.

Por eso, el sentido que se da al valor de cada una de las áreas, no puede ser obtenido por cálculo comparativo (esta área es más importante que aquélla), sino por su aspecto complementario (esta área vale, porque refuerza aquélla). Las diferencias encontradas deberán servir para valorizarlas y no para penalizarlas.

Así, no obstante, aunque es legítimo que el profesor pueda manifestar preferencia por determinadas áreas, no es plausible que el desarrollo del niño/joven se subordine a esa preferencia. La limitación del profesor al gusto por algunas áreas, no puede, por tanto, corresponder a una limitación del desarrollo del niño/joven, bajo pena de perjudicarlo irremediablemente.

Los planes curriculares del Sistema de Enseñanza permiten actualmente una articulación vertical completa, con el objetivo de dar continuidad a los objetivos de cada Ciclo de Enseñanza. Este aspecto permite un desarrollo completo de los niños/jóvenes en el ámbito del currículo escolar.

El 1º Ciclo de la Enseñanza Básica corresponde, en efecto, a una fase crucial. Por un lado, se trata de un momento crítico de la madurez del organismo. Por otro, se trata de la viabilidad de los aprendizajes característicos de estas edades. No aprovechar efectivamente este tiempo favorable para proporcionar la interacción deseable entre crecimiento, aprendizaje y desarrollo, equivale a menospreciar la oportunidad única de potenciar la

formación del niño/joven. Como no es posible repetir las fases del crecimiento, ni tampoco aquello que el niño/joven debe aprender en cada momento específico, quedan disminuidas las posibilidades formativas, en el caso de los individuos que no son abarcados por la Educación Física.

La existencia de la Educación Física en el 2º Y 3º Ciclo de la Enseñanza Básica no sólo se manifiesta importante por su valor en sí, o sea, por la contribución inestimable para la formación del niño/joven, sino también porque es condición indispensable para la preparación de otras etapas.

Es de resaltar también que la formación del niño/joven en Educación Física es, igualmente, una necesidad social. Las condiciones de existencia, resultantes de la revolución tecnológica, imponen la inclusión de la práctica sistemática de las actividades físicas para todos los ciudadanos. Es por eso que la Educación Física ha de abarcar a toda la población escolar, independientemente de sus aptitudes iniciales. No se trata, por tanto, de captar a los mas hábiles para ser encaminados hacia el deporte de competición.

El beneficio de la Educación Física es para uno mismo, sea cual sea su nivel de “performance” en una determinada actividad física. Así, no hay que animar a unos para el “césped” y a otros para la “bancada” porque el beneficio, antes de nada, está dirigido a la persona, en su singularidad. De la misma manera, cuando el profesor enseña al alumno a leer y a escribir, no tiene, como preocupación educativa, que llegue a ser un gran escritor, sino

fundamentalmente que, en cuanto ciudadano, independientemente de la profesión que venga a ocupar, pueda rentabilizar los beneficios de esos aprendizajes. La opción de llegar a ser un escritor pertenece al alumno, y la eventualidad de esa elección no inválida la formación generalizada de toda la población escolar.

La formación del niño/joven en Educación Física se coloca en el mismo plano. La remota posibilidad de que una escasa minoría pueda llegar a ocupar una profesión relacionada con la práctica de las actividades físicas no puede subvertir la lógica formativa.

La Educación Física debe ser realizada porque es útil socialmente. El niño/joven no sólo obtiene ganancias inmediatas por el efecto de la práctica, sino también, en un horizonte más remoto, por la posibilidad de utilizar esa formación en la ocupación de los tiempos libres.

Así, no sólo es útil aquel aprendizaje que puede llevar a una ocupación profesional, también es útil aquel que eleva el nivel cultural de la población y enriquece la ocupación de su tiempo libre. En esta línea de pensamiento, la escuela debe garantizar, a todos, el beneficio de la actividad física educativa, ya que los aprendizajes implícitos en la Educación Física, desde el punto de vista de la acción intencional, organizada y sistemática, sólo ahí existen.

Por todo esto, se puede afirmar que es pedagógicamente contraproducente no aprovechar la componente motivacional que existe en los individuos de estas edades para la práctica de las actividades físicas. Importa saber sacar partido educativo de esta

motivación, animándolos a desarrollar otras experiencias y a mantener el gusto por ellas, a lo largo de la vida. Por desgracia, en muchas ocasiones, la escuela ha funcionado en sentido inverso.

En verdad, cuando el niño/joven manifiesta gran entusiasmo por este tipo de prácticas, existen situaciones en las que la escuela inhibe su comportamiento, privándolo de aquello que le gusta. Esta opción tiene consecuencias graves porque es una invitación para cultivar el desinterés.

El niño/joven aprende con más facilidad que cualquier adulto sin pasado significativo en las actividades físicas. “En caso de que no se realicen los aprendizajes típicos de la infancia en el tiempo apropiado, más tarde surgirán barreras que no se pueden superar” (Lynce y Virella, 1997:p.214).

En este ámbito, es fundamental que la propuesta cultural de la Educación Física lleve a cada uno de los individuos a apropiarse de la práctica de las actividades físicas, de modo que puedan utilizarlas a lo largo de la escolaridad y de la vida. La esencia está, efectivamente, en el hacer y no en el ver. En esta perspectiva, lo que importa, ante todo, es formar personas que puedan llegar a ser actores y no meros espectadores.

Interesa no perder este capital precioso que es el niño/joven que frecuenta la Enseñanza Básica. Asegurada, al principio, la superación de uno de los problemas fundamentales de la pedagogía – la motivación – solamente hay que tener el cuidado de no perder aquello que para el niño/joven es una fuente de placer.

La educación no puede viciar al niño/joven en el malestar que domina el estilo de vida actual. La inexistencia de espacio físico y la intolerable actitud mental fabrican, sin que se ponderen las consecuencias, el sedentario de mañana. La renovación de la escuela se presenta hoy como un hecho importante para hacer de la escuela algo más atrayente.

Continuando en la misma óptica, se puede asegurar que la Educación Física se inscribe también en la llamada educación para la salud. Y siendo hoy la salud considerada no sólo como ausencia de enfermedades sino, sobre todo, como el pleno desarrollo de todas las facultades, la Educación Física provee una importante contribución, no solamente por la repercusión que el ejercicio físico tiene sobre el organismo, sino también porque la práctica de las actividades físicas constituye un terreno fértil para el desarrollo afectivo y social del individuo (Federación Internacional de Educación Física, 2000).

En efecto, la Educación Física se centra en la actividad física, y en ella, se incluye, también, todo lo que está asociado a la persona que la practica. La concreción de la diversidad de las actividades físicas que la integran coloca como condición indispensable, para su realización, una multiplicidad de interacciones que son fundamentales para el desarrollo de la personalidad.

Además, el beneficio de la existencia de la Educación Física en el Sistema de Enseñanza contribuye también a simplificar el aprendizaje de otras áreas. Es sabido que el desarrollo motor del niño/joven precede al desarrollo cognitivo y, de acuerdo con esta ley

del desarrollo, las expectativas motoras que la Educación Física proporciona pueden ser aprovechadas en el sentido de promover la adquisición de algunos conceptos.

Las experiencias motoras que forman parte de los aprendizajes de la Educación Física se revelan, así, de gran importancia para el desarrollo cognitivo, dado que la integración de las sensaciones de ahí resultantes constituye una importante aportación para la mejora de la percepción, lo que facilita el aprendizaje simbólico, que se puede relacionar con la vivencia concreta de las actividades físicas.

La ausencia de una visión sistemática, el enfoque fragmentado de las diversas áreas del currículo y de las facetas de la personalidad del niño, dificultan los procesos de aprendizaje. La integración de estos diferentes aspectos es fundamental para mejorar el proceso educativo y, por lo tanto, potenciar el desarrollo del niño/joven.

2.5 REFORMA/ REVISIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS.

“No basta proclamar el valor de la Educación Física” (Bom et al.1987:p.1). Es necesario garantizar a cada alumno la apropiación de las habilidades técnicas y conocimientos, el desarrollo de las capacidades y actitudes, con vistas a la plenitud de sus potencialidades de la actividad física significativa, multilateral y ecléctica.

Este reconocimiento depende de varios factores, uno de los cuales se relaciona con la existencia de un proyecto curricular de Educación Física. La situación vivida antes de la publicación de la Ley de Bases del Sistema Educativo, en 1986, se caracterizaba, en lo que respecta a la Educación Física, por una total ausencia de planes curriculares que permitiesen una orientación efectiva del trabajo de los profesores.

Los Programas que (no) existían presentaban deficiencias a varios niveles, situación que fue necesario analizar y corregir, particularmente: Su existencia en determinados años de escolaridad era meramente formal, no pasaban de “indicaciones didácticas” o “sugerencias de programa”, designaciones estas facilitadas por el propio Ministerio de Educación. En vez de objetivos había “principios pedagógicos, o sea, orientaciones muy generales sobre el proceso que el profesor debe desencadenar para beneficiar el desarrollo del alumno” (Bom, 1986b:p.16).

Según Bom (1986b), estos Programas, vigentes hasta una fecha reciente, poseían un carácter meramente indicativo, no poseyendo una evidente especificación de objetivos y contenidos; por otro lado, la forma como estaban estructurados no ofrecía a los profesores una correcta sistematización de la materia, ni obedecían a una lógica secuencial de articulación vertical entre los varios años de escolaridad.

Este cuadro lleva, inevitablemente, a una situación que dejaba al criterio del profesor “las decisiones de concepción y especificación curricular de la Educación Física” (Bom, 1986b:p.16).

Existía, por tanto, una evidente falta de responsabilidad por parte de la administración central, una vez que toda la selección de materias y de objetivos estaban dependientes, bien de las instalaciones de las escuelas y del número de horas atribuidas a la Educación Física, bien de la formación de los profesores y de las opciones de los propios alumnos. En suma, no había una homogeneidad de las prácticas de Educación Física entre los diferentes establecimientos de enseñanza.

Es en este contexto en el que los Programas, elaborados en el ámbito de la Reforma del Sistema Educativo y Curricular (1991) y su posterior revisión (2002), vienen a dar un nuevo significado e importancia a la Educación Física escolar.

En verdad, estos Programas fueron contruidos “como un instrumento necesario para que la Educación Física de los niños y jóvenes obtenga el reconocimiento de que carece” (Programas de Educación Física, 1991:p.231). Surgen en la perspectiva de poder constituir, por sus consecuencias, un medio importante de desarrollo de la asignatura de Educación Física, no reduciéndose, solamente, a un cuadro de referencia, delimitado en el campo de actuación de los profesores.

De esta manera, los Programas deberán cumplir seis grandes finalidades (Bom et al.1987:p.5):

- Garantizar una armonía entre las prácticas de Educación Física en el sistema de enseñanza.

- Proporcionar una homogeneidad de los efectos educativos esperados.
- Articular las actividades curriculares y extra curriculares en el ámbito de la Educación Física con las restantes áreas culturales, en vistas de un adecuado desarrollo individual y social.
- Clasificar las necesidades presupuestarias tanto nacionales, como regionales y locales, así como las opciones sobre la tipología de los equipamientos y valores.
- Influenciar las orientaciones y el contenido de la formación inicial y continua de los profesores.
- Especificar junto a los alumnos y los padres las exigencias curriculares, esto es, el beneficio individual y social que se deriva de la frecuencia de la asignatura de Educación Física.

Teniendo a la vista el cumplimiento de estas grandes finalidades, los Programas de Educación Física fueron concebidos respetando cinco principios orientadores considerados fundamentales en su elaboración (Bom et al. 1987:p.6):

- El primer principio defiende que el Programa debe ser coherente y articulado con la política global de la Educación, por lo que la Educación Física deberá tener una

contribución específica en la consecución de los objetivos generales del sistema educativo.

- Los Programas deben apuntar para algo, posible de concretar en la actual situación portuguesa, siendo al mismo tiempo un factor importante de desarrollo y progreso. Para eso, es indispensable realizar un análisis riguroso de la realidad, centrado fundamentalmente:
 1. En las capacidades actuales de los alumnos y de los factores de su desarrollo.
 2. En las capacidades de intervención de los profesores, carencias y soluciones.
 3. En las infraestructuras materiales y de apoyo a la Educación Física.
- Los Programas deben ser concebidos por medio de una amplia participación de los mediadores del proceso educativo, dándose, por tanto, gran importancia a la implicación directa de los mismos, en todas las fases de elaboración de los planes curriculares de Educación Física;
- Los Programas deben ser elaborados con la garantía de que su implementación influenciará, genéricamente, las diferentes regiones del país;

- Después de la fase de la concepción, y antes de la adopción definitiva de los Programas, éstos deben ser cuidadosamente experimentados y evaluados.

Así, y teniendo como referencia los principios antes mencionados, se puede decir que:

- Los Programas garantizan una articulación vertical y horizontal de los contenidos, traducándose en una clara especificación de los objetivos a alcanzar para el Ciclo de la Enseñanza Básica y Secundaria y Año de Escolaridad; al contrario de los anteriores, genéricos y de carácter indicativo (antes del año 1991), los actuales Programas son específicos y prescriptivos (en lo que se refiere a las materias obligatorias/nucleares), siendo al mismo tiempo sugerentes, en lo que se refiere a las materias “alternativas”. Por esta razón se puede afirmar que:
- Los Programas, siendo nacionales, respetan las características propias de cada región/escuela, revelándose en una mayor posibilidad de aprovechamiento y rentabilización de las condiciones existentes. De esta manera, al contrario de los anteriores Programas, de carácter facultativo, los actuales Programas son opcionales.

En esta línea, verificamos que los Programas de Educación Física se apoyan en dos criterios fundamentales de decisión:

1. Asequibilidad del Programa, en el sentido de su concreción en las escuelas, con base en las decisiones materiales requeridas, con orientación pedagógica de los profesores especializados en Educación Física escolar (Programas de Educación Física, 1991 y 2002).
2. Desarrollo, en el sentido de elevar la calidad de la Educación Física y la ampliación de sus efectos.

En este ámbito es muy importante referir que la revisión curricular hecha en 2002, de los programas de Educación Física, casi nada alteró en los mismos, simplemente determinó que algunas materias fuesen objeto de ajustes o alteraciones didáctico-pedagógicas. De esta manera, la revisión de los programas “es de identificación total con la filosofía, con la forma y su estructura, tanto como, con los mecanismos desarrollados para su construcción e implementación. Se trata por tanto de situarnos en un plano de continuidad y de ajuste de los programas en vigor” (Ministerio de Educación, 2000:p.5).

2.5.1 LA ACTUAL REVISIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.

El consenso evidenciado sobre los programas implementados en 1991 no inválida que haya un conjunto de aspectos que pueden y deben ser ponderados con vistas a garantizar una mayor

corrección y adaptabilidad de los mismos, particularmente si consideramos que ya pasó más de una década de la existencia de los programas de Educación Física, y como tal las evoluciones verificadas al nivel del desarrollo de la actividad física fueron bastante significativas.

Naturalmente que este proceso de revisión de los programas de Educación Física no puede ser visto fuera del cuadro global de la revisión asumida por el Ministerio. De una manera sintética podemos situar, de la siguiente forma, los propósitos del Ministerio de Educación (en total 3) en cuanto a la presente revisión y más concretamente en relación a los programas de Educación Física:

1. Necesidad de articular la revisión curricular entre la Enseñanza Básica (escolaridad obligatoria) y Secundaria.

Los programas de Educación Física viven de esta articulación. Así, cuando se termina la escolaridad obligatoria, y de acuerdo con los conocimientos de organización curricular, se debe hacer un balance adecuado y estructurado sobre el nivel que cada alumno lleva a la Enseñanza Secundaria. Para el Ministerio de Educación (2000), en asignaturas donde las diferentes condiciones de práctica son un factor determinante, como es el caso de la Educación Física, este procedimiento tiene mayor sentido y debe ser correctamente tratado y desarrollado a lo largo de todo el año lectivo.

2. Considerar, siempre que se justifique, un modulo inicial en el cual se incluyen conceptos considerados verdaderamente esenciales y estructurantes para la asignatura. se trata de

proceder a una evaluación inicial destinada a delinear las estrategias de superación de las dificultades que eventualmente se vengán a detectar.

3. Promover una visión donde la gestión curricular se asiente en principios de flexibilidad, considerando que es en la escuela donde se puede y debe desarrollar lo esencial de los aprendizajes, de la educación y la formación de alumnos.

Estos propósitos vienen a reforzar lo que ya estaba preconizado en los programas de Educación Física, implementados en 1991. Con todo algunos ajustes y aciertos surgirán en función de la revisión curricular en curso dando origen a los programas en vigor (desde 2002).

En este ámbito y según el Ministerio de Educación (2000), los aspectos esenciales de los programas que merecen mayor ponderación se sitúan en la parte definida como las orientaciones metodológicas. En verdad, aunque bien estructuradas y globalmente correctas, se presentaban muy condensadas, lo que dificultaba su apreciación y entendimiento, comprometiendo las decisiones que de ellas derivaban. Como tal, las orientaciones metodológicas, fueron sujetas a un proceso de mayor desarrollo con objeto de incrementar su grado de percepción, tornándose en un elemento más significativo, y de apoyo a las decisiones estratégicas a tomar a nivel del departamento (grupo) de Educación Física y del propio profesor.

Un segundo aspecto (Ministerio de Educación 2000), que sufrió alteraciones se sitúa en el ámbito de los conocimientos a promover por la asignatura. Los programas no especificaban algunos de los objetivos generales preconizados, hecho que fue tomado en consideración cuando su revisión.

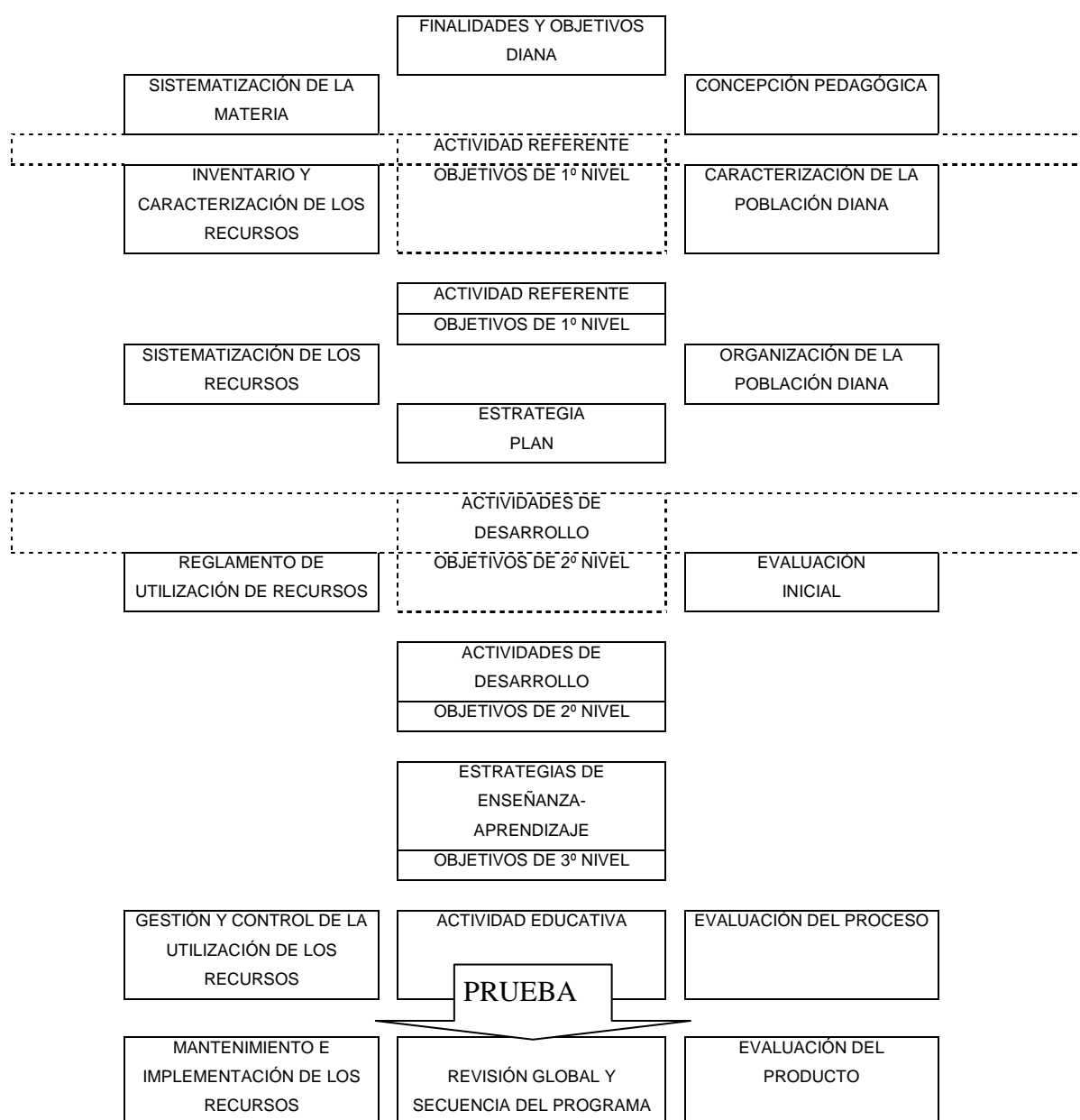
Relativo a las diferentes materias de la Educación Física, fueron introducidas especificaciones en dos grupos (Ministerio de Educación, 2000):

- Actividades rítmicas expresivas – donde surgen las danzas sociales y tradicionales portuguesas.
- Juegos deportivos colectivos – con la introducción del balonmano de 5.
- Pequeños ajustes – en diferentes materias se procederá a revisiones de pormenores que por un lado, permitan corregir aspectos que no estaban adecuados en los programas, y por otro, permitieran acompañar algunas evoluciones verificadas en las materias de la Educación Física.

2.5.2 ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN EL MODELO INTEGRADO DE PLANIFICACIÓN (MODIP)

MODELO INTEGRADO DE PLANIFICACIÓN

(MODIP)



Después de referidos los aspectos que presidirán la elaboración y revisión de los Programas de Educación Física, pasamos ahora a su análisis, propiamente dicho, teniendo como referencia el Modelo Integrado de Planificación (MODIP /Bom, 1986a), adaptado por Bento Pereira (2000).

Este modelo fue resultado de un conjunto de esfuerzos desarrollados desde 1980, con el sentido de “elaborar un esquema de concepción y elaboración de Programas, que apoyase la realización de tareas, y que integrasen los diferentes elementos de la planificación” (Bom, 1986a:p.5).

De acuerdo con el MODIP, la planificación de la actividad educativa integra, genéricamente, tres niveles de responsabilidad y decisión:

1º Nivel – Este nivel atribuye la responsabilidad a la administración central (Ministerio de Educación) en la elaboración de Programas educativos, a partir de la definición de las finalidades y objetivos diana de la Educación, de la concepción pedagógica y de la sistematización de la materia cultural referente. Son todavía definidos los objetivos de 1º nivel (objetivos generales) y de 2º nivel (específicos), correspondientes a las actividades referentes y de desarrollo respectivamente.

Los primeros se refieren a las “metas escritas, bien en términos de actitudes y valores personales relativos a las dimensiones de la personalidad, bien en términos de capacidades relativas a las diversas áreas que componen la Educación Física”

(Bom et al. , 1990:p.2); y los objetivos de 2º nivel, llamados “específicos”, aluden a las “metas más concretas, indicando las competencias, maneras de interpretación práctica, que forman y representan esas capacidades, en términos de actuaciones operativas e interacción social en el ámbito de las actividades físicas” (Bom et al. , 1990:p.2).

2º Nivel – El segundo nivel de decisión se sitúa a un nivel más concreto de la propia escuela, y se revela, esencialmente, por la adaptación de los objetivos de 2º nivel (específicos), previamente definidos a nivel central, a las características de cada centro de enseñanza, teniendo en consideración:

- La caracterización de los recursos existentes.
- La caracterización de la población diana.

Esta adaptación significa, en el fondo, la transformación del “ideal” en lo que es “posible realizar”, representando las transformaciones de un anteproyecto definido centralmente, en un proyecto concreto de escuela.

3º Nivel – Este nivel de decisión es de la responsabilidad de los principales mediadores del proceso educativo – los Profesores. Se trata de, partiendo de los objetivos específicos, ya adaptados para cada escuela, definir los objetivos operacionales (3º nivel), teniendo por base la realización de una evaluación inicial de los alumnos, de carácter pronóstico, así como la definición del reglamento de utilización de los recursos existentes; es un nivel de responsabilidad

que se sitúa al nivel de la propia práctica pedagógica, siendo el profesor quien toma las decisiones en consonancia con las condiciones existentes, teniendo a la vista el desarrollo de sus alumnos.

En el caso concreto de los Programas de Educación Física, solamente están representados los dos primeros niveles de decisión.

En los Programas aparecen definidas las finalidades de la Educación Física, las cuales representan las grandes metas a alcanzar en cada ciclo de escolaridad. Así, las finalidades definen los campos o áreas que integran la Educación Física, cuyo contenido está explícito en los objetivos de ciclo/áreas de la Educación Física y en la especificación de las materias que integran esas áreas.

Más allá de las finalidades, el Programa de Educación Física presenta la sistematización de la materia referente, que representa la forma en que la Educación Física se puede organizar a lo largo de todo el currículo escolar. Esta sistematización se encuadra en una perspectiva del Sistema Educativo como reflejo de las orientaciones sociales, culturales y políticas del país. Quiere esto decir, que la generalización de las sociedades “selecciona, del conjunto de áreas de la cultura, los objetivos culturales que le interesan, de acuerdo con criterios no siempre explícitos, los cuales formarán los contenidos del programa, que van a alimentar los aprendizajes de los jóvenes, con el objetivo de pertrecharlos culturalmente” (Bom et al., 1990:p.2).

Es por esta razón que la Educación Física integra un conjunto de materias significativas desde el punto de vista de la integración del individuo en la sociedad. Es el caso, por ejemplo, del fútbol, actividad deportiva con grandes raíces socio culturales en la sociedad portuguesa, donde se comprende su integración en el currículo escolar del alumno.

Junto a esta sistematización, aparece también explícita una concepción pedagógica de la Educación Física que determina de forma decisiva el tipo de intervención del profesor en la clase para responder a las finalidades y objetivos diana de la Educación.

Esta concepción sintetiza la contribución de la Educación Física a la consecución de los efectos educativos globales (Programas de Educación Física, 1991 y 2002).

En relación a la especificación de los objetivos (1º y 2º nivel), anteriormente referidos, los objetivos generales asumen un carácter de vínculo, al paso que los de 2º nivel u objetivos específicos son indicativos. Quiere esto decir que, en la planificación de la actividad educativa, los objetivos de 1º nivel no deberán sufrir alteraciones en relación con el plan definido, ya que traducen las metas a alcanzar al final de cada ciclo; para la consecución de estas metas, podrán o no, ser alterados los objetivos de 2º nivel, en el sentido de orientar los aprendizajes de los alumnos teniendo en cuenta la consecución de los objetivos generales de Ciclo.

En este ámbito, cuando nos referimos a la Enseñanza Básica y Secundaria, hemos de encuadrar los Programas en los dos niveles

de decisión anteriormente definidos. Para eso fue elaborado un cuadro de identificación con el intento de simplificar todo este proceso.

Cuadro 1

Ubicación de los Programas de Educación Física en el MODIP (Modelo Integrado de Planificación).

MODIP	Identificación en los Programas de Educación Física	
	Texto(s) de Referencia	Contenido
<p>Finalidades y Objetivos Diana</p>	<p>Programas de Educación Física</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la aptitud física, elevando las capacidades físicas de manera armoniosa y adecuada a las necesidades de desarrollo del alumno. - Asegurar el aprendizaje de un conjunto de materias representativas de las diferentes actividades físicas, promoviendo el desarrollo multilateral y armonioso del alumno. - Promover el gusto por la práctica de las actividades físicas y asegurar la comprensión de su importancia como factor de salud y componente de la cultura, en la dimensión individual y social.

MODIP	Texto(s) de Referencia	Contenido
Sistematización de la materia	Programas de Educación Física	<p>Se identifican las materias dentro de las áreas y/o subáreas, siendo las áreas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades Físicas Deportivas: <ul style="list-style-type: none"> - Juegos deportivos colectivos; - Gimnasia; - Atletismo; - Raquetas; - Combate; - Patinaje; - Natación. 2. Actividades Expresivas (Danza); 3. Juegos Tradicionales y Populares; 4. Exploración de la Naturaleza;
MODIP	Texto(s) de Referencia	Contenido
Concepción Pedagógica	Programas de Educación Física.	<p>Ejemplo del Contenido Encontrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta concepción puede definirse como “la apropiación de las habilidades técnicas y conocimientos, en la elevación de las capacidades del alumno y en la formación de las aptitudes, actitudes y valores (...), proporcionadas por la exploración de sus posibilidades de actividad física adecuada, interna, saludable, gratificante y culturalmente significativa”.

MODIP	Texto(s) de Referencia	Contenido
Actividad Referente /Objetivos de 1º Nivel	Programas de Educación Física	<p>Objetivos Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos Comunes a todas las Áreas <ul style="list-style-type: none"> - Participar activamente en todas las situaciones y procurar el éxito personal y del grupo... - Analizar e interpretar la realización de las actividades físicas seleccionadas, aplicando los conocimientos sobre técnica, organización y participación, ética deportiva... - Conocer y aplicar cuidados higiénicos, así como las reglas de la seguridad personal... - Elevar el nivel funcional de las capacidades condicionales y coordinativas básicas. ▪ Objetivos por Área <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar con los compañeros para el alcance del objetivo de los juegos deportivos (...);
MODIP	Texto(s) de Referencia	Contenido
Actividades de Desarrollo/ Objetivos de 2º Nivel	Programas de Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de las capacidades físicas. - Conocimientos relativos a los factores de aptitudes físicas. - Juegos. - Actividades físicas deportivas - Juegos deportivos (fútbol, voleibol, baloncesto.) - Gimnasia (Gimnasia en el suelo, de aparatos y rítmica) - Atletismo - Combate - Patinaje - Actividades Rítmicas expresivas (Danza) - Materias Alternativas

Del análisis del Cuadro número 1, identificamos el lugar y el contenido de los dos grandes niveles de decisión (1º y 2º nivel). Con todo, identificar no es suficiente; es necesario emitir una opinión sobre el contenido y su utilidad.

Al situarnos en el MODIP (Modelo Integrado de Planificación), y más concretamente en las Finalidades y Objetivos Diana, constatamos que éstas definen los campos o áreas que integran la Educación Física, permitiendo de esta forma, una secuencia lógica entre los diversos Ciclos de la Enseñanza Básica, o sea, definir los perfiles deseables para los alumnos en esta asignatura.

Así, la secuencia lógica, referida anteriormente, va a permitir que los distintos profesores, de los diversos Ciclos, posean finalidades en común para el desarrollo personal, cultural y social de los alumnos, por medio de la Educación Física.

La evolución de las prioridades de desarrollo del alumno inspiran, por otro lado, las opciones de organización del curso de Educación Física, a lo largo de la enseñanza básica, en lo que se refiere a los niveles de realización de las áreas y materias de Educación Física en cada curso (Programas de Educación Física, 1991 y 2002).

Los Programas de la Enseñanza Básica y Secundaria, presentan la discriminación de las materias por áreas (o subáreas), permitiendo la rápida identificación de las mismas.

A su vez, debido al hecho de que las materias se encuentran especificadas en tres niveles (introductorio, elemental y avanzado), es posible identificar el grado de exigencia atribuido a cada materia por año de enseñanza, y por Ciclos de Enseñanza. Esta situación permite al usuario una consulta sencilla y accesible.

El Programa no define, ni obliga al profesor, a adoptar determinadas deliberaciones pedagógicas, por el contrario, el Programa permite al profesor tener un “margen de maniobra” bastante grande. O sea, el profesor debe contar siempre con factores extrínsecos e intrínsecos, esto es, vincular su práctica pedagógica a la motivación de los alumnos. Permitiendo, de esta manera, que los objetivos de los Programas, formen parte de la motivación de los alumnos, en verdad, lo que está en juego es la calidad de la participación del alumno en la actividad educativa, para que ésta tenga una repercusión positiva, profunda y duradera (Programas de Educación Física, 1991 y 2002).

No obstante, hay siempre que considerar la Concepción de la Educación Física, adoptada en estos Programas, concepción que se centra en el valor educativo de la actividad física pedagógicamente orientada para el desarrollo multilateral y armonioso del alumno (Programas de Educación Física, 1991 y 2002), y como tal, permite al profesor poner su pedagogía al servicio de los mismos.

En lo que se refiere a los objetivos de Ciclo, o Generales, que derivan de las Finalidades de la Educación Física, estos presentan una estructura lógica y coherente. No obstante pensamos que

respecto a su estructuración, (y en particular a los objetivos por área), las áreas deberían venir discriminadas, y no hacer solamente referencia a las materias que integran dichas áreas.

En esta secuencia tenemos los objetivos de 2º nivel, que especifican las competencias de cada materia para cada uno de los Ciclos de la Enseñanza Básica y Secundaria, así como la mejora de las condiciones físicas y de coordinación que determinan la aptitud física. Permitiendo definir y/o seleccionar los objetivos específicos de las materias nucleares que van a ser impartidas en los Ciclos de Enseñanza.

Una vez realizada esta reflexión acerca del MODIP (Modelo Integrado de Planificación), y aunque a veces sea extremadamente difícil particularizar, tenemos que decir que la planificación es un momento de meditación, pero la meditación sin registro es... como palabras lanzadas al viento...

2.6 ESTRUCTURAS Y FACTORES QUE CONDICIONAN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA.

La Escuela puede ser definida como el ámbito en el cual aquellos que procuran Educación e Instrucción, encuentran los medios necesarios. Y los educadores, preparados para llevarlos a la práctica, aseguran la plena realización de sus potencialidades. Pero

a veces los problemas son inminentes, e impiden que la Educación se lleve a cabo de forma organizada, consciente y objetiva.

En esta parte del Trabajo nos vamos a referir a los problemas de Desarrollo Curricular de la Educación Física en la Enseñanza Básica Y Secundaria.

La definición de algunos conceptos surge como objetivo primordial, en el sentido de situarnos, a todos, dentro del mismo contexto, y tener las ideas clarificadas.

Sobre el concepto de currículum, existen varias definiciones, delimitando de esta manera las diferentes concepciones sobre dicho tópico. Etimológicamente, currículum significa aquello que tiene que recorrerse.

De la misma manera que una película tiene un inicio, un medio y un fin, episodios y situaciones varias que se van desarrollando así también el currículum implica un camino a recorrer para llegar al fin. Pero, hoy en día, ya no se identifica currículum exclusivamente con los contenidos a impartir y los objetivos a alcanzar.

Currículum es un concepto susceptible de múltiples interpretaciones en lo referente a su contenido y a las innumerables perspectivas acerca de su construcción y desarrollo (Ribeiro, 1990; Apple, 1997).

“En el pasado, currículum era el Programa de Enseñanza, una lista de materias a estudiar, bajo la orientación del profesor” (Vieira,

1992:p.31). Era esencialmente un conjunto de conocimientos a memorizar, el ambiente escolar poco importaba a los planificadores del currículo.

Modernamente consideramos el currículo, como “todas las actividades experiencias, materias, métodos de Enseñanza y otros medios aplicados por el profesor o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la Educación” (Vieira, 1992:p.32).

Carrilho (1990), Apple (1997) y Roldão (1999), refieren que el currículo escolar es un conjunto de aprendizajes que, por considerarse socialmente necesarios en un determinado tiempo y contexto, es la escuela quien las debe garantizar y organizar.

No obstante tenemos, a veces, que verificar la existencia de un currículo oculto, derivado de la metodología del propio profesor, de sus ilustraciones, siendo “currículo todo lo que es aprendido en la escuela por los alumnos, sea o no objeto de transmisión deliberada” (Vieira, 1992:p.33). Esta definición llama la atención de que existe en las escuelas un currículo escondido, que es el conjunto de todas los aprendizajes que los alumnos hacen, por medio del contexto institucional y que fácilmente puede pasarnos desapercibido.

De esta manera, el currículo constituye el medio definidor de la existencia de la escuela. La escuela se constituye históricamente como institución cuando se reconoció la necesidad social de hacer pasar un cierto número de saberes de forma sistemática a un grupo o sector de la sociedad. Ese conjunto de saberes que se adquiere sistemáticamente constituye el currículo de la escuela. En este

sentido conforme evolucionan las necesidades y presiones sociales y, consecuentemente, el público que se considera objeto de la acción de la escuela, así el contenido del currículo escolar cambia y continuará cambiando.

La naturaleza del contenido del currículo merece ser analizada de forma crítica, en virtud de las circunstancias, necesidades y públicos actuales. De esta forma, importa mirar el currículo como una realidad socialmente construida que caracteriza la escuela como una institución en cada época, y abandonar la visión naturalista del currículo como un listado estable de asignaturas que en los últimos tiempos han sido enseñadas por la escuela. Así, Roldão (1999:p.10), refiere que “se constituye en currículo aquello en lo que se atribuye una finalidad en términos de necesidad y funcionalidad social e individual y que, como tal, es instituido”.

Según Roldão (1999:p.26) “una de las principales dificultades de la escuela actual reside en el formato organizativo que sigue perpetuándose, cuando la realidad es profundamente distinta a décadas anteriores”. No es posible continuar concibiendo el currículo de una forma estática (centralización del currículo), porque no es rentable ni es eficaz continuar haciéndolo de forma estereotipada y uniforme.

Es en este sentido, y de acuerdo con Roldão (1999) y Ministerio de Educación (2000), que la lógica de proyecto curricular contextualizado se tiende a afirmar sobre la lógica de la administración nacional del currículo. La justificación de esta tendencia, visible en todas las dinámicas sociales (salud, economía,

cultura, etc.), reside en la búsqueda de mecanismos más eficaces. En el caso de la educación, se trata de definir caminos diferenciados dentro de reglas establecidas y controladas a nivel nacional, que permitan un mayor éxito de la escuela en su función esencial: conseguir que los alumnos adquieran los aprendizajes curriculares con una eficacia aceptable y que permitan a la sociedad mantenerse equilibrada y superar los riesgos de ruptura.

Así, si la escuela se define como una institución curricular, el proyecto educativo de cada escuela tendrá que ser esencialmente un proyecto de desarrollo curricular. En esta línea y, para situarnos mejor, nos centramos en la definición de desarrollo curricular, ya que los problemas que referimos en seguida, se engloban en una correcta definición de este concepto. De esta forma, desarrollo curricular se entiende, según Short, (cit. en Bom 1986b:p.34) como “el proceso de traducción de las orientaciones de la política educativa en Programas educacionales y curriculares”.

Es de acuerdo con ese concepto de desarrollo curricular que nos podemos centrar y reflejar un poco más sobre el Sistema Educativo. Pasemos entonces, a la caracterización de los principales problemas de desarrollo curricular de la Enseñanza.

“El acceso de nuestro pueblo a la Educación y al tiempo libre fue siempre limitado – fundamentalmente por razones de carácter político y económico” (Silva y Tamen, 1981:p.12).

Actualmente la Educación Física vive problemas de desarrollo curricular, problemas que impiden lograr un mejor reconocimiento

de la misma. “Se trata en el fondo, de proporcionar a cada alumno, a todos ellos, su Educación como «ciudadano en el horizonte de una cultura global»” (Bento Pereira, 2000:p.134).

2.6.1 RECURSOS.

La situación de los recursos se puede caracterizar desde siempre por su incorrecto dimensionamiento (Silva y Tamen, 1981). En este sector, la Educación Física escolar encuentra las dificultades que se verifican en el sector de las construcciones escolares: “Obstrucciones varias provocadas por el peso burocrático” (Silva y Tamen, 1981:p.14); pero otra gran cuestión de fondo condicionó este aspecto de las instalaciones, determinante en el desarrollo de la Educación Física; fue la crisis doctrinaria que, a partir de la década de los 60, damnificó el “cuerpo” de varias asignaturas escolares, entre ellas la Educación Física.

Estamos inmersos en una dificultad “en parte provocada por la carencia de los métodos mecanicistas, donde muchas veces los grandes objetivos de carácter higiénico y correctivo se diluyen en una seudo asignatura, sin significado científico o pedagógico, como aconteció al denominado método de la gimnástica sueca, que durante décadas dominó en Portugal” (Silva y Tamen, 1981:p.25).

En estas circunstancias, las instalaciones escolares para la Educación Física expresan en sus espacios y en su arquitectura

toda una gama de deficiencias, que aliadas a la no actualización de los recintos, a su mala utilización, llevan a una enorme carencia de las mismas. Esta idea fue planteada en el 1º y en el último Congreso de Educación Física (1988 y 2000), donde se menciona que el estado que caracteriza los recursos materiales para la práctica de la Educación Física en las escuelas, tuvo consecuencias gravosas en la acción educativa y ha puesto en cuestión los objetivos que la Educación Física debería conseguir como asignatura.

Actualmente no basta referir que la Educación Física posee valores propios e importantes para el desarrollo multilateral del niño/joven; es necesario garantizar que la Educación Física llegue a cada alumno en condiciones de oferta válidas.

Siendo así, es necesario que el poder político asuma una actitud que “ya no puede ser otra sino la de una ruptura radical con la filosofía de limitación drástica e internacional” (Bom et al.1990:p.1). Así, se trata de crear recursos esenciales para una correcta oferta de la Educación Física. Y más, con la implementación de los Programas de Educación Física (hace doce años), en todos los años lectivos, la asignatura benefició significativamente de una necesidad: La de minimizar las enormes carencias en instalaciones y materiales, “para que podamos contribuir a una mejor formación de la personalidad de nuestros alumnos” (Programa de Educación Física, 2002:p.1).

Con todo, antes de la aparición de los Programas (en 1991), hemos de referirnos al decreto normativo (legislación), llamado de

“Eugênio Nobre”, decreto que permitió la construcción de escuelas sin condiciones materiales mínimas, para la consecución de los objetivos de la Educación Física. No obstante, y antes de este despacho, los recursos para cursar la Educación Física, eran caóticos, ejemplos de eso eran las situaciones de sobreposición de los espacios (todavía hoy acontece), y deterioro del material, sin reposición del mismo. Situaciones que se deben al escaso presupuesto en el área de la Educación Física, y también al elevado número de alumnos existentes, que no fue acompañado de más construcciones escolares.

Después del decreto, ya mencionado anteriormente, las escuelas que se construyeron olvidaban la existencia de la Educación Física, pues los recursos necesarios para cursar la asignatura eran, simplemente, ignorados. Esta medida se encuadraba en una política de contención de gastos, seguida por el Ministerio de Educación.

Actualmente, las escuelas continúan caracterizándose por la carencia de recursos. “En 1988 existían cerca de un 40% de las escuelas sin equipamientos deportivos considerados mínimos para cursar la asignatura” (1º Congreso Nacional de Profesores de Educación Física, 1988:p.62). No obstante, esta situación ha mejorado en los últimos años, debido a una nueva política de educación. En 2001 eran cerca de un 25% de las escuelas que no tenían equipamientos propios para cursar la asignatura (5º Congreso Nacional de Profesores de Educación Física, 2000).

A pesar de que actualmente las condiciones materiales son distintas, todavía queda un largo camino por recorrer. (Ministerio de Educación, 2000).

2.6.1.1 RECURSOS MATERIALES.

El principal hecho que tiene limitada una organización pedagógicamente adecuada de las actividades en Educación Física, son las reducidas posibilidades de práctica de materias distintas, que la mayor parte de los espacios del aula ofrece (Ministerio de Educación, 2001).

La aplicación de los programas implica que los espacios sean polivalentes, o sea, que admitan la posibilidad de que se realicen actividades de aprendizaje del máximo número posible de materias, de manera que el profesor pueda optar por la selección de materias y modos de prácticas en cada ciclo de trabajo y en el conjunto del año lectivo. Como tal, la definición de los espacios del aula debe tener en cuenta la variabilidad de práctica de las materias nucleares de Educación Física.

Evidentemente, ciertas instalaciones continuarán teniendo mejores condiciones para el abordaje de determinadas materias, situación que debe ser considerada por el Grupo³ de Educación Física en el sistema de rotación de las instalaciones, aplicándose

³ Departamento de Educación Física

los criterios más convenientes de circulación de las clases por los espacios deportivos de acuerdo con:

- Las características de la población.
- Los objetivos del programa para cada año del curso.
- La caracterización de las posibilidades de cada espacio.

La caracterización de las instalaciones permitirá hacer una evaluación de las posibilidades y limitaciones de las mismas, identificando las materias y los modos de trabajo posibles en cada uno de los espacios del aula.

En otra perspectiva, esta caracterización es imprescindible para que se establezcan prioridades en la adquisición, mejora y manutención de las instalaciones, equipamientos y materiales didácticos, rentabilizando, siempre que sea posible, recursos subaprovechados.

La posibilidad de establecerse protocolos con instituciones cuyas instalaciones y/o equipamientos permitan una utilización puntual o periódica, pudiendo ampliar los beneficios educativos de la asignatura, como por ejemplo: Piscina, pista de atletismo, campo de jockey, no se puede desperdiciar.

2.6.1.2 INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO DEPORTIVO.

La Educación Física constituye una de las formas más usuales de realizar actividad física con las poblaciones escolares. Para ello, la Educación Física necesita de espacios específicos y materiales propios.

De una manera genérica se puede hacer la división de los espacios, clasificándolos en categorías y de acuerdo con determinadas características (Ferreira y Lopes, 1996; Carta Deportiva, 2001):

- Espacios Naturales/ Espacios Artificiales
- Espacios Restrictos/ Espacios Polivalentes
- Espacios Vocacionados/ Espacios Adaptados
- Espacios de Competición/ Espacios de entretenimiento
- Espacios Interiores/ Espacios Exteriores

2.6.1.3 CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTALACIONES DEPORTIVAS.

Con el concepto de instalaciones deportivas se pretende abarcar las infraestructuras necesarias a la práctica deportiva (Ferreira y Lopes, 1996; Carta Deportiva, 2001):

- Instalaciones cubiertas
- Instalaciones al aire libre
- Instalaciones de apoyo para atletas y dirigentes

El material para que las instalaciones funcionen se puede clasificar en (Ferreira y Lopes, 1996; Carta Deportiva, 2001):

- Material fijo y duradero
- Material móvil y duradero
- Material móvil y renovable

Según Galera (1996) podemos usar una clasificación que se basa en una concepción fundamentalmente facilitadora de la gestión de material:

- Aparatos empotrados, colgados o fijos.
- Material móvil ligero.
- Material móvil pesado.
- Material de deportes de equipo (juegos colectivos).
- Balones, pelotas y discos voladores.
- Material auxiliar.

Díaz (1996) alude a otro tipo de material más centrado en la docencia de la Educación Física:

- Equipamiento de los alumnos.
- Material de soporte del profesor
- Material impreso.
- Material audiovisual e informático

Todos los tipos de recursos materiales que hemos señalado hasta ahora facilitan, principalmente, aspectos organizativos y de control, cuestiones fundamentales, pero no suficientes para

garantizar el correcto aprendizaje de los alumnos. En este contexto existen otros aspectos decisivos que hay que considerar, según Díaz (1996 y 2003) se puede considerar la concepción de los materiales, distinguiendo dos tipos:

1. Concepción neutra.

Una concepción neutra de los materiales conduce a una utilización cerrada de los mismos, cumpliendo funciones principalmente instructivas y reproductoras. Lo que se produce es una transmisión cerrada de los contenidos sin variantes ni alternativas en el uso de los materiales. El profesor es un mero usuario de las empresas comercializadoras de material deportivo, solicitando a sus alumnos la reproducción de habilidades tomadas de modelos muy concretos, especialmente de los deportistas de alto nivel. Llevando a sus educandos a una situación de homogeneización y uniformidad en su currículum.

2. Concepción participativa y emancipadora

Los profesores que se adscriben a esta concepción siguen un camino inverso a la concepción anterior. En lugar de seguir las pautas de los fabricantes de materiales, producen y seleccionan materiales a partir de la actividad escolar, pudiendo modificar los materiales y sus usos con el fin de mejorar la práctica docente. El profesor en lugar de ser un simple reproductor de conocimientos, selecciona, elabora y evalúa los materiales en función del tipo de conocimientos que quiere favorecer. Con esto se puede conseguir

un currículo más centrado en el dominio de las habilidades procesuales que en contenidos concretos.

Con respecto a las instalaciones y de acuerdo con su naturaleza y dimensiones se agrupan en cinco tipos (Ferreira y Lopes, 1996; Carta Deportiva, 2001):

- Tipo grandes Juegos – Instalaciones deportivas descubiertas con dimensiones iguales o superiores a 90 m *45 m.
- Tipo pequeños juegos – Instalaciones deportivas descubiertas con dimensiones entre los 40 m* 20 m y los 90 m* 45 m.
- Tipo salas de deporte – Instalaciones cubiertas con un área superior a los 40 m *20 m.
- Tipo pista de atletismo – cubiertas o descubiertas
- Tipo piscina – cubiertas o descubiertas.

Se pueden todavía encontrar otras instalaciones deportivas con características semejantes a las descritas, pero con dimensiones más reducidas. En estos casos, estamos delante de instalaciones destinadas a la recreación y formación/aprendizaje.

En resumen, podemos afirmar que la Educación Física necesita condiciones, requiere de espacio y de material propio, para su

desarrollo. Algunas de estas exigencias vienen expresadas en reglamentos de cada modalidad deportiva, como son las medidas del campo, tipo de balón, con todo, otras no se encuentran especificadas en los reglamentos, pero sí en documentos, como por ejemplo la carta deportiva nacional.

Así, es fundamental tener en consideración y asegurar, cuando se pretende iniciar la construcción de un equipamiento deportivo, las condiciones mínimas de localización, funcionalidad, seguridad, higiene y rentabilidad de esas instalaciones con el objetivo de rentabilizar lo mejor posible los recursos.

2.6.2 FORMACIÓN.

2.6.2.1 MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES.

Las Universidades Portuguesas fueron hasta finales de los años 70, dirigidas para la Educación en general. El modelo de Universidad en los años 50, por ejemplo, en el caso de las humanísticas, no tenía en consideración la preparación del profesorado, pero sí la formación general de los alumnos. En otros casos “el modelo de Formación era en su globalidad una Enseñanza para la investigación” (Sindicato de Professores da Zona Sul, 1997:p.14).

En los años 70, hubo una intención de implementar la idea de que la Universidad era un espacio de investigación, a través de la creación de nuevas universidades, de acuerdo con el Decreto Ley N. 402/73. Pero solamente en la década de los 80, las Universidades proliferaron, debido, esencialmente, a la cualificación del personal universitario y a las estructuras de financiación de la investigación.

En esta época, apareció una legislación bastante importante: El Decreto Ley N. 19/80 y la Ley N. 19/80 establecieron un cuadro legal de refuerzo para la componente de investigación. Paralelamente, el Decreto Ley N. 66/80, permitió que la Universidad se organizase en departamentos y que apareciesen tres ideas esenciales en el ámbito de la Enseñanza Superior: La Enseñanza, la investigación y la prestación de servicios a la comunidad. Junto a estas alteraciones, hubo un gran desarrollo en las vertientes de la investigación y las relaciones con las empresas y la industria, así como una expansión de la intervención local y un gran acceso a Programas Comunitarios (Programas PEDIP y PRODEP).

A partir de 1973, con la Reforma Veiga Simão, se desarrollaron cuatro tipos de Enseñanza Universitaria y surgieron los Institutos Politécnicos. La intención de desarrollar una Enseñanza Politécnica se apoyaba en la necesidad que muchos países tenían de obtener un subsector de Enseñanza no tradicional, con características más prácticas, con una estructura pragmática y con cursos de menor duración, situaciones que correspondían a las recomendaciones hechas por entidades como: UNESCO, OCDE y Banco Mundial.

Así, de inmediato se dispuso de recursos financieros, principalmente para la Enseñanza Politécnica, “hecho que constituyó un argumento de peso para que esta Enseñanza tuviese una gran autonomía en relación con la Enseñanza Superior tradicional” (Sindicato de professores da Zona Sul, 1997:p.14).

De este modo, a finales de los años 70, con el Decreto Ley N. 513-T/79, surgen los Institutos Superiores Politécnicos y se atribuye a las Escuelas Superiores de Educación la competencia para formar Educadores de Infancia (Enseñanza Preescolar) y Profesores del 1º Ciclo y 2ª Ciclo de la Enseñanza Básica.

De forma errónea, estas Escuelas (Escuelas Superiores de Educación) fueron integradas en los Institutos Politécnicos con el objetivo de desarrollar la regionalización y diversificar la Enseñanza Superior.

También, han sido implementados, al nivel de la enseñanza universitaria tradicional, cursos superiores en el dominio educativo (Formación de profesores) con prácticas integradas (profesionalización) para el 3º Ciclo de la Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria. Así, las Instituciones que forman a los profesores están repartidas entre la Enseñanza Universitaria y la Enseñanza Politécnica. Para el primer caso tenemos tres variantes:

- Ramas Educativas de las Facultades de Ciencias.
- Licenciaturas para la Enseñanza.
- Ramas Educativas de las Facultades de Letras.

En el caso de la Enseñanza Politécnica:

- Las licenciaturas de las Escuelas Superiores de Educación.

En relación a los modelos de Formación Inicial, existen dos modelos de Formación - el integrado y el secuencial. En el primer caso, se organizan las componentes pedagógica y científica en paralelo. En el segundo caso, llamado modelo secuencial, después de la Formación científica, se sigue la Formación pedagógica, (Instituto Nacional de Estadística en Sindicato dos Professores de la Zona Sul, 1997).

En el ámbito de la Formación Continua, la Ley de Bases del Sistema Educativo (1986) reconoce que esta Formación es un derecho de todos los Educadores y Profesores y se destina a asegurar la actualización de los conocimientos y de las competencias profesionales, así como también a posibilitar la progresión en la carrera docente.

“Actualmente todo el sistema no está en el mismo contexto. Este tipo de Formación está centrada en los individuos y no en las organizaciones escolares y en sus ambientes de trabajo” (Sindicato de Professores da Zona Sul, 1997:p.5).

En una lógica de Formación de adultos, esta Formación (Continua) no se debe orientar por las necesidades definidas como déficits, sino, por las potencialidades derivadas de la experiencia social, profesional y personal del educando.

En este ámbito nos parece que este tipo de sistema está lejos de la idea preconizada en la Ley de Bases del Sistema Educativo, que concibe la Formación Continua en relación con la mejora de la calidad educativa.

2.6.2.2 FORMACIÓN DE PROFESORES.

El aprendizaje de la profesión docente no se inicia con un curso de formación inicial, ni termina con la obtención de una licenciatura en Pedagogía; es algo que el profesor realiza durante toda su vida.

En verdad, podemos considerar cuatro fases: la fase anterior a la formación inicial, la formación inicial, la fase de inducción profesional y la fase de formación en servicio, son periodos referidos por la literatura como críticos en la formación del profesorado, por el potencial de influencia que tienen y la forma como se pueden desarrollar las competencias profesionales y de concepción (Schempp y Graber, 1992)

La fase anterior a la formación inicial se puede considerar una fase de aprendizaje y de interiorización de las normas y valores profesionales más visibles, hecho que influirá las siguientes fases (Zeichner y Gore, 1990).

La fase de formación inicial es el periodo durante el cual el futuro profesor adquiere los conocimientos científicos y pedagógicos para que pueda enfrentar la carrera docente.

La fase de la inducción incluye los procesos mediante los cuales los profesores son ayudados de una forma intencional y sistemática a empezar las prácticas de profesorado (Huling-Austin, 1990).

La última etapa, que es la formación en servicio, integra todas las actividades de formación organizadas por las instituciones educativas con respecto al desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la enseñanza.

2.6.2.3 ORIENTACIONES CONCEPTUALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.

2.6.2.3.1 ORIENTACIÓN ACADÉMICA.

La orientación académica concibe la enseñanza como un proceso de transmisión del conocimiento y desarrollo de la comprensión; el profesor es visto como un intelectual, un especialista. Así, el buen profesor es aquel que tiene un profundo conocimiento de la materia. Actualmente y de acuerdo con Shulman (1987) y Carreiro da Costa (1996a), se defiende que no es suficiente conocer la materia, los profesores deben dominar lo que se llama el conocimiento pedagógico del contenido, esto es, la capacidad de entender por qué razón el aprendizaje de ciertos contenidos es unas veces sencillo y otras difícil para los alumnos.

2.6.2.3.2 ORIENTACIÓN PRÁCTICA.

“La orientación práctica centra su atención en la competencia” (Feimen-Nerser, 1990:p.222). Así, un buen profesor es el que revela capacidad artística, donde enseñar es un proceso de investigación y experimentación, aprendiendo los profesores a enseñar a través de la reflexión sobre la acción.

2.6.2.3.3 ORIENTACIÓN TECNOLÓGICA.

La orientación tecnológica valoriza las estrategias y los procedimientos susceptibles de desarrollar en los profesores competencias específicas de enseñanza. El principal objetivo es preparar profesores que sean capaces de desempeñar con eficacia las diferentes fases de la enseñanza (Carreiro da Costa, 1996a; Carreiro da Costa et al., 1996).

2.6.2.3.4 ORIENTACIÓN PERSONAL.

La orientación personal defiende que la enseñanza es un proceso personal. Según esta perspectiva, la cuestión principal en la formación de los profesores es la promoción del desarrollo personal (Feimen-Nerser, 1990).

2.6.2.3.5 ORIENTACIÓN SOCIAL.

Esta orientación engloba las dimensiones política e ética de la enseñanza, considerando la formación del profesorado como parte de una estrategia global con vistas a construir una sociedad más justa y democrática.

2.6.2.4 FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Periódicamente los profesores de Educación Física, se cuestionan sobre la situación de la formación inicial. En el campo de la investigación pedagógica en Educación Física el paradigma de la socialización ocupacional (Bain, 1992), emerge en la década de los ochenta, esencialmente a partir del trabajo de Lawson (1983), que tiene en cuenta todos los tipos de socialización ocupacional de la Educación Física. Los estudios sobre socialización ocupacional en Educación Física se desarrollan en torno a la siguiente cuestión (Templin y Schempp, 1989:1):

- “¿Por qué un individuo se hace profesor de Educación Física, cómo adquiere las habilidades, los conocimientos, los valores y las actitudes necesarias para el desempeño de ese rol, qué procesos de socialización están presentes en el desarrollo de las perspectivas individuales del desempeño de ese rol? “

La Formación de profesores ocupa, y siempre ocupó, un lugar de importancia en el panorama de la Educación en general y de la Educación Física en particular.

El panorama actual, en lo que se refiere a la Formación de profesores de Educación Física, se centra en una enorme variedad de portadores de formaciones diversas. Situación que demuestra el caos educativo.

La Educación Física, en Portugal, consiguió recorrer un camino que la llevó a ascender al estatuto de asignatura curricular de la Enseñanza Básica y Secundaria (Silva y Tamen, 1981). De esta forma, la Formación Inicial de los profesores de Educación Física, adquirió el rango de Formación de profesores al nivel de la Universidad.

No obstante, la necesidad de formar más profesores de Educación Física, con el fin de satisfacer las necesidades del País, llevó al Estado Portugués a optar por otros medios de Formación de profesores. La aparición de vertientes en la Educación Física, al nivel de las Escuelas Superiores de Educación (que se encarga de la Formación de profesores del 2º Ciclo de la Enseñanza Básica), pensamos, no fue la opción más correcta para atribuir Formación científica, adecuada o suficiente, de cara a impartir la asignatura de la Educación Física. Pues la organización de los currículos y la selección de las materias de aquellas escuelas, no es compatible con una función específica y especializada que la Educación Física escolar, por su complejidad, exige (1º Congreso Nacional de Profesores de Educación Física, 1988).

Sin embargo, y según la Ley de Bases (1986), estos establecimientos de Enseñanza, en la rama de la Educación Física, tienen como objetivo formar profesores para impartir Educación Física en el 2º Ciclo de la Enseñanza Básica. Esta situación puede ser, o llegar a ser, uno de los grandes problemas de la asignatura de Educación Física. Esto porque, además de las varias actividades físicas a transmitir, y que son muchas, también existen capacidades a desarrollar en los alumnos bastantes específicas y como tal, es necesario una intervención especializada, intervención ésta que sólo podrá estar al alcance de licenciaturas específicas de Educación Física.

Este argumento también es defendido en el 1º y 5º Congreso de Educación Física (1988 y 2000), cuando se refiere que las capacidades a desarrollar en el alumno son diversificadas y se insertan en el campo de las capacidades condicionales, coordinativas y operatorias, lo que plantea problemas bastante particulares y complejos a la actividad docente.

Otro aspecto bastante polémico en la formación de profesores de Educación Física es el hecho de existen más de 35 cursos de formación inicial (públicos y privados) sin que haya un mínimo de orientación y coordinación entre ellos y el Ministerio de Educación. Situación que pone en duda la calidad de muchos de los cursos impartidos y que paralelamente inundan el mercado del trabajo en la área de la Educación Física. También hay que referir que actualmente la Formación Inicial de profesores de Educación Física ha de tener como base los actuales Programas, de forma que

enfoque lo más posible su Formación de acuerdo con las materias preconizadas en dichos programas.

En lo que se refiere a la Formación Continua, ésta no puede ser vista como la solución de la deficiente Formación Inicial; antes al contrario, ha de ser vista como un aspecto que podrá llevar a la superación de dificultades, actualización de conocimientos, espacios de cambios de experiencias y progresión en la carrera docente. En este ámbito la formación de profesores de Educación Física no debe, en ningún caso, ser contradictoria con el sistema general de formación de profesores. Con todo, la Educación Física carece de una excesiva especialización en términos de formación.

De esta manera, es fundamental dotar a los docentes de la Enseñanza Básica y Secundaria de aspectos esenciales para permitir una correcta aplicación de lo preconizado en los Programas de Educación Física. Pero es sabido que la Formación Continua no está sabiendo corresponder a la necesidad de reciclaje y actualización expresada por centenares de profesores lo que, junto a enormes carencias de recursos (problemas ya mencionados), y la existencia de los Programas, plantea en ocasiones problemas bastantes difíciles de superar.

En este sentido es necesario repensar la Educación Física, la Formación Continua y específica, de forma que se puedan renovar los procesos y estilos de intervención pedagógica, con el propósito de ir al encuentro de los Programas.

2.6.3 HORARIOS.

Teóricamente la práctica de la Educación Física debería ser diaria. En realidad, los costes de tal orientación, junto con los problemas expresados anteriormente (formación y recursos), nos lleva a pensar en otros tipos de soluciones.

La organización de los horarios es una condición de garantía de la calidad de la Educación Física y que no puede dejarse pendiente. El número de sesiones semanales y su distribución a lo largo de la semana es uno de los aspectos más críticos en la organización de los recursos temporales. Según el Ministerio de Educación (2000) es necesario reforzar la carga curricular de la Educación Física, asumiendo inequívocamente tres horas para todos los alumnos, sin ninguna posibilidad de alteración al nivel de la decisión de la gestión educativa. Esta carga curricular permitirá una gestión de los programas más adecuada a la diversificación de metodologías y dinámicas de las clases. En este sentido los “programas de Educación Física fueron elaborados con la condición de que existan, como mínimo, tres sesiones de Educación Física por semana, y de preferencia en días no consecutivos” (Programas de Educación Física, 2002:p.4). Para de esta manera respetar los principios del entrenamiento, indispensables para el aprendizaje y el perfeccionamiento de los alumnos y la promoción de estilos de vida saludables.

Pero con la actual revisión curricular, la carga curricular para la Educación Física pasó a ser de la competencia de las escuelas (Decreto Ley N.156/2002 del 20/6), posibilitando que los alumnos

en un momento fundamental de su formación puedan tener, solamente, una vez por semana aulas de Educación Física, situación como mínimo hilarante. Cuando juzgábamos que estaban reunidas todas las condiciones para que los niños/jóvenes de nuestro País tuviesen la Educación Física que merecen y que necesitan (por lo menos 100 días de clases de Educación Física al año), vemos una vez más comprometido su derecho a una educación completa y adecuada si el funcionamiento del Departamento de Educación Física no estuviere atento y consolidado en las escuelas. En este ámbito es necesario que todas las personas relacionadas con este área tomen una posición de rechazo ante esta situación.

En la concreción de esta medida estamos delante de señales contradictorias. En un momento en el que, cada vez más, los gobernantes y diferentes especialistas (en Educación Física, Medicina, Nutrición, etc.) intensifican sus apelaciones a favor de la práctica regular de la actividad física, en el combate al sedentarismo de los niños/jóvenes, la escuela tiene que asumir el papel que le es exigido, o sea, una enseñanza actual de calidad, que asuma como mínimo tres horas de Educación Física para todos los alumnos. Protagonizando un combate al sedentarismo creciente que surge asociado a la obesidad, tensión alta, colesterol elevado, enfermedades reumáticas y de ámbito psicológico.

En relación a la gestión del tiempo curricular en Educación Física, Piéron (1988), lo organizó de la siguiente manera:

- Tiempo programa (TP) – Tiempo institucionalmente dedicado al aula.
- Tiempo útil – Tiempo real de aula (excluido el tiempo pasado en los servicios).
- Tiempo disponible para la práctica.
- Tiempo en que la clase está en práctica (excluyendo el tiempo de información, de transición y de gestión de material).
- Tiempo de empeño motor – Tiempo en que cada alumno está implicado en la actividad física.
- Tiempo potencial de aprendizaje – Tiempo en que el alumno está implicado en la actividad física con una tarea que tiene significado para mejorar su nivel de habilidad motora.

Así, la organización del tiempo de clase en periodos de tiempo útil conlleva la necesidad del Departamento de Educación Física de colaborar con los órganos directivos de las escuelas, en la definición de criterios que posibiliten encontrar los mejores escenarios para la organización de los horarios de la asignatura, garantizando las condiciones necesarias a la plena realización de la Educación Física.

También es importante que en la organización de los horarios de las clases, se puedan encontrar “estrategias que pasan por la distribución de las aulas, de modo que, clases del mismo año tengan aulas en simultáneo” (Programas de Educación Física, 2002:p.2). Con todo, este procedimiento debe ser entendido como una medida operacional, consensuada por el departamento de

Educación Física, y en una perspectiva estratégica de aumento de la cantidad y calidad de la práctica.

Junto a este aspecto (carga horaria), también hemos de hacer referencia al problema de la falta de reglamentación de los horarios, o sea, a la correcta gestión de los mismos. Aspecto este último bastante descuidado en la mayoría de las escuelas, y que en consecuencia lleva a una mala articulación de los tiempos de la Educación Física.

2.6.4 PLANIFICACIÓN.

La actividad de planificación pedagógica se puede concretar en un conjunto de decisiones que permitan al Profesor concebir y simular, anticipadamente, las experiencias educativas que se desarrollarán en su clase, con el objetivo de ayudarlos a llegar a un determinado nivel de desarrollo.

La programación es pues, el proceso de previsión de las situaciones educativas que se van a realizar y que favorecen el desarrollo/ aprendizaje de los alumnos a lo largo del tiempo (Bento, 1998; Ramírez, 2001).

2.6.4.1 TIPOS DE PLANIFICACIÓN: ELEMENTOS Y DECISIONES.

La programación es un proceso que el profesor debe desarrollar a diferentes niveles y de acuerdo con la etapa/ciclo de la educación. En este ámbito el educador es responsable de 3 niveles de planificación (Thurler, 1994; Bento, 1998; Ramírez, 2001; Raposo, 2002):

- Largo Plazo/ Fase de diagnóstico
- Medio Plazo/ Fase de diseño
- Corto Plazo/ Fase de realización

En la planificación a largo plazo, la toma de decisiones del profesor se relaciona con la organización del año lectivo. En términos generales, las decisiones tomadas, a este nivel, se refieren a las adquisiciones que se esperan que los alumnos vengan a realizar. Este tipo de programación corresponde a la determinación de las características de las grandes áreas temáticas de aprendizaje (fútbol, gimnástica).

Después de elegidas y temporalizadas las áreas temáticas, el profesor procede a la preparación de las mismas. Este tipo de programación ya es de medio plazo, permite organizar el trabajo en sesiones. La preparación del trabajo diario (de cada sesión), es llamado de programación a corto plazo.

Estos tres grandes niveles de planificación deben entenderse como procesos integrados de decisión sobre las etapas educativas y son niveles que van de lo más amplio (largo plazo) a lo más operacional (corto plazo).

Las diferencias entre cada nivel de planificación se traducen por la mayor o menor especificidad con que son tomadas las decisiones sobre un conjunto de elementos comunes. Tales elementos son (Bento, 1998):

- Los objetivos pedagógicos
- Población diana
- Contenidos
- Recursos
- Temporalización
- Evaluación

El cuadro número 2, pretende representar las tomas de decisiones de los elementos en función del nivel de planificación.

Cuadro 2

Niveles de planificación y sus elementos.

NIVELES DE PLANIFICACIÓN ELEMENTOS	LARGO PLAZO	MEDIO PLAZO	CORTO PLAZO
OBJETIVOS	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS OPERACIONALES
POBLACIÓN DIANA	CONJUNTO DE ALUMNOS DE UNA DETERMINADA EDAD	CONJUNTO DE ALUMNOS DE UNA CLASE	GRUPO DE ALUMNOS DENTRO DE UNA CLASE
CONTENIDOS	SELECCIÓN DE MATERIAS	ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE (PROGRESIONES)
RECURSOS	INVENTARIO Y CARACTERIZACIÓN DE LOS RECURSOS	REGLAMENTACIÓN DE LA UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS	GESTIÓN Y CONTROL DE LOS RECURSOS
TEMPORALIZACIÓN	AÑO LECTIVO	SEMANAS O MESES	DIARIO
EVALUACIÓN	DETERMINACIÓN DE LOS MOMENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	EVALUACIÓN INICIAL Y SUMATIVA	EVALUACIÓN FORMATIVA

El cuadro número dos puede ser analizado en dos sentidos: El vertical, donde se ve la secuencia de decisiones sobre los diferentes elementos en cada nivel de planificación. En horizontal, verificando la evolución de las decisiones sobre cada elemento a lo largo de los 3 niveles de planificación.

2.6.4.1.1 PLANIFICACIÓN A LARGO PLAZO/ FASE DIAGNÓSTICO.

En el nivel a largo plazo, tenemos como primera decisión la determinación de los objetivos generales. En la definición de este tipo de objetivos el profesor deberá centrarse sobre la concreción de las áreas temáticas y el tipo de adquisiciones que desea que los alumnos vayan a realizar en las mismas.

La determinación de los objetivos generales, para un determinado Ciclo de Enseñanza (Básica o Secundaria), deberá realizarse teniendo como referencia las prioridades que el profesor defina y los prerrequisitos motores de los alumnos. Para concretar estos objetivos se deben considerar las características de la población, o sea, las características del grupo de alumnos. Así, los profesores deben proceder a la caracterización del grupo, y considerando su nivel general relativo a los temas a tratar. Por otro lado, las características socioculturales del medio en que viven también son determinantes para la caracterización del grupo. Todas las informaciones recogidas, a este nivel, deben ser sobre todo de carácter generalista.

Otra de las decisiones que tiene que ser tomada en la planificación a largo plazo, corresponde a la selección y articulación de lo contenidos que integran cada área temática. Después de definir los objetivos generales el profesor intentará proceder a la especificación de los temas a desarrollar en cada una de las áreas, de acuerdo con el Programa de Educación Física, y teniendo en cuenta las materias nucleares y las optativas.

Para que todo lo referido anteriormente tenga lógica es necesario contar con un conjunto de recursos que pueden, o no, estar a disposición. Este hecho, condiciona al profesor a la necesidad de tomar decisiones sobre los recursos necesarios en cada una de las áreas temáticas propuestas. Estas decisiones deben ser tomadas a dos niveles (Bento; 1998):

1. A nivel de los recursos humanos
2. Al nivel de los recursos materiales.

Al nivel de los recursos humanos, se debe considerar, no solo las necesidades en términos de la propia asignatura, sino también la de otros elementos como los Padres y los representantes de la comunidad, que pueden ser integrados en actividades que se vayan a desarrollar en el ámbito de determinadas temáticas.

Al nivel de los recursos materiales, la atención del profesor debe recaer sobre los espacios, equipamientos y materiales (ya referidos en este trabajo) de la escuela, y sobre los recursos que están fuera de la institución.

Una vez definido algunos de los elementos para este nivel de planificación, es necesario tomar decisiones acerca de los mecanismos de control/evaluación. Así, es fundamental determinar los momentos y los instrumentos de evaluación a utilizar a lo largo del año.

Una decisión que deberá acompañar todas las demás es la definición de la temporalización, o de los momentos del año en que se llevará a efecto el tratamiento de cada una de áreas temáticas. Para tal, es necesario que el profesor pondere sobre algunas características de las áreas temáticas escogidas:

- El tiempo que es necesario para cada área temática.
- El tipo de desarrollo que se pretende del área temática (trabajo al largo del año o solo en determinados periodos del año).
- La propia especificidad del área temática (Condicionantes de orden climático).

En este ámbito, la planificación a largo plazo se concreta en la elaboración de un plan anual, plan éste que integre todos los elementos anteriormente referidos (Bento, 1998; Ministerio de Educación, 2001). Este Plan anual deberá ser realizado antes del inicio del año lectivo, por el departamento de Educación Física, pues están en juego todo un conjunto de decisiones que tienen implicaciones directas en la eficacia del funcionamiento de la asignatura. Importa, entonces, que estas decisiones sean discutidas y asumidas por cada uno de los profesores del departamento, y que se asocie a la posibilidad de que algunos profesores, por su mayor

capacidad científica y técnica en una determinada área, puedan ayudar a los compañeros en la toma de decisiones sobre la organización y el desarrollo de la Educación Física.

2.6.4.1.2 RESUMEN DE LAS TAREAS DEL PLAN ANUAL - PLANIFICACIÓN A LARGO PLAZO / FASE DIAGNÓSTICA.

Vamos a referirnos a siete tareas que son fundamentales para que el plan anual (planificación a largo plazo) tenga éxito. Son ellas, según Bento (1998):

1. Trabajos preparatorios – Caracterizados por: Estudio de materiales didáctico-metodológicos; análisis del desarrollo del rendimiento y del comportamiento de los alumnos; Análisis y garantía de las condiciones materiales; Reuniones del Departamento de Educación Física.

Antes de la elaboración definitiva del plan anual, se deben tener en cuenta una serie de trabajos preparatorios. Donde de su solidez depende, en gran medida, la calidad del plan. La preparación del nuevo año lectivo empieza con el análisis de los resultados del año que ha finalizado, con reflexiones acerca de las posibilidades que hay de mejorar el clima de enseñanza, de aprendizaje y de práctica física en la escuela. A todo esto se asocia el inventario y la comprobación de materiales y locales. El estudio

del programa también es fundamental hacerlo en este momento, bien como publicaciones de carácter pedagógico, didáctico o metodológico.

2. Determinación y concreción de los objetivos anuales: Formulación de objetivos para todo el año y para todas las diferentes áreas temáticas (en función del programa);
3. Distribución y ordenamiento de horas lectivas y materias: cálculo de las horas totales de Educación Física en la escuela; secuencia cronológica de las diferentes áreas temáticas y atribución de horas para su práctica.
4. Coordinación de las tareas de formación y educación

En el plan anual deben estar presentes aspectos fuertes de aprendizaje motor, especialmente, la formación de habilidades y capacidades corporales.

5. Indicación de controles

Son situaciones que sirven para evaluar el nivel de educación alcanzado. Sus resultados implican alteraciones, o no, de la planificación.

6. Señalización de puntos altos en el año lectivo

La enseñanza de la Educación Física y las actividades extraescolares deben ser vistas como una sola unidad. Por eso, los puntos altos deportivos (días de competencias escolares), tienen que estar presentes en el plan anual.

7. Trabajos finales

Es la confirmación del plan anual, decisión final acerca de los objetivos anuales, reflexión y discusión con los otros profesores.

Esta secuencia para la elaboración del plan anual exige siempre una adaptación a las condiciones de cada escuela. En la planificación, el profesor debe respetar las particularidades locales, territoriales y de especificidad de las condiciones de enseñanza, con el objetivo de lograr las metas estipuladas en el programa de Educación Física.

2.6.4.1.3 PLANIFICACIÓN A MEDIO PLAZO / FASE DISEÑO.

Las unidades temáticas o didácticas constituyen unidades fundamentales del proceso pedagógico y se presentan a los profesores y alumnos como etapas claras y distintas del proceso enseñanza-aprendizaje. Abarcan un propósito de enseñanza, delimitando temáticamente un área, o áreas, que se extienden por varias aulas y que contribuyen a la consecución de los objetivos inscritos en el plan anual y en el programa de Educación Física.

Cada unidad temática es operativizada a partir del plan a medio plazo. En este tipo de plan las preocupaciones del profesor corresponden a las especificaciones de las decisiones asumidas en el plan anual (largo plazo). Cada tema elegido para un conjunto de aulas conducirá a su correcta concretización (Bento, 1998; Ramírez, 2002).

A este nivel, la primera decisión que se le plantea al profesor es la determinación de los objetivos específicos. Estos objetivos son una operacionalización de los generales y se extraen del programa de Educación Física. Se trata por tanto de definir lo que un grupo de alumnos deberá adquirir al final de los periodos de aprendizaje para cada área temática.

Los objetivos específicos deben ser definidos, a partir del programa, teniendo en cuenta tres factores: la prestación motora que se pretende; el criterio de éxito; y las condiciones de realización de los aprendizajes.

En la prestación motora, el profesor intenta definir las acciones que los alumnos deberán desempeñar. Para ello el profesor tiene que elegir tiempos verbales que se adecuen a la manifestación del comportamiento deseado.

La definición del criterio de éxito intenta explicar los indicadores de orden cualitativo y cuantitativo en el cual la prestación motora se debe manifestar.

Finalmente, y para esclarecer totalmente la adquisición deseada por el profesor, éste debe definir las condiciones de realización en que la prestación motora se efectúe. Estas condiciones son de dos tipos: Psicológicas y materiales.

Al nivel de la población diana es importante que en las edades más bajas sea recogida información sobre los hábitos de vida de los alumnos, para que el profesor pueda plantear con más claridad los aprendizajes.

Relativo a los contenidos, al nivel de medio plazo se trata de definir las etapas de aprendizaje que deben ser seguidas por los alumnos a lo largo de la unidad temática. La utilización de progresiones es una manera de crear desafíos que van incrementando la complejidad de la tarea. Otro efecto que deriva de las progresiones de aprendizaje es el aumento de la motivación y empeño de los alumnos.

En relación a los recursos, si al nivel de la planificación a largo plazo las decisiones están asociadas al inventario, en el plan a medio plazo se trata de establecer un reglamento para su utilización. Reglamento para la utilización de los recursos materiales y humanos, partiendo del tipo y cantidad de los espacios y materiales a utilizar en cada sesión. Para la organización correcta de estas etapas de progresión en una unidad temática (medio plazo) el profesor tiene que evaluar a los alumnos respecto a su aprendizaje. La evaluación inicial de los alumnos se deberá hacer con el sentido de ajustar las etapas de aprendizaje al nivel del

grupo, y durante esas etapas también es necesario realizar una evaluación de los alumnos (evaluación sumativa).

En el ámbito de la temporalización es importante que el profesor proceda a una correcta distribución de las etapas de aprendizaje de cada área temática a lo largo del año lectivo y que tenga presente el programa de Educación Física.

2.6.4.1.4 RESUMEN DE LAS ETAPAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA - MEDIO PLAZO / FASE DISEÑO.

Según Bento (1998), tenemos cuatro etapas fundamentales para la elaboración de la unidad didáctica:

1. Objetivos – Determinar los objetivos de la unidad didáctica de acuerdo con el programa de Educación Física.
2. Preparación y estructuración didáctica de la materia – Adquirir conocimiento, a través del programa de Educación Física y de la literatura, acerca de los contenidos de las materias a impartir junto de los alumnos.
3. Función y tareas didácticas en las aulas - escoger las formas esenciales de la actividad de los alumnos y definir el nivel de su ejecución motora.

4. Utilización de medios y materiales de enseñanza –
Aplicar los recursos disponibles al objetivo de la sesión.

2.6.4.1.5 PLANIFICACIÓN A CORTO PLAZO / FASE REALIZACIÓN – PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN.

El último nivel de planificación se centra en la organización de la actividad realizada a diario o en un conjunto de días de trabajo. De acuerdo con los contenidos a desarrollar y el nivel de complejidad, el profesor decidirá organizar un plan de trabajo de una o más sesiones (Bento, 1998; Ramírez, 2001).

La primera decisión a asumir a este nivel es la definición de los objetivos operacionales (que no están en el programa de Educación Física). Hay que definir los comportamientos, sus criterios de éxito y las condiciones de realización.

Los comportamientos deben establecerse para todos los alumnos (población diana), con todo y dependiendo del nivel de heterogeneidad de la clase, se pueden diferenciar comportamientos para un determinado grupo de alumnos o alumno. Para esta situación es muy importante que el profesor considere los resultados de la evaluación inicial realizada en el plan a medio plazo.

La definición de los objetivos operacionales y la organización de los grupos de trabajo (población diana) son indicaciones muy

importantes para la determinación de las experiencias de aprendizaje (contenidos). De acuerdo con las adquisiciones que se quieran promover y el nivel de capacidad de los alumnos de la clase, el profesor debe tomar decisiones sobre las situaciones de trabajo a presentar.

Al organizar las situaciones de aprendizaje, el profesor define las necesidades de los recursos humanos y materiales. Es necesario caracterizar bien los recursos, garantizar su estado de operatividad y movilizarlos para que sean utilizados en la sesión de trabajo.

Otro aspecto de la organización de la sesión está asociado a la definición de los momentos del día (temporalización) en que la sesión se va a realizar, y la indicación de la secuencia y tiempos parciales para los aprendizajes.

Por último, tenemos la evaluación, que debe ser esencialmente formativa, o sea, de intervención inmediata, para que los aprendizajes tengan el éxito deseado.

2.6.5 EVALUACIÓN.

Según Nevo (1997), casi todo puede ser objeto de evaluación, constituyendo la evaluación de los aprendizajes una parte de la evolución del sistema educativo.

Se empezó a hablar de evaluación aplicada a la educación con Tyler (1949), donde se comparaba los resultados obtenidos entre los alumnos. Otros autores como Bloom et al. (1983), Cardinet (1988), De Ketele (1993), también relacionan la evaluación con la verificación de resultados obtenidos.

Bloom et al. (1983), en función de la finalidad de la evaluación han considerado tres tipos: Evaluación diagnóstica, formativa y certificativa.

Stufflebeam y Shinkfield (1993), refieren que primero es necesario definir las necesidades educativas y solo después se pueden elaborar programas de evaluación centrados en el proceso educativo.

Cardinet (1988), compara la evaluación a un sistema de comunicación entre profesores y alumnos a través de un proceso sistemático de recogida de información.

Otros autores como Guba y Lincoln (1989) y Scriven (1991), consideran que en la evaluación hay una descripción con un juicio, tratándose de una recogida de información y posterior juicio de valor, con el sentido de llevar a una toma de decisión.

Según Lemos et al. (1993) y Hargreaves (1998), la fase del proceso educativo en que se encuentre la evaluación es lo que determina su función. Así, en la fase de la planificación del proceso educativo la evaluación tiene como función orientar el proceso y en el transcurso del aprendizaje tiene como función su regulación.

Lemos et al. (1993) y Pacheco (1995 y 1996), refieren que la evaluación tiene una función pedagógica, al nivel de cuatro dimensiones:

1. Personal – pretende estimular el éxito de los alumnos.
2. Didáctica – de intervención junto a los alumnos.
3. Curricular – con la posibilidad de hacer adaptaciones curriculares.
4. Educativa – La evaluación de la calidad de la educación.

2.6.5.1 FUNCIONES Y TIPOS DE EVALUACIÓN.

Hablar en evaluación es centrarnos en un proceso al que cualquier persona recurre para tomar decisiones de su vida cotidiana. Evaluar no es más que recoger información para enjuiciar.

La evaluación es un proceso natural, propio de la actividad humana, pero evaluar exige objetividad para que las decisiones tomadas se basen en hechos reales. Nuestros valores, nuestra cultura, nuestros gustos estarán siempre presentes y condicionan todos nuestros actos de evaluación, cuanto más concientes seamos, más sencillo será evitar la subjetividad.

Para enseñar, como para realizar cualquier otra actividad, el profesor tiene que evaluar y para que esta evaluación pedagógica pueda ser objetiva, tiene que ser formalizada. Esta formalización debe ser hecha a dos niveles (Pacheco, 1993, 1995 y 1996):

1. En la construcción fundamentada de los procedimientos de recogida de información sobre los diferentes elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. En la determinación clara de mecanismos de enjuiciamiento del valor de la información recogida.

Se supone que el profesor debe preparar cuidadosamente toda la acción de evaluación a estos dos niveles.

El proceso de evaluación es particularmente importante para organizar y controlar el proceso y el producto de los aprendizajes de los alumnos. El cuadro siguiente destaca las funciones y tipos de evaluación a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 3

Funciones y tipos de evaluación.

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	TIPOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - DETERMINAR PRERREQUISITOS - OBTENER INFORMACIONES SOBRE LAS APTITUDES, COMPETENCIAS, INTERESES Y OTRAS CUALIDADES DE LOS ALUMNOS 	<p>PRONÓSTICA/ INICIAL (inicio)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - PROPORCIONAR AL PROFESOR Y ALUMNOS FEED BACK RESPECTO AL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE - DETERMINAR DIFICULTADES DE APRENDIZAJE - ADAPTAR ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE 	<p>FORMATIVA (durante)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ESTABLECER UN BALANCE DE LAS ADQUISICIONES DEL ALUMNO - CLASIFICAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE 	<p>SUMATIVA (final)</p>

El cuadro número tres refiere tres funciones importantes de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Cada una de estas funciones deberá cumplirse en un momento distinto del proceso de elaboración de una unidad didáctica (como referimos en el apartado sobre la planificación).

Así, en el inicio, antes del proceso de aprendizaje, el profesor deberá recoger información sobre las aptitudes, competencias y otras cualidades de los alumnos que estén relacionadas con el tipo de objetivos que se establecieron para la unidad didáctica. Esta evaluación debe ayudar a prever (pronóstica/inicial) la posibilidad de cada alumno de alcanzar los objetivos. Para tal, el profesor tiene de definir los prerrequisitos (con base en el programa de Educación Física) esenciales para llegar a donde pretende. Es el dominio de

tales prerequisites, lo que el profesor debe evaluar, para establecer la diferencia entre el nivel real y el ideal en el que los alumnos están respecto al currículo.

La evaluación pronóstica, también referida como inicial, debe procurar evaluar la capacidad de los alumnos para realizar determinados aprendizajes, sirviendo también para determinar las necesidades específicas de cada alumno.

La evaluación realizada durante (formativa) el proceso de aprendizaje puede asumir un carácter formativo, una vez, que es a partir de los datos por ella proporcionados que es posible realizar, en tiempo oportuno, la necesaria reformulación de las situaciones de aprendizaje, y del tipo de ayudas a proporcionar a cada alumno.

Finalmente, la evaluación del aprendizaje de los alumnos (sumativa), deberá contribuir a que el profesor pueda formar una imagen, tan objetiva como sea posible, de lo que cada alumno haya aprendido en el final del periodo de trabajo establecido.

2.6.5.2 FORMAS Y MODALIDADES DE EVALUACIÓN.

2.6.5.2.1 EVALUACIÓN FORMATIVA.

La evaluación formativa constituye la modalidad fundamental de evaluación de la enseñanza básica, destinándose a “informar el

alumno y su tutor, los profesores y otros implicados, sobre la calidad del proceso educativo y del aprendizaje, bien como del cumplimiento de los objetivos del currículo “(Despacho Normativo 98-A92).

Esta es la modalidad de evaluación que está conectada permanentemente al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo fundamental para la calidad del aprendizaje (Cardinet, 1988; Lemos 1994; Ministerio de educación, 2001).

La evaluación formativa permite al profesor apreciar su enseñanza y es necesario adecuar sus tareas de aprendizaje en función de los resultados obtenidos por los alumnos. Según Viallet y Maisonneuve (1993), la evaluación formativa presenta las siguientes características:

- a) Permanecer a lo largo de la enseñanza
- b) Ser educativa
- c) Ser dinámica
- d) Discriminar los problemas de aprendizaje
- e) Ser transparente
- f) Individualizada

La evaluación formativa intenta regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinando e identificando metodologías de enseñanza mal adaptadas o dificultades de aprendizaje en los alumnos. Es una evaluación centrada en determinados segmentos de la materia impartida, sobre objetivos particulares, y donde sus datos no deben servir de base para la clasificación.

2.6.5.2.2 EVALUACIÓN SUMATIVA.

La evaluación sumativa “se traduce en un juicio global sobre el desarrollo de los conocimientos y competencias, capacidades y actitudes del alumno” (Despacho normativo 98-A92). Esta evaluación ocurre al final de cada periodo lectivo, pudiendo también ocurrir al final de una o varias unidades de enseñanza que interesa evaluar globalmente.

Para el Ministerio de Educación (2000:p.46), “la evaluación sumativa es complementaria de la evaluación formativa, siendo más global y permitiendo evaluar la retención de aprendizajes y transferencias de conocimientos para nuevas situaciones”. En esta modalidad de evaluación es decisivo determinar, de manera muy clara, los objetivos curriculares definidos en el programa de Educación Física. Hecho que determina que esta evaluación sea la que mejor posibilita una decisión respecto a la progresión o retención del alumno.

La evaluación sumativa tiene una clasificación, pero no se debe confundir con ella. Pudiendo asumir una expresión cualitativa o cuantitativa.

2.6.5.2.3 EVALUACIÓN PRONÓSTICA / INICIAL.

La evaluación pronóstica/inicial integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la modalidad de evaluación que averigua si los alumnos tienen conocimiento y aptitudes para que puedan iniciar nuevos aprendizajes. Permite identificar problemas, en el inicio de nuevos aprendizajes, sirviendo de base para decisiones posteriores a través de una adecuación de la enseñanza a las características de los alumnos. Verifica si el alumno tiene los aprendizajes anteriores consolidados para que los nuevos puedan ocurrir, y también, si los alumnos ya tienen conocimiento de la materia que el profesor va a enseñar.

La evaluación pronóstica no ocurre en momentos temporales determinados, se puede realizar en el inicio del año (evaluación inicial), en el inicio de una unidad didáctica y siempre que se pretende introducir un nuevo aprendizaje, pudiendo asumir su función de pronóstico, cuando permite determinar hasta donde el profesor puede llegar con los alumnos, o sea, qué objetivos se pueden definir para el final del año lectivo, o años lectivos para los alumnos.

2.6.5.2.4 EVALUACIÓN ADHERIDA.

La evaluación adherida es definida como una evaluación externa, siendo los instrumentos de recogida de datos contruidos por especialistas, y destinándose al control de calidad del sistema de enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes. Este tipo de evaluación, en el contexto actual del sistema educativo, no tiene

efectos sobre el curso académico de los alumnos y no influencia sus clasificaciones. Esta evaluación puede ocurrir en cualquier momento pero, tiene más sentido que se haga en el final de los ciclos de enseñanza (1º, 2º y 3º Ciclo de la enseñanza Básica y Secundaria), destinándose a medir el grado de cumplimiento de los objetivos curriculares para el ciclo de enseñanza. Constituye uno de los instrumentos de evaluación del propio sistema educativo.

2.6.5.2.5 CLASIFICACIÓN.

La clasificación en la óptica de Perrenoud (1999 y 2000), es prácticamente la única fuente de información a partir de la cual el alumno, los tutores y la escuela se relacionan. Al clasificar se atribuye un mérito al alumno, permitiendo promoverlos en el sistema escolar. La clasificación constituye un medio simple y rápido de informar a los alumnos de su valor de acuerdo con los aprendizajes.

Al ser realizada una síntesis global, se posibilita al alumno para situarse ante sí mismo y ante los demás y no es descabellado pensar que puede ser un fuerte incentivo para su trabajo. Puede funcionar como una recompensa extrínseca, influenciando la motivación tanto en el sentido positivo como negativo.

Es una situación muy sencilla de interpretar, ya que se trata de un sistema rápido de comunicación de resultados. Como desventaja, la clasificación se traduce en un número que desarrolla el sentimiento de competición, en la medida que lleva a una práctica

cotidiana de lucha por un número y a prácticas negativas como las de copiar y memorizar la materia. Es un generador de conflictos en la relación profesor-alumno pudiendo afectar los aprendizajes.

PARTE II
DISEÑO, PROCESO METODOLÓGICO Y CONTEXTO DE
INVESTIGACIÓN

3 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1 PROYECTO Y PLAN DE INVESTIGACIÓN.

3.1.1 ACERCA DEL PROYECTO.

En el origen de este proyecto estuvo presente una dicotomía entre el ámbito personal y el profesional: Los profesores de Educación Física y los factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas.

Este trabajo se inserta en una reflexión sobre el Sistema Educativo Portugués, y sobre varios aspectos de la reforma curricular y su revisión, principalmente sobre los planes de desarrollo curricular: Los programas de Educación Física.

Esperamos obtener datos que proporcionen una visión simultáneamente global (extensiva y descriptiva) y particular (intensa e interpretativa) sobre los factores que condicionan la aplicación del programa de Educación Física.

3.1.2 ACERCA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

He sido y soy profesor de la Enseñanza Básica y Secundaria, hecho que me permite tener una perspectiva sobre el trabajo docente realizado en las escuelas. Como tal, el sistema educativo y el resultado de éste, es un aspecto primordial en mi vida como educador.

Se pretende con este trabajo cualificar lo más posible nuestra realidad educativa, con información acerca de los programas de Educación Física.

El presente trabajo se centra esencialmente en los factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas.

3.1.3 OBJETIVOS GENERALES.

Este trabajo analiza e interpreta los factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física al nivel de la Enseñanza Básica y Secundaria, en una doble perspectiva:

1. De los profesores de Educación Física.
2. De los alumnos/estudiantes que frecuentan la carrera universitaria de Educación Física (futuros profesores de Educación Física).

Los programas de Educación Física (Enseñanza Básica y Secundaria), “fueran concebidos como un instrumento necesario para que la Educación Física de los niños y jóvenes obtenga el reconocimiento de que carece, dejando de ser vista, por un lado, como una mera catarsis emocional, a través de la Educación Física vigorosa, o, por otro lado como animación/orientación de algunos jóvenes naturalmente dotados para convertirse en artistas de la ejecución deportiva” (Bom et al. , 1990:p.2).

3.1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Describir y analizar el programa de Educación Física para la Enseñanza Básica y Secundaria.
- Descubrir el proceso de implementación y dinámica que los programas introdujeron en el Sistema Educativo
- Analizar los cambios que derivan de la implementación de los programas de Educación Física.
- Determinar los factores que dificultan la aplicación de los programas de Educación Física.
- Contribuir a un mayor conocimiento de la Educación Física y proponer eventuales medidas que puedan tomarse en cuanto al futuro de la misma.

3.1.5 MATERIAL Y MÉTODOS.

Este estudio asume un carácter cuantitativo (cuestionarios) y cualitativo (entrevistas) basado en una perspectiva bibliográfica de los programas y áreas de la Educación Física.

Así, fueron aplicados dos cuestionarios, contruidos a propósito para la recogida de los datos, y fueron realizadas varias entrevistas con un guión basado en los cuestionarios. La población a estudiar en este trabajo son: Profesores de Educación Física y alumnos/estudiantes de la carrera universitaria de Educación Física y Deporte.

3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

Ha sido hecha una investigación de biblioteca con la finalidad de familiarizarnos con estudios del mismo ámbito, y con teorías que apoyasen la temática del presente trabajo. Esta investigación se realizó en las bibliotecas de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Sevilla, en la Facultad de Motricidad Humana de la Universidad Técnica de Lisboa, en la Universidad del Algarbe y a través de las bibliotecas digitales en Internet. En paralelo se aplicó un primer cuestionario (cuestionario 1). Después del tratamiento de los datos, se construyó otro cuestionario (cuestionario 2) para ser aplicado a las poblaciones en

estudio. Más tarde fueron realizadas entrevistas que intentaran profundizar los datos recogidos a través de los dos cuestionarios.

3.2.1 CUESTIONARIOS.

“El cuestionario es una forma de encuesta, caracterizada por la ausencia del encuestador por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado” (Gil Flores et al., 1996:p.186).

En general, esta definición plantea la idea de elaboración cuidadosa de un conjunto de preguntas sobre hechos y aspectos que interesan en una investigación. A partir de estas características, los cuestionarios pueden variar en sus niveles de complejidad, desde los que proporcionan simples informes de frecuencia hasta aquellos que presentan análisis de relaciones. Típicamente, los cuestionarios reúnen los datos en un determinado momento, con el fin de (Cohen y Manion, 1990:p.131):

- Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
- Identificar normas o patrones contra los que se pueden comparar las condiciones existentes.
- Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

El cuestionario como técnica de recogida de información supone un interrogatorio en el que existen preguntas establecidas en un orden y formuladas en los mismos términos. A esta técnica de investigación se asocian inconvenientes derivados de la formulación por adelantado de las cuestiones, sin posibilidad de explicación complementaria. Así como, la relación impersonal que se mantiene con los encuestados, al no producirse una relación de tú a tú, entre quien solicita la información y quien la aporta. No obstante, presenta diversas ventajas. Siendo el cuestionario una técnica de recogida de información, éste debe ser elaborado cuidadosamente para obtener la información deseada. Para tal, tiene que existir preguntas bien planteadas, con la claridad suficiente para ser contestadas sin dificultad de interpretación. Para ello, es necesario explorar las deficiencias e inconvenientes que puede presentar un cuestionario: su contestación y su devolución. Fox (citado por Gil Flores et al. 1996:p.187), propone cuatro estrategias que permiten obtener mejores resultados cuando se elabora, aplica y recupera un cuestionario:

- Limitación de la extensión del cuestionario para que los sujetos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo;
- Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos;
- Redacción del material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se

convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable;

- Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación, de modo que el intercambio de información sea una calle de dos direcciones y no de una solo.

Para Cohen y Manion (1990), el diseño de un cuestionario implica tres prerrequisitos: La finalidad exacta de la investigación; la población sobre la que se va a centrar; y los recursos disponibles.

1 – Finalidad de la investigación: ésta debe traducirse en el propósito central a partir del cual se identifiquen y articulen la elaboración de las cuestiones, con el propósito de poder recabar la información necesaria para el estudio.

2 – Población sobre la que se centra la entrevista. Especificar la población a la que se dirige la investigación, para adoptar las decisiones pertinentes dentro de la planificación general.

3 – Recursos disponibles. Estos incluyen las diferentes fases del proceso: construcción del cuestionario, aplicación piloto, impresión, remisión por correo, codificación con la programación por ordenador. En general, factores de gastos, tiempo y accesibilidad (Cohen y Manion, 1990:p.132).

El diseño de un cuestionario implica la elaboración de un conjunto de cuestiones que permitan conocer las ideas, creencias o supuestos del encuestado en relación con el problema de estudio.

En este contexto, la planificación de este instrumento ha de iniciarse a partir de la reflexión del encuestador. La reflexión permitirá plantear las dimensiones del cuestionario, para después preparar las cuestiones a partir de las que, tras un estudio piloto o informal, se podrá elaborar la versión final del cuestionario. El cuestionario al cumplir una función de enlace entre los fines del estudio y la realidad de la población sobre la que se desea conocer algo, implica que la información que se obtiene generalmente se refiere a lo que las personas encuestadas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, quieren o desprecian, aprueban o desaprueban; o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes. Aunque esta técnica de recogida de información ha sido más utilizada en las investigaciones de orden cuantitativo, también pueden ser usadas en las investigaciones cualitativas.

La información se obtiene a través de formular cuestiones. Para Sierra (1985) éstas pueden ser de tres tipos: cerradas, categorizadas y abiertas. Las cuestiones cerradas sólo dan opción a dos respuestas (sí-no); las categorizadas, presentan diversas opciones, entre las que se elige; y las abiertas, no establecen previamente ningún tipo de respuesta. Las preguntas categorizadas suministran más información que el sí-no, evitando el trabajo de la categorización de las abiertas; mientras que éstas, pretenden que el encuestado no se vea influido en sus opiniones. Otro tipo de cuestiones que incluye un cuestionario y que no corresponden a las categorías antes expresadas son las de identificación.

Para Gil Flores et al. (1996), el tipo de cuestiones que se elijan para elaborar un cuestionario está en estrecha relación con: el

esquema conceptual de partida; el tipo de información que se intenta recoger, lo cual condiciona la forma del cuestionario. Así, existen dos grandes tipos de cuestionarios, los que buscan una información descriptiva y los que buscan una información de carácter cualitativo. Los primeros, los cuestionarios que están diseñados para obtener información descriptiva, presentan formato tipo estructurado, con cuestiones cerradas y/o categorizadas. Para el segundo tipo de cuestionarios, los de orden cualitativo, las cuestiones son abiertas, o sea, buscan información descriptiva.

Cuando se han establecido los tres prerequisites según Cohen y Manion (1990) – finalidad, población y recursos – ha de pasarse a la preparación del cuestionario. Proceso en el que Gil Flores et al. (1996) incluye aspectos como el marco conceptual y experiencia de partida; la forma y tipos de cuestiones y el estilo o modo de redactar las cuestiones; y el número de cuestiones.

3.2.2 CONSTRUCCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.

3.2.2.1 OBJETIVOS.

Verificar se hay factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física y cuales son éstos factores. Como tal, la población en estudio son los profesores de Educación Física y

los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria de Educación Física (Licenciatura).

3.2.2.2 CUESTIONES DEL CUESTIONARIO.

3.2.2.2.1 EN CUANTO AL CONTENIDO.

- Sobre la Educación Física.
- Sobre los programas de Educación Física
- Sobre Factores que se relacionen con la Educación Física

3.2.2.2.2 EN CUANTO A LA FORMA.

- Cerradas y categorizadas (de escala de Likert)

3.2.2.2.3 REDACCIÓN DE LAS CUESTIONES.

- Evitar la negación y sobre todo dobles negaciones.
- Evitar que una misma respuesta pueda ser dada por razones diferentes.
- Evitar introducir dos ideas en la misma cuestión.

- Evitar términos cargados de afectividad, de juicios de valor y connotaciones diversas, porque pueden modificar el sentido de la cuestión y, por tanto, de las respuestas.
- Cuando proponemos a las personas una elección entre varias respuestas, es indispensable garantizar anticipadamente que la lista cubra efectivamente todas las posiciones posibles.

3.2.2.2.4 ORGANIZACIÓN DE LAS CUESTIONES.

Evitar el “sesgo de consentimiento” o “sesgo de positividad” (tendencia para responder más “sí” que “no” o más “de acuerdo” que “en desacuerdo”). Deben alternarse las cuestiones en las que el “sí” de una exprese posición favorable y el “sí” de la siguiente exprese una posición inversa.

La alternancia se justifica por la necesidad de neutralizar el efecto de halo (el mismo encuestado tiene tendencia a evaluar el mismo objeto de la misma forma). Por eso, los ítems de las varias dimensiones de evaluación del objeto deben estar diluidos por todo el cuestionario.

3.2.3 LOS CUESTIONARIOS PILOTOS.

Es necesario garantizar que los cuestionarios sean de hecho aplicables y que respondan efectivamente a los problemas planteados por el investigador. Como tal, los procedimientos aquí descritos fueron idénticos para la validación de los dos cuestionarios. Para hacer el cuestionario piloto definimos dos grupos de personas; los considerados expertos sobre la materia, donde incluimos personas que tenían un elevado currículum o nivel académico relevante sobre la educación escolar, y un grupo de personas que fueran representativas de los futuros encuestados (profesores de Educación Física). Conseguimos reunir un total de 20 personas (9 expertos y 11 profesores de Educación Física). A cada uno le fue distribuido la primera versión de los cuestionarios con el objetivo de que los evaluaran y sugerir, o no, alteraciones. Posteriormente nos fueron devueltos los cuestionarios con las sugerencias para su posible alteración. Este proceso se repitió por dos veces, lo que permitió llegar a las cuestiones finales y a los cuestionarios finales.

El proceso de distribución de los cuestionarios y recogida de los cuestionarios ha sido hecho a través del contacto directo con los Profesores y los Expertos en Educación Física. En cualquiera de los dos cuestionarios, ha sido explicado, a los sujetos, el objetivo del estudio en general y del cuestionario en particular, bien como las instrucciones para rellenarlos correctamente.

3.3 INSTRUMENTOS.

Como se ha dicho anteriormente, los instrumentos utilizados en el estudio fueron dos cuestionarios, distintos, y entrevistas, con el objetivo de averiguar si existían factores, y qué factores, condicionaban la aplicabilidad de los programas de Educación Física en las escuelas, de acuerdo con los Profesores de Educación Física y los alumnos/estudiantes Universitarios (de la carrera de Educación Física).

3.3.1 CUESTIONARIO 1.

Este cuestionario fue realizado para detectar se existían factores que condicionaban la aplicación del programa de Educación Física y cuáles eran los factores responsables de ese condicionamiento. Por una cuestión de sencillez, pasaremos a llamarle – cuestionario 1. El cuestionario está dividido en dos partes distintas: una primera parte donde se encuentra la identificación del individuo; y una segunda donde existen preguntas cerradas para señalar cuáles son los factores que pueden influenciar la aplicación de los programas de Educación Física.

3.3.2 CUESTIONARIO 2.

Después de la recogida y tratamiento informático de los datos del cuestionario 1, donde se ha verificado que existían factores que

condicionaban la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas y cuáles eran los más señalados, hemos realizado una parrilla de estudio (creando dimensiones, componentes e indicadores de análisis – cuadro número 4) que nos pudiese orientar en la construcción de las cuestiones para el cuestionario 2. El objetivo del cuestionario 2 es analizar cómo se comportan los profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física respecto a los factores identificados a través del cuestionario 1, en la concreción de los programas.

Cuadro 4

Parrilla para la elaboración del cuestionario 2.

Concepto	Dimensiones	Componentes	Indicadores
	Horarios	- Elaboración de horarios	- Distribución semanal de las horas - Número de horas semanales
Programa de Educación Física	Formación	- Formación inicial - Formación Continua	- nivel profesional - participación en acciones de formación
	Recursos	- materiales didácticos - Instalaciones	- tipo de materiales - cantidad de material - tipo de instalaciones
	Planificación	- Definición de objetivos - Funcionamiento en grupo	- Niveles de los alumnos - Reuniones de grupo - Plan anual - Mapa de rotación de los espacios
	Evaluación	- Evaluación inicial - Evaluación sumativa - Evaluación formativa	- parrillas de evaluación - importancia de la evaluación inicial - importancia de la evaluación formativa y sumativa

Este cuestionario, a semejanza del anterior, tiene una primera parte para la identificación y una segunda parte donde surgen 20 cuestiones de respuesta categorizada y cada ítem tiene solo una posibilidad de respuesta de acuerdo con una escala de Likert, que varía entre el valor 1 (totalmente en desacuerdo) y el valor 5

(totalmente en acuerdo). Cuando una variable es medida sobre una escala ordinal la diferencia, entre dos valores cualesquiera consecutivos de la escala, es conceptualmente equivalente e interpretable, determinando que esa variable sea medida sobre una escala tipo Likert (Devellis, 1991; Fortin, 1996).

3.4 ENTREVISTAS.

Para que nuestro estudio fuese más completo y más enriquecido, decidimos hacer, después de los cuestionarios, entrevistas a los profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física. El objetivo es buscar más profundidad y también complementar las hipótesis de estudio verificadas a través del cuestionario. Con los datos de las entrevistas, y de los cuestionarios, intentaremos hacer una triangulación de información.

3.4.1 ¿QUÉ ES LA ENTREVISTA?

La entrevista es fundamentalmente una conversación donde se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas. Esta herramienta metodológica permite que el entrevistador y el entrevistado se vean involucrados, produciéndose un ambiente característico, a partir del cual se generan ciertos significados que

sólo pueden expresarse y comprenderse en este marco de interacción mutua.

En este ámbito encontramos los métodos de recogida de datos interactivos y no interactivos. Entre los primeros figuran la observación participante y las entrevistas; entre las técnicas no interactivas tenemos la observación no participante.

Así, tenemos la entrevista como una herramienta de investigación social (Goetz y LeCompte, 1984; Rodríguez et al. , 1996; Ruiz, 1996; Young y Tardiff, 1992; Taylor y Bogdan, 1984).

Según Denzin (cit. en Goetz y LeCompte, 1984:p.133), hay tres formas de entrevista: la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada. La primera consiste en un cuestionario administrado de forma oral; en la segunda se formulan las mismas cuestiones a todos los sujetos; y la última se caracteriza por un formato abierto.

Patton (1990), propone cuatro tipos de entrevistas:

1. Conversación informal, donde no existe predeterminación del contenido.
2. Guiada, que determina la utilización de un guión que puede ser alterado a lo largo de la entrevista.
3. Estandarizada de final abierto.

4. Cerrada o con formato de cuestionario, que se caracteriza por la existencia de respuestas fijas previstas por el investigador.

Vallés (1997), determina que las entrevistas en investigación social son de cinco tipos:

1. Focalizada, donde las entrevistas han estado expuestas a una situación concreta.
2. Entrevistas estandarizadas no estructuradas.
3. Entrevistas no estandarizadas.
4. Entrevista especializada a élites, donde se busca respuesta fuera los límites definidos por las cuestiones.
5. Otras expresiones.

Ruiz (1996), determina tres tipos de entrevistas: Las sostenidas con un solo individuo (individuales); las entrevistas con un amplio espectro de temas (biográficas) o monotemáticas; y las entrevistas dirigidas (estructuradas) en la que el entrevistador lleva la iniciativa de la conversación con un esquema general y flexible de preguntas.

El desarrollo de la entrevista se apoya en la idea de que el entrevistado es un ser humano, es una persona que da sentido y significado a la realidad. Desde esta perspectiva según Rodríguez

et al. (1996) la entrevista se concibe como una interacción social entre personas que va a generar una comunicación de significados.

Goldstein (cit. en Dunaway, 1990) enumera las siguientes categorías del contexto de la entrevista: a) entorno físico; b) edad, entorno social y status dentro de la comunidad; c) interacción entre los participantes; d) la ejecución: ritmo, entusiasmo, coherencia y franqueza del narrador; e) hora del día y duración; f) sentimientos expresados y conducta no verbal.

Es conveniente grabar y/o transcribir íntegramente las entrevistas, para poder disponer de la información oral completa. Para evitar la pérdida de información y las interrupciones frecuentes es conveniente que la grabadora esté conectada a la red eléctrica, para evitar los peligros de no advertir que las pilas se han gastado. Las cintas deben ser de larga duración y grabarse con sistema auto reversible, para disminuir las interrupciones. Las transcripciones de las grabaciones suelen parecer a los investigadores una tarea angustiosa e inacabable. Wolcott (1994), comenta que las transcripciones de una de sus primeras investigaciones le parecían algo eterno. Para presentar las transcripciones en el informe de investigación, hay que someterlas a un proceso de edición, que consiste en tomar decisiones sobre los procedimientos escritos más convenientes para registrar los discursos orales.

Para la entrevista también se pueden registrar los respectivos datos por escrito, siendo que el responsable debe estar en condiciones de recoger las ideas centrales y de escribirlas de manera concisa (Fortin, 1996).

Las entrevistas que hemos realizado a profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física son estandarizadas (no presencualizadas), guiadas (existencia de un guión), dirigidas, y registradas a través de cintas y por escrito. El guión fue basado en los dos cuestionarios, en conversaciones con profesores de Educación Física y en las sugerencias contenidas en la literatura revisada.

3.5 TRIANGULACIÓN.

“La triangulación fue usada por los navegantes en estrategia militar. La localización de un barco suponía localizar un punto en el que se encontraba, y para esto era necesario al menos dos anotaciones, la latitud y longitud. La identificación de la posición del enemigo (una vez localizada) requería la triangulación para abrir fuego, entre el lugar del observatorio, la posición de la batería propia, y la posición del enemigo” (López-Barajas, 1994:p.20).

Según Denzin (cit. en Taylor y Bogdan, 1984:p.91), se llama triangulación “a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos”.

La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Prácticamente los investigadores tienen entrevistas y documentos

escritos a lo largo de su investigación, hecho que puede ser estructurado al final del trabajo de campo para cruzar información.

Otra forma de triangulación que puede ser adoptada es tener varios instrumentos (cuestionario y entrevista) que complementen el mismo escenario, hecho que según Douglas (cit. en Taylor y Bogdan, 1984) puede desarrollar una comprensión en profundidad, así como, permite un alto grado de flexibilidad en las estrategias y tácticas investigadoras.

Según Angulo (cit. en Rodríguez, 1990:p.98) “la triangulación es realmente un procedimiento muy poderoso de contraste” y “fuerza a combinar múltiples fuentes de datos, de métodos, de instrumentos en la inspección y el análisis de datos y conductas tipo”. Para Guba (1981:p.158-159 y 162) no se “debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado por dos fuentes al menos; y sería inconcebible la credibilidad de una investigación si al menos no implique algún proceso de triangulación”.

Denzin (1990 y 1991) describe cuatro tipos de triangulación: 1) La triangulación de los datos, que comporta tres aspectos: El tiempo, el espacio y la persona. Representando tres parámetros de análisis, o sea la agregación, la interactividad y la comunidad; 2) la triangulación de los investigadores; 3) la triangulación de las teorías; 4) La triangulación de los métodos, que comprende la triangulación intra métodos y inter métodos.

En nuestro estudio y de acuerdo con, Denzin (1990 y 1991), Angulo (1990b) y Guerra (2002), vamos a realizar una triangulación entre perspectivas metodológicas distintas (investigación cuantitativa y cualitativa). Este tipo de triangulación se refiere a la combinación de dos o más estrategias diferentes de investigación aplicadas a una misma unidad empírica, o sea, pueden ser usadas en el mismo estudio métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. Este tipo de triangulación, permite realzar las conexiones entre la teoría, la investigación y la práctica, visto que consiste en examinar los datos en diversos contextos y a través de múltiples conceptualizaciones (Guerra, 2002).

3.6 MUESTRA.

Los dos instrumentos utilizados (cuestionarios y entrevista), a pesar de incidir sobre las mismas poblaciones (profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física), nos conducen a tres estudios diferenciados, pero complementarios, para mejor organizar el trabajo. Así, haremos una diferenciación entre el estudio 1 y estudio 2, respectivamente el cuestionario 1 y el cuestionario 2, y el estudio 3, las entrevistas.

3.6.1 ESTUDIO 1 – CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN (CUESTIONARIO 1).

Este estudio tiene como poblaciones de estudio todos los profesores de Educación Física y alumnos/estudiantes de la carrera universitaria de Educación Física con edad superior o igual a 18 años de la región del Algarve⁵. El método de muestreo utilizado es del tipo no probabilístico, en concreto, el método de cuotas independientes, que “consiste en formar estratos de la población en base a ciertas características y proceder de manera que éstos sean representados en proporciones semejantes a las que existen en la población” (Fortin, 1996:p.209). En este sentido el investigador recoge la información utilizando un determinado número de cuestionarios a realizar en la región del Algarbe, más específicamente en las escuelas Básicas (con preferencia para las escuelas del 2º y 3º Ciclo de la Enseñanza Básica) y Secundarias (para los profesores) y en la Universidad para los alumnos/estudiantes.

La muestra se componía de 170 individuos (en total), número este resultante de la consideración simultánea del “Criterio de esfuerzo mínimo” (Hill y Hill, 2000:p.53), de acuerdo con el cual la muestra es dimensionada, tan grande cuanto sea posible, dentro de los límites de los recursos disponibles, y del criterio de “Rules of Thumb” (Hill y Hill, 2000:p.54), cuyo objetivo es estimar la dimensión mínima de la muestra que posibilite efectuar un análisis estadístico adecuado.

Como es posible constatar no fue posible recurrir a todas las escuelas de la comunidad (Algarve), por razones de tiempo y de disponibilidad, así contactamos con los profesores más accesibles

⁵ La región más al sur de Portugal

en un total de 102. En cuanto a los alumnos, conseguimos tener acceso a sus aulas, hecho que posibilitó tener 92 respuestas. En total tuvimos una muestra de 194 individuos para el cuestionario número uno, hecho que está en concordancia con los criterios anteriormente referidos.

3.6.2 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO NÚMERO 1 (CUESTIONARIO 1).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto fueron considerados para este estudio 102 profesores de Educación Física y 92 alumnos/estudiantes del curso de Licenciatura en Educación Física (4 cuestionarios no estaban bien rellenos).

3.6.3 ESTUDIO 2 – CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN (CUESTIONARIO 2).

Después de los resultados obtenidos en el cuestionario 1, se construyó el cuestionario 2 (como ya hemos referido). Este estudio pretendió incidir sobre los mismos participantes del estudio 1, o sea, el máximo posible de profesores de Educación Física y alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física de la comunidad del Algarve.

En relación a la muestra y sus criterios de aplicabilidad, seguimos los mismos procedimientos que para el estudio 1. También por razones de limitaciones humanas, materiales y económicas, no fue posible contactar con todas las escuelas de la comunidad. Así, contactamos con los profesores más accesibles en un total de 103. En cuanto a los alumnos/estudiantes, una vez más, tuvimos acceso a sus clases, hecho que posibilitó recoger 99 cuestionarios. En total tuvimos una muestra de 202 individuos.

3.6.4 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO 2 (CUESTIONARIO 2).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, fueron considerados 101 profesores (2 cuestionarios no estaban completos) y 99 alumnos/estudiantess.

3.6.5 ESTUDIO 3 – LA ENTREVISTA.

Después de recogidos los datos a través de los cuestionarios, quisimos dar más profundidad y calidad a nuestro trabajo. Así después de elaborado el guión de la entrevista, contactamos con los profesores más accesibles para concretarlas (hicimos 20 entrevistas). Debido al final del año lectivo, fue bastante difícil la realización de las mismas, pues la disponibilidad era muy poca.

Las entrevistas también fueron hechas a los alumnos/estudiantes del Curso de Educación Física. Con todo, como sus clases ya habían terminado la dificultad en concretarlas fue mayor, comparativamente con los profesores. Al final logramos 16 entrevistas.

Por último, es importante referir que las entrevistas fueron realizadas a la misma población de aplicación de los cuestionarios.

3.6.6 CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS EN FUNCIÓN DE LA ENTREVISTA.

A los profesores de Educación Física les fueron hechas 20 entrevistas y a los alumnos/estudiantes 16. En total fueron 36 entrevistas.

3.7 RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS.

La recogida de datos de los cuestionarios fue hecha a través del programa de Estadística SPSS 11.0 – programa de estadística para las Ciencias Sociales, con vistas a su tratamiento informático y presentación ordenada. Este tratamiento se basa en técnicas estadísticas descriptivas (medidas de tendencia central), y tests

para explorar diferencias entre dos muestras independientes (profesores y alumnos/estudiantes), nombradamente el test T para Medias (test T simultáneos), y el test Mann-Whitney. También fue utilizado el test Eta para determinar el grado de asociación entre las variables y el test Spearman para correlacionar variables.

3.7.1 TEST T PARA MEDIAS.

El test T para medias (test paramétrico) según Pestana y Gageiro (1998:p.147), “permite testar hipótesis sobre medias de varias variables simultáneamente en dos muestras independientes”. Cuando las muestras tienen dimensiones superiores a 30, no es necesario utilizar el test K-S (test de normalidad) para analizar la adherencia de cada grupo a la normalidad.

Este test también es utilizado cuando las variables son de nivel ordinal – escala de Likert - con un número de categorías superior a tres (variable cuantitativa), y de nivel nominal (variable cualitativa). Permitiendo, en nuestro estudio, comparar el comportamiento de una variable continua en dos grupos independientes, de acuerdo con las medias y los desvíos padrones, estadística utilizada en el test T.

3.7.2 TEST MANN-WHITNEY.

El test Mann-Whitney es de utilización preferible al test T cuando la distribución no es normal (situación que se tiene que verificar cuando el número total de individuos en análisis es inferior a 30). En cuanto el test T compara las medias de dos muestras independientes, el test Mann-Whitney compara el centro de localización de dos muestras, como manera de detectar las diferencias entre las dos poblaciones correspondientes (Pestana y Gageiro, 1998).

3.7.3 TEST ETA.

Para percibir cuáles son las relaciones entre las variables estudiadas, que pueden tener o no tener relaciones de dependencia o de causalidad, el test Eta se utiliza cuando la variable dependiente es cuantitativa y la variable independiente es cualitativa. De esta manera el valor verificado en el test es interpretado como la proporción de la variable dependiente (factores que condicionan la aplicación del programa de Educación Física) que es explicada por la variable independiente.

3.7.4 TEST DE COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN.

El coeficiente de correlación de Spearman es una medida de asociación lineal entre variables cuantitativas y varía entre -1 y 1 . Cuanto más próximo estuviere de los valores extremos tanto mayor es la asociación lineal. Permite verificar como una variable influye en la otra.

3.8 RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS.

Aquí decidimos utilizar una técnica de interpretación de los datos que es el análisis de contenido y más propiamente el análisis categorial para poder hacer la triangulación entre los datos de los cuestionarios y de las entrevistas.

3.8.1 ANÁLISIS DE CONTENIDO.

“La hermenéutica, el arte de interpretar los textos sagrados es una práctica muy antigua” (Bardin, 1977:p.14). Desde el principio del siglo XX, durante casi 40 años, el análisis de contenido solo se desarrolló en los Estados Unidos de América y estaba conectado al periodismo. Los años 40 y 50 son marcados por reglas de análisis elaboradas por Berelson y Lazarsfeld, cuya definición era: “El análisis de contenido es una técnica de investigación que tiene por

finalidad la descripción objetiva, sistémica y cuantitativa del contenido de la comunicación” (cit. en Bardin, 1977:p.18).

De 1950 a 1960 se da la expansión de las aplicaciones de la técnica. Después de los años 60 se generaliza a casi todas las metodologías de investigación. El análisis de contenido tiene dos funciones (Bardin, 1977):

1. Función heurística – incrementa la propensión al descubrimiento.
2. Función de administración de la prueba – análisis de contenido para servir la prueba.

El análisis de contenido (Bardin, 1977; Henry, 1968), es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, desde las entrevistas a los manuales escolares. De hecho, nos hemos apercibido que su campo de aplicación es extremadamente vasto.

Este método de recogida de información, utiliza procedimientos sistémicos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, pero no es suficiente para definir la especificidad del análisis de contenido. Como tal, la intención del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos, inferencia ésta que se sirve de indicadores.

Definitivamente, el funcionamiento y el objetivo del análisis de contenido se puede resumir en un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones con vistas a obtener, por procedimientos

sistémicos y objetivos de descripción del contenido de las mensajes, indicadores que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción /recepción de tales mensajes (Bardin, 1977).

Las técnicas de análisis de contenido según Bardin (1977) son las siguientes:

- Análisis categorial;
- Análisis de evaluación;
- Análisis de expresión;
- Análisis de relaciones;
- Análisis de discurso.

En nuestro estudio utilizaremos el análisis categorial para facilitar la presentación de los datos y la discusión de los mismos.

Otro aspecto del análisis de contenido que debe mencionarse es lo que Krippendorff (1990) llama estructura conceptual. Este término alude al conjunto de conceptos interrelacionados que sirven para delinear el papel del investigador en el análisis de contenido y para guiar la realización del mismo.

Una vez identificado por el investigador el fenómeno de interés, es decir, la parcela de la realidad social que va a ser objeto de investigación, el primer elemento de la estructura conceptual del análisis de contenido está formado por los datos (López-Aranguren, 2000). Los datos constituyen la materia prima del análisis de contenido, la superficie que el investigador quiere penetrar. Debe

estar claro, por tanto, qué datos van a ser analizados, cómo son definidos, y de qué universo de datos se han obtenido. Así, el objeto de nuestra investigación es detectar los factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas y estos datos están expresados en las entrevistas a alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física y los profesores de Educación Física.

El contexto de los datos es el segundo elemento de la estructura conceptual del análisis de contenido (López-Aranguren, 2000). Para poder llegar a hacer inferencias válidas en relación con el fenómeno en el que el investigador está interesado, éste debe tener algún conocimiento acerca del contexto de los datos. En nuestra investigación el investigador está dentro del contexto – los programas de Educación Física.

Otro elemento de la entrevista conceptual es el objetivo del análisis de contenido (López-Aranguren, 2000). El objetivo, es decir, lo que el investigador quiere averiguar, tendrá que estar expuesto con claridad para que sea posible juzgar si el análisis de contenido ha llegado, o no, a su término, y para que sea posible especificar el tipo de prueba que se necesita para determinar la validez de los resultados. El objetivo de nuestra investigación es identificar los factores que determinan la correcta aplicación de los programas de Educación Física y cómo lo hacen, siendo su validez coadyuvada por análisis estadísticos paramétricos y no paramétricos.

El quehacer intelectual fundamental del análisis de contenido, y elemento central de su estructura conceptual, es la inferencia

(Navarro y Díaz, 1994; López-Aranguren, 2000). Para realizar inferencias el investigador tiene que utilizar una construcción teórica de las relaciones entre los datos y su contexto para poder realizar y justificar esas inferencias. Esa construcción teórica debe especificar las conexiones existentes entre los datos, que funcionan como determinantes, y el objeto, que aparece como resultado y debe también identificar cualquier factor que de alguna forma intervenga en tales relaciones.

El último elemento de la estructura conceptual del análisis de contenido concierne a la validez de los resultados (López-Aranguren, 2000). De nada sirve haber realizado un análisis de contenido aparentemente perfecto desde una perspectiva metodológica si los resultados del mismo no son válidos. El investigador debe someter sus resultados – mejor aún, sus inferencias – a alguna prueba de validez.

Para situarnos, a nivel temporal, en la correcta elaboración del análisis de contenido debemos guiarnos por tres polos cronológicos de la organización del análisis de contenido (Bardin, 1977):

1. Preanálisis.
2. Exploración del material.
3. Tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

El preanálisis corresponde a un periodo de intuiciones, pero, tiene por objetivo tornar operativas y sistematizar las ideas iniciales de manera que lleguemos a un esquema preciso de desarrollo. En esta primera fase hay tres grandes misiones: la elección de los documentos que van a ser sometidos al análisis, la formulación de las hipótesis (cuando las hay) y de los objetivos y la elaboración de indicadores que fundamentan la interpretación final.

La exploración del material no es más que la administración sistemática de las decisiones tomadas. Consiste esencialmente en la operación de codificación en función de las reglas previamente formuladas. La codificación es el proceso por el cual los datos brutos son transformados y agregados en unidades, las cuales permiten una descripción exacta del contenido.

Respecto a esta fase de análisis (exploración del material), es necesario esclarecer determinados procedimientos que van a ser utilizados en nuestro estudio. En primer lugar el investigador comienza por establecer las unidades básicas de relevancia que se propone extraer de los datos. Estas unidades que reciben el nombre de unidades de registro “tendrán unas características y una amplitud (palabra, oración, etc.) que será mayor o menor según los objetivos de la investigación y el método específico de tratamiento de las mismas que se pretenda utilizar” (Navarro y Díaz, 1994:p.192). El proceso de análisis arranca, en cualquier caso, de la definición de estas unidades.

Para la definición de estas unidades es necesario tener en cuenta ciertas palabras, término o frases que tengan un contenido

semántico que puede resultar clave en el proceso de análisis y que sean fáciles de detectar. También es importante que estas unidades puedan referirse a los lugares concretos de texto en los que aparecen, con vistas a determinar sus coocurrencias con otras unidades (Navarro y Díaz, 1994). Es necesario, pues, no sólo detectarlas, sino también localizarlas.

Con vistas a esta localización, las unidades de registro suelen referirse a lo que se llama las unidades de contexto. Para Bardin, 1977; Navarro y Díaz, 1994) la unidad de contexto es el marco interpretativo que define el sentido de las unidades de registro que engloban.

Las unidades de contexto pueden definirse siguiendo dos criterios (Navarro y Díaz, 1994):

- El criterio textual.
- El criterio extratextual.

En el criterio textual, define la unidad de contexto de acuerdo con alguna característica sintáctica, semántica o pragmática. El otro criterio define la misma unidad utilizando información del investigador acerca de las condiciones de producción del texto (autores, circunstancias, etc.).

Después de esas unidades definidas se pasa a la codificación de los datos, que es el conjunto de unidades de registro detectadas en los textos que deben ser adscritas a sus respectivas unidades de

contexto. Una vez codificadas, las unidades de registro pueden ser contabilizadas y relacionadas.

El siguiente paso es la categorización, o sea, clasificar las unidades de registro, clasificación ésta que puede ser de naturaleza (Navarro y Díaz, 1994): Sintáctica, semántica y pragmática. Una vez definidas (en nuestro caso es de naturaleza semántica), las categorías, pueden relacionarse entre si, constituyendo diferentes estructuras o esquemas categoriales, posibilitando definir varios niveles de categorías, de manera que determinadas categorías de orden inferior, o subcategorías, resulten agrupadas como subespecificaciones de ciertas categorías de orden superior. “Las categorías son los elementos llave del código de un analista” (Vala, 1986:p.51).

Los esquemas categoriales utilizados en el análisis de contenido pueden, bien tener una existencia previa e independiente (ser basados en esquemas ya existentes), o bien surgir del análisis concreto de la investigación, lo que nos permite crear nuestros propios esquemas de categorías, a partir de la información que nos suministra nuestro conjunto de datos, “cuanto más creativo e innovador sea el análisis, mayor será la probabilidad de que el investigador tenga que organizar sus datos mediante esquemas categoriales inéditos” (Navarro y Díaz, 1994:p.195).

Una vez realizadas todas estas etapas es posible operar con datos de nivel categorial mediante los procedimientos de enumeración y relación, permitiendo que la traducción de los datos analíticos al nivel categorial reduzca su complejidad. Así, se pueden

determinar las frecuencias absolutas y relativas de las categorías y hacer la interpretación y la inferencia de los datos. En este momento ya estamos en la tercera fase del análisis de contenido de acuerdo con Bardin (1977).

3.9 HIPÓTESIS DEL ESTUDIO EN FUNCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.

Las variables dependientes consideradas para el presente trabajo son los factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física, que derivan del estudio 1 (cuestionario 1) – recursos, formación, evaluación, planificación, horarios.

Las variables independientes son los Programas de Educación Física y los grupos de aplicación de los cuestionarios: Profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física. Derivando de estas últimas las variables Atributos, que determinan las características de los sujetos en el estudio: El sexo y la edad (Fortin, 1996).

Según Fortin, (1996:p.37) “la variable independiente es la que el investigador manipula en un estudio experimental para mensurar su efecto en la variable dependiente”. Por tanto, las variables independientes y dependientes están conectadas en el sentido de que una afecta a la otra. Esta relación forma la base de la predicción y se expresa por la formulación de hipótesis. Hecho que

va a determinar la elaboración de las hipótesis nulas o estadísticas (H_0) y las hipótesis de investigación (H_1) en el presente trabajo.

Muy importante para nuestro estudio es el hecho de que dos tipos de errores pueden darse en la verificación de las hipótesis en cuanto a la obtención de los datos a través de los tests estadísticos. En este sentido, existen dos tipos de errores (Fortin, 1996): 1) el error del tipo I. Acontece cuando no se acepta la hipótesis nula (H_0), siendo esta hipótesis verdadera; 2) el error del tipo II. Acontece cuando se acepta la hipótesis nula (H_0), siendo esta hipótesis falsa.

Al optar por una u otra alternativa, existe siempre una posibilidad de equivocarnos, situación que en investigación puede tener consecuencias desagradables. Con todo, se tiene que procesar una toma de decisión denominada inferencia estadística. Esta inferencia permite al investigador decidir a favor de una de las posibilidades, de manera que el error a cometer sea mínimo.

En este sentido el nivel de significación de un test se define como la probabilidad de no aceptar la hipótesis nula cuando ella es verdadera, o sea, la probabilidad de cometer un error del tipo I. La comunidad científica tolera, en general, un nivel crítico del 5% o del 1%, siendo el investigador el que determina previamente el nivel según el cual la hipótesis nula será aceptada o no. En nuestro estudio el nivel de significación a utilizar será del 1% para la presente investigación.

Por su parte, la probabilidad de no cometer un error del tipo II se denomina potencia del test.

3.9.1 FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS EN FUNCIÓN DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO - LOS PROFESORES Y ALUMNOS/ ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

- H01 - No existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H1 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H02 – No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H2 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H03 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H3 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.

- H04 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H4 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre las poblaciones para la aplicación de los programa de Educación Física.
- H05 – No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H5 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.

3.9.2 FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR SEXO EN FUNCIÓN DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO - LOS PROFESORES Y ALUMNOS/ ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

- H06 - No existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H6 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

- H07 – No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H7 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H08 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H8 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H09 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H9 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H010 – No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H10 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

3.9.3 FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE FORMACIÓN.

- H011- No existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H11 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H012 – No existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H12 – Existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H013 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H13 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

- H014 – No existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H14 – Existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H015 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H15 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H016 – No existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H16 – Existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

3.9.4 FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE RECURSOS.

- H017 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H17 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H018 – No existen diferencias significativas en tendencia central para los recursos entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H18 – Existen diferencias significativas en tendencia central para los recursos entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H019 – No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H19 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

- H020 – No existen diferencias significativas en tendencia central para los recursos entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H20 – Existen diferencias significativas en tendencia central para los recursos entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H021 – No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H21 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H022 – No existen diferencias significativas en tendencia central para los recursos entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H22 – Existen diferencias significativas en tendencia central para los recursos entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

3.9.5 FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE PLANIFICACIÓN

- H023 - No existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H23 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H024 – No existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H24 – Existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H025 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H25 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

- H026 – No existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H26 – Existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H027 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H27 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H028 – No existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H28 – Existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

3.9.6 FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE EVALUACIÓN.

- H029- No existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H29 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H030 – No existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H30 – Existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H031 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H31 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

- H032 – No existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H32 – Existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H033 – No existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H33 – Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H034 – No existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H34 – Existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

3.9.7 FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS POR LAS EDADES DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE HORARIOS.

- H035 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H35 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H036 – No existen diferencias significativas en tendencia central para los horarios entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H36 – Existen diferencias significativas en tendencia central para los horarios entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H037 – No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H37 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

- H038 – No existen diferencias significativas en tendencia central para los horarios entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H38 – Existen diferencias significativas en tendencia central para los horarios entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H039 – No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H39 – Existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H040 – No existen diferencias significativas en tendencia central para los horarios entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.
- H40 – Existen diferencias significativas en tendencia central para los horarios entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

PARTE III
ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS POR
CUESTIONARIO Y POR ENTREVISTA

4 ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS DATOS.

De la misma manera que hicimos en el capítulo anterior, esta presentación se va a dividir en tres partes. La primera y segunda parte se centran en los datos de los cuestionarios 1 y 2, y la tercera parte en los datos obtenidos a través de las entrevistas.

4.1 ESTUDIO 1 (CUESTIONARIO 1).

Primeramente vamos a caracterizar la muestra inquirida por el cuestionario 1 (a través del número total de individuos de cada población, su sexo y su edad), y teniendo como base las preguntas de identificación.

A posteriori analizaremos si existen factores que condicionan la aplicación del programa de Educación Física en las escuelas y cuales son. Para hacer este análisis, recurriremos a la estadística descriptiva, especialmente a frecuencias absolutas y relativas.

4.1.1 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO 1 (CUESTIONARIO 1).

Cuadro 5

Número total de individuos que participaran en el estudio 1.

Case Processing Summary						
GRUPOS	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PROFESORES DE ED. FÍSICA	102	100,0%	0	,0%	102	100,0%
ALUMNOS DE ED. FÍSICA	92	100,0%	0	,0%	92	100,0%

De acuerdo con el cuadro número 5 se puede verificar que la muestra se caracteriza por tener 102 profesores de Educación Física y 92 alumnos /estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física.

Cuadro 6

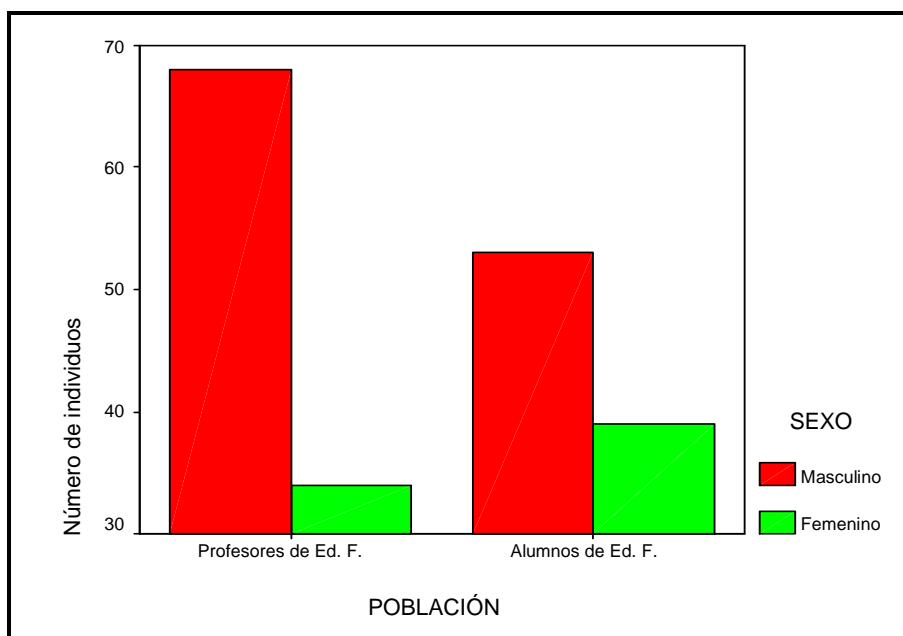
Número de individuos del sexo masculino y femenino en función de la población en estudio.

SEXO * GRUPOS Crosstabulation				
Count		GRUPOS		Total
		Profesores de Ed. Física	Alumnos de Ed. Física	
SEXO	Masculino	68	53	121
	Femenino	34	39	73
Total		102	92	194

La población en estudio es constituida por 121 individuos del sexo masculino (68 profesores y 53 alumnos/estudiantes de Educación Física) y por 73 del sexo femenino (34 profesoras y 39 alumnas/estudiantes de Educación Física).

Gráfico 1

Número de individuos del sexo masculino y femenino en función de la población en estudio.



El gráfico número 1 nos permite obtener una visión más lineal sobre el número total de individuos del sexo masculino y femenino de acuerdo con la población en estudio. De esta manera se confirma que la muestra es constituida, mayoritariamente, por individuos del sexo masculino (121 en total).

Cuadro 7

Media de la edad de acuerdo con la población en estudio.

Descriptives								
GRUPOS			Statistic	Std. Error				
EDAD	PROFESORES DE ED. FÍSICA	Mean		35,0000	,7666			
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	33,4793				
			Upper Bound	36,5207				
		5% Trimmed Mean		34,5458				
		Median		33,5000				
		Variance		59,941				
		Std. Deviation		7,7421				
		Minimum		23,00				
		Maximum		55,00				
		ALUMNOS DE ED. FÍSICA.		Mean			21,9891	,1858
				95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	21,6201	
Upper Bound	22,3582							
5% Trimmed Mean				21,8285				
Median				21,0000				
Variance				3,176				
Std. Deviation				1,7821				
Minimum				20,00				
Maximum				28,00				

El cuadro número 7, preséntanos la media de edad de la población en estudio. En este contexto, la media de edades, es de 35 años para los profesores de Educación Física (mínimo 23 años y máximo 55 años), y para los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física es de 21,98 años (mínimo de 20 años y máximo de 28 años).

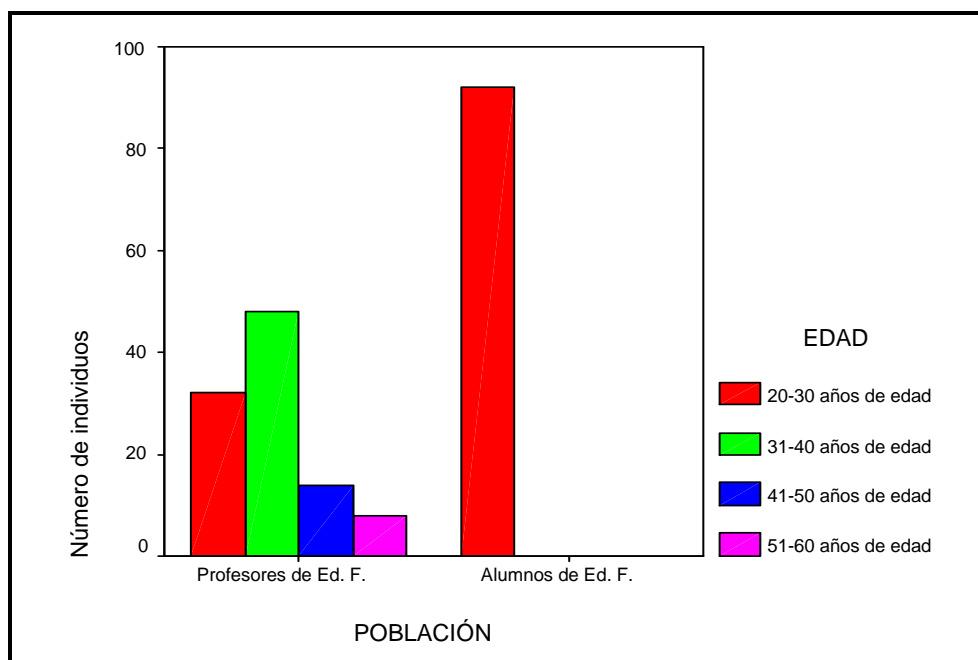
Cuadro 8

Distribución de las edades de acuerdo con la población en estudio.

GRUPOS * EDAD Crosstabulation						
Count		EDAD				Total
		20-30 años de edad	31-40 años de edad	41-50 años de edad	51-60 años de edad	
GRUPOS	Profesores de Ed. Física	32	48	14	8	102
	Alumnos de Ed. Física	92				92
Total		124	48	14	8	194

El cuadro número 8 presenta la distribución de la edades de las poblaciones en estudio. Así, observamos que los alumnos/estudiantes de Educación Física están totalmente representados en el intervalo de edades de 20 a 30 años (92 individuos). Por su parte los profesores están distribuidos por todos los intervalos de edad existentes, concentrándose sobre todo en la edad de 20 a 30 años (32 individuos) y en la de 31 a 40 años (48 individuos). Para la edad de 41 a 50 años y 51-60 años hay, respectivamente, 14 y 8 profesores.

Gráfico 2:

Distribución de las edades de acuerdo con la población en estudio.

El gráfico número 2, nos permite complementar el análisis sobre el cuadro número 8, confirmando que los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física solamente pertenecen a la edad de 20-30 años. Estando los profesores representados en todas las edades de la muestra (entre los 20 y 60 años), pero con más representatividad en la edad de 31 a 40 años (48 individuos). Siendo la edad de 51 a 60 años la que tiene menos representantes (8 individuos).

Cuadro 9

Media de la edad de acuerdo con el sexo de la población en estudio.

Descriptives					
SEXO			Statistic	Std. Error	
EDAD	Masculino	Mean	29,7273	,8009	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	28,1415	
			Upper Bound	31,3130	
		5% Trimmed Mean	29,0055		
		Median	28,0000		
		Variance	77,617		
		Std. Deviation	8,8100		
		Minimum	20,00		
	Maximum	55,00			
	Femenino	Mean	27,3425	,9713	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	25,4063	
			Upper Bound	29,2787	
		5% Trimmed Mean	26,3645		
		Median	24,0000		
Variance		68,867			
Std. Deviation		8,2986			
Minimum		20,00			
Maximum	54,00				

De acuerdo con el cuadro número 9, se puede tener otra perspectiva a nivel de las edades de los individuos. Especialmente a nivel del sexo, donde observamos que los varones tienen una media de edad de 29,72 años, donde el más joven tiene 20 años y el más viejo 55 años. Por su parte, las mujeres presentan una media de edad de 27,34 años, presentando la más joven la edad de 20 años y la más vieja 54 años.

Cuadro 10

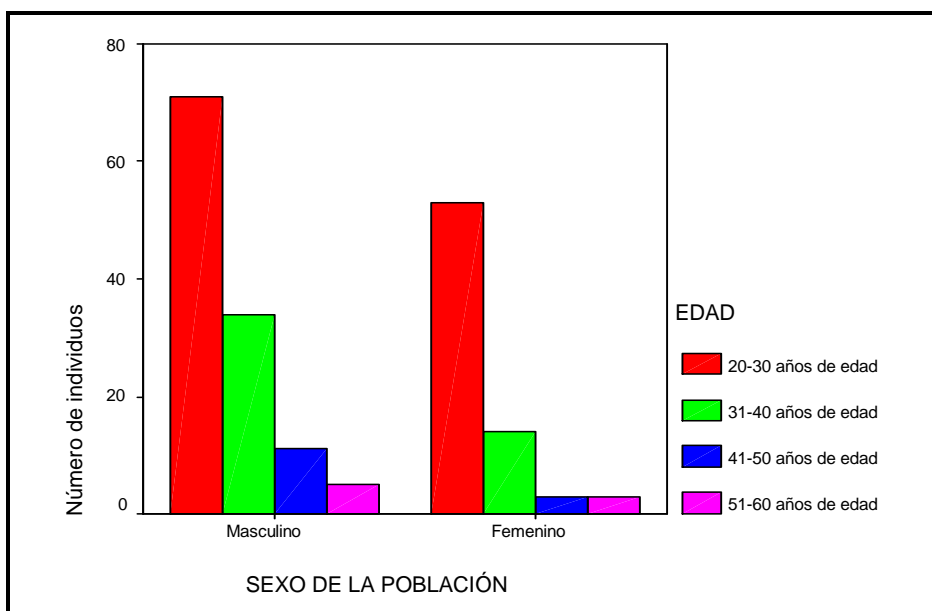
Distribución de las edades de acuerdo con el sexo de la población en estudio.

SEXO * EDAD Crosstabulation					
Count					
	EDAD				Total
	20-30 años de edad	31-40 años de edad	41-50 años de edad	51-60 años de edad	
SEXO Masculino	71	34	11	5	121
Femenino	53	14	3	3	73
Total	124	48	14	8	194

El cuadro número 10 presenta la distribución de las edades de acuerdo con el sexo de los individuos. Así, observamos que los varones y las mujeres están mayoritariamente representados en el intervalo de edad de 20 a 30 años (124 individuos – 71 varones y 53 hembras) y en el de 31 a 40 años (48 individuos – 34 varones y 14 hembras). En la edad de 41 a 50 años hay 11 individuos del sexo masculino y 3 del femenino (14 en total). Por último, en la edad de 51 a 60 años, hay 5 varones y 3 hembras (8 en total). Verificándose que para todos los intervalos de edad, hay siempre más hombres que mujeres.

Gráfico 3

Distribución de las edades de acuerdo con el sexo de la población en estudio.



La representación grafica número 3, nos permite verificar como se distribuye el sexo de los individuos en función de la edad. Confirmando que la mayoría de los inquiridos se sitúa en la edad de 20 a 30 años y de 31 a 40 años. Ratificando los datos del cuadro anterior.

4.1.2 DETERMINACIÓN DE LA EXISTENCIA DE FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Respecto al cuestionario número 1, los datos obtenidos a través de la primera pregunta cerrada fueron los siguientes:

Cuadro 11

Total de respuestas válidas a la cuestión: ¿Existen Factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas?

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
?EXISTEN FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA ?	194	100,0%	0	,0%	194	100,0%

El cuadro número 11, presenta el número de respuestas dadas por profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física a la cuestión – “¿Existen factores que condicionan la aplicación del Programa de Educación Física en la escuela?”. Esta cuestión es cerrada y solo tiene dos opciones de respuestas válidas – Si o No.

De acuerdo con el cuadro puede verificarse que fueron 194 respuestas efectivas (total de las dos poblaciones). También podemos verificar que no hubo casos perdidos (missing cases), hecho que permitió tener 194 respuestas efectivas.

Cuadro 12

**Total de respuestas válidas por población a la cuestión:
¿Existen Factores que condicionan la aplicación del programa de Educación Física en las escuelas?**

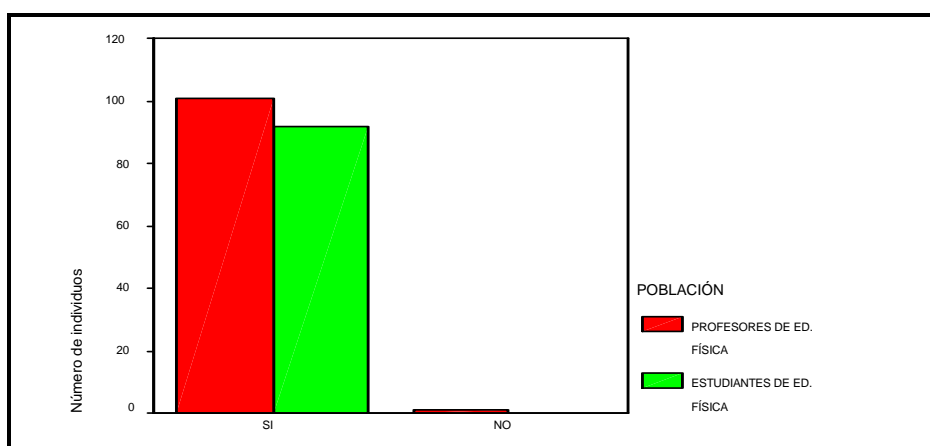
¿EXISTEN FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA ?					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores	Estudiantes de Educación Física	
¿EXISTEN FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA?	SI	Count	101	92	193
		% within ¿EXISTEN FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA?	52,3%	47,7%	100,0%
		% within POBLACIÓN	99,0%	100,0%	99,5%
		% of Total	52,1%	47,4%	99,5%
	NO	Count	1		1
	% within ¿EXISTEN FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA?	100,0%		100,0%	
	% within POBLACIÓN	1,0%		,5%	
	% of Total	,5%		,5%	
Total		Count	102	92	194
		% within ¿EXISTEN FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA?	52,6%	47,4%	100,0%
		% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	52,6%	47,4%	100,0%

El cuadro número 12, nos permite verificar otro tipo de información, o sea las respuestas positivas y negativas a la pregunta – ¿Existen factores que condicionan la aplicación del programa de Educación Física? – de acuerdo con la población en estudio. Así tenemos 101 respuestas afirmativas para los profesores y 92 para los alumnos/estudiantes de Educación Física. Siendo negativas solamente una por parte de un profesor.

Esta situación fue lo que permitió continuar con el estudio, o sea, tuvimos la confirmación (de ambas poblaciones) 99% de los profesores de Educación Física y 100% de los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física de que existen factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física.

Gráfico 4

Total de respuestas válidas a la cuestión: ¿Existen Factores que condicionan la aplicación del programa de Educación Física en las escuelas?



La representación gráfica (número 4) retrata el número de profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física que confirman la existencia de factores que condicionan la aplicación del programa.

4.1.3 IDENTIFICACIÓN DE LOS FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Después de la confirmación de la existencia de factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física, llegamos a la conclusión de que fueron referidos siete factores (Formación, Planeamiento, Evaluación, Recursos, Horarios, Estilos de Enseñanza e Estrategias de Enseñanza). Con todo, los Estilos de Enseñanza y las Estrategias de Enseñanza tuvieron una expresión muy baja, hecho que nos llevó a no considerarlos a la hora de la elaboración del cuestionario número dos.

Presentaremos ahora las respuestas obtenidas en función de los factores identificados a través del cuestionario uno.

Cuadro 13

Total de respuestas válidas a los factores que condicionan la aplicación de los programas.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FORMACIÓN * POBLACIÓN	194	100,0%	0	,0%	194	100,0%
PLANIFICACIÓN * POBLACIÓN	194	100,0%	0	,0%	194	100,0%
EVALUACIÓN * POBLACIÓN	194	100,0%	0	,0%	194	100,0%
RECURSOS * POBLACIÓN	194	100,0%	0	,0%	194	100,0%
HORARIOS * POBLACIÓN	194	100,0%	0	,0%	194	100,0%
ESTILOS DE ENSEÑANZA * POBLACIÓN	194	100,0%	0	,0%	194	100,0%
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA * POBLACIÓN	194	100,0%	0	,0%	194	100,0%

El cuadro número 13 nos da a conocer los posibles factores, referidos por profesores y alumnos de Educación Física, que pueden condicionar la correcta aplicación del programa de Educación Física. De esta manera fueran identificados siete factores (ya referidos anteriormente).

Cuadro 14

Total de respuestas válidas por población al factor formación como condicionante de la aplicación de los programas de Educación Física.

FORMACIÓN * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Educación Física	Estudiantes de Educación Física	
FORMACIÓN	No Condiciona	Count	11	3	14
		% within FORMACIÓN	78,6%	21,4%	100,0%
		% within POBLACIÓN	10,8%	3,3%	7,2%
		% of Total	5,7%	1,5%	7,2%
	Condiciona	Count	91	89	180
		% within FORMACIÓN	50,6%	49,4%	100,0%
		% within POBLACIÓN	89,2%	96,7%	92,8%
		% of Total	46,9%	45,9%	92,8%
Total	Count	102	92	194	
	% within FORMACIÓN	52,6%	47,4%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,6%	47,4%	100,0%	

Del análisis del cuadro 14, observamos que la formación es referida como factor condicionante por 89.2% de los profesores y

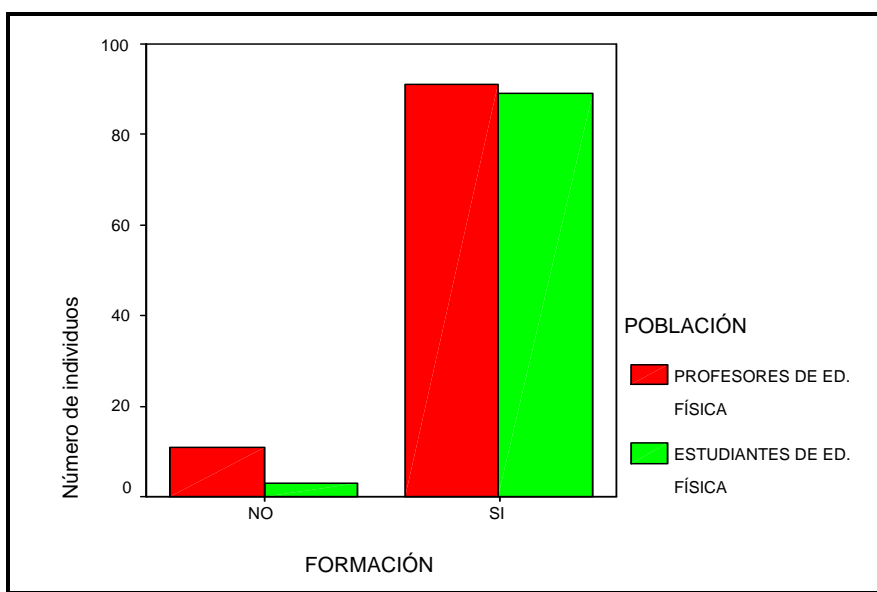
por el 96,7% de los alumnos/estudiantes de Educación Física, (92,8% en total).

De referir que el número total de individuos que no considera la formación como factor influyente en la aplicación de los programas es de 14 (7,2%).

En función de los datos, podemos concluir que la formación es un factor que determina la aplicación de los programas de Educación Física.

Gráfico 5

La formación como factor condicionante de los programas de Educación Física.



De acuerdo con el gráfico número 5, podemos confirmar que, en total, 180 individuos (91 profesores y 89 alumnos/estudiantes),

consideran la formación como un factor determinante para la aplicación de los programas de Educación Física. Contra 14 inquiridos (11 profesores y 3 alumnos/estudiantes) que no lo consideran importante.

Cuadro 15

Total de respuestas válidas por población al factor planificación como condicionante de la aplicación de los programas de Educación Física.

PLANIFICACIÓN * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Educación Física	Estudiantes de Educación Física	
PLANIFICACION NO	Count		22	2	24
	% within PLANIFICACIÓN		91,7%	8,3%	100,0%
	% within POBLACIÓN		21,6%	2,2%	12,4%
	% of Total		11,3%	1,0%	12,4%
SI	Count		80	90	170
	% within PLANIFICACIÓN		47,1%	52,9%	100,0%
	% within POBLACIÓN		78,4%	97,8%	87,6%
	% of Total		41,2%	46,4%	87,6%
Total	Count		102	92	194
	% within PLANIFICACIÓN		52,6%	47,4%	100,0%
	% within POBLACIÓN		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		52,6%	47,4%	100,0%

El factor planificación también se confirma como condicionante, verificándose, con todo, alguna discrepancia entre los valores de las poblaciones en análisis. En este ámbito, el 78,4% de los profesores y el 97,8% de los alumnos/estudiantes (87,6% del total), consideran

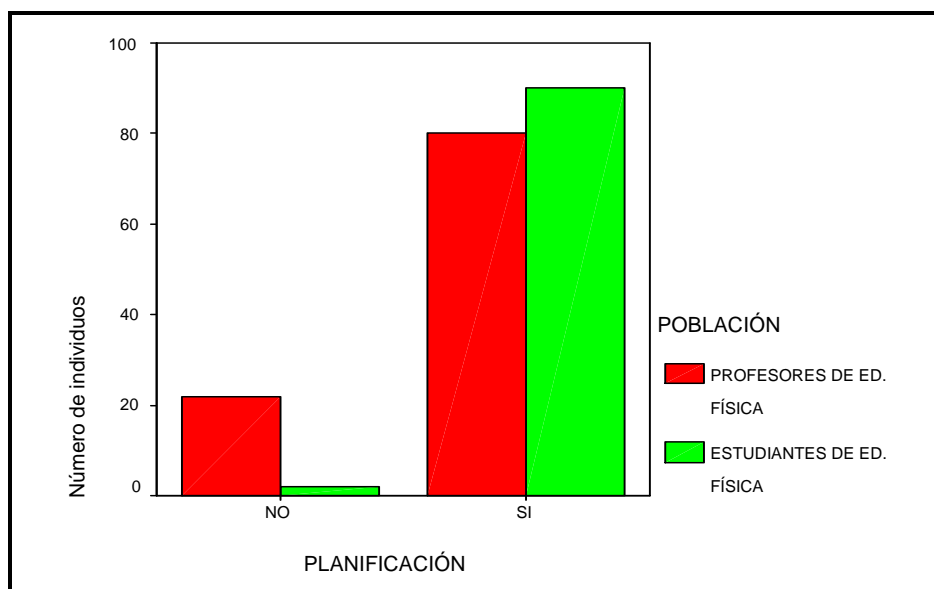
que la planificación es decisiva para la implementación de los programas de Educación Física (cuadro 15).

En el lado opuesto, tenemos 12,4% del total de individuos (21,6% de los profesores y 2,2% de los alumnos/estudiantes), que no considera la planificación como un factor decisivo.

De este modo, y con base en los datos presentados, podemos concluir que la planificación es un factor determinante para la aplicación de los programas de Educación Física.

Gráfico 6

La planificación como factor condicionante de los programas de Educación Física.



De acuerdo con el gráfico número 6, se puede verificar que 170 individuos (80 profesores y 90 alumnos/estudiantes) consideran la

planificación como un factor determinante para la aplicación de los programas. En cuanto, 24 individuos (22 profesores y 2 alumnos/estudiantes), tienen opinión contraria.

Cuadro 16

Total de respuestas válidas por población al factor evaluación como condicionante de la aplicación de los programas de Educación Física.

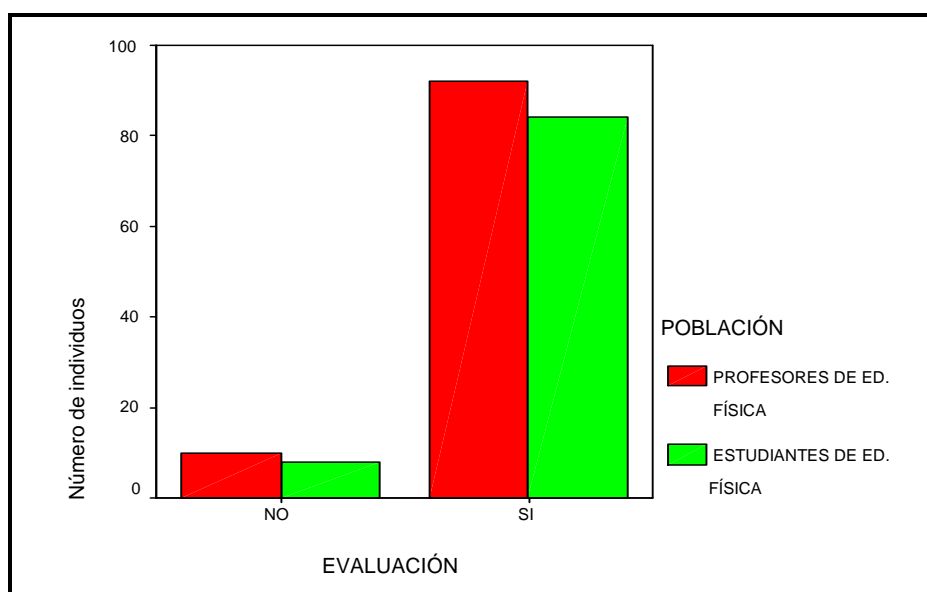
EVALUACIÓN * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Educación Física	Estudiantes de Educación Física	
EVALUACION	No Condiciona	Count	10	8	18
		% within EVALUACIÓN	55,6%	44,4%	100,0%
		% within POBLACIÓN	9,8%	8,7%	9,3%
	% of Total	5,2%	4,1%	9,3%	
	Condiciona	Count	92	84	176
		% within EVALUACIÓN	52,3%	47,7%	100,0%
% within POBLACIÓN		90,2%	91,3%	90,7%	
% of Total	47,4%	43,3%	90,7%		
Total	Count		102	92	194
	% within EVALUACIÓN		52,6%	47,4%	100,0%
	% within POBLACIÓN		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		52,6%	47,4%	100,0%

De la observación del cuadro número 16, se verifica que no hay diferencias entre las poblaciones. En verdad, ambos grupos, tienen casi los mismos valores porcentuales: 90,2% para los profesores y 91,3% para los alumnos/estudiantes de Educación Física (90,7% en total), en relación al factor evaluación como condicionante para la aplicación de los programas; contra el 9,3% del total (9,8% de los profesores y 8,7% de los alumnos/estudiantes), que tienen opinión contraria.

En función de los datos presentados, podemos concluir que la evaluación es un factor que determina la aplicación de los programas de Educación Física.

Gráfico 7

La evaluación como factor condicionante de los programas de Educación Física.



El gráfico número 7 nos permite confirmar los datos obtenidos a partir del cuadro número 14, donde 176 de los inquiridos (92 profesores y 84 alumnos/estudiantes) consideran que la evaluación influencia la aplicación de los programas de Educación Física. Contra 18 individuos (10 profesores y 8 alumnos/estudiantes) que mencionan lo contrario.

Cuadro 17

Total de respuestas válidas por población al factor recursos como condicionante de la aplicación de los programas de Educación Física.

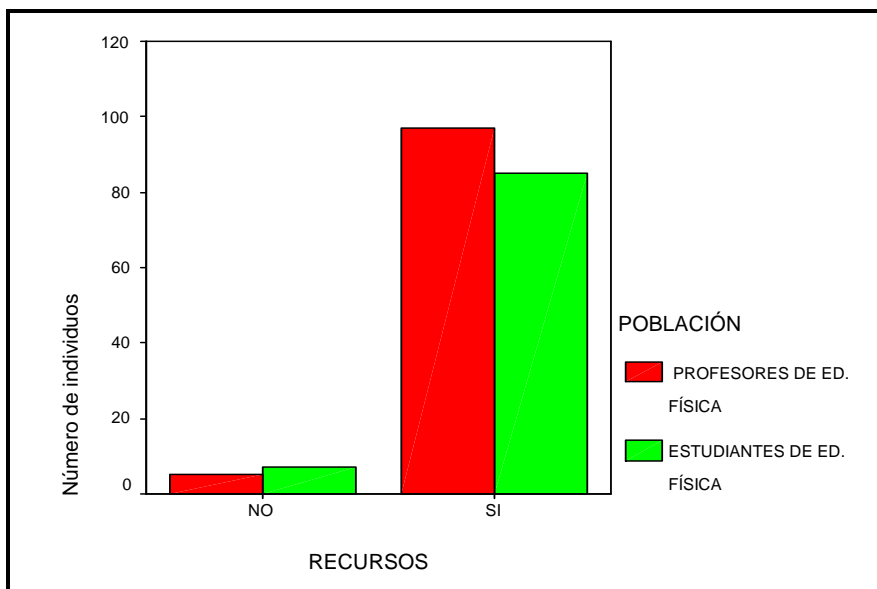
RECURSOS * POBLACIÓN			Crosstabulation		
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Educación Física	Estudiantes de Educación Física	
RECURSOS	No Condiciona	Count	5	7	12
		% within RECURSOS	41,7%	58,3%	100,0%
		% within POBLACIÓN	4,9%	7,6%	6,2%
		% of Total	2,6%	3,6%	6,2%
	Condiciona	Count	97	85	182
		% within RECURSOS	53,3%	46,7%	100,0%
		% within POBLACIÓN	95,1%	92,4%	93,8%
		% of Total	50,0%	43,8%	93,8%
Total	Count	102	92	194	
	% within RECURSOS	52,6%	47,4%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,6%	47,4%	100,0%	

En el cuadro número 17, tenemos presente el factor recursos. De su lectura podemos verificar que el 95,1% de los profesores y el 92,4% de los alumnos/estudiantes, consideran este factor como decisivo para la aplicación de los programas de Educación Física.

Situación que refleja un resultado global de 93,8% de individuos que consideran el factor recursos como decisivo, y un 6,2% que no lo considera decisivo.

Gráfico 8

Los recursos como factor condicionante de los programas de Educación Física.



El gráfico número 8 permite visualizar que 182 es el total de individuos (97 profesores y 85 alumnos/estudiantes) que confirman el factor recursos como determinante para la concretización de los programas de Educación Física. Siendo, solamente, 12 individuos (5 profesores y 7 alumnos/estudiantes) que mencionan lo contrario.

Cuadro Número 18

Total de respuestas válidas por población al factor horario como condicionante de la aplicación de los programas de Educación Física.

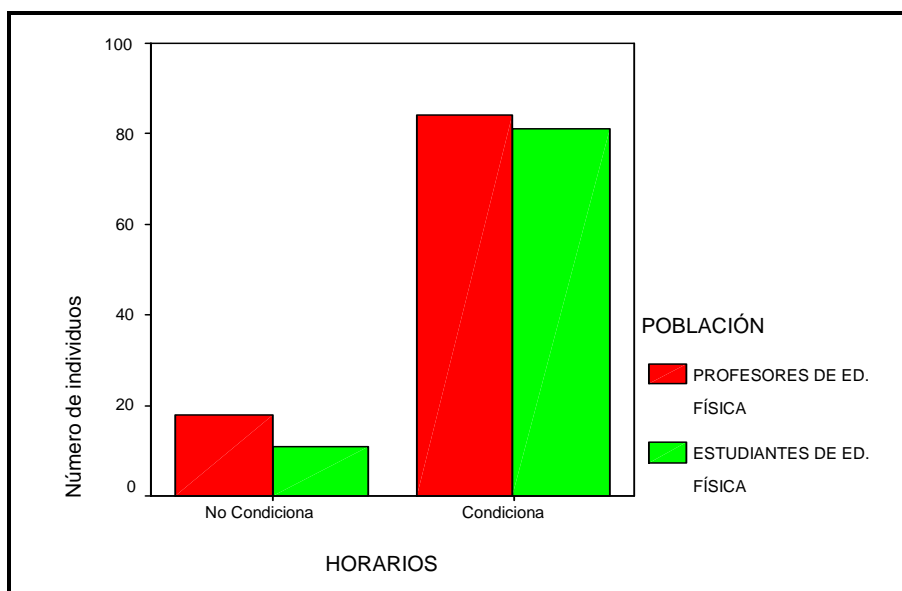
HORARIOS * POBLACIÓN			Crosstabulation		
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Educación Física	Estudiantes de Educación Física	
HORARIOS	No condiciona	Count	18	11	29
		% within HORARIOS	62,1%	37,9%	100,0%
		% within POBLACIÓN	17,6%	12,0%	14,9%
	% of Total	9,3%	5,7%	14,9%	
	Condiciona	Count	84	81	165
		% within HORARIOS	50,9%	49,1%	100,0%
% within POBLACIÓN		82,4%	88,0%	85,1%	
% of Total	43,3%	41,8%	85,1%		
Total	Count	102	92	194	
	% within HORARIOS	52,6%	47,4%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,6%	47,4%	100,0%	

A nivel de los horarios, también verificamos que es un factor condicionante, pero con un porcentaje más bajo en los dos grupos, comparativamente con los factores anteriores. Así, tenemos que el 82,4% para los profesores y el 88% de los alumnos/estudiantes de Educación Física consideran este factor como determinante para la aplicación de los programas, hecho que representa, en total, un porcentaje de 85,1% (en función del cuadro número 18).

Con una idea contraria tenemos un porcentaje total de 14.9% de individuos (9,3% de profesores y 5,7% de alumnos/estudiantes).

Gráfico 9

Los horarios como factor condicionante de los programas de Educación Física.



De acuerdo con el gráfico número 9, observamos que 165 es el total de individuos (84 profesores y 81 alumnos/estudiantes) que confirman el factor horarios como determinante para la ejecución de los programas de Educación Física en la escuela. En el lado opuesto, tenemos 29 individuos en total (18 profesores y 11 alumnos/estudiantes), que no consideran este factor como decisivo para el éxito del programa en las escuelas.

Cuadro 19

Total de respuestas válidas por población al factor estilos de enseñanza como condicionante de la aplicación de los programas de Educación Física.

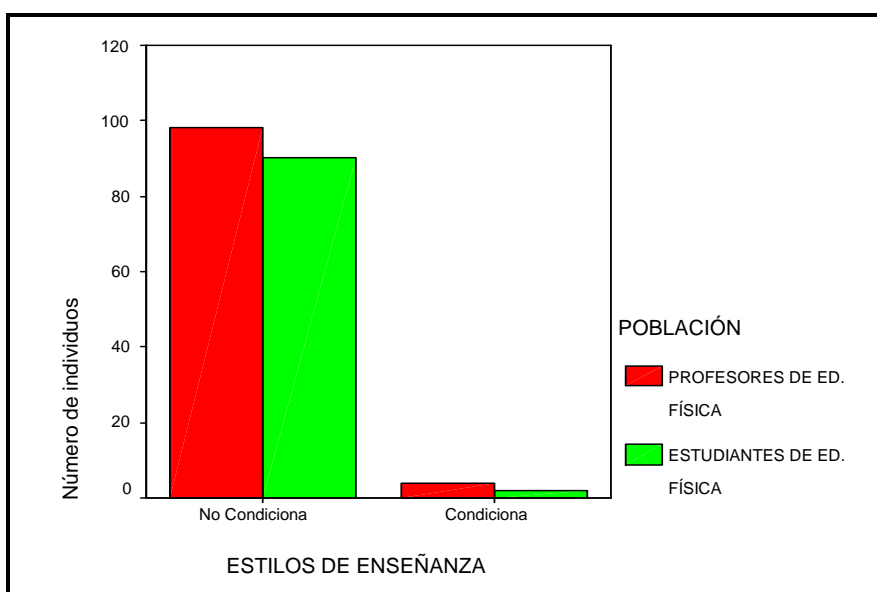
ESTILOS DE ENSEÑANZA * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Educación Física	Estudiantes de Educación Física	
ESTILOS DE ENSEÑANZA	No Condiciona	Count	98	90	188
		% within ESTILOS DE ENSEÑANZA	52,1%	47,9%	100,0%
		% within POBLACIÓN	96,1%	97,8%	96,9%
	Condiciona	Count	4	2	6
		% within ESTILOS DE ENSEÑANZA	66,7%	33,3%	100,0%
		% within POBLACIÓN	3,9%	2,2%	3,1%
Total	Count	102	92	194	
	% within ESTILOS DE ENSEÑANZA	52,6%	47,4%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,6%	47,4%	100,0%	

De acuerdo con el cuadro número 19, el factor estilos de enseñanza no es considerado por ambas poblaciones como decisivo para la aplicación de los programas. Así tenemos, un porcentaje de respuestas no señaladas del 96,1% para los profesores y del 97,8% para los alumnos/estudiantes, (96,9% en total). Siendo que, solamente 3,1% del total de los individuos, confirmó que este factor como determinante para la concertación del programa

Esta situación nos lleva a poner aparte esta dimensión de estudio a la hora de la elaboración del cuestionario número dos, vista su poca representatividad.

Gráfico 10

Los estilos de enseñanza como factor condicionante de los programas de Educación Física.



El gráfico número 10, nos presenta de manera muy directa cómo los estilos de enseñanza no son considerados determinantes para la aplicación del programa. Así, 188 inquiridos (98 profesores y 90 alumnos/estudiantes) no lo señalaran como factor a tener en cuenta para la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas. Con opinión contraria encontramos 6 individuos (4 profesores y 2 alumnos/estudiantes).

Cuadro 20

Total de respuestas válidas por población al factor estrategias de enseñanza como condicionante de la aplicación de los programas de Educación Física.

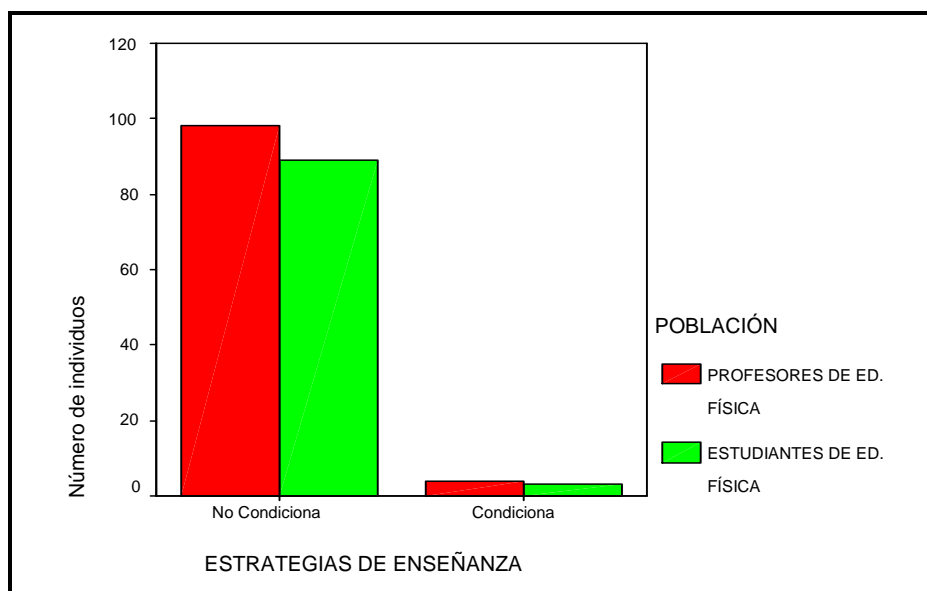
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Educación Física	Estudiantes de Educación Física	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	No condiciona	Count	98	89	187
		% within ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	52,4%	47,6%	100,0%
		% within POBLACIÓN	96,1%	96,7%	96,4%
		% of Total	50,5%	45,9%	96,4%
	Condiciona	Count	4	3	7
		% within ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	57,1%	42,9%	100,0%
		% within POBLACIÓN	3,9%	3,3%	3,6%
		% of Total	2,1%	1,5%	3,6%
Total	Count	102	92	194	
	% within ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	52,6%	47,4%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,6%	47,4%	100,0%	

Por último tenemos un factor que tampoco fue considerado como condicionador, y en consecuencia no formó parte del cuestionario número dos. De acuerdo con las respuestas observadas en el cuadro número 20, tenemos que: El 96,1% (de los profesores) y el 96,7% (de los alumnos/estudiantes), en total el 96,4%, no señalaran a este factor como determinante para la aplicación de los programas de Educación Física.

Con opinión favorable se manifestaron 3,6% del total de los individuos inquiridos, hecho que descartó a este factor en el cuestionario número 2.

Gráfico 11

Las estrategias de enseñanza como factor condicionante de los programas de Educación Física.



De acuerdo con el gráfico número 11, verificamos que la mayoría de las personas inquiridas, no consideran que las estrategias de enseñanza sean un factor determinante para el éxito de los programas de Educación Física (98 profesores y 89 alumnos/estudiantes no lo señalaron). Siendo que 7 individuos (4 profesores y 3 alumnos/estudiantes) manifestaron opinión contraria.

4.2 ESTUDIO 2 (CUESTIONARIO 2).

Llegados aquí, partimos para la elaboración del cuestionario número dos. Recordamos que este cuestionario tuvo por base los

resultados verificados en el cuestionario número uno, solamente de esta manera podría tener sentido el presente estudio.

En este ámbito y, primeramente, vamos a caracterizar la muestra inquirida por el cuestionario 2 (según la población que la constituye, su sexo y sus edades), utilizando la estadística descriptiva.

A posteriori analizaremos cómo los factores en estudio (formación, recursos, planificación, evaluación y horarios) se comportan en función de la población (profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física), de su sexo y de sus edades. Para ello vamos a tener como ayuda, una vez más, la estadística descriptiva y posteriormente los varios tests estadísticos referidos en el capítulo 3 (metodología), con el objetivo de testar las hipótesis de nuestro estudio.

Así, en una primera parte analizaremos los factores vs. Población (profesores y alumnos/estudiantes) y sus respectivos tests estadísticos (test T y test Eta); en una segunda parte los factores vs. el sexo de la población y sus respectivos tests estadísticos (test T y test Eta); y en una tercera parte los factores vs. las edades de la población y los respectivos tests estadísticos (test de normalidad, test T, test Mann-Whitney y test Spearman).

Siempre que sea necesario explicaremos la aplicación de los tests estadísticos para que se entienda su utilización en la presentación de los datos.

4.2.1 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO 2 (CUESTIONARIO 2).

Cuadro 21

Número total de individuos que participaran en el estudio 2.

Case Processing Summary						
POBLACIÓN	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Profesor de Ed. Física	101	100,0%	0	,0%	101	100,0%
Alumnos de Ed. Física	99	100,0%	0	,0%	99	100,0%

De acuerdo con el cuadro número 21, se puede verificar que nuestra muestra se caracteriza por tener 101 profesores y 99 alumnos /estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física.

Cuadro 22

El número total de individuos del sexo masculino y femenino en función de la población en estudio.

Count		SEXO		Total
POBLACIÓN		Masculino	Femenino	
Profesores de Ed. Física		60	41	101
Alumnos de Ed. Física		61	38	99
Total		121	79	200

De acuerdo con el cuadro número 22, la población en estudio está constituida por 121 individuos del sexo masculino (60 profesores y 61 alumnos/estudiantes de Educación Física) y por 79 del sexo femenino (41 profesoras y 38 alumnas/estudiantes de Educación Física).

Cuadro 23

Media de las edades de acuerdo con la población en estudio.

Descriptives						
POBLACIÓN			Statistic	Std. Error		
EDAD	Profesor de Ed. Física	Mean	34,7525	,7823		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	33,2005		
			Upper Bound	36,3045		
		Median	33,0000			
		Variance	61,808			
		Std. Deviation	7,8618			
		Minimum	23,00			
	Maximum	55,00				
	Alumnos de Ed. Física	Mean	21,9293	,1760		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	21,5800		
			Upper Bound	22,2785		
Median		21,0000				
Variance		3,066				
Std. Deviation		1,7511				
Minimum		20,00				
Maximum	28,00					

El cuadro número 23 nos presenta la media de edades de la población en estudio. Determinando que sea de 34,75 años para los profesores (mínimo 23 años y máximo 53 años), y de 21,92 años (mínimo de 20 años y máximo de 28 años) para los alumnos/estudiantes de Educación Física.

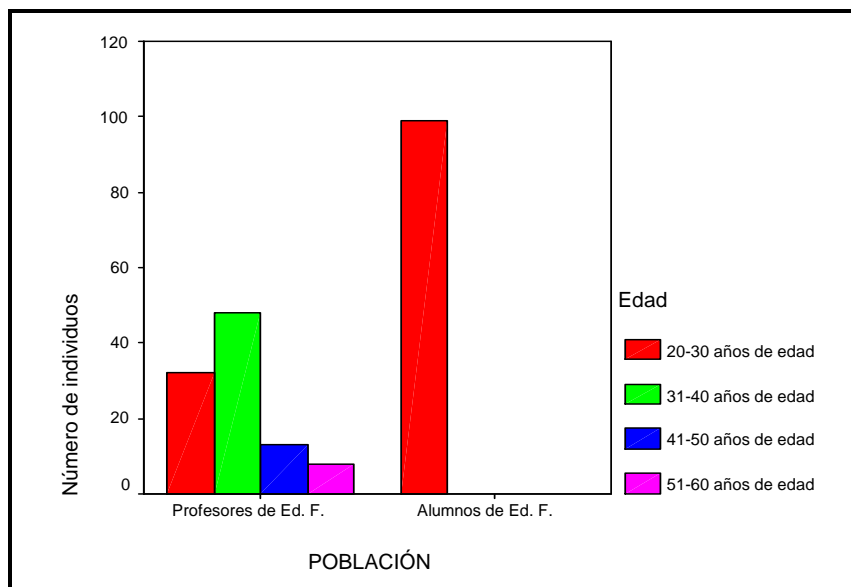
Cuadro 24

Distribución de las edades de acuerdo con la población en estudio.

POBLACIÓN * Edad Crosstabulation							
			Edad				Total
			20-30 años de edad	31-40 años de edad	41-50 años de edad	51-60 años de edad	
POBLACIÓN	Profesores de Ed. Física	Count	32	48	13	8	101
		% within POBLACIÓN	31,7%	47,5%	12,9%	7,9%	100,0%
	% within Edad		24,4%	100,0%	100,0%	100,0%	50,5%
		% of Total	16,0%	24,0%	6,5%	4,0%	50,5%
Alumnos de Ed. Física	Count		99			99	
		% within POBLACIÓN	100,0%				100,0%
	% within Edad		75,6%				49,5%
		% of Total	49,5%				49,5%
Total	Count		131	48	13	8	200
		% within POBLACIÓN	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%
	% within Edad		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%

El cuadro número 24, presenta la distribución de las edades de las poblaciones en estudio. Así, observamos que los alumnos/estudiantes de Educación Física están totalmente representados en el intervalo de edad de 20 a 30 años (99 individuos, 49,5% del total). Por su parte los profesores están distribuidos por todos los intervalos de edades existentes, concentrándose sobre todo en los intervalos de 20 a 30 años (32 individuos, 16% del total) y de 31 a 40 años (48 individuos, 24% del total). Todavía en relación a los profesores, verificamos que en la edad de 41 a 50 años están presentes 13 individuos (6,5% del total) y 8 (4% del total) en la edad de 51 a 60 años.

Gráfico 12

Distribución de las edades de acuerdo con la población en estudio

Del análisis del gráfico número 12, se puede tener una idea más clara de la distribución de la población en función de la edad. Confirmando que las edades de los profesores se sitúan entre los 23 y los 55 años, y que para los alumnos/estudiantes, solamente se sitúan entre los 20 y los 28 años.

Cuadro 25

Media de las edades de acuerdo con el sexo de la población en estudio.

Descriptives					
EDAD	SEXO			Statistic	Std. Error
	Masculino	Mean		27,6612	,6888
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	26,2974	
			Upper Bound	29,0249	
		Median		25,0000	
		Variance		57,409	
		Std. Deviation		7,5769	
		Minimum		20,00	
		Maximum		55,00	
	Femenino	Mean		29,5443	1,1138
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	27,3270	
			Upper Bound	31,7616	
		Median		26,0000	
		Variance		97,995	
		Std. Deviation		9,8992	
Maximum		55,00			

De acuerdo con el cuadro número 25, podemos tener otra perspectiva al nivel de las medias de edades de los individuos. Especialmente a nivel del sexo, donde tenemos que los varones tienen una media de edades de 27,66 años (siendo 20 años el mínimo de edad y 55 años el máximo), y las mujeres de 29,54 años (siendo, también, 20 años el mínimo de edad y 55 años el máximo).

Cuadro 26

Distribución de las edades de acuerdo con el sexo de la población en estudio.

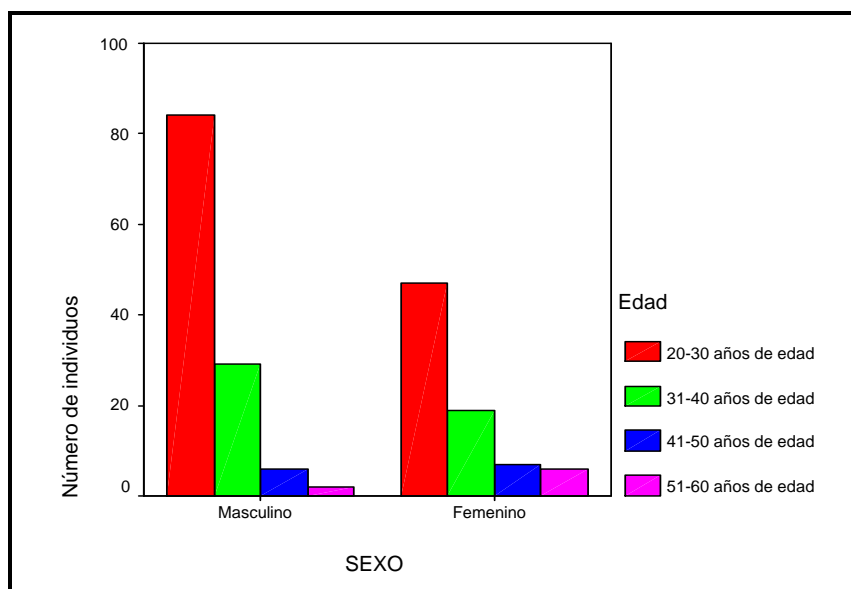
SEXO * Edad Crosstabulation							
			Edad				Total
			20-30 años de edad	31-40 años de edad	41-50 años de edad	51-60 años de edad	
SEXO	Masculino	Count	84	29	6	2	121
		% within SEXO	69,4%	24,0%	5,0%	1,7%	100,0%
		% within Edad	64,1%	60,4%	46,2%	25,0%	60,5%
		% of Total	42,0%	14,5%	3,0%	1,0%	60,5%
	Femenino	Count	47	19	7	6	79
		% within SEXO	59,5%	24,1%	8,9%	7,6%	100,0%
		% within Edad	35,9%	39,6%	53,8%	75,0%	39,5%
		% of Total	23,5%	9,5%	3,5%	3,0%	39,5%
Total	Count	131	48	13	8	200	
	% within SEXO	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	
	% within Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	

El cuadro número 26, presenta la distribución de las edades de acuerdo con el sexo de los individuos. Así, observamos que los varones y las mujeres están mayoritariamente representados en los intervalos de edades de 20 a 30 años (84 hombres – 69,4% del total del sexo masculino; y 47 mujeres - 59,5% del total del sexo femenino) y de 31 a 40 años (29 hombres – 24% del total del sexo masculino; y 19 mujeres – 24,1% del total del sexo femenino).

Respecto a la edad de 41 a 50 años, observamos la presencia de 6 hombres y 7 mujeres (6,5% del total de individuos), y en la edad de 51 a 60 años, 2 hombres y 6 mujeres (4% del total de individuos de la muestra).

Gráfico 13

Distribución de las edades de acuerdo con el sexo de la población en estudio.



La representación gráfica (gráfico número 13) nos permite verificar que el sexo masculino está en mayoría (121 contra 79) y que ambos sexos están más representados en las edades entre 20 a 40 años.

4.2.2 ANÁLISIS DE LOS FACTORES POR POBLACIÓN – PROFESORES Y ALUMNOS/ ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En este parte del estudio intentaremos verificar cómo los factores en análisis (formación, recursos, planificación, evaluación y

horarios) funcionan de acuerdo con la población (profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física).

Para eso, en una primera parte vamos a recurrir a la estadística descriptiva y en la segunda parte a los tests estadísticos T (comparación) y Eta (asociación entre variables).

Cuadro 27

Total de respuestas al cuestionario en función de los factores en estudio.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FORMACIÓN * POBLACIÓN	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%
RECURSOS * POBLACIÓN	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%
PLANIFICACIÓN * POBLACIÓN	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%
EVALUACIÓN * POBLACIÓN	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%
HORARIOS * POBLACIÓN	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

El cuadro número 27, presenta el número total de personas (profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física) que responderán al cuestionario. Se puede verificar que en un total de 202 inquiridos tuvimos 200 respuestas efectivas, hubo dos cuestionarios (de dos profesores) que no estaban correctamente rellenos y como tal, se considerarán casos perdidos (missing

cases). Es un error de 1% en el total, hecho muy poco significativo de acuerdo con Pestana y Gageiro (1998).

4.2.2.1 POBLACIÓN / FORMACIÓN.

Cuadro 28

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor formación y la población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FORMACIÓN POBLACIÓN	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor formación.

Cuadro 29

Estadísticas descriptivas del factor formación en función de la población en estudio.

FORMACIÓN									
POBLACIÓN	Mean	N	Std. Deviation	Median	Std. Error of Mean	Sum	Grouped Median	% of Total Sum	% of Total N
Profesores de Ed. Física	3,188	101	,5237	3,0000	5,211E-02	322	3,2000	40,8%	50,5%
Alumnos de Ed. Física	4,717	99	,4747	5,0000	4,771E-02	467	4,7245	59,2%	49,5%
Total	3,945	200	,9144	4,0000	6,466E-02	789	3,9590	100,0%	*****

Podemos constatar, a través del cuadro número 29, que la media de las poblaciones (en una escala del 1 al 5 – 1 es el menos importante y 5 el más importante) es de 3,18 para los profesores y 4,71 para los alumnos/estudiantes. Hecho que indica una diferencia acentuada entre los dos grupos.

También se puede confirmar esta situación (cuadro número 30), a través de las respuestas a la categoría “totalmente de acuerdo” donde los profesores no la señalan, pero 72 estudiantes (36,0% del total) lo hacen. Con respecto a la categoría “de acuerdo” tenemos un total de 51 respuestas (25 de profesores y 26 de alumnos/estudiantes), que significan un porcentaje de 25,5% del total.

Para la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “en desacuerdo” observamos, respectivamente, 70 y 6 respuestas, por parte de los profesores (situación que determinó, seguramente, la bajada de la media en este grupo). Respecto a los

alumnos/estudiantes, y en relación a estas dos categorías, solo fue señalada por una vez, la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

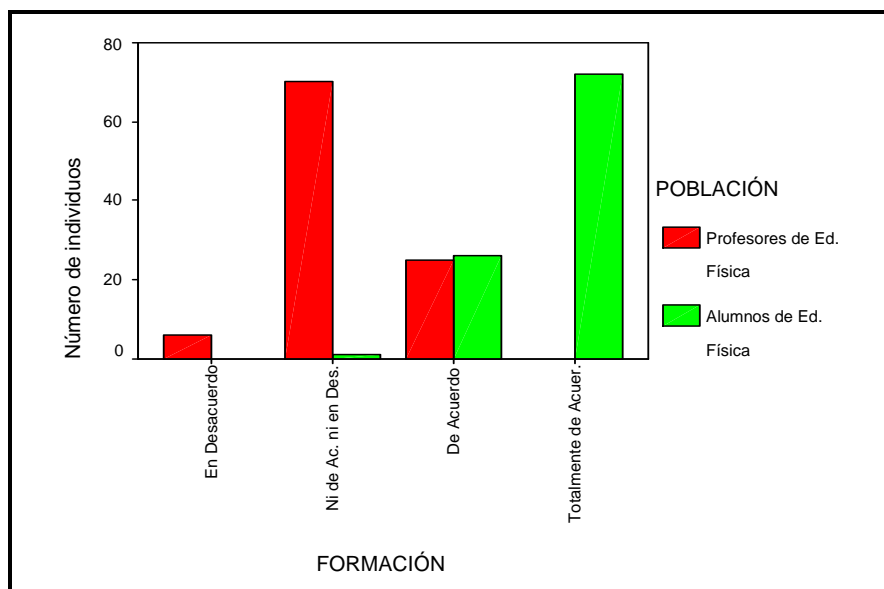
Cuadro 30

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor formación en función de la población en estudio.

FORMACIÓN * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Ed. Física	Alumnos de Ed. Física	
FORMACIÓN	En Desacuerdo	Count	6	0	6
		% within FORMACIÓN	100,0%	,0%	100,0%
		% within POBLACIÓN	5,9%	,0%	3,0%
		% of Total	3,0%	,0%	3,0%
		Adjusted Residual	2,5	-2,5	
	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	Count	70	1	71
		% within FORMACIÓN	98,6%	1,4%	100,0%
		% within POBLACIÓN	69,3%	1,0%	35,5%
		% of Total	35,0%	,5%	35,5%
		Adjusted Residual	10,1	-10,1	
	De Acuerdo	Count	25	26	51
		% within FORMACIÓN	49,0%	51,0%	100,0%
		% within POBLACIÓN	24,8%	26,3%	25,5%
		% of Total	12,5%	13,0%	25,5%
		Adjusted Residual	-,2	,2	
	Totalmente en Acuerdo	Count	0	72	72
% within FORMACIÓN		,0%	100,0%	100,0%	
% within POBLACIÓN		,0%	72,7%	36,0%	
% of Total		,0%	36,0%	36,0%	
Adjusted Residual		-10,7	10,7		
Total	Count	101	99	200	
	% within FORMACIÓN	50,5%	49,5%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,5%	49,5%	100,0%	

Gráfico 14

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor formación en función de la población en estudio.



El análisis del gráfico número 14, permite una lectura más sencilla de las respuestas relativas a este factor. Como tal, se confirma que la media de los alumnos se debe, esencialmente, a las categorías “totalmente de acuerdo” y “en acuerdo” (respondida respectivamente por 72 y 26 alumnos/estudiantes).

Los profesores, por su parte, concentran sus respuestas en la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (70 individuos), confirmando la media obtenida (3,18).

4.2.2.2 POBLACIÓN / RECURSOS.

Cuadro 31

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor recursos y población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
RECURSOS * POBLACIÓN	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor recursos.

Cuadro 32

Estadísticas descriptivas del factor recursos en función de la población en estudio.

RECURSOS									
POBLACIÓN	Mean	N	Std. Deviation	Median	Std. Error of Mean	Sum	Grouped Median	% of Total Sum	% of Total N
Profesores de Ed. Física	4,733	101	,4448	5,0000	4,4E-02	478,0	4,7327	51,4%	50,5%
Alumnos de Ed. Física	4,566	99	,5183	5,0000	5,2E-02	452,0	4,5714	48,6%	49,5%
Total	4,650	200	,4886	5,0000	3,5E-02	930,0	4,6533	100%	100%

En el ámbito de los recursos, podemos verificar que las medias de las respuestas no difieren mucho entre los dos grupos (4,73 para los profesores y 4,56 para los alumnos/estudiantes – cuadro

número 32), valores que atribuyen una gran importancia a este factor.

De acuerdo con el cuadro número 33, podemos confirmar que solo un alumno/estudiante respondió a la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Contra los demás individuos, que están “de acuerdo” y “totalmente en acuerdo” (siendo esta última categoría la que presenta mayor porcentaje de respuestas, 65,5% del total) sobre la importancia de los recursos para el desarrollo de la Educación Física.

También es de referir que la media total de respuestas de los dos grupos en análisis (4,65), es la más alta entre los factores estudiados, situación que nos puede llevar a pensar que estamos delante del factor más determinante para la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas.

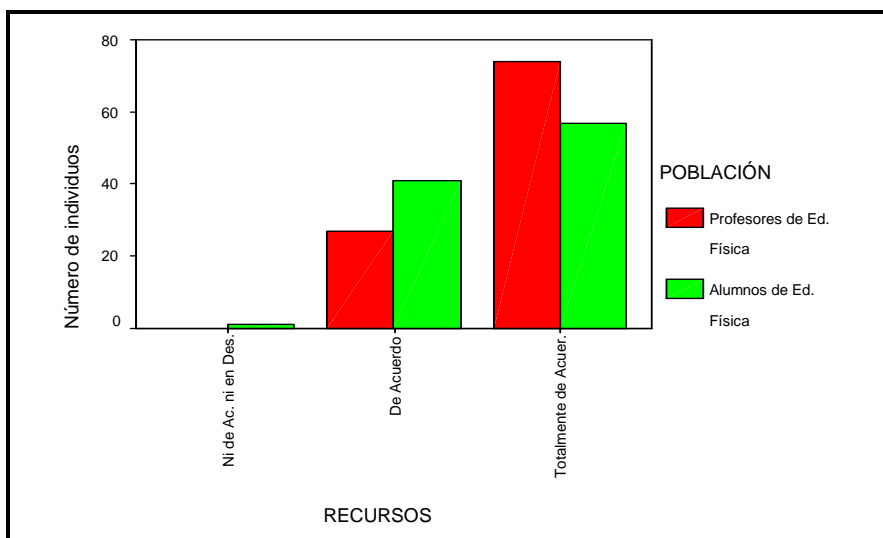
Cuadro 33

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor formación en función de la población en estudio.

RECURSOS * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Ed. Física	Alumnos de Ed. Física	
RECURSOS	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	Count	0	1	1
		% within RECURSOS	,0%	100,0%	100,0%
		% within POBLACIÓN	,0%	1,0%	,5%
		% of Total	,0%	,5%	,5%
	De Acuerdo	Count	27	41	68
		% within RECURSOS	39,7%	60,3%	100,0%
		% within POBLACIÓN	26,7%	41,4%	34,0%
		% of Total	13,5%	20,5%	34,0%
	Totalmente de Acuerdo	Count	74	57	131
		% within RECURSOS	56,5%	43,5%	100,0%
		% within POBLACIÓN	73,3%	57,6%	65,5%
		% of Total	37,0%	28,5%	65,5%
Total	Count	101	99	200	
	% within RECURSOS	50,5%	49,5%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,5%	49,5%	100,0%	

Gráfico 15

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor recursos en función de la población en estudio



De la observación del gráfico número 15, podemos confirmar que las respuestas a las categorías “de acuerdo”, con un total de 68 individuos (27 profesores y 41 alumnos/estudiantes), y “totalmente de acuerdo”, con 131 individuos (74 profesores y 57 alumnos/estudiantes), son las más representativas para el factor recursos. Confirmando las medias obtenidas.

4.2.2.3 POBLACIÓN / PLANIFICACIÓN.

Cuadro 34

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor planificación y población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PLANIFICACION POBLACIÓN	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor planificación.

Cuadro 35

Estadísticas descriptivas del factor planificación en función de la población en estudio.

Report									
PLANIFICACIÓN									
POBLACIÓN	Mean	N	Std. Deviation	Median	Grouped Median	Std. Error of Mean	Sum	% of Total Sum	% of Total N
Profesores de Ed. Física	2,129	101	,73025	2,0000	2,0854	,07266	215	32,3%	50,5%
Alumnos de Ed. Física	4,556	99	,55737	5,0000	4,5729	,05602	451	67,7%	49,5%
Total	3,330	200	1,37862	4,0000	3,3443	,09748	666	100%	100%

Se puede verificar que, en este factor (planificación), tenemos dos situaciones opuestas. Por un lado, los profesores con una media de respuestas de 2,12, y por otro los alumnos/estudiantes con un valor de 4,55 (cuadro número 35).

Situación bastante visible en el cuadro número 36, donde no hay alumnos/estudiantes que mencionen respuestas a las categorías “en total desacuerdo” y “en desacuerdo”, contra, respectivamente 14 (13,9%) y 66 (65,3%) de los profesores, representando el 79,2% de las respuestas de esta población.

En el otro extremo, tenemos un profesor con una respuesta a la categoría “totalmente de acuerdo”, contra 58 alumnos/estudiantes (58,6%).

Respecto a la categoría “de acuerdo” existen 38 alumnos/estudiantes (38,4%) y 4 profesores (4%) que la mencionan. Como tal, concluimos que el 97% de las respuestas de los alumnos/estudiantes están representadas en estas dos últimas categorías.

Esta situación nos parece indicar que hay diferencias entre los grupos, o sea, a pesar de que la planificación sea un factor condicionante para la aplicación de los programas de Educación Física, los alumnos/estudiantes le dan más importancia que los profesores.

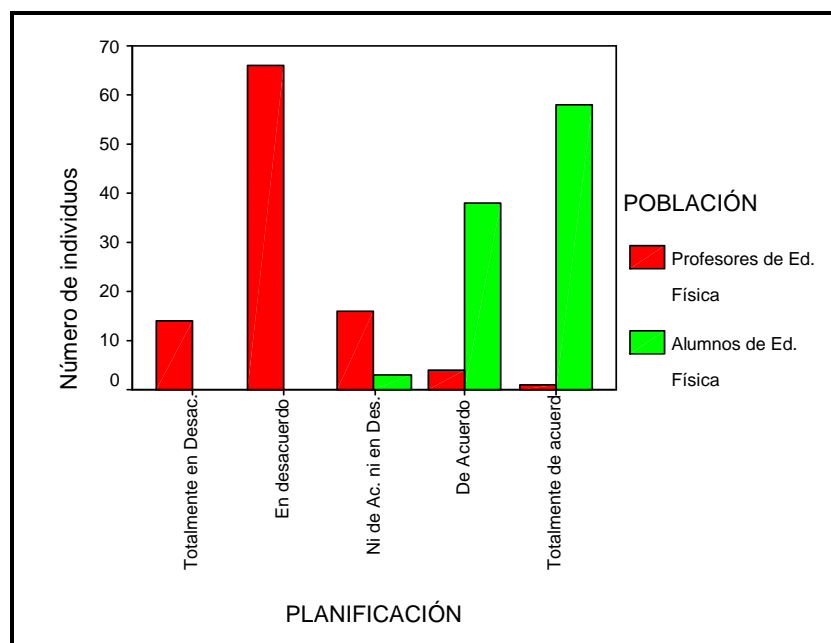
Cuadro 36

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor planificación en función de la población en estudio.

PLANIFICACIÓN * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Ed. Física	Alumnos de Ed. Física	
PLANIFICACION	Totalmente en Desacuerdo	Count	14	0	14
		% within PLANIFICACION	100,0%	,0%	100,0%
		% within POBLACION	13,9%	,0%	7,0%
		% of Total	7,0%	,0%	7,0%
		Adjusted Residual	3,8	-3,8	
	En Desacuerdo	Count	66	0	66
		% within PLANIFICACION	100,0%	,0%	100,0%
		% within POBLACION	65,3%	,0%	33,0%
		% of Total	33,0%	,0%	33,0%
		Adjusted Residual	9,8	-9,8	
	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	Count	16	3	19
		% within PLANIFICACION	84,2%	15,8%	100,0%
		% within POBLACION	15,8%	3,0%	9,5%
		% of Total	8,0%	1,5%	9,5%
		Adjusted Residual	3,1	-3,1	
	De Acuerdo	Count	4	38	42
		% within PLANIFICACION	9,5%	90,5%	100,0%
		% within POBLACION	4,0%	38,4%	21,0%
		% of Total	2,0%	19,0%	21,0%
		Adjusted Residual	-6,0	6,0	
Totalmente de Acuerdo	Count	1	58	59	
	% within PLANIFICACION	1,7%	98,3%	100,0%	
	% within POBLACION	1,0%	58,6%	29,5%	
	% of Total	,5%	29,0%	29,5%	
	Adjusted Residual	-8,9	8,9		
Total	Count	101	99	200	
	% within PLANIFICACION	50,5%	49,5%	100,0%	
	% within POBLACION	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,5%	49,5%	100,0%	

Gráfico 16

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor planificación en función de la población en estudio.



De acuerdo con el gráfico número 16, podemos confirmar que las respuestas a las categorías “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, son señaladas por un total de 96 alumnos/estudiantes, contra 5 profesores.

Respecto a las categorías, “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” verificamos que solo los profesores las señalan, en un total de 80.

4.2.2.4 POBLACIÓN / EVALUACIÓN.

Cuadro 37

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor evaluación y población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
EVALUACION * POBLACION	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor evaluación.

Cuadro 38

Estadísticas descriptivas del factor evaluación en función de la población en estudio.

EVALUACIÓN									
POBLACIÓN	Mean	N	Std. Deviation	Median	Std. Error of Mean	Sum	Grouped Median	% of Total Sum	% of Total N
Profesores de Ed. Física	2,8515	101	,5547	3,0000	5,5E-02	288,0	2,8404	38,1%	50,5%
Alumnos de Ed. Física	4,7172	99	,4957	5,0000	5,0E-02	467,0	4,7320	61,9%	49,5%
Total	3,7750	200	1,0724	4,0000	7,6E-02	755,0	3,7810	100,0%	100,0%

Este factor tiene semejanzas con el factor anterior. Así, y de la lectura del cuadro número 38, tenemos a los profesores con una

media de respuestas de 2,85, contra 4,71 de los alumnos/estudiantes.

Situación bien visible en el cuadro número 39, donde se verifica que los profesores tienen sus respuestas concentradas en la parte alta del cuadro y los alumnos/estudiantes en la parte baja. En este ámbito, tenemos 73,3% de profesores (37% del total de los inquiridos) que han respondido a la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y 19,8% a la categoría “en desacuerdo” (10% del total de los inquiridos).

En relación a los alumnos/estudiantes observamos que sus respuestas a la categoría “de acuerdo” fueran del 24,2% (12% del total de los inquiridos) y del 73,7% a la categoría “totalmente de acuerdo” (36,5% del total de los inquiridos). Respecto a la categoría “totalmente en desacuerdo” solamente hubo una respuesta (un profesor), hecho muy poco significativo.

Los datos presentados permiten verificar la diferencia de medias existentes entre los dos grupos.

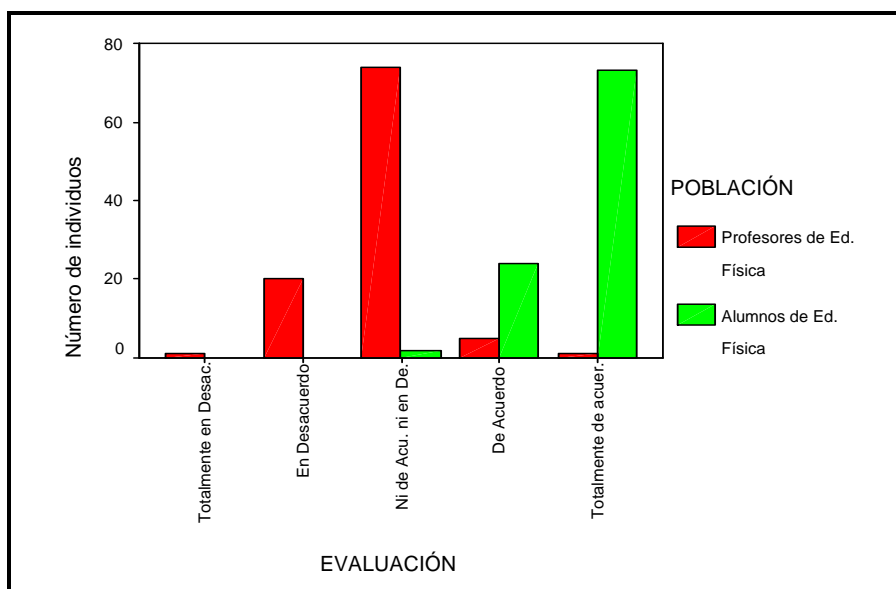
Cuadro 39

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor evaluación en función de la población en estudio.

EVALUACIÓN * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Ed. Física	Alumnos de Ed. Física	
EVALUACIÓN	Totalmente en Desacuerdo	Count	1	0	1
		% within EVALUACIÓN	100,0%	,0%	100,0%
		% within POBLACIÓN	1,0%	,0%	,5%
		% of Total	,5%	,0%	,5%
		Adjusted Residual	1,0	-1,0	
	En Desacuerdo	Count	20	0	20
		% within EVALUACIÓN	100,0%	,0%	100,0%
		% within POBLACIÓN	19,8%	,0%	10,0%
		% of Total	10,0%	,0%	10,0%
		Adjusted Residual	4,7	-4,7	
	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	Count	74	2	76
		% within EVALUACIÓN	97,4%	2,6%	100,0%
		% within POBLACIÓN	73,3%	2,0%	38,0%
		% of Total	37,0%	1,0%	38,0%
		Adjusted Residual	10,4	-10,4	
	De Acuerdo	Count	5	24	29
		% within EVALUACIÓN	17,2%	82,8%	100,0%
		% within POBLACIÓN	5,0%	24,2%	14,5%
		% of Total	2,5%	12,0%	14,5%
		Adjusted Residual	-3,9	3,9	
Totalmente de Acuerdo	Count	1	73	74	
	% within EVALUACIÓN	1,4%	98,6%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	1,0%	73,7%	37,0%	
	% of Total	,5%	36,5%	37,0%	
	Adjusted Residual	-10,7	10,7		
Total	Count	101	99	200	
	% within EVALUACIÓN	50,5%	49,5%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,5%	49,5%	100,0%	

Gráfico 17

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor evaluación en función de la población en estudio.



La representación gráfica número 17, refleja correctamente las respuestas expresadas en el cuadro número 39. Así, en relación a los profesores constatamos que solo 5 han señalado la categoría “de acuerdo” y uno la categoría “totalmente de acuerdo”, aspecto que es determinante para la bajada de su media. En situación opuesta tenemos los alumnos/estudiantes que no mencionan las categorías “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”, hecho que fue decisivo para obtener una media más elevada.

4.2.2.5 POBLACIÓN / HORARIOS.

Cuadro 40

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor horario y población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
HORARIOS * POBLACIÓN	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor horario.

Cuadro 41

Estadísticas descriptivas del factor horario en función de la población en estudio.

HORARIOS									
POBLACIÓN	Mean	N	Std. Deviation	Median	Std. Error of Mean	Sum	Grouped Median	% of Total Sum	% of Total N
Profesores de Ed. Física	2,4950	101	,6422	3,0000	6,4E-02	252,0	2,5054	48,6%	51%
Alumnos de Ed. Física	2,6970	99	,5431	3,0000	5,5E-02	267,0	2,6947	51,4%	50%
Total	2,5950	200	,6023	3,0000	4,3E-02	519,0	2,6011	100%	****

En el ámbito de los horarios tenemos una situación muy concreta. De acuerdo con el cuadro número 41, las diferencias entre las medias de respuestas de los dos grupos son mínimas:

2,49 para los profesores y 2,69 para los alumnos/estudiantes. Hecho que nos lleva a tener la media total más baja (2,59) de los factores en análisis. Así tenemos un factor donde, aparentemente, no hay diferencias entre los grupos, pero donde las medias de las respuestas son bajas, lo que nos permite pensar que este podría ser, de los cinco factores estudiados, el menos importante.

Situación confirmada por el cuadro número 42, donde, tanto profesores como alumnos/estudiantes, centran sus respuestas en las categorías “en desacuerdo” (37,5% del total de los inquiridos), y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (56,5% del total de los inquiridos). En conjunto las respuestas a estas categorías representan el 94% del total de la muestra.

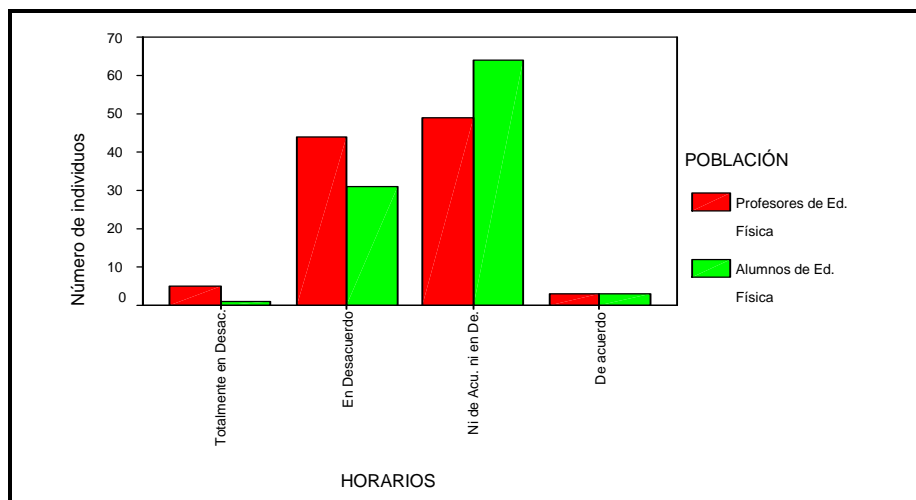
Cuadro 42

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor horarios en función de la población en estudio.

HORARIOS * POBLACIÓN Crosstabulation					
			POBLACIÓN		Total
			Profesores de Ed. Física	Alumnos de Ed. Física	
HORARIOS	Totalmente en Desacuerdo	Count	5	1	6
		% within HORARIOS	83,3%	16,7%	100,0%
		% within POBLACIÓN	5,0%	1,0%	3,0%
		% of Total	2,5%	,5%	3,0%
		Adjusted Residual	1,6	-1,6	
	En desacuerdo	Count	44	31	75
		% within HORARIOS	58,7%	41,3%	100,0%
		% within POBLACIÓN	43,6%	31,3%	37,5%
		% of Total	22,0%	15,5%	37,5%
		Adjusted Residual	1,8	-1,8	
	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	Count	49	64	113
		% within HORARIOS	43,4%	56,6%	100,0%
		% within POBLACIÓN	48,5%	64,6%	56,5%
		% of Total	24,5%	32,0%	56,5%
		Adjusted Residual	-2,3	2,3	
	De Acuerdo	Count	3	3	6
% within HORARIOS		50,0%	50,0%	100,0%	
% within POBLACIÓN		3,0%	3,0%	3,0%	
% of Total		1,5%	1,5%	3,0%	
Adjusted Residual		,0	,0		
Total	Count	101	99	200	
	% within HORARIOS	50,5%	49,5%	100,0%	
	% within POBLACIÓN	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	50,5%	49,5%	100,0%	

Gráfico 18

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor horario en función de la población en estudio.



Según el gráfico número 18, podemos observar que 44 profesores y 31 alumnos/estudiantes responderán a la categoría “en desacuerdo” y 49 profesores y 64 alumnos/estudiantes a la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Aspecto determinante para la bajada de las medias.

Respecto a la categoría “totalmente de acuerdo” nadie la ha contestado, quedándose la categoría “de acuerdo” con respuestas de 3 individuos de cada población.

4.2.2.6 EL TEST T EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y DE LA POBLACIÓN- ASPECTOS A TENER EN CONSIDERACIÓN PARA SU APLICACIÓN.

Una vez que se va a operar con más de un test T, la probabilidad de encontrarse erróneamente una diferencia significativa se incrementa rápidamente con el número de variables analizadas en simultáneo. Para suprimir este problema vamos a utilizar la corrección de Bonferroni (Pestana y Gageiro, 1998). Esta corrección consiste en multiplicar el número de tests hechos (en nuestro estudio son cinco) por el nivel de significación asociado a cada uno de ellos. El resultado obtenido es comparado con el nivel de significación de análisis para el presente estudio, que es de 0,01.

Con todo hay que tener algún criterio para la aplicación de esta corrección, porque solo se procesa cuando inicialmente el nivel de significación lleva a la recusa de la hipótesis nula, pues cada nivel

de significación, por tratarse de un probabilidad tiene que estar comprendido entre cero e uno.

Para obtener un intervalo de confianza del 99%, dividimos el nivel de significación 0,01 por el número de tests a realizar, en nuestro caso es $0,01/5=0,002$. Así vamos a tener un intervalo de confianza para los tests que es de $1 - 0,002=0,998$ o 99,8%.

Cuando el test T nos lleva a la aceptación de la H_0 (hipótesis nula), eso significa que la diferencia de las medias de los dos grupos es cero. Así, el intervalo de confianza para la diferencia de las medias contiene el valor cero. Contrariamente, cuando el test T nos lleva a la no aceptación de la H_0 (hipótesis nula), eso significa que la diferencia de las medias de los dos grupos no es cero. Así, el intervalo de confianza para la diferencia de las medias no incluye el cero.

También es importante referir que para el análisis de los datos proporcionados por el test T, hay que tener siempre presente el test de Levene. Este test, determina la dispersión de los grupos, o sea, si las distribuciones tienen la misma variabilidad o no. De esta manera y siempre que el test presente un nivel de significación inferior a 0,01, no se acepta la hipótesis de igualdad de variancias. De esta manera las distribuciones tienen formas distintas, determinando que los valores del test T a tener en cuenta sean los valores referenciados como “equal variances not assumed”, que se encuentran expuestos en la segunda línea del cuadro número 44.

Si el test de Levene tuviera un nivel de significación superior a 0,01 aceptamos la hipótesis de igualdad de variancias (distribuciones con formas idénticas) y los valores del test T a tener en consideración serán los valores referenciados como “equal variances assumed” (presentados en la primera línea del cuadro número 44). Todas estas consideraciones son válidas para todos los tests T realizados en nuestro estudio.

Cuadro 43

Medias y desviación típica de los factores (variables) en función de la población en estudio para la aplicación del test T.

Group Statistics					
	POBLACIÓN	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FORMACION	Profesores de Ed. Física	101	3,1881	,5237	5,211E-02
	Alumnos de Ed. Física	99	4,7172	,4747	4,771E-02
RECURSOS	Profesores de Ed. Física	101	4,7327	,4448	4,426E-02
	Alumnos de Ed. Física	99	4,5657	,5183	5,209E-02
PLANIFICACIÓN	Profesores de Ed. Física	101	2,1287	,7303	7,266E-02
	Alumnos de Ed. Física	99	4,5556	,5574	5,602E-02
EVALUACIÓN	Profesores de Ed. Física	101	2,8515	,5547	5,520E-02
	Alumnos de Ed. Física	99	4,7172	,4957	4,982E-02
HORARIOS	Profesores de Ed. Física	101	2,4950	,6422	6,391E-02
	Alumnos de Ed. Física	99	2,6970	,5431	5,459E-02

El cuadro número 43, presenta las medias y la desviación típica obtenidas por cada una de las variables consideradas condicionadoras de los programas de Educación Física (formación, recursos, planificación, evaluación y horarios) en función de la población de estudio (profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física).

Las medias obtenidas permiten hacer una comparación de cada una de las variables con la respectiva población, verificándose si hay, o no, diferencias entre ellas.

Cuadro 44

El test T para los factores en estudio y en función de la población.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FORMACIÓN	Equal variances assumed	,054	,817	-21,622	198	,000	-1,529	,0707	-1,7130	-1,3451
	Equal variances not assumed			-21,643	196,80	,000	-1,529	,0706	-1,7128	-1,3453
RECURSOS	Equal variances assumed	19,921	,000	2,447	198	,015	,1670	,0682	-,0105	,3445
	Equal variances not assumed			2,444	192,34	,015	,1670	,0684	-,0108	,3448
PLANIFICACIÓN	Equal variances assumed	,464	,497	-26,381	198	,000	-2,427	,0920	-2,6661	-2,1876
	Equal variances not assumed			-26,451	186,84	,000	-2,427	,0917	-2,6656	-2,1881
EVALUACIÓN	Equal variances assumed	,786	,376	-25,063	198	,000	-1,866	,0744	-2,0593	-1,6721
	Equal variances not assumed			-25,091	196,34	,000	-1,866	,0744	-2,0591	-1,6723
HORARIOS	Equal variances assumed	8,154	,005	-2,399	198	,017	-,2019	,0842	-,4209	2,E-02
	Equal variances not assumed			-2,403	193,85	,017	-,2019	,0840	-,4206	2,E-02

El análisis del cuadro número 44, permite verificar las hipótesis del presente estudio (de acuerdo con la metodología), de referir que el nivel de significación utilizado es de 1% (0,01).

En el ámbito de la variable formación y de acuerdo con el test de Levene, concluimos que su nivel de significación (0,81) es superior a 0,01, determinando que las variancias de la distribución son iguales (equal variances assumed).

De esta manera y según información del cuadro número 42, la diferencia de $-1,52$ (mean difference) entre los dos grupos (profesores y alumnos/estudiantes), en relación al factor formación, es estadísticamente significativa (el test T equal variances assumed= $-21,62$). Así, el nivel de significación observado es de 0,00 que multiplicado por 5 es 0,00 (como no se acepta la hipótesis nula se tiene que utilizar el test de corrección de Bonferroni), valor inferior a 0,01, por lo que no se acepta la H_0 , determinando que: Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.

En este contexto los alumnos/estudiantes consideran su formación bastante decisiva para la correcta aplicación del programa de Educación Física (media= 4,71), en cuanto los profesores mantienen una posición intermedia (media= 3,18).

En relación al factor recursos, y del análisis de los datos, el test de Levene presenta un nivel de significación (0,00) inferior a 0,01. Impidiendo que se asuma la variancia de la distribución (equal variances not assumed).

En esta perspectiva tenemos una diferencia observada de 0,16 (mean difference) entre los dos grupos (profesores y

alumnos/estudiantes), valor que no es estadísticamente significativo (el test T equal variances not assumed= 2,44). Como tal, el nivel de significación observado es de 0,015, valor superior a 0,01, por lo que se acepta la H02 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.

Determinando que ambos grupos consideran los recursos como factor decisivo para la implementación de los programas de Educación Física (las medias de ambas poblaciones son elevadas: 4,73 para los profesores y 4,56 para los alumnos/estudiantes).

Para el factor planificación, y del análisis de los datos, el test de Levene presenta un nivel de significación superior (0,49) a 0,01. Asumiendo la variancia de la distribución (equal variances assumed).

Así, tenemos una diferencia de -2,42 (mean difference) observada entre los grupos (profesores y alumnos/estudiantes), valor que representa una diferencia estadísticamente significativa (el test T equal variances assumed= -26,38). En este ámbito, el nivel de significación observado es de 0,00 que multiplicado por 5 (como no se acepta la hipótesis nula se tiene que utilizar el test de corrección de Bonferroni) también es 0,00 valor inferior a 0,01. Confirmando la no aceptación de la H03 y decretando que: Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.

Los estudiantes consideran que es importante planificar para aplicar correctamente los programas de Educación Física (media= 4,55), pero los profesores piensan lo contrario (media= 2,12).

Respecto al factor evaluación, y el análisis de sus datos, concluimos que, el test de Levene presenta un nivel de significación superior (0,37) a 0,01. Hecho que determina el asumir la variancia en la distribución (equal variances assumed).

Como tal, la diferencia $-1,86$ observada entre los grupos (profesores y alumnos/estudiantes), es estadísticamente significativa (el test T equal variances assumed= $-25,06$). El nivel de significación observado es de 0,00 que multiplicado por 5 (como no se acepta la hipótesis nula se tiene que utilizar el test de corrección de Bonferroni) es obviamente 0,00 que es un valor inferior a 0,01. Situación que nos lleva a no aceptar la H_0 , determinando que: Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.

Mientras que los estudiantes consideran que la evaluación es muy determinante para la aplicación de los programas de Educación Física (media= 4,71), los profesores no la consideran importante, con una media de 2,85.

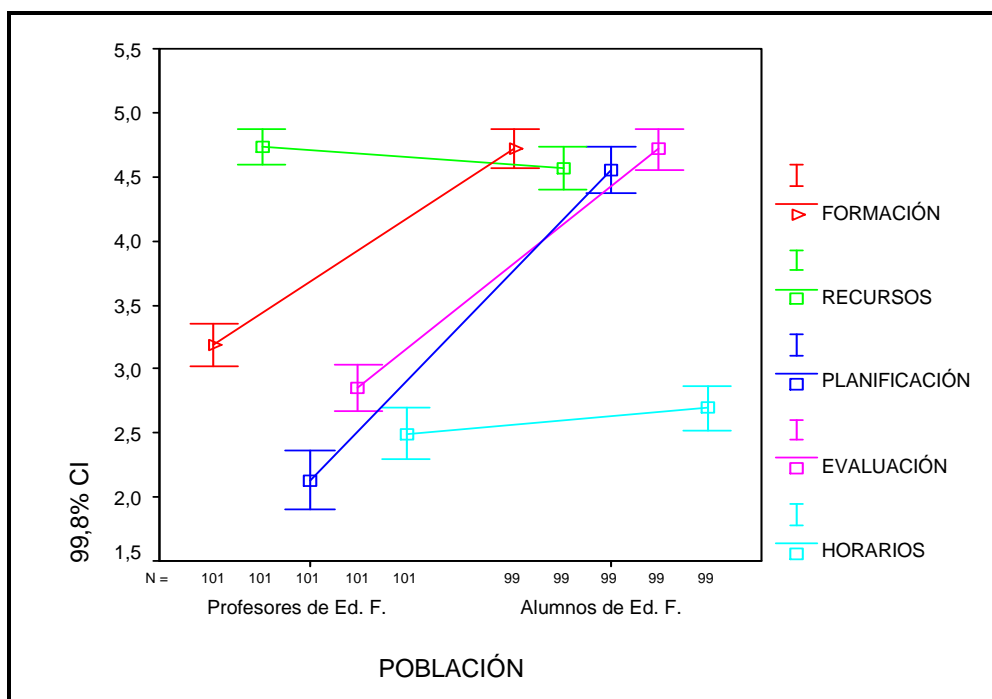
Por último, tenemos el factor horarios, donde el test de Levene presenta un nivel de significación inferior (0,005) a 0,01. Hecho que nos impide asumir la variancia en la distribución (equal variances not assumed).

De esta manera, observamos una diferencia entre los dos grupos (profesores y alumnos/estudiantes) de $-0,20$ (mean difference), dato que no es significativo (el test T equal variances not assumed = $-2,40$). Como tal, el nivel de significación observado es de $0,017$ valor superior a $0,01$, por lo que se acepta la H_0 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.

Con todo, las medias de los grupos en análisis son bajas (profesores = $2,49$ y alumnos/estudiantes = $2,69$), hecho que permite referir que ambos grupos no consideran el factor horarios como determinante para la aplicación de los programas de Educación Física.

Gráfico 19

Representación de las medias de los factores en estudio (variables) en función de la población.



Del análisis del gráfico número 19, se puede verificar las diferencias acentuadas que hay entre las medias de profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física, en relación a los factores formación, planificación y evaluación. También podemos observar las similitudes entre las medias, de ambas poblaciones, para los factores formación y horarios.

4.2.2.7 EL TEST ETA EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Del análisis del test T, verificamos si existían diferencias significativas, o no, entre las poblaciones (profesores y alumnos/estudiantes) en relación a las variables formación, recursos, planificación, evaluación y horarios. Siempre que verificamos la existencia de diferencias entre las variables, estas son consideradas dependientes, si no existen diferencias, son consideradas variables independientes. Consideramos por Independencia cuando el comportamiento de una variable es aleatorio al de la otra, siendo su asociación igual a cero.

Respecto a la dependencia, y según Pestana y Gageiro (1998:p.97) “ésta determina que el comportamiento de una variable pueda prever el comportamiento de la otra, y de este modo, analizarse el grado de asociación existente entre ambas”.

Las medidas de asociación normalmente varían entre cero y uno, esto es, desde la total ausencia de relación (cero), hasta la relación perfecta entre las variables (uno). Para verificar este tipo de asociación vamos a aplicar el test Eta a nuestro estudio.

El test Eta, de acuerdo con Pestana y Gageiro (1998:p.131) “analiza la asociación entre una variable dependiente y cuantitativa (ordinal con más de 4 categorías) y una variable independiente y cualitativa (nominal)”. De esta manera el test Eta al cuadrado (Eta^2) es interpretado como la proporción de la variación de la variable dependiente que es explicada por la variable independiente. Permitted que este test, sea considerado como una medida de asociación direccional, donde los resultados son explicados en función de la variable dependiente.

En virtud de los datos disponibles, podemos afirmar que las variables dependientes y cualitativas son los factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física y la variable independiente la población de profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física.

4.2.2.7.1 EL TEST ETA PARA EL FACTOR FORMACIÓN VS. POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Cuadro 45

El test Eta en función del factor formación y de la población.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	POBLACIÓN Dependent	,852
		FORMACIÓN Dependent	,838

El test T aplicado a las variables formación y población (profesores y alumnos/estudiantes), no permitió aceptar la H01 (existen diferencias estadísticas significativas), determinando la dependencia de las mismas. Como tal, el 72,6% (el test $Eta^2 = 0,852 * 0,852$ – cuadro número 45) de la variación del factor formación se debe a la población, denotándose una asociación fuerte entre ambas variables.

4.2.2.7.2 EL TEST ETA PARA EL FACTOR RECURSOS VS. POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Cuadro 46

El test Eta en función del factor recursos y de la población.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	POBLACIÓN Dependent	,174
		RECURSOS Dependent	,171

De acuerdo con el test T, para las variables recursos y población, verificamos que se aceptó la H02. Situación que determina que las variables sean independientes (no existen diferencias estadísticas significativas entre ellas). De esta forma, el test Eta^2 ($0,174 \times 0,174$ – cuadro 46), permite constatar que el 3% de la variación del factor recursos se debe a la población en estudio. Concluyéndose que no hay asociación entre las variables.

4.2.2.7.3 EL TEST ETA PARA EL FACTOR PLANIFICACIÓN VS. POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Cuadro 47

El test Eta en función del factor planificación y de la población.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	POBLACIÓN Dependent	,926
		PLANIFICACIÓN Dependent	,882

El test T al determinar que no se puede aceptar la H03, permitió concluir que existen diferencias estadísticas significativas entre las variables en análisis (población y planificación), siendo las mismas dependientes. Así, del test Eta² (0,926*0,926 – cuadro número 47), se concluye que el 85,7% de la variación de la planificación está asociado a la población (profesores y alumnos/estudiantes), permitiendo verificar una asociación fuerte entre las variables.

4.2.2.7.4 EL TEST ETA PARA EL FACTOR EVALUACIÓN VS. POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Cuadro 48

El test Eta en función del factor evaluación y de la población.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	POBLACIÓN Dependent	,927
		EVALUACIÓN Dependent	,872

El test T no permitió aceptar la H04, hecho que implica que existen diferencias estadísticas significativas entre las variables y, cómo tal, confirman su dependencia. El test η^2 ($0,927 \times 0,927$ – cuadro número 48) refiere que el 85,9% de la variación de la variable evaluación está asociado con la población (profesores y alumnos/estudiantes), determinando una asociación fuerte entre las variables.

4.2.2.7.5 EL TEST ETA PARA EL FACTOR HORARIOS VS. POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Cuadro 49

El test Eta en función del factor horario y de la población.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	POBLACIÓN Dependent	,186
		HORARIOS Dependent	,168

La aceptación de la H05, de acuerdo con el test T para las variables horarios y población, llévanos a concluir que no existen diferencias estadísticas significativas entre las variables en análisis, como tal, las mismas son independientes. De la aplicación del test Eta² (0,186*0,186 – cuadro número 49), verificamos que el 3,5% de la variación de los horarios se relaciona con la población (profesores y alumnos/estudiantes), confirmando que existe una asociación débil entre las variables.

4.2.3 ANÁLISIS DE LOS FACTORES POR EL SEXO DE LA POBLACIÓN.

En este parte del estudio intentaremos verificar (a través del cuestionario dos) cómo los factores en análisis - formación, recursos, planificación, evaluación y horarios - funcionan de

acuerdo con el sexo de la población en análisis (profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física).

Para eso, y en una primera parte, vamos a recurrir a la estadística descriptiva y en la segunda parte a los tests estadísticos T (comparación) y Eta (asociación entre variables).

4.2.3.1 SEXO / FORMACIÓN.

Cuadro 50

Total de respuestas al cuestionario en función del factor formación y del sexo.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FORMACIÓN * SEXO	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

El número de respuestas válidas por sexo en función del factor formación fue de 200.

Cuadro 51

Estadísticas descriptivas del factor formación en función del sexo.

FORMACIÓN									
SEXO	Mean	N	Std. Deviation	Median	Std. Error of Mean	Grouped Median	Sum	% of Total Sum	% of Total N
Masculino	4,0331	121	,9031	4,0000	8,2E-02	4,0875	488,00	61,9%	60,5%
Femenino	3,8101	79	,9209	4,0000	,1036	3,7692	301,00	38,1%	39,5%
Total	3,9450	200	,9144	4,0000	6,5E-02	3,9590	789,00	100,0%	100,0%

Del análisis del cuadro número 51, se verifica que la media de respuestas de los varones es de 4,03 contra 3,81 de las mujeres. De esta manera podemos constatar que las medias presentadas son elevadas, lo que determina que ambos sexos consideran la formación importante para que los programas de Educación Física sean aplicados correctamente.

Del análisis del cuadro número 52, constatamos que, de manera general, las respuestas a las varias categorías identificadas, tienen porcentajes muy iguales. Siendo que el mayor número de respuestas se da en las categorías: “de acuerdo” por el 26,4% del sexo masculino y el 24,1% del sexo femenino (25,5% del total de inquiridos); “totalmente de acuerdo” por el 39,7% del sexo masculino y el 30,4% del sexo femenino (36% del total de inquiridos); y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” por el 31,4% de los hombres y el 41,8% de las mujeres (35,5% del total de los inquiridos). Constatamos también que la categoría “totalmente en desacuerdo” no fue mencionada por nadie.

Lo expuesto, nos permite pensar, que no hay diferencias entre los sexos (al contrario de lo verificado entre los profesores y los alumnos/estudiantes de Educación Física) en relación a la variable formación.

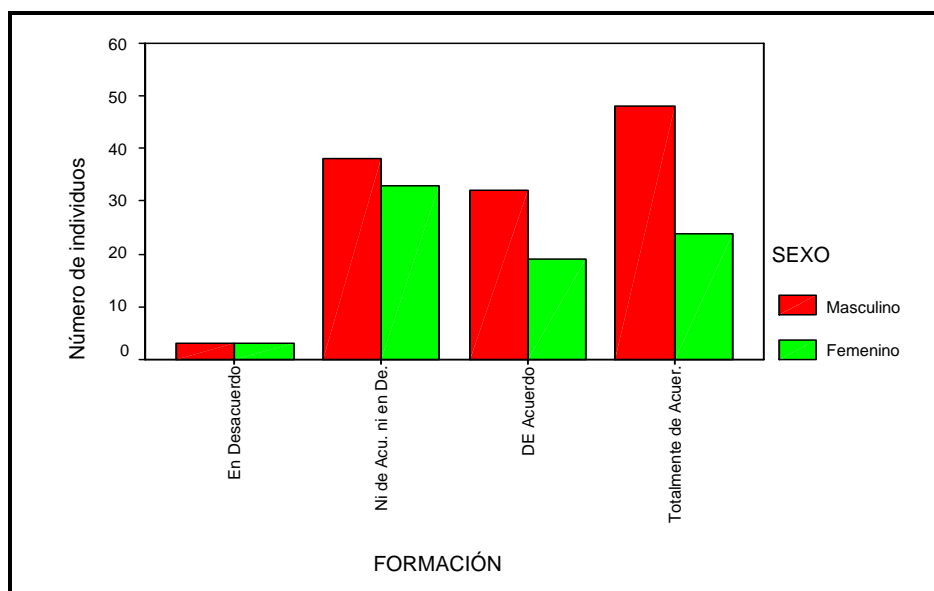
Cuadro 52

Discriminación de las respuestas del factor formación (por categorías) en función del sexo de la población.

FORMACIÓN * SEXO Crosstabulation					
			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
FORMACIÓN	En Desacuerdo	Count	3	3	6
		% within FORMACIÓN	50,0%	50,0%	100,0%
		% within SEXO	2,5%	3,8%	3,0%
		% of Total	1,5%	1,5%	3,0%
	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	Count	38	33	71
		% within FORMACIÓN	53,5%	46,5%	100,0%
		% within SEXO	31,4%	41,8%	35,5%
		% of Total	19,0%	16,5%	35,5%
	De Acuerdo	Count	32	19	51
		% within FORMACIÓN	62,7%	37,3%	100,0%
		% within SEXO	26,4%	24,1%	25,5%
		% of Total	16,0%	9,5%	25,5%
Totalmente de Acuerdo	Count	48	24	72	
	% within FORMACIÓN	66,7%	33,3%	100,0%	
	% within SEXO	39,7%	30,4%	36,0%	
	% of Total	24,0%	12,0%	36,0%	
Total	Count	121	79	200	
	% within FORMACIÓN	60,5%	39,5%	100,0%	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	60,5%	39,5%	100,0%	

Gráfico 20

Discriminación de las respuestas del factor formación (por categorías) en función del sexo de la población.



La representación gráfica número 20, nos permite tener una visión más esquematizada de las respuestas dadas al factor formación. Confirmando que el número de individuos, ya sea del sexo masculino, ya sea del sexo femenino, no difiere mucho de categoría para categoría. En esta perspectiva, verificamos que existen en total 71 individuos (38 hombres y 33 mujeres) que contestaran a la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”; a la categoría “de acuerdo” responderán en total 51 individuos (32 hombres y 19 mujeres); siendo la categoría “totalmente de acuerdo” señalada por 72 de los inquiridos (48 hombres y 24 mujeres).

4.2.3.2 SEXO / RECURSOS.

Cuadro 53

Total de respuestas al cuestionario en función del factor recursos y del sexo.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
RECURSOS * SEXO	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

200 fue el número de respuestas válidas por sexo en función del factor formación.

Cuadro 54

Estadísticas descriptivas del factor recursos en función del sexo.

RECURSOS									
SEXO	Mean	N	Std. Deviation	Median	Std. Error of Mean	Grouped Median	Sum	% of Total Sum	% of Total N
Masculino	4,6446	121	,4977	5,0000	4,524E-02	4,6500	562,0	60,4%	60,5%
Femenino	4,6582	79	,4773	5,0000	5,370E-02	4,6582	368,0	39,6%	39,5%
Total	4,6500	200	,4886	5,0000	3,455E-02	4,6533	930,0	100,0%	100%

En función del cuadro número 54, el factor recursos presenta, casi, la misma media en las respuestas de los varones y de las mujeres, 4,64 y 4,65 respectivamente.

De esta forma, verificamos que ambos sexos presentan porcentajes muy iguales de respuestas en las categorías identificadas en el cuadro número 55. Así, tenemos para la categoría “de acuerdo” el 33,9% de las respuestas del sexo masculino y el 34,2% del femenino, aspecto que corresponde al 34% del total de las respuestas a esta categoría. En la categoría “totalmente de acuerdo”, tenemos un 65,3% de las respuestas de los hombres y un 65,8% para las mujeres (65,5% del total de los inquiridos).

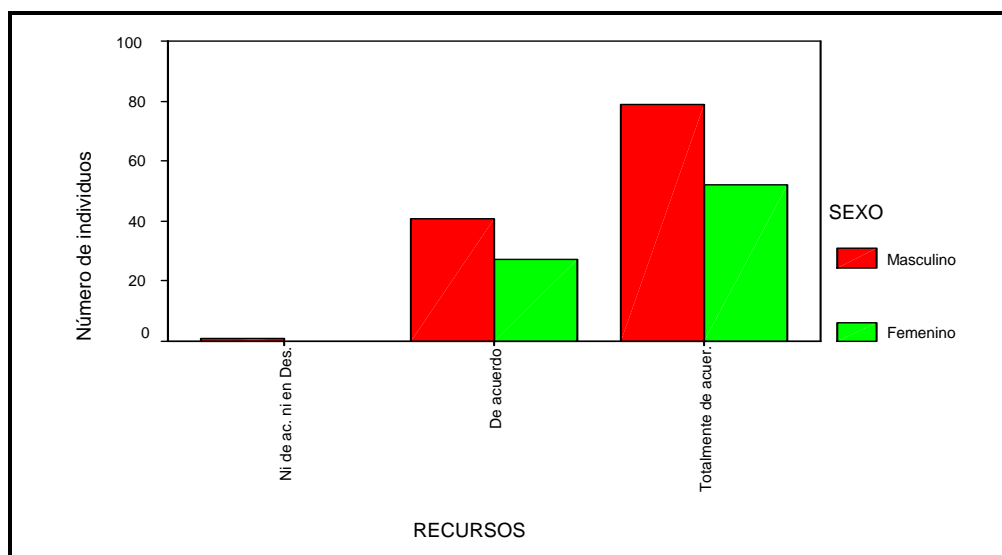
Estas dos categorías juntas, representan el 95,5% del total de las respuestas de ambos sexos, determinando el nivel de las medias. Situación que confirma este factor como el más importante para la implementación de los programas de Educación Física.

Cuadro 55

Discriminación de las respuestas del factor recursos (por categorías) en función del sexo de la población.

RECURSOS * SEXO Crosstabulation					
			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
RECURSOS	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Count	1		1
		% within RECURSOS	100,0%		100,0%
		% within SEXO	,8%		,5%
		% of Total	,5%		,5%
	De acuerdo	Count	41	27	68
		% within RECURSOS	60,3%	39,7%	100,0%
		% within SEXO	33,9%	34,2%	34,0%
		% of Total	20,5%	13,5%	34,0%
	Totalmente de acuerdo	Count	79	52	131
		% within RECURSOS	60,3%	39,7%	100,0%
		% within SEXO	65,3%	65,8%	65,5%
		% of Total	39,5%	26,0%	65,5%
Total	Count	121	79	200	
	% within RECURSOS	60,5%	39,5%	100,0%	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	60,5%	39,5%	100,0%	

Gráfico 21

Discriminación de las respuestas del factor recursos (por categorías) en función del sexo de la población.

El análisis del gráfico número 21, nos permite confirmar los datos expresados en el cuadro número 55. De este modo, 68 individuos, (41 individuos del sexo masculino y 27 del femenino), y 131 individuos (79 del sexo masculino y 52 del femenino), están, respectivamente “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con que los recursos son decisivos para la aplicación de los programas de Educación Física.

4.2.3.3 SEXO / PLANIFICACIÓN.

Cuadro 56

Total de respuestas al cuestionario en función del factor planificación y del sexo.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PLANIFICACIÓN * SEXO	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

Constatamos que 200 fue el número de respuestas válidas por sexo en función del factor planificación.

Cuadro 57

Estadísticas descriptivas del factor planificación en función del sexo.

Report									
PLANIFICACIÓN									
SEXO	Mean	N	Std. Deviation	Median	Std. Error of Mean	Grouped Median	Sum	% of Total Sum	% of Total N
Masculino	3,3636	121	1,36626	4,0000	,12421	3,4103	407,00	61,1%	60,5%
Feminino	3,2785	79	1,40454	3,0000	,15802	3,2273	259,00	38,9%	39,5%
Total	3,3300	200	1,37862	4,0000	,09748	3,3443	666,00	100,0%	100%

Siguiendo la tendencia de los factores anteriores, en este tampoco existen diferencias entre las medias de respuestas de ambos sexos. Así, y de acuerdo con el cuadro número 57, tenemos

una media del 3,36 para los varones y del 3,33 para las mujeres. Con todo, las medias son más bajas, comparadas con los dos factores anteriores.

El cuadro número 58, nos verifica que la mayoría de las respuestas, de ambos sexos, se concreta en las categorías: “en desacuerdo” (33% del total de las respuestas); “de acuerdo” (21% del total de las respuestas); y “totalmente de acuerdo” (29,5% del total de las respuestas). Representando, estas tres categorías el 82,7% de las respuestas del sexo masculino y el 84,8% del sexo femenino, o sea, el 83,5% del total de las respuestas de ambos sexos.

Respecto a las categorías “totalmente en desacuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, son las menos representativas en ambos sexos, expresando, respectivamente, el 7% y el 9,5% del total de respuestas de los inquiridos

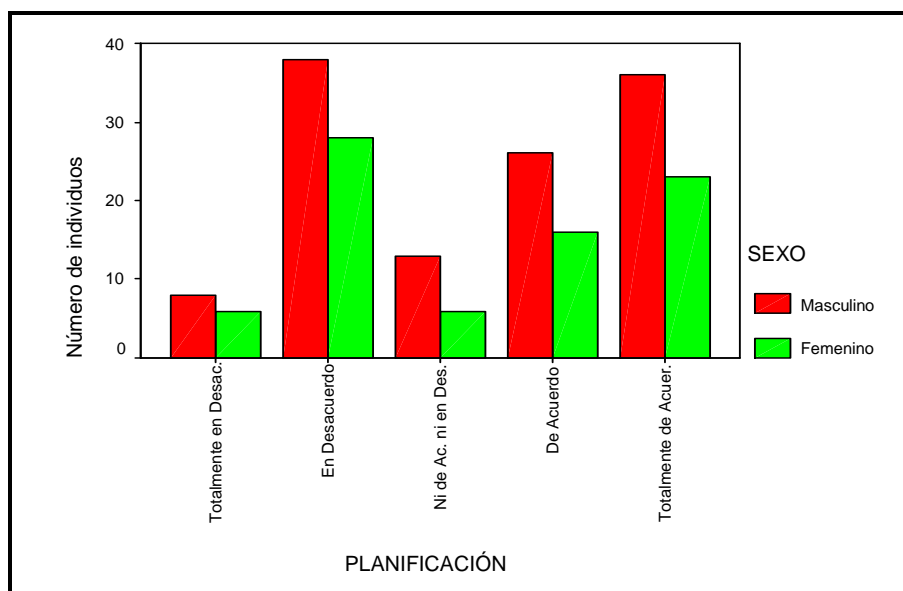
Todavía, estos resultados contrastan, por positivos, comparados con los de los profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física, donde existía una amplia diferencia entre los dos grupos

Cuadro 58

Discriminación de las respuestas del factor planificación (por categorías) en función del sexo de la población.

PLANIFICACIÓN * SEXO Crosstabulation					
			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
PLANIFICACION	Totalmente en Desacuerdo	Count	8	6	14
		% within PLANIFICACIÓN	57,1%	42,9%	100,0%
		% within SEXO	6,6%	7,6%	7,0%
		% of Total	4,0%	3,0%	7,0%
	En Desacuerdo	Count	38	28	66
		% within PLANIFICACIÓN	57,6%	42,4%	100,0%
		% within SEXO	31,4%	35,4%	33,0%
		% of Total	19,0%	14,0%	33,0%
	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	Count	13	6	19
		% within PLANIFICACIÓN	68,4%	31,6%	100,0%
		% within SEXO	10,7%	7,6%	9,5%
		% of Total	6,5%	3,0%	9,5%
De Acuerdo	Count	26	16	42	
	% within PLANIFICACIÓN	61,9%	38,1%	100,0%	
	% within SEXO	21,5%	20,3%	21,0%	
	% of Total	13,0%	8,0%	21,0%	
Totalmente de Acuerdo	Count	36	23	59	
	% within PLANIFICACIÓN	61,0%	39,0%	100,0%	
	% within SEXO	29,8%	29,1%	29,5%	
	% of Total	18,0%	11,5%	29,5%	
Total	Count	121	79	200	
	% within PLANIFICACIÓN	60,5%	39,5%	100,0%	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	60,5%	39,5%	100,0%	

Gráfico 22

Discriminación de las respuestas del factor planificación (por categorías) en función del sexo de la población.

De acuerdo con el gráfico número 22, podemos confirmar que las categorías más señaladas, por ambos sexos, son: La categoría “totalmente de acuerdo”, referida por 36 hombres y 23 mujeres (29,5% del total de respuestas); la categoría “de acuerdo”, mencionada por 26 hombres y 16 mujeres (21% de total de respuestas); y la categoría “en desacuerdo”, referida por 38 hombres y 28 mujeres (33% del total de respuestas).

4.2.3.4 SEXO / EVALUACIÓN.

Cuadro 59

Total de respuestas al cuestionario en función del factor evaluación y del sexo.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
EVALUACIÓN * SEXO	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

Una vez más, 200 fue el número de respuestas válidas por sexo en función del factor evaluación.

Cuadro 60

Estadísticas descriptivas del factor evaluación en función del sexo.

EVALUACIÓN									
SEXO	Mean	N	Std. Deviation	Median	Std. Error of Mean	Grouped Median	Sum	% of Total Sum	% of Total N
Masculino	3,7769	121	1,0447	4,0000	9,498E-02	3,7879	457,00	60,5%	60,5%
Femenino	3,7722	79	1,1203	3,0000	,1260	3,7692	298,00	39,5%	39,5%
Total	3,7750	200	1,0724	4,0000	7,583E-02	3,7810	755,00	100,0%	100%

Con respecto al factor evaluación, se observa en el cuadro número 60, que las medias de respuestas son las mismas para ambos sexos (3,77).

Aspecto también observado a través del cuadro número 61, donde las respuestas tienen mayor expresión en las categorías: “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con el 35,5% de las respuestas del sexo masculino y el 41,8% del femenino (35,5% del total); “de acuerdo” con el 19% de las respuestas del sexo masculino y el 7,6% del femenino (14,5% del total); y “totalmente en acuerdo” con el 34,7% de las respuestas del sexo masculino y el 40,5% del femenino (37% del total). Podemos concluir que, estas tres categorías, representan el 89,2% de las respuestas del sexo masculino y el 89,9% del sexo femenino, o sea, el 89,5% del total de las respuestas de ambos sexos.

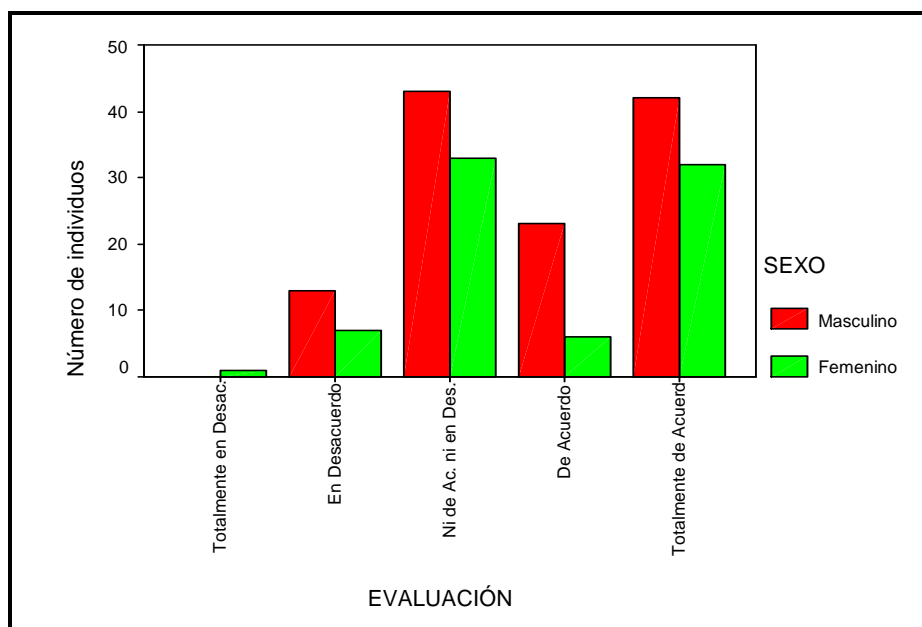
Respecto a las categorías “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, verificamos que representan, respectivamente, el 10% y el 0,5% del total de las respuestas.

Cuadro 61

Discriminación de las respuestas del factor evaluación (por categorías) en función del sexo de la población.

EVALUACIÓN * SEXO Crosstabulation					
			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
EVALUACIÓN	Totalmente en Desacuerdo	Count		1	1
		% within EVALUACIÓN		100,0%	100,0%
		% within SEXO		1,3%	,5%
		% of Total		,5%	,5%
	En Desacuerdo	Count	13	7	20
		% within EVALUACIÓN	65,0%	35,0%	100,0%
		% within SEXO	10,7%	8,9%	10,0%
		% of Total	6,5%	3,5%	10,0%
	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	Count	43	33	76
		% within EVALUACIÓN	56,6%	43,4%	100,0%
		% within SEXO	35,5%	41,8%	38,0%
		% of Total	21,5%	16,5%	38,0%
	De Acuerdo	Count	23	6	29
		% within EVALUACIÓN	79,3%	20,7%	100,0%
		% within SEXO	19,0%	7,6%	14,5%
		% of Total	11,5%	3,0%	14,5%
	Totalmente de Acuerdo	Count	42	32	74
		% within EVALUACIÓN	56,8%	43,2%	100,0%
		% within SEXO	34,7%	40,5%	37,0%
		% of Total	21,0%	16,0%	37,0%
Total	Count	121	79	200	
	% within EVALUACIÓN	60,5%	39,5%	100,0%	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	60,5%	39,5%	100,0%	

Gráfico 23

Discriminación de las respuestas del factor evaluación (por categorías) en función del sexo de la población.

En el gráfico número 23, podemos confirmar que la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo” es la más señalada por ambos sexos, 43 hombres y 33 mujeres (38% del total). Seguida de la categoría “totalmente de acuerdo” con 42 hombres y 32 mujeres (37% del total). En situación opuesta tenemos la categoría “totalmente en desacuerdo” que solo fue señalada por una persona del sexo femenino.

4.2.3.5 SEXO / HORARIOS.

Cuadro 62

Total de respuestas al cuestionario en función del factor horarios y del sexo.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
HORARIOS * SEXO	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

El número de respuestas válidas por sexo en función del factor evaluación fue de 200.

Cuadro 63

Estadísticas descriptivas del factor horario en función del sexo.

HORARIOS									
SEXO	Mean	N	Std. Deviation	Median	Std. Error of Mean	Grouped Median	Sum	% of Total Sum	% of Total N
Masculino	2,5620	121	,6040	3,0000	5,491E-02	2,5614	310,00	59,7%	60,5%
Femenino	2,6456	79	,6000	3,0000	6,750E-02	2,6622	209,00	40,3%	39,5%
Total	2,5950	200	,6023	3,0000	4,259E-02	2,6011	519,00	100,0%	100%

El cuadro número 63, nos permite observar que en este factor tampoco hay diferencias entre las medias de respuestas de ambos sexos (varones 2,56 y mujeres 2,64), con todo las medias son muy bajas, hecho también verificado en las respuestas dadas en el cuadro número 64. Donde se observa que: el 37,5% del total de los

inquiridos respondió (42,1% de los hombres y 30,4% de las mujeres) a la categoría “en desacuerdo”; y el 56,5% del total de los inquiridos (52,1% de los hombres y 63,3% de las mujeres) a la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Un dato bastante interesante es que la categoría “totalmente de acuerdo” no obtuvo ninguna respuesta y la categoría “de acuerdo” solo fue referida por el 3% del total de los inquiridos.

La misma situación se dio cuando hicimos la presentación de los datos por población, hechos que nos llevan a pensar que éste es el factor (la variable) a tener menos en cuenta, de acuerdo con los inquiridos, para que los programas de Educación Física tengan éxito.

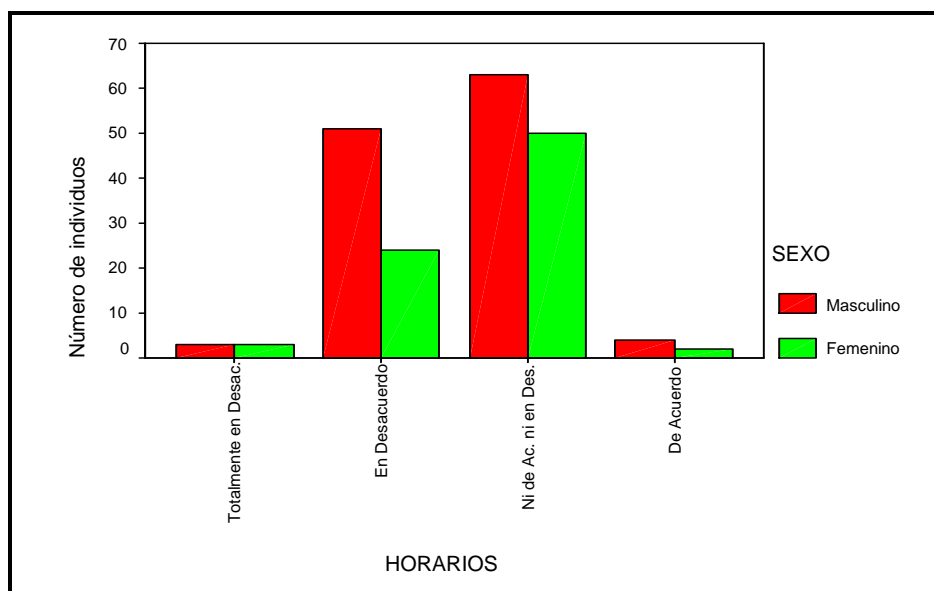
Cuadro 64

Discriminación de las respuestas del factor horarios (por categorías) en función del sexo de la población.

HORARIOS * SEXO Crosstabulation					
			SEXO		Total
			Masculino	Femenino	
HORARIOS	Totalmente en Desacuerdo	Count	3	3	6
		% within HORARIOS	50,0%	50,0%	100,0%
		% within SEXO	2,5%	3,8%	3,0%
		% of Total	1,5%	1,5%	3,0%
	En Desacuerdo	Count	51	24	75
		% within HORARIOS	68,0%	32,0%	100,0%
		% within SEXO	42,1%	30,4%	37,5%
		% of Total	25,5%	12,0%	37,5%
	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	Count	63	50	113
		% within HORARIOS	55,8%	44,2%	100,0%
		% within SEXO	52,1%	63,3%	56,5%
		% of Total	31,5%	25,0%	56,5%
	De Acuerdo	Count	4	2	6
		% within HORARIOS	66,7%	33,3%	100,0%
		% within SEXO	3,3%	2,5%	3,0%
		% of Total	2,0%	1,0%	3,0%
Total	Count	121	79	200	
	% within HORARIOS	60,5%	39,5%	100,0%	
	% within SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	60,5%	39,5%	100,0%	

Gráfico 24

Discriminación de las respuestas del factor horarios (por categorías) en función del sexo de la población.



Verificamos a través del gráfico número 24, que 63 hombres y 50 mujeres (113 en total), han referido la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo” como respuesta. Seguido de la categoría “en desacuerdo” con 51 hombres y 24 mujeres (75 en total). Estas dos categorías en conjunto significan el 94% del total de respuestas de ambos sexos. También es de referir que la categoría “totalmente de acuerdo” no fue señalada.

4.2.3.6 EL TEST T EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y DEL SEXO DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Cuadro 65

Medias y desviación típica de los factores (variables) en función del sexo para la aplicación del test T.

Group Statistics					
	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FORMACIÓN	Masculino	121	4,0331	,9031	8,210E-02
	Femenino	79	3,8101	,9209	,1036
RECURSOS	Masculino	121	4,6446	,4977	4,524E-02
	Femenino	79	4,6582	,4773	5,370E-02
PLANIFICACIÓN	Masculino	121	3,3636	1,3663	,1242
	Femenino	79	3,2785	1,4045	,1580
EVALUACIÓN	Masculino	121	3,7769	1,0447	9,498E-02
	Femenino	79	3,7722	1,1203	,1260
HORARIOS	Masculino	121	2,5620	,6040	5,491E-02
	Femenino	79	2,6456	,6000	6,750E-02

El cuadro número 65, presenta el resumen de las medias y desviación típica obtenidas por cada una de las variables consideradas condicionadoras de los programas de Educación Física (formación, recursos, planificación, evaluación y horarios) en función del sexo.

Las medias obtenidas permiten hacer una comparación de cada una de las variables con el sexo, verificándose si hay, o no, diferencias entre ellas para la aplicación de los programas de Educación Física.

Cuadro 66

El test T para los factores en estudio y en función del sexo de la población.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99,8% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FORMACIÓN	Equal variances assumed	,520	,472	1,693	198	,092	,2229	,1317	-,1894	,6352
	Equal variances not assumed			1,686	164,53	,094	,2229	,1322	-,1922	,6381
RECURSOS	Equal variances assumed	,346	,557	-,192	198	,848	-1,36E-02	7,084E-02	-,2355	,2083
	Equal variances not assumed			-,194	171,76	,847	-1,36E-02	7,022E-02	-,2340	,2068
PLANIFICACIÓN	Equal variances assumed	,373	,542	,426	198	,670	8,516E-02	,1998	-,5407	,7110
	Equal variances not assumed			,424	163,57	,672	8,516E-02	,2010	-,5461	,7164
EVALUACIÓN	Equal variances assumed	2,172	,142	,030	198	,976	4,708E-03	,1555	-,4824	,4918
	Equal variances not assumed			,030	158,50	,976	4,708E-03	,1578	-,4912	,5007
HORARIOS	Equal variances assumed	,782	,378	-,959	198	,339	-8,36E-02	8,714E-02	-,3565	,1893
	Equal variances not assumed			-,961	167,67	,338	-8,36E-02	8,702E-02	-,3568	,1896

Del análisis del cuadro número 66, verificamos que, para todas las variables en análisis, el test de Levene presenta niveles de significación superiores a 0,01. Situación que determina la igualdad de variancias para todas las distribuciones, permitiendo que el test T sea interpretado en función del parámetro “equal variances assumed”.

En el ámbito de la variable formación tenemos una diferencia de 0,22 (mean difference) entre los sexos, diferencia que no es significativa (el test T= equal variances assumed= 1,69). Como el nivel de significación observado es de 0,92, valor superior a 0,01 aceptamos la H06 - No existen diferencias significativas en la valorización media de la formación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

Ambos sexos están de acuerdo que la falta de formación condiciona la aplicación de los programas de Educación Física (media masculina= 4,03 y media femenina= 3,81).

La diferencia -1,36 (mean difference) observada entre sexos en relación a los recursos, no es estadísticamente significativa (el test T equal variances assumed= -0,19). El nivel de significación observado es de 0,84, valor superior a 0,01 por lo que aceptamos la H07 - No existen diferencias significativas en la valorización media de los recursos entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

Ambos sexos están totalmente de acuerdo en que los recursos son fundamentales para la aplicación de los programas, visto que sus medias son muy elevadas (media masculina= 4,64 y media femenina= 4,65).

En la planificación y en función del sexo tenemos una diferencia observada de 8,51 (mean difference), valor que estadísticamente no es significativo (el test T equal variances not assumed= 0,42: sig =0,67). Así el nivel de significación observado

es de 0,67 valor superior a 0,01. Hecho que permite aceptar la H08 - No existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

Con todo, ambos sexos presentan una media intermedia (masculina= 3,36 y femenina= 3,27) que se identifica con la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Hecho que coloca el factor planificación, en una posición intermedia como variable condicionadora de la aplicación de los programas de Educación Física.

Para el factor evaluación la diferencia observada entre sexos es de 4,70 (mean difference), valor que no es estadísticamente significativo (el test T equal variances assumed= 0,03). Una vez más el nivel de significación observado (0,97) es superior a 0,01 lo que nos lleva a aceptar la H09 - No existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

Ambos sexos tienen la misma media (3,77) y, estadísticamente, están de acuerdo en que la evaluación es un factor decisivo para la implementación del programa de Educación Física.

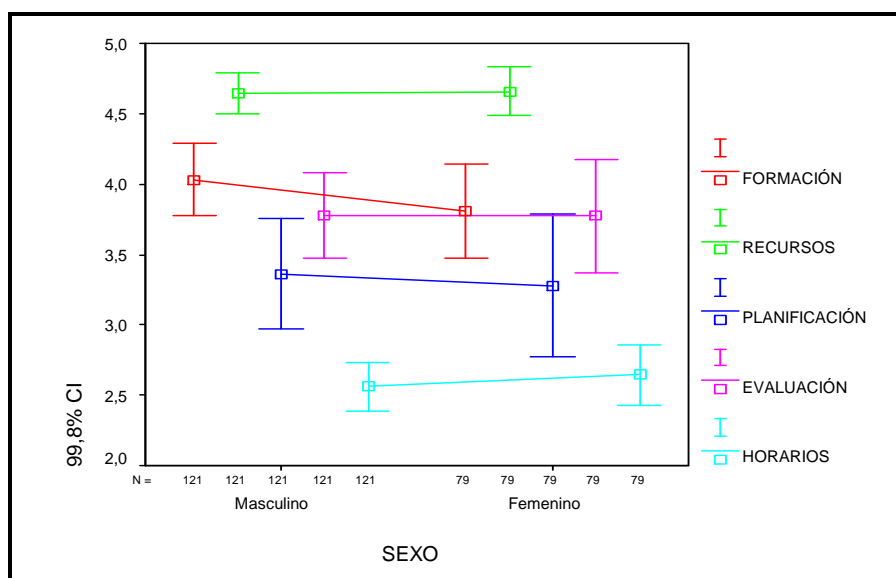
Por último tenemos la variable horarios, donde hay una diferencia observada entre sexos de -8,36 (mean difference), valor que no es estadísticamente significativo. El test T (equal variances assumed= -0,95) determina un nivel de significación del 0,33 valor éste que es superior a 0,01 situación que nos lleva a aceptar la

H010 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

Del análisis de las medias entre los sexos (masculina= 2,56 y femenina= 2,64), se verifica que este factor no es decisivo para la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas.

Gráfico 25

Representación de las medias de los factores en estudio (variables) en función del sexo de la población.



Del análisis del gráfico (número 25), podemos confirmar que no existen diferencias entre los factores. Con todo, es visible que el factor recursos es lo que tiene una media más alta, seguido de la formación, evaluación, planificación. El factor horario es el menos

representativo entre los sexos, tal como fue entre las poblaciones de profesores y de alumnos/estudiantes de Educación Física.

4.2.3.7 EL TEST ETA EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y DEL SEXO DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

4.2.3.7.1 EL TEST ETA PARA EL FACTOR FORMACIÓN VS. EL SEXO DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 67

El test Eta para el factor formación en función del sexo.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	SEXO Dependent	,122
		FORMACIÓN Dependent	,119

De acuerdo con el test T, aplicado a las variables formación y sexo, verificamos que se aceptó la H06. Situación que determina que las variables sean independientes (no existen diferencias estadísticas significativas). De esta forma, el test Eta^2 ($0,122 \cdot 0,122$ – cuadro número 67), permite constatar que el 1,4% de la variación del factor formación se debe al sexo de los individuos inquiridos. Concluyéndose que no hay asociación entre las variables.

4.2.3.7.2 EL TEST ETA PARA EL FACTOR RECURSOS VS. EL SEXO DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 68

El test Eta para el factor recursos en función del sexo.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	SEXO Dependent	,057
		RECURSOS Dependent	,014

De acuerdo con el test T, aplicado a las variables recursos y sexo, verificamos que se aceptó la H07. Hecho que determina que las variables sean independientes (no existen diferencias estadísticas significativas). Como tal, el test Eta^2 ($0,057 \cdot 0,057$ – cuadro número 68), permite constatar que el 0,3% de la variación del factor recursos se debe al sexo de los individuos inquiridos. Concluyéndose que no hay asociación entre las variables.

4.2.3.7.3 EL TEST ETA PARA EL FACTOR PLANIFICACIÓN VS. EL SEXO DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 69

El test Eta para el factor planificación en función del sexo.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	SEXO Dependent	,065
		PLANIFICACIÓN Dependent	,030

En función de los datos presentados a través del test T, para las variables recursos y sexo, constatamos la aceptación de la H08. Implicando que las variables sean independientes (no existen diferencias estadísticas significativas). Como tal, el test Eta^2 ($0,065 \times 0,065$ – cuadro número 69), permite constatar que el 0,4% de la variación del factor planificación está asociado al sexo de los individuos inquiridos. Concluyéndose que no hay asociación entre las variables.

4.2.3.7.4 EL TEST ETA PARA EL FACTOR EVALUACIÓN VS. EL SEXO DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 70

El test Eta para el factor evaluación en función del sexo.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	SEXO Dependent	,186
		EVALUACIÓN Dependent	,002

De acuerdo con la interpretación de los datos del test T, para las variables evaluación y sexo, la H09 ha sido aceptada. Implicando que las variables sean independientes (no existen diferencias estadísticas significativas). Como tal, el test Eta^2 ($0,186 \times 0,186$ – cuadro número 70), permite constatar que el 3,4% de la variación del factor evaluación está asociado al sexo de los individuos inquiridos. Concluyéndose que no hay asociación entre las variables.

4.2.3.7.5 EL TEST ETA PARA EL FACTOR HORARIOS VS. EL SEXO DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 71

El test Eta para el factor horario en función del sexo.

Directional Measures			
			Value
Nominal by Interval	Eta	SEXO Dependent	,127
		HORARIOS Dependent	,068

Teniendo como referencia el test T, para las variables horarios y sexo, verificamos la aceptación de la H010. Situación que determina que las variables sean independientes (no existen diferencias estadísticas significativas). De esta forma, el test Eta² (0,127*0,127 – cuadro número 71), permite constatar que el 1,6% de la variación del factor horarios se debe al sexo de los individuos inquiridos. Concluyéndose que no hay asociación entre las variables.

4.2.4 ANÁLISIS DE LOS FACTORES POR EDAD DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

En esta parte de la presentación de los datos, vamos a tener en cuenta las respuestas (al cuestionario dos), de los individuos en estudio a los factores: Formación, recursos, planificación, evaluación y horarios en función de las edades. Para mejor

interpretar, y analizar, los datos elaboramos 4 intervalos de edades (de acuerdo con reglas estadísticas), concretamente: Entre 20-30 años; de 31 a 40 años; de 41 a 50 años; y de 51 a 60 años.

A continuación vamos a presentar los datos de acuerdo con la estadística descriptiva para posteriormente, aplicar los tests estadísticos adecuados (el test de la normalidad, el test T, el test Mann-Whitney y el test de Spearman) para comparar y correlacionar todas las edades entre si.

4.2.4.1 EDAD / FORMACIÓN.

Cuadro 72

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor recursos y la edad de la población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
FORMACION * Edad	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor formación.

Cuadro 73

Estadísticas descriptivas del factor formación en función de la edad de la población.

Report								
FORMACIÓN								
Edad	Mean	N	Std. Deviation	Sum	Grouped Median	Std. Error of Mean	% of Total Sum	% of Total N
20-30 años de edad	4,3664	131	,79620	572,00	4,4587	,06956	72,5%	65,5%
31-40 años de edad	3,1667	48	,51914	152,00	3,1778	,07493	19,3%	24,0%
41-50 años de edad	3,0769	13	,49355	40,00	3,0833	,13689	5,1%	6,5%
51-60 años de edad	3,1250	8	,35355	25,00	3,1250	,12500	3,2%	4,0%
Total	3,9450	200	,91442	789,00	3,9590	,06466	100%	100%

En el cuadro número 73, se verifica que la media más elevada, al nivel de las respuestas para el factor formación (en una escala del 1 al 5 – 1 es el menos importante y 5 el más importante), se encuentra en las personas con edades comprendidas entre los 20-30 años, con una media de 4,36. En las demás edades las medias de las respuestas son: De 3,16 (para la edad de 31 a 40 años); 3,07 (para la edad de 41 a 50 años); y 3,12 (para la edad de 51 a 60 años).

En función del cuadro número 74, podemos observar que la edad entre los 20 e los 30 años concentra sus respuestas en la categoría “totalmente de acuerdo”, con un 55%, seguida de la categoría “de acuerdo”, con un 28,2%. Estas dos categorías en conjunto, presentan el 83,2% de las respuestas de este intervalo de edad, hecho determinante para la obtención de una media elevada.

Respecto a la edad entre los 31 e los 40 años, constatamos que sus respuestas se dan, principalmente, en las categorías “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con un 70,8%, y “de acuerdo” con un 22,9%.

Cuando nos referimos a la edad de 41 a 50 años y de 51 a 60 años, verificamos que sus respuestas se concentran mayoritariamente en la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con un 76,9% y un 87,5% respectivamente. Aspecto que determina, obviamente, unas medias de respuestas más bajas.

Por último es de referir que la categoría “totalmente en desacuerdo” no fue mencionada por ninguno de los inquiridos.

Por tanto, las categoría con más respuestas efectivas, independientemente de la edad, fueran las categorías: “totalmente de acuerdo” con el 36% del total, y “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, con el 35,5% del total.

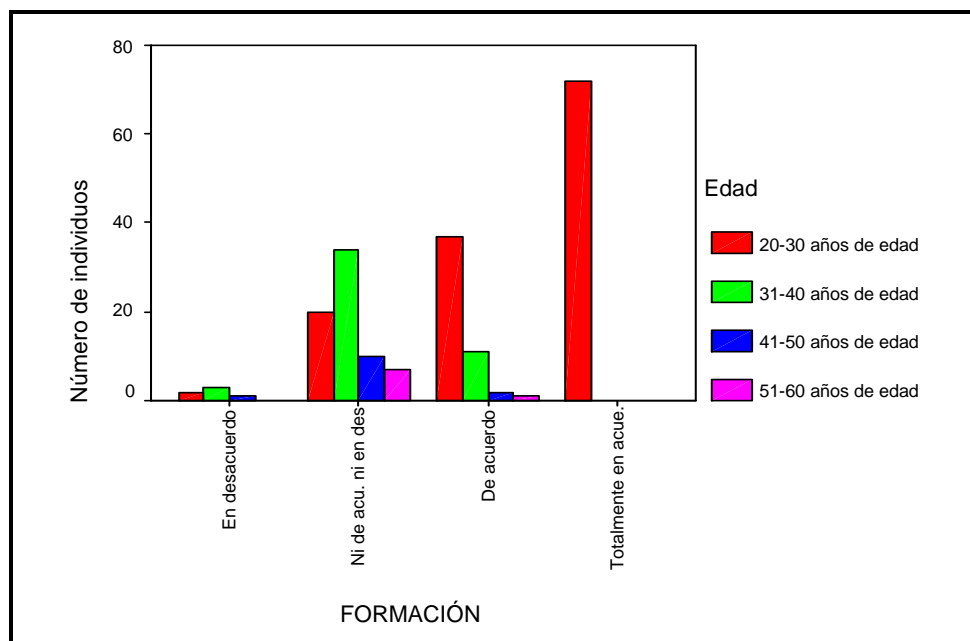
Cuadro 74

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor formación en función de la edad de la población.

FORMACIÓN * Edad Crosstabulation						
		Edad				Total
		20-30 años de edad	31-40 años de edad	41-50 años de edad	51-60 años de edad	
FORMACIÓN En Desacuerdo	Count	2	3	1		6
	% within FORMACIÓN	33,3%	50,0%	16,7%		100,0%
	% within Edad	1,5%	6,3%	7,7%		3,0%
	% of Total	1,0%	1,5%	,5%		3,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Count	20	34	10	7	71
	% within FORMACIÓN	28,2%	47,9%	14,1%	9,9%	100,0%
	% within Edad	15,3%	70,8%	76,9%	87,5%	35,5%
	% of Total	10,0%	17,0%	5,0%	3,5%	35,5%
De acuerdo	Count	37	11	2	1	51
	% within FORMACIÓN	72,5%	21,6%	3,9%	2,0%	100,0%
	% within Edad	28,2%	22,9%	15,4%	12,5%	25,5%
	% of Total	18,5%	5,5%	1,0%	,5%	25,5%
Totalmente en acuerdo	Count	72				72
	% within FORMACIÓN	100,0%				100,0%
	% within Edad	55,0%				36,0%
	% of Total	36,0%				36,0%
Total	Count	131	48	13	8	200
	% within FORMACIÓN	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%
	% within Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%

Gráfico 26

Discriminación de las respuestas del factor formación (por categorías) en función de la edad de la población.



El gráfico número 26, nos permite tener una observación muy concreta sobre las respuestas de los individuos, en función de las edades, sobre el factor formación. Confirmando que la edad entre los 20 y los 30 años, es la que mejor representa las categorías “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” (109 individuos). Para las demás edades, la categoría que mejor las define es “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

4.2.4.2 EDAD / RECURSOS.

Cuadro 75

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor recursos y la edad de la población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
RECURSOS * Edad	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor recursos.

Cuadro 76

Estadísticas descriptivas del factor recursos en función de la edad de la población.

Report								
RECURSOS								
Edad	Mean	N	Std. Deviation	Sum	Grouped Median	Std. Error of Mean	% of Total Sum	% of Total N
20-30 años de edad	4,5954	131	,50807	602,00	4,6000	,04439	64,7%	65,5%
31-40 años de edad	4,7500	48	,43759	228,00	4,7500	,06316	24,5%	24,0%
41-50 años de edad	4,6923	13	,48038	61,00	4,6923	,13323	6,6%	6,5%
51-60 años de edad	4,8750	8	,35355	39,00	4,8750	,12500	4,2%	4,0%
Total	4,6500	200	,48856	930,00	4,6533	,03455	100,0%	100%

En el factor recursos, y de acuerdo con el cuadro número 76, verificamos que las medias de las respuestas son elevadas (en una

escala del 1 al 5 – 1 es el menos importante y 5 el más importante) en todas las edades en análisis (mínimo 4,59 y máximo 4,87). Siendo que la edad que presenta los individuos con la media de respuestas más elevada (4,87), es la de 51 a 60 años.

De lo observado, y respecto al factor en análisis, observamos que no existen diferencias entre las varias edades de la población y las medias de sus respuestas. Todos son unánimes en que los recursos determinan la correcta aplicación de los programas de Educación Física.

Hecho corroborado por el cuadro número 77, donde la mayoría de las respuestas son observadas en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” (respectivamente 34% y 65,5% del total de los individuos inquiridos), independientemente de la edad.

La categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo” solamente fue mencionada por un individuo de la edad entre los 20 y los 30 años. En cuanto a las categorías “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” no se registraran respuestas.

Podemos concluir, que la categoría con más respuestas señaladas, independientemente de la edad, fue la categoría: “totalmente de acuerdo” con el 65,5% del total.

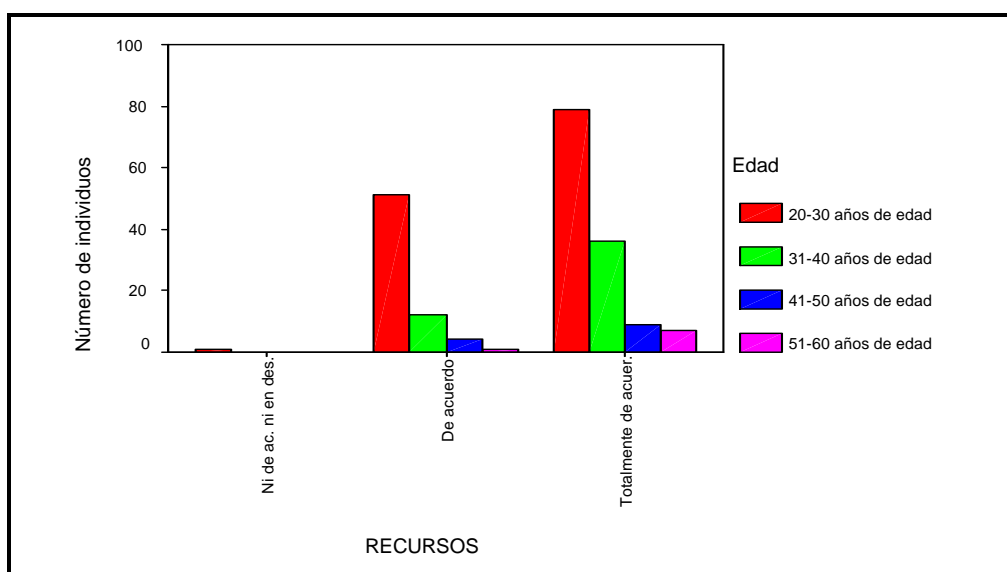
Cuadro 77

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor recursos en función de la edad de la población.

RECURSOS * Edad Crosstabulation							
			Edad				Total
			20-30 años de edad	31-40 años de edad	41-50 años de edad	51-60 años de edad	
RECURSOS	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Count	1				1
		% within RECURSOS	100,0%				100,0%
		% within Edad	,8%				,5%
		% of Total	,5%				,5%
	En acuerdo	Count	51	12	4	1	68
		% within RECURSOS	75,0%	17,6%	5,9%	1,5%	100,0%
		% within Edad	38,9%	25,0%	30,8%	12,5%	34,0%
		% of Total	25,5%	6,0%	2,0%	,5%	34,0%
	Totalmente de acuerdo	Count	79	36	9	7	131
		% within RECURSOS	60,3%	27,5%	6,9%	5,3%	100,0%
		% within Edad	60,3%	75,0%	69,2%	87,5%	65,5%
		% of Total	39,5%	18,0%	4,5%	3,5%	65,5%
Total	Count	131	48	13	8	200	
	% within RECURSOS	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	
	% within Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	

Gráfico 27

Discriminación de las respuestas del factor recursos (por categorías) en función de la edad de la población.



El gráfico número 27, nos permite tener una observación muy concreta sobre las respuestas de los individuos en función de sus edades. Confirmándonos que los inquiridos centran sus elecciones en las categorías “de acuerdo” (68 individuos) y “totalmente de acuerdo” (131 individuos).

4.2.4.3 EDAD / PLANIFICACIÓN.

Cuadro 78

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor planificación y la edad de la población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PLANIFICACION * Edad	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor planificación.

Cuadro 79

Estadísticas descriptivas del factor planificación en función de la edad de la población.

Report								
PLANIFICACIÓN								
Edad	Mean	N	Std. Deviation	Sum	Grouped Median	Std. Error of Mean	% of Total Sum	% of Total N
20-30 años de edad	3,9847	131	1,20246	522,00	4,2653	,10506	78,4%	65,5%
31-40 años de edad	2,1042	48	,69158	101,00	2,0513	,09982	15,2%	24,0%
41-50 años de edad	1,9231	13	,49355	25,00	1,9167	,13689	3,8%	6,5%
51-60 años de edad	2,2500	8	,46291	18,00	2,2500	,16366	2,7%	4,0%
Total	3,3300	200	1,37862	666,00	3,3443	,09748	100,0%	100%

El cuadro número 79, nos permite verificar que en el factor planificación la media de las respuestas más elevada está presente en los individuos con edades entre los 20 y los 30 años (3,98). El intervalo de edad entre los 31 y 40 años, tiene una media de respuestas del 2,10. El 2,25 es la media verificada en las edades que van de los 51 a los 60 años. Por último, es de referir, que en las personas con edades entre los 41 y los 50 años, es donde se observa la media de respuestas más baja (1,92).

En relación al cuadro número 80, constatamos que el intervalo de edad entre los 20 y los 30 años presenta, la mayoría de sus respuestas en las categorías: “totalmente de acuerdo” (con el 45%); “de acuerdo” (con el 29,8%); y “en desacuerdo” (con el 12,2%).

Los individuos con edades entre los 31 y los 40 años, centran sus respuestas en las categorías: “en desacuerdo” (con el 70,8%); y “totalmente en desacuerdo” (con el 12,5%).

Respecto a las edades comprendidas entre los 41 a 50 años y los 51 a 60 años, centran sus respuestas en la categoría “en desacuerdo”, presentando, respectivamente, el 76,9% y el 75%. De referir, que los individuos con edades entre los 51 y los 60 años presentan el 25% de sus respuestas en la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Como síntesis final podemos afirmar que las categorías que tienen más respuestas señaladas, independientemente de la edad, son las categorías: “en desacuerdo”, con el 33% del total y “totalmente de acuerdo” con el 29,5% del total.

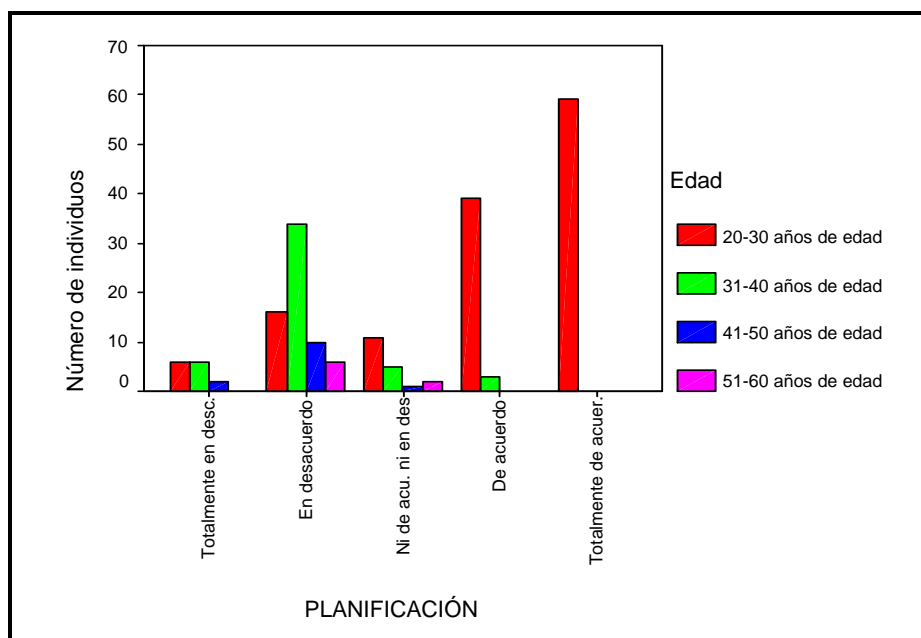
Cuadro 80

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor planificación en función de la edad de la población.

PLANIFICACIÓN * Edad Crosstabulation							
			Edad				Total
			20-30 años de edad	31-40 años de edad	41-50 años de edad	51-60 años de edad	
PLANIFICACIÓN	Totalmente en desacuerdo	Count	6	6	2		14
		% within PLANIFICACIÓN	42,9%	42,9%	14,3%		100,0%
		% within Edad	4,6%	12,5%	15,4%		7,0%
		% of Total	3,0%	3,0%	1,0%		7,0%
	En desacuerdo	Count	16	34	10	6	66
		% within PLANIFICACIÓN	24,2%	51,5%	15,2%	9,1%	100,0%
		% within Edad	12,2%	70,8%	76,9%	75,0%	33,0%
		% of Total	8,0%	17,0%	5,0%	3,0%	33,0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Count	11	5	1	2	19
		% within PLANIFICACIÓN	57,9%	26,3%	5,3%	10,5%	100,0%
		% within Edad	8,4%	10,4%	7,7%	25,0%	9,5%
		% of Total	5,5%	2,5%	,5%	1,0%	9,5%
	De acuerdo	Count	39	3			42
		% within PLANIFICACIÓN	92,9%	7,1%			100,0%
		% within Edad	29,8%	6,3%			21,0%
		% of Total	19,5%	1,5%			21,0%
Totalmente en acuerdo	Count	59				59	
	% within PLANIFICACIÓN	100,0%				100,0%	
	% within Edad	45,0%				29,5%	
	% of Total	29,5%				29,5%	
Total	Count	131	48	13	8	200	
	% within PLANIFICACIÓN	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	
	% within Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	

Gráfico 28

Discriminación de las respuestas del factor planificación (por categorías) en función de la edad de la población.



El gráfico número 28, nos permite tener una observación muy concreta sobre las respuestas de los individuos, en función de la edad, sobre el factor planificación. Confirmando que los individuos con edad superior a 30 años señalan, mayoritariamente, sus respuestas en la categoría “desacuerdo” (66 individuos en total). Contra los individuos con menos de 30 años, que colocan la mayoría de sus respuestas, en las categorías “de acuerdo” (42 individuos) y “totalmente de acuerdo” (59 individuos).

4.2.4.4 EDAD / EVALUACIÓN.

Cuadro 81

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor evaluación y la edad de la población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
EVALUACION * Edad	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor evaluación.

Cuadro 82

Estadísticas descriptivas del factor evaluación en función de la edad de la población.

Report								
EVALUACIÓN								
Edad	Mean	N	Std. Deviation	Sum	Grouped Median	Std. Error of Mean	% of Total Sum	% of Total N
20-30 años de edad	4,2977	131	,90038	563,00	4,4300	,07867	74,6%	66%
31-40 años de edad	2,6667	48	,55862	128,00	2,6739	,08063	17,0%	24%
41-50 años de edad	3,0000	13	,40825	39,00	3,0000	,11323	5,2%	6,5%
51-60 años de edad	3,1250	8	,35355	25,00	3,1250	,12500	3,3%	4,0%
Total	3,7750	200	1,07244	755,00	3,7810	,07583	100%	****

De la lectura del cuadro número 82, verificamos que los individuos con edades comprendidas entre los 20 y los 30 años presentan, una vez más, la media más elevada de respuestas para

el factor evaluación (4,29), destacándose en relación a los individuos de las demás edades. La media de respuestas más baja es observada en las personas con edades entre los 31 y los 40 años (2,66).

En el cuadro número 83, podemos observar que las edades de 20 a 30 años colocan, la mayoría de sus respuestas, en las categorías: “totalmente de acuerdo”, con el 56,5%; “de acuerdo”, con el 19,8%; y “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, con el 20,6%.

Respecto al intervalo de edad siguiente (31 a 40 años), sus respuestas van especialmente para las categorías “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (64,5%) y “en desacuerdo” (31,3%). Aspecto determinante para la obtención de la media de respuestas más baja, comparativamente con las demás edades en análisis.

En el ámbito de las edades situadas entre los 41 a 50 años y los 51 a 60 años, sus preferencias de respuestas están patentes en la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, respectivamente con el 84,6% y el 87,5%.

En total, las categorías más referidas fueron “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (con el 38% del total) y “totalmente de acuerdo” (con el 37% del total).

De lo observado, verificamos que los individuos más jóvenes atribuyen más importancia a la evaluación en la aplicación de los programas.

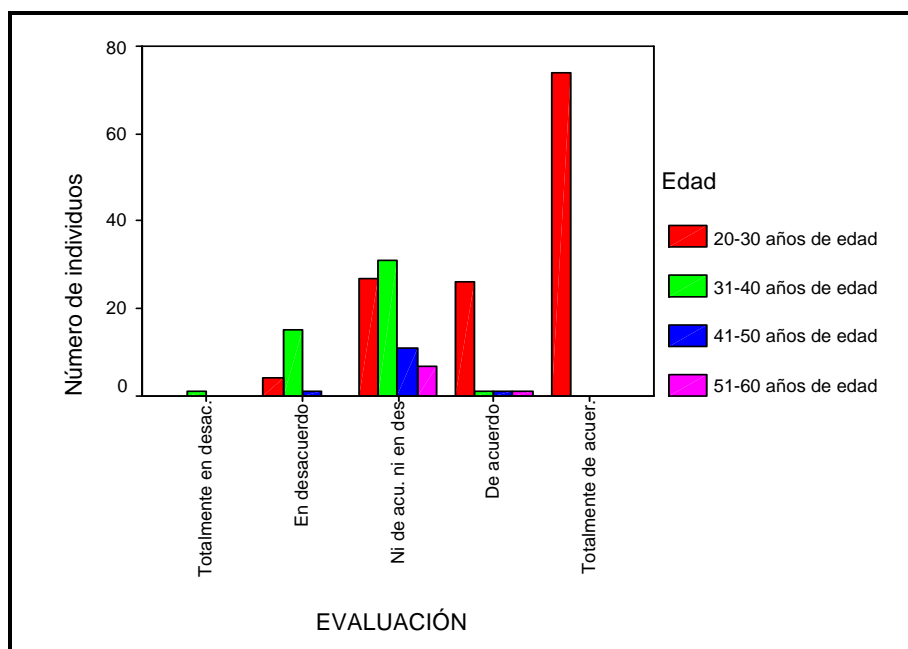
Cuadro 83

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor evaluación en función de la edad de la población.

EVALUACIÓN * Edad Crosstabulation							
			Edad				Total
			20-30 años de edad	31-40 años de edad	41-50 años de edad	51-60 años de edad	
EVALUACIÓN	Totalmente en desacuerdo	Count		1			1
		% within EVALUACIÓN		100,0%			100,0%
		% within Edad		2,1%			,5%
		% of Total		,5%			,5%
	En desacuerdo	Count	4	15	1		20
		% within EVALUACIÓN	20,0%	75,0%	5,0%		100,0%
		% within Edad	3,1%	31,3%	7,7%		10,0%
		% of Total	2,0%	7,5%	,5%		10,0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Count	27	31	11	7	76
		% within EVALUACIÓN	35,5%	40,8%	14,5%	9,2%	100,0%
		% within Edad	20,6%	64,6%	84,6%	87,5%	38,0%
		% of Total	13,5%	15,5%	5,5%	3,5%	38,0%
	De acuerdo	Count	26	1	1	1	29
		% within EVALUACIÓN	89,7%	3,4%	3,4%	3,4%	100,0%
		% within Edad	19,8%	2,1%	7,7%	12,5%	14,5%
		% of Total	13,0%	,5%	,5%	,5%	14,5%
Totalmente de acuerdo	Count	74				74	
	% within EVALUACIÓN	100,0%				100,0%	
	% within Edad	56,5%				37,0%	
	% of Total	37,0%				37,0%	
Total	Count	131	48	13	8	200	
	% within EVALUACIÓN	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	
	% within Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	

Gráfico 29

Discriminación de las respuestas del factor evaluación (por categorías) en función de la edad de la población.



El gráfico número 29, nos permite tener una observación muy concreta de las respuestas de los individuos, en función de la edad sobre el factor evaluación. Confirmando, que las edades entre los 20 y los 30 años centran sus datos en 3 de las categorías presentadas: “totalmente de acuerdo” (74 individuos); “de acuerdo” (26 individuos); y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (27 individuos).

En cuanto a las demás edades, centralizan sus respuestas en la categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (49 individuos).

4.2.4.5 EDAD / HORARIOS.

Cuadro 84

Total de respuestas al cuestionario de acuerdo con el factor horario y la edad de la población.

Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
HORARIOS * Edad	200	99,0%	2	1,0%	202	100,0%

En una muestra de 202 individuos, hubo 200 respuestas válidas para el factor horario.

Cuadro 85

Estadísticas descriptivas del factor horario en función de la edad de la población.

Report								
HORARIOS								
Edad	Mean	N	Std. Deviation	Sum	Grouped Median	Std. Error of Mean	% of Total Sum	% of Total N
20-30 años de edad	2,7023	131	,55045	354,00	2,6960	,04809	68,2%	66%
31-40 años de edad	2,3333	48	,59549	112,00	2,3556	,08595	21,6%	24%
41-50 años de edad	2,4615	13	,87706	32,00	2,5000	,24325	6,2%	6,5%
51-60 años de edad	2,6250	8	,51755	21,00	2,6250	,18298	4,0%	4,0%
Total	2,5950	200	,60232	519,00	2,6011	,04259	100,0%	****

De la lectura del cuadro número 85, concluimos que este factor, presenta pocas diferencias entre las medias de respuestas de las

varias edades. Presentando todos los intervalos de edad medias bajas.

De acuerdo con el cuadro número 86, observamos que la mayoría de los individuos, independientemente de la edad, señalan las categorías “en desacuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Aspecto que representa el 94% de las respuestas del total de los individuos inquiridos.

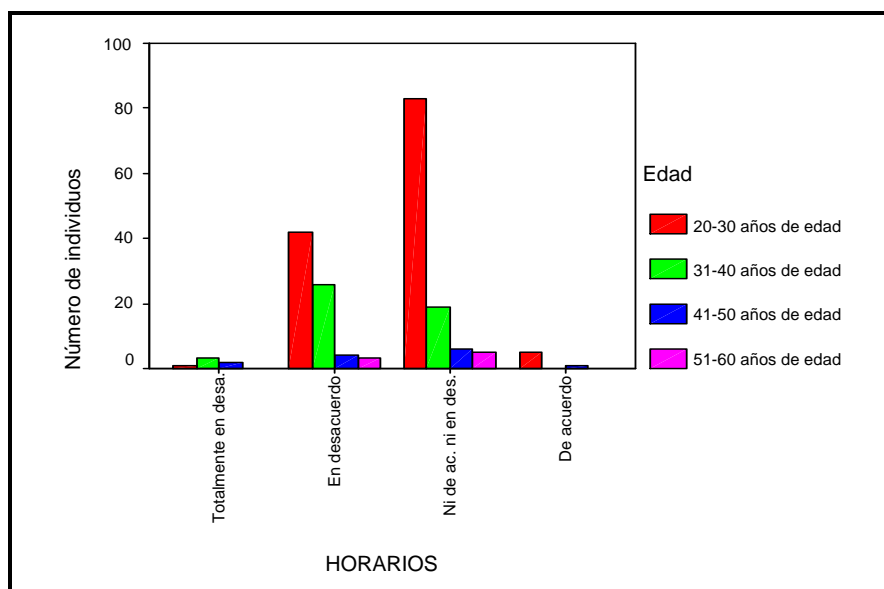
Cuadro 86

Discriminación de las respuestas (por categorías) del factor horarios en función de la edad de la población.

HORARIOS * Edad Crosstabulation							
		Edad				Total	
		20-30 años de edad	31-40 años de edad	41-50 años de edad	51-60 años de edad		
HORARIOS	Totalmente en acuerdo	Count	1	3	2		6
		% within HORARIOS	16,7%	50,0%	33,3%		100,0%
		% within Edad	,8%	6,3%	15,4%		3,0%
		% of Total	,5%	1,5%	1,0%		3,0%
	En desacuerdo	Count	42	26	4	3	75
		% within HORARIOS	56,0%	34,7%	5,3%	4,0%	100,0%
		% within Edad	32,1%	54,2%	30,8%	37,5%	37,5%
		% of Total	21,0%	13,0%	2,0%	1,5%	37,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Count	83	19	6	5	113
		% within HORARIOS	73,5%	16,8%	5,3%	4,4%	100,0%
		% within Edad	63,4%	39,6%	46,2%	62,5%	56,5%
		% of Total	41,5%	9,5%	3,0%	2,5%	56,5%
De acuerdo	Count	5		1		6	
	% within HORARIOS	83,3%		16,7%		100,0%	
	% within Edad	3,8%		7,7%		3,0%	
	% of Total	2,5%		,5%		3,0%	
Total	Count	131	48	13	8	200	
	% within HORARIOS	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	
	% within Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	65,5%	24,0%	6,5%	4,0%	100,0%	

Gráfico 30

Discriminación de las respuestas del factor horarios (por categorías) en función de la edad de la población.



El gráfico número 30, nos permite confirmar que la mayoría de los inquiridos centran sus respuestas en las categorías “en desacuerdo” (75 individuos en total) y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (113 individuos en total). Confirmando los datos expresados en los cuadros números 85 y 86.

4.2.4.6 EL TEST DE NORMALIDAD (KOLMOGOROV-SMIRNOV).

Como ya referimos anteriormente, para el estudio de la edad fueron hechos 4 grupos (intervalos) de análisis, que representan respectivamente las edades de 20 a 30 años (primer grupo), de 31 a 40 años (segundo grupo), de 41 a 50 años (tercer grupo), y de 51

a 60 años (cuarto grupo). Estos cuatro grupos de edades van a ser todos comparados entre sí, respecto a los factores que fueron identificados como condicionadores de los programas de Educación Física. Cada intervalo de edad tienen un determinado número de individuos, y siempre que el número de individuos sea inferior a 30, la distribución tiene que ser normal para que se pueda aplicar el test T. Cuando el número de individuos es superior a 30 no es necesario aplicar el test de normalidad, y por consiguiente se aplica el test T.

De esta manera, el test de normalidad se va a aplicar a los grupos con las edades entre los 41 y 50 años (13 personas) y entre los 51 y los 60 años (8 personas).

El test de normalidad o Kolmogorov-Smirnov, sirve para analizar la adherencia a la normalidad de una variable de nivel ordinal o superior, a través de la comparación de las frecuencias relativas acumuladas observadas con las frecuencias relativas acumuladas esperadas. Con todo, y siempre que el número de individuos sea inferior a 50 (también es el caso) el test de adherencia a la normalidad es interpretado de acuerdo con el nivel de significación del test Shapiro-Wilk. Para Gageiro y Pestana (1998:p.172) “la distribución normal es importante, visto ser un indicador de la utilización de muchos tests estadísticos”.

Para la aplicación del test tenemos que formular, también, hipótesis, como tal tenemos las siguientes:

- H041 (hipótesis nula) – Para la edad de 41 a 50 años la distribución es normal;

- H41 (hipótesis de investigación) – Para la edad de 41 a 50 años la distribución no es normal.
- H042 (hipótesis nula) – Para la edad de 51 a 60 años la distribución es normal;
- H42 (hipótesis de investigación) – Para la edad de 51 a 60 años la distribución no es normal.

4.2.4.6.1 EL TEST DE NORMALIDAD PARA LA EDAD DE 41 A 50 AÑOS.

Cuadro 87

Test de normalidad en función de las edades del grupo 3 (41-50 años).

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
EDAD	,288	13	,004	,777	13	,010**

** . This is an upper bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

De la aplicación del test (cuadro número 87), verificamos que el nivel de significación observado es de 0,01 (Shapiro-Wilk), valor igual a 0,01. Determinando que la distribución no es normal

(rechazamos la H041). De esta manera siempre que compararemos esta edad con las demás, tenemos que usar un test alternativo al T, en este caso el test Mann-Whitney. Este test, según Pestana y Gageiro (1998), es de utilización preferible al T, cuando existe violación de la normalidad, cuando el número de individuos es inferior a 30 y las variables son de nivel ordinal y nominal.

4.2.4.6.2 EL TEST DE NORMALIDAD PARA LA EDAD DE 51 A 60 AÑOS.

Cuadro 88

Test de normalidad en función de las edades del grupo 4 (51-60 años).

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
EDAD	,298	8	,035	,837	8	,078

a. Lilliefors Significance Correction

De la aplicación del test (cuadro número 88) verificamos que el nivel de significación observado es de 0,78 (Shapiro-wilk), valor superior a 0,01. Determinando que la distribución es normal (aceptamos la H042). De esta manera siempre que compararemos esta edad con las demás podemos utilizar el test T.

4.2.4.7 APLICACIÓN DEL TEST T EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y ENTRE LAS EDADES DE 20 A 30 AÑOS Y DE 31 A 40 AÑOS DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Cuadro 89

Medias y desviación típica de los factores (variables) en función de las edades de 20 a 30 años y de 31 a 40 años para la aplicación del test T.

Group Statistics					
	Edad	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FORMACION	20-30 años de edad	131	4,3664	,7962	6,956E-02
	31-40 años de edad	48	3,1667	,5191	7,493E-02
RECURSOS	20-30 años de edad	131	4,5954	,5081	4,439E-02
	31-40 años de edad	48	4,7500	,4376	6,316E-02
PLANIFICACIÓN	20-30 años de edad	131	3,9847	1,2025	,1051
	31-40 años de edad	48	2,1042	,6916	9,982E-02
EVALUACIÓN	20-30 años de edad	131	4,2977	,9004	7,867E-02
	31-40 años de edad	48	2,6667	,5586	8,063E-02
HORARIOS	20-30 años de edad	131	2,7023	,5504	4,809E-02
	31-40 años de edad	48	2,3333	,5955	8,595E-02

Cuadro 90

El test T para los factores en estudio y en función de las edades del grupo 1 (20-30 años) con el grupo 2 (31-40 años).

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						99,8% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
FORMACIÓN	Equal variances assumed	25,071	,000	9,702	177	,000	1,1997	,1237	,8118	1,5877	
	Equal variances not assumed			11,734	128,438	,000	1,1997	,1022	,8772	1,5223	
RECURSOS	Equal variances assumed	17,195	,000	-1,868	177	,063	-,1546	8,273E-02	-,4141	,1049	
	Equal variances not assumed			-2,002	96,394	,048	-,1546	7,720E-02	-,3998	9,068E-02	
PLANIFICACIÓN	Equal variances assumed	17,255	,000	10,222	177	,000	1,8806	,1840	1,3035	2,4577	
	Equal variances not assumed			12,977	144,634	,000	1,8806	,1449	1,4244	2,3367	
EVALUACIÓN	Equal variances assumed	22,374	,000	11,738	177	,000	1,6310	,1390	1,1952	2,0669	
	Equal variances not assumed			14,479	134,880	,000	1,6310	,1126	1,2760	1,9861	
HORARIOS	Equal variances assumed	1,270	,261	3,886	177	,000	,3690	9,495E-02	7,111E-02	,6668	
	Equal variances not assumed			3,746	78,263	,000	,3690	9,849E-02	5,401E-02	,6839	

El análisis del cuadro número 90 nos permite verificar las hipótesis del presente estudio (de acuerdo con la metodología), de referir que el nivel de significación utilizado es de 1% (0,01).

En el ámbito de la variable formación y de acuerdo con el test de Levene, concluimos que su nivel de significación (0,00) es inferior a 0,01, determinado que las variancias de la distribución no sean iguales (equal variances not assumed).

De esta manera y según información del cuadro número 88, la diferencia de 1,19 (mean difference) entre las edades de 21-30 años y de 31-40 años, en relación al factor formación, es

estadísticamente significativa (el test T equal variances not assumed= 11,73). Así, el nivel de significación observado es de 0,00 (incluye la corrección de Bonferroni), valor inferior a 0,01, por lo que no se acepta la H011, comprobando que: Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

En cuanto a los individuos con edades entre los 21 y los 30 años consideran su formación bastante decisiva para la correcta aplicación de los programas de Educación Física (media= 4,36); los individuos con edades entre los 31 y los 40 años mantienen una posición intermedia (media= 3,16).

En relación al factor recursos, y del análisis de los datos, el test de Levene presenta un nivel de significación (0,00) inferior a 0,01. Impidiendo que se asuma la variancia de la distribución (equal variances not assumed).

En esta perspectiva tenemos una diferencia observada de – 0,15 (mean difference) entre los intervalos de edad de 21 a 30 años y de 31 a 40 años, valor que no es estadísticamente significativo (el test T equal variances not assumed= -2,00). Como tal, el nivel de significación observado es de 0,048, valor superior a 0,01, por lo que se acepta la H017 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Ambas edades consideran los recursos como un factor decisivo para la implementación de los programas de Educación Física.

Para el factor planificación, y del análisis de los datos, el test de Levene presenta un nivel de significación (0,00) inferior a 0,01. No asumiendo la variancia de la distribución (equal variances not assumed).

Así, tenemos una diferencia de 1,88 (mean difference) observada entre las edades de 21 a 30 años y de 31 a 40 años, situación que representa una diferencia estadísticamente significativa (el test T equal variances not assumed= 12,97). En esta ámbito, el nivel de significación observado es de 0,00 (incluye la corrección de Bonferroni), valor inferior a 0,01, por lo que no se acepta la H023, estipulando que: Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Los individuos con edades comprendidas entre los 20 y los 30 años consideran que es importante planificar para aplicar correctamente los programas de Educación Física (media de 3,9). Con idea contraria tenemos al otro grupo de edad, con una media de 2,1.

Respecto al factor evaluación, y del análisis de sus datos, concluimos que, el test de Levene presenta un nivel de significación (0,00) inferior a 0,01. Hecho que determina el no asumir la variancia en la distribución (equal variances not assumed).

La diferencia 1,63 (mean-difference) observada entre los individuos de las edades de 21 a 30 años y de 31 a 40 años, cuanto al factor evaluación, es estadísticamente significativa (el test T equal variances not assumed= 14,47). El nivel de significación observado es de 0,00 (incluye la corrección de Bonferroni), valor inferior a 0,01. Situación que nos lleva a no aceptar la H029, determinando que: Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

En cuanto a los individuos con las edades entre los 20 y los 30 años consideran que la evaluación es determinante para la aplicación de los programas de Educación Física (media= 4,29), los individuos con edades comprendidas entre los 31 y los 40 años no la consideran importante, con una media de 2,66.

Por último, tenemos el factor horarios, donde el test de Levene presenta un nivel de significación superior (0,26) a 0,01. Hecho que permite asumir la variancia de la distribución (equal variances assumed).

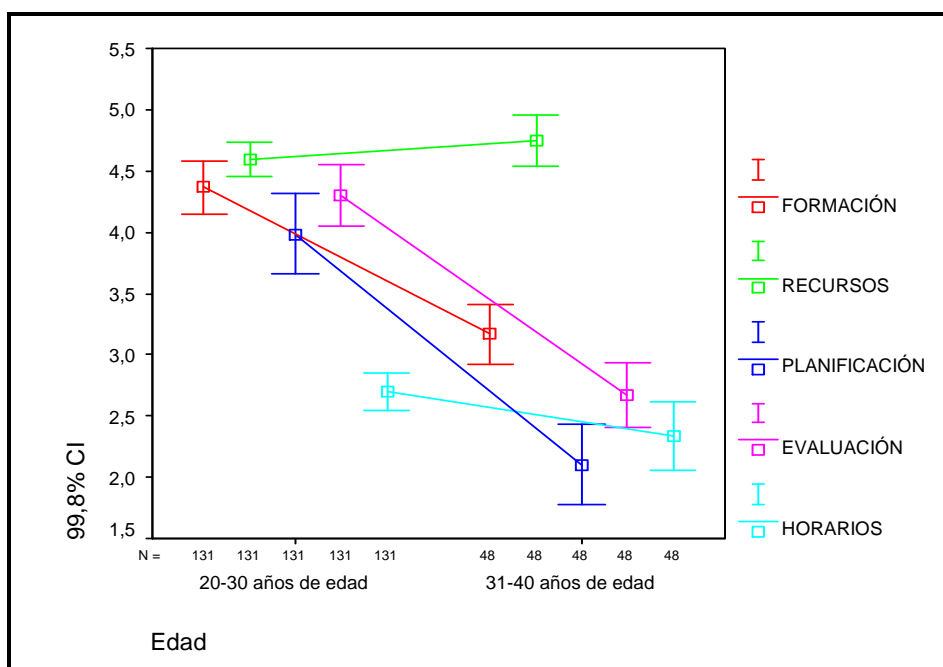
La diferencia entre los grupos es de 0,36 (mean difference), hecho que es estadísticamente significativo (el test T equal variances assumed= 3,88). Así, el nivel de significación observado es de 0,00 (incluye la corrección de Bonferroni), valor inferior a 0,01. Situación que nos lleva a no aceptar la H035, estableciendo que: Existen diferencias significativas en la valoración media de los

horarios entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Con todo, las medias en análisis son bajas (una media de 2,70 para los más jóvenes y 2,33 para los individuos con edades entre los 31 y los 40 años), hecho que permite referir que, en ambos casos, y a pesar de existir diferencias entre los dos intervalos de edad en análisis, el factor horarios no es determinante para la aplicación de los programas de Educación Física.

Gráfico 31

Representación de las medias de los factores en estudio en función de las edades del grupo 1 (20-30 años) con el grupo 2 (31-40 años).



El gráfico número 31, nos permite confirmar las diferencias existentes entre las medias de las edades de 20 a 30 años y de 31 a 40 años. Así, todos los factores en análisis, con excepción de los recursos, presentan diferencias significativas entre sus medias.

4.2.4.8 APLICACIÓN DEL TEST MANN-WHITNEY EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y ENTRE LAS EDADES DE 20 A 30 AÑOS Y DE 41 A 50 AÑOS DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Vamos a hacer la comparación de los factores en estudio entre las edades de 21 a 30 años (grupo 1) y de 41 a 50 años (grupo 3). Respecto al grupo 3 (41 a 50 años), ya hemos verificado que su distribución no es normal, y como tal, no se puede usar el test T. De esta manera vamos a utilizar el test alternativo Mann-Whitney (test no paramétrico).

El test Mann-Whitney, según Pestana y Gageiro (1998), compara el centro de localización de dos muestras, como forma de detectar sus diferencias. Permite probar la igualdad de comportamientos de los grupos en análisis. Siegel (1975), Pestana y Gageiro (1998), refieren que es uno de los más poderosos tests no paramétricos, y constituye una alternativa extremadamente útil al test estadístico T

Cuadro 91

Posicionamiento de las medias de los factores (variables) en función de las edades de 20 a 30 años y de 41 a 50 años para la aplicación del test Mann-Whitney.

Ranks				
	Edad	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FORMACIÓN	20-30 años de edad	131	77,46	10147,00
	41-50 años de edad	13	22,54	293,00
	Total	144		
RECURSOS	20-30 años de edad	131	71,90	9419,50
	41-50 años de edad	13	78,50	1020,50
	Total	144		
PLANIFICACIÓN	20-30 años de edad	131	77,68	10175,50
	41-50 años de edad	13	20,35	264,50
	Total	144		
EVALUACIÓN	20-30 años de edad	131	77,18	10110,50
	41-50 años de edad	13	25,35	329,50
	Total	144		
HORARIOS	20-30 años de edad	131	73,47	9624,50
	41-50 años de edad	13	62,73	815,50
	Total	144		

Este cuadro (número 91) nos permite observar el posicionamiento de las medias (mean rank) de los factores en análisis en relación a los intervalos de edad expuestos. Condición determinante para la aplicación del test Mann-Whitney.

Cuadro 92

El test Mann-Whitney para los factores en estudio y en función de las edades del grupo 1 (20-30 años) con el grupo 3 (41-50 años).

Test Statistics ^a					
	FORMACIÓN	RECURSOS	PLANIFICACIÓN	EVALUACIÓN	HORARIOS
Mann-Whitney U	202,000	773,500	173,500	238,500	724,500
Z	-4,922	-,643	-4,969	-4,664	-1,035
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,521	,000	,000	,301

a. Grouping Variable: Edad

Del análisis del Test Mann-Whitney (cuadro número 92), el valor Z presentado, para el factor formación, es de -4,92, que corresponde a un nivel de significación del 0,00. De esta forma, este valor es inferior a 0,01 y se considera estadísticamente significativo, por lo que no se acepta la H012, decretando que: Existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Siendo la edad de 20 a 30 años la que más importancia atribuye a este factor para la aplicación de los programas, de acuerdo con los diagramas de caja (gráficos 31 y 32), y la media presentada (media= 4,3 - cuadro número 73).

Para el factor recursos, tenemos un valor Z de -0,643, que corresponde a un nivel de significación del 0,52. Como tal, este nivel presentado, es superior a 0,01 y consecuentemente no es estadísticamente significativo. Hecho que determina la aceptación de la H018 - No existen diferencias significativas en tendencia central para los recursos entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Ambas edades presentan una homogeneidad elevada en la importancia atribuida al factor recursos, teniendo como referencia los diagramas de caja (gráficos 31 y 32) y sus medias (4,5 y 4,6 – cuadro número 76), para la aplicación de los programas de Educación Física.

De acuerdo con la planificación, observamos que el valor de Z es de -4,96, correspondiendo a un nivel de significación del 0,00. Valor que, cuando comparado con el nivel de significación determinado para nuestro estudio (0,01), es inferior y estadísticamente significativo. Situación que nos lleva a rechazar la H024, estipulando que: Existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

En este contexto el grupo 1 (20 a 30 años) es el que atribuye una mayor importancia al factor planificación (ver los diagramas de caja de los gráficos 31 y 32) y por la media presentada (3,9 contra el 1,9 – cuadro número 79).

Para el análisis del factor evaluación, verificamos que el valor de Z es de -4,66. Este dato indica que el nivel de significación observado es de 0,00, valor inferior a 0,01 y estadísticamente significativo. Determinando la no aceptación de la H030, y estableciendo que: Existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

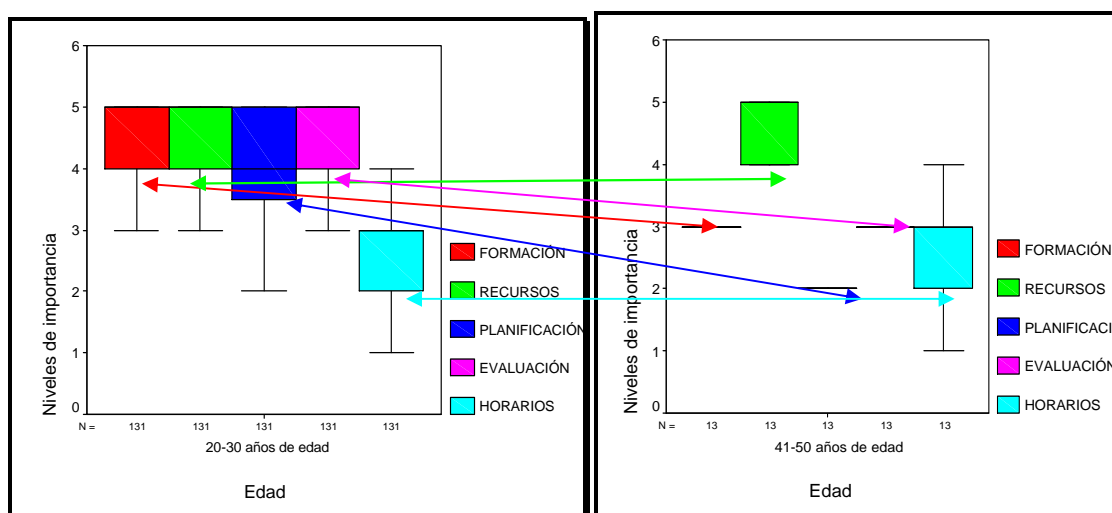
Una vez más, y de acuerdo con los diagramas de caja (gráficos 31 y 32) y la media (4,2 contra el 3 – cuadro número 82), es en el grupo con edades comprendidas entre los 20 y los 30 años, que se atribuye una mayor importancia al factor evaluación para la aplicación de los programas

El factor horario presenta un valor Z del test Mann-Whitney de $-1,03$. Indicando un nivel de significación del $0,30$, valor superior a $0,01$ y estadísticamente insignificativo. Aspecto que determina la aceptación de la H037 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Permitiendo verificar entre las edades en análisis, la poca importancia atribuida a este factor para la aplicación de los programas, de acuerdo con los niveles de importancia registrados en los diagramas de caja de los gráficos números 31 y 32 y en sus medias ($2,7$ y $2,4$ – cuadro número 85).

Gráficos 31 y 32

Diagramas de caja sobre el nivel de importancia atribuido a los factores en análisis en función de las edades de 20 a 30 años y de 41 a 50 años.



Los diagramas de caja representadas en los gráficos números 31 y 32, muestran los niveles de importancia que cada intervalo de edad atribuyen a los factores en análisis para la aplicación de los programas de Educación Física. En este sentido, verificamos que los individuos más jóvenes atribuyen gran importancia a todos los factores presentados (las distribuciones tienen la misma forma, difiriendo eventualmente en tendencia central) con la excepción del factor horarios.

Respecto a los individuos con edades comprendidas entre los 41 y los 50 años, constatamos que es el factor recursos el que presenta un mayor nivel de importancia, siendo atribuido a los demás factores un nivel más bajo de importancia, datos que confirman los resultados obtenidos a través del test Mann-Whitney.

4.2.4.9 APLICACIÓN DEL TEST T EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y ENTRE LAS EDADES DE 20 A 30 AÑOS Y DE 51 A 60 AÑOS DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Cuadro 93

Medias y desviación típica de los factores (variables) en función de las edades de 20 a 30 años y de 51 a 60 años para la aplicación del test T.

Group Statistics					
	Edad	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FORMACION	20-30 años de edad	131	4,3664	,7962	6,956E-02
	51-60 años de edad	8	3,1250	,3536	,1250
RECURSOS	20-30 años de edad	131	4,5954	,5081	4,439E-02
	51-60 años de edad	8	4,8750	,3536	,1250
PLANIFICACIÓN	20-30 años de edad	131	3,9847	1,2025	,1051
	51-60 años de edad	8	2,2500	,4629	,1637
EVALUACIÓN	20-30 años de edad	131	4,2977	,9004	7,867E-02
	51-60 años de edad	8	3,1250	,3536	,1250
HORARIOS	20-30 años de edad	131	2,7023	,5504	4,809E-02
	51-60 años de edad	8	2,6250	,5175	,1830

Cuadro 94

El test T para los factores en estudio y en función de las edades del grupo 1 (20-30 años) con el grupo 4 (51-60 años).

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99,8% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FORMACION	Equal variances assumed	12,175	,001	4,372	137	,000	1,2414	,2840	,3467	2,1361
	Equal variances not assumed			8,678	11,946	,000	1,2414	,1431	,6786	1,8042
RECURSOS	Equal variances assumed	26,205	,000	-1,531	137	,128	-,2796	,1826	-,8548	,2957
	Equal variances not assumed			-2,108	8,869	,065	-,2796	,1326	-,8526	,2935
PLANIFICACIÓN	Equal variances assumed	4,059	,046	4,050	137	,000	1,7347	,4283	,3853	3,0842
	Equal variances not assumed			8,920	13,831	,000	1,7347	,1945	,9962	2,4733
EVALUACIÓN	Equal variances assumed	14,570	,000	3,656	137	,000	1,1727	,3207	,1621	2,1833
	Equal variances not assumed			7,940	13,529	,000	1,1727	,1477	,6090	1,7364
HORARIOS	Equal variances assumed	,006	,938	,387	137	,700	7,729E-02	,1999	-,5525	,7070
	Equal variances not assumed			,409	7,998	,694	7,729E-02	,1892	-,7743	,9289

El análisis del cuadro número 94, nos permite verificar las hipótesis del presente estudio (de acuerdo con la metodología), de referir que el nivel de significación utilizado es de 1% (0,01).

En el ámbito de la variable formación y de acuerdo con el test de Levene, concluimos que su nivel de significación (0,001) es inferior a 0,01, determinado que no hay igualdad en la distribución de las variancias (equal variances not assumed).

De esta manera y según información del cuadro número 92, la diferencia de 1,24 (mean difference) entre las edades de 21 a 30 años y de 51 a 60 años, en relación al factor formación, es estadísticamente significativa (el test T equal variances not assumed= 8,67). Así, el nivel de significación observado es de 0,00 (incluyendo la corrección de Bonferroni), valor inferior a 0,01. De esta manera, verificamos diferencias entre los grupos de edades en análisis, no permitiendo aceptar la H013, comprobando que: Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

En función del factor recursos, verificamos que el test de Levene presenta un nivel de significación del 0,00, valor inferior a 0,01. Impidiendo que se asuma la variancia de la distribución (equal variances not assumed).

En esta perspectiva tenemos una diferencia observada de - 0,27 (mean difference) entre las edades de 21 a 30 años y de 51 a 60 años, valor que no es estadísticamente significativo (el test T

equal variances not assumed= -2,10). En este sentido, el valor de significación 0,065 es superior a 0,01, por lo que se acepta la H019 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Ambos grupos de edades no registran diferencias entre sus medias, y éstas son elevadas.

Respecto al factor planificación, concluimos que el test de Levene asume la variancia de la distribución (equal variances assumed), con un valor del 0,46 (nivel de significación superior a 0,01).

Así, tenemos una diferencia del 1,73 (mean difference) observada entre las edades de 21 a 30 años y de 51 a 60 años, valor que representa una diferencia estadísticamente significativa (el test T equal variances assumed= 4,05 con un nivel de significación del 0,00). Por tanto, tenemos una vez más, un nivel de significación inferior a 0,01 (incluye la corrección de Bonferroni), por lo que no se acepta la H025, hecho que determina que: Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Siendo el grupo 1 (20 a 30 años) lo que presenta la media más alta.

En el ámbito del factor evaluación, el test de Levene no asume la variancia de la distribución (equal variances not assumed), presentando un nivel de significación del 0,00 valor inferior a 0,01. Esto permite analizar los datos del test T en función de la variancia no asumida.

La diferencia 1,17 (mean difference) observada entre los individuos de las edades de 21 a 30 años y de 51 a 40 años, cuanto al factor evaluación, es estadísticamente significativa (el test T equal variances not assumed= 7,94 con un nivel de significación del 0,00). Como tal, el nivel de significación presentado es un valor inferior a 0,01 (incluye la corrección de Bonferroni). Estos datos nos permiten aceptar la H031, concluyendo que: Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

En cuanto a las personas con las edades entre 20-30 años consideran que la evaluación es determinante para la aplicación de los programas de Educación Física (media= 4,29), los individuos con la edades entre los 51-60 años no la consideran importante, con una media de 2,66.

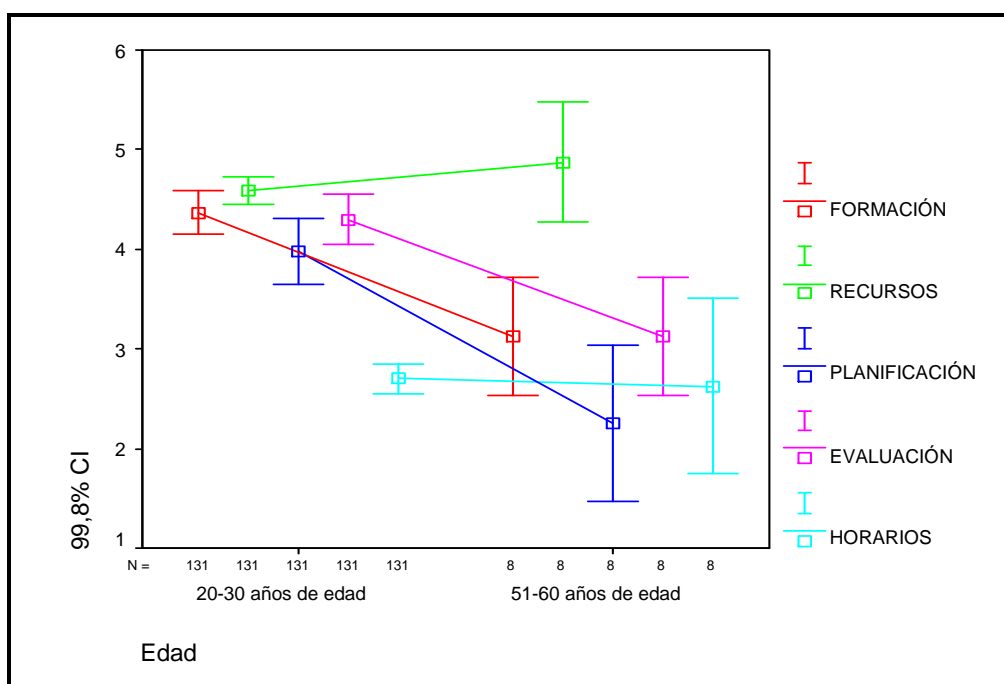
Por último, tenemos el factor horario, donde la interpretación de los datos se hace a partir de la variancia asumida (equal variances assumed), en virtud del test de Levene presenta un nivel de significación superior a 0,01 (más concretamente 0,938).

De este modo, la diferencia entre los grupos de edades es de $7,72E-02$ (mean difference), valor que no es estadísticamente significativo (el test T equal variances assumed= 0,387 con un nivel de significación del 0,70). Así, tenemos un nivel de significación superior a 0,01, hecho que nos permite aceptar la H038 - No existen diferencias significativas en tendencia central para los horarios entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

No hay diferencias entre los grupos de edades y ambos tienen medias bastante bajas.

Gráfico 33

Representación de las medias de los factores en estudio en función de las edades del grupo 1 (20-30 años) con el grupo 4 (51-60 años).



El gráfico número 33 nos confirma las diferencias existentes entre las medias de las edades en análisis (20 a 30 años y 51 a 60 años) respecto a los factores: Formación, planificación y evaluación. Paralelamente, también nos permite observar la similitud entre las medias de los recursos (medias elevadas) y de los horarios (medias bajas).

4.2.4.10 APLICACIÓN DEL TEST MANN-WHITNEY EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y ENTRE LAS EDADES DE 31 A 40 AÑOS Y DE 41 A 50 AÑOS DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Para el análisis estadístico entre el grupo 2 (31 a 40 años) y el grupo 3 (41 a 50 años), vamos a utilizar el test Mann-Whitney (alternativo al test T), en virtud de la edad representada por el grupo 3 que no posee una distribución normal.

Cuadro 95

Posicionamiento de las medias de los factores (variables) en función de las edades de 31 a 40 años y de 41 a 50 años para la aplicación del test Mann-Whitney.

Ranks				
	Edad	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FORMACIÓN	31-40 años de edad	48	31,53	1513,50
	41-50 años de edad	13	29,04	377,50
	Total	61		
RECURSOS	31-40 años de edad	48	31,38	1506,00
	41-50 años de edad	13	29,62	385,00
	Total	61		
PLANEAMIENTO	31-40 años de edad	48	31,70	1521,50
	41-50 años de edad	13	28,42	369,50
	Total	61		
EVALUACIÓN	31-40 años de edad	48	29,11	1397,50
	41-50 años de edad	13	37,96	493,50
	Total	61		
HORARIOS	31-40 años de edad	48	30,29	1454,00
	41-50 años de edad	13	33,62	437,00
	Total	61		

Cuadro 96

El test Mann-Whitney para los factores en estudio y en función de las edades del grupo 2 (31-40 años) con el grupo 3 (41-50 años).

Test Statistics ^a					
	FORMACIÓN	RECURSOS	PLANIFICACIÓN	EVALUACIÓN	HORARIOS
Mann-Whitney U	286,500	294,000	278,500	221,500	278,000
Wilcoxon W	377,500	385,000	369,500	1397,500	1454,000
Z	-,573	-,416	-,748	-1,968	-,665
Asymp. Sig. (2-tailed)	,567	,677	,454	,049	,506

a. Grouping Variable: Edad

De acuerdo con el cuadro número 96, y en el ámbito del factor formación se observa un valor $Z = -0,57$ que corresponde a un nivel de significación del 0,57. Como tal, este valor es superior a 0,01 y se considera estadísticamente significativo, permitiendo aceptar la H_{014} - No existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

En este contexto, y de acuerdo con los diagramas de caja (gráficos números 34 y 35) y sus medias (3,1 y 3 – cuadro número 73), los 2 grupos de edades presentan, para el factor formación, una homogeneidad de nivel intermedio.

En relación a los recursos, el valor Z observado es de $-0,41$, dato que corresponde a un nivel de significación del 0,67. De esta manera, el nivel de significación (0,67), es superior a 0,01 y no es estadísticamente significativo, lo que determina la aceptación de la H_{020} - No existen diferencias significativas en tendencia central para los recursos entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Con base en los datos disponibles en los diagramas de caja (representadas a través de los gráficos 34 y 35) y en las medias (4,7 y 4,6) – cuadro número 76), verificamos que los individuos de los dos grupos de edad en análisis, atribuyen mucha importancia a la existencia de recursos en las escuelas para la concertación de los programas de Educación Física.

Al nivel de la planificación constatamos, a través de cuadro número 94, un valor $Z = -0,748$. Correspondiendo a un nivel de significación del 0,45, valor superior a 0,01 y que no es estadísticamente significativo. Así, y en función de los datos disponibles, aceptamos la H026 - No existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Verificamos, en base a los diagramas de caja (gráficos 34 y 35) y en sus medias (2,1 y 1,9 – cuadro número 79), que el nivel de importancia atribuido a este factor, por los individuos de estos dos intervalos de edad, es muy bajo.

Con respecto a la evaluación, también verificamos que el valor $Z = -1,96$, no es estadísticamente significativo. Correspondiendo a un nivel de significación que presenta un valor del 0,49 y que es superior a 0,01, implicando la aceptación de la H032.- No existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

El nivel de importancia atribuido, por los individuos de estas edades, al factor en cuestión, se puede considerar de nivel intermedio (con base en los diagramas de caja – gráficos 34 y 35 - y en sus medias= 2,66 y 3 – cuadro número 82).

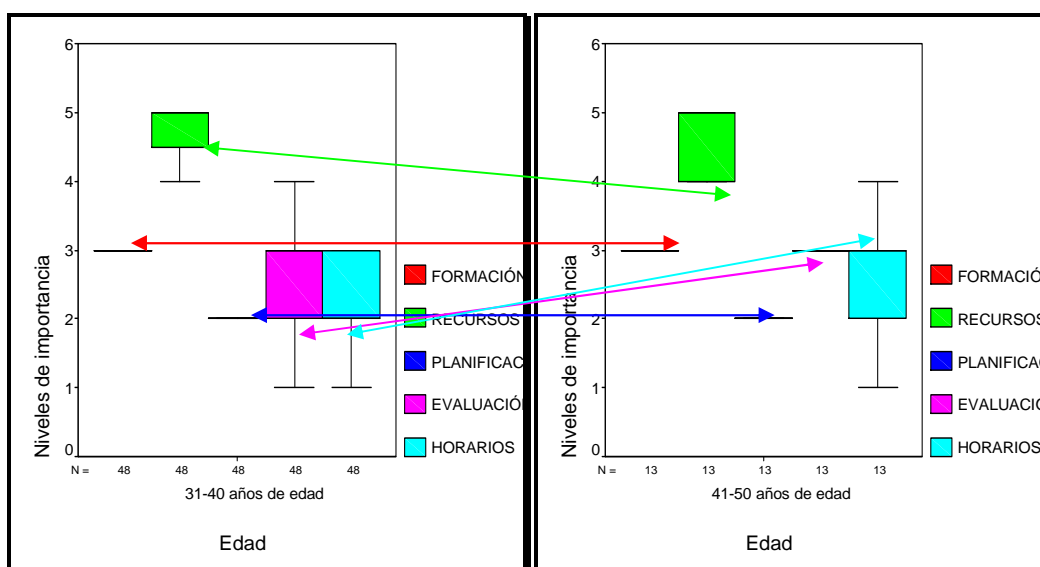
Como siempre para el final, tenemos el factor horario, donde observamos que los valores presentados no son estadísticamente

significativos. Así, tenemos un valor Z del -0,66 que determina un nivel de significación del 0,50, valor superior a 0,01. En este sentido, aceptamos la H039 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

La inexistencia de diferencias estadísticas significativas, entre los individuos de estas edades y el factor horarios, se debe, fundamentalmente, al bajo nivel de importancia asociado al referido factor (diagramas de cajas y medias de 2,3 y 2,4 – cuadro número 85) para la aplicación de los programas en las escuelas.

Gráficos 34 y 35

Diagramas de caja sobre el nivel de importancia atribuido a los factores en análisis en función de las edades de 20 a 30 años y de 41 a 50 años.



Los diagramas de caja representadas en los gráficos números 34 y 35, muestran los niveles de importancia que cada intervalo de edad atribuyen a los factores en análisis para la aplicación de los programas de Educación Física. En este sentido, verificamos que los individuos de los dos intervalos de edad en análisis no atribuyen gran importancia a los factores presentados (las distribuciones tienen la misma forma, difiriendo eventualmente en tendencia central) con la excepción del factor recursos. Datos que confirman los resultados obtenidos a través del test Mann-Whitney.

4.2.4.11 APLICACIÓN DEL TEST T EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y ENTRE LAS EDADES DE 31 A 40 AÑOS Y DE 51 A 60 AÑOS DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Cuadro 97

Medias y desviación típica de los factores (variables) en función de las edades de 31 a 40 años y de 51 a 60 años para la aplicación del test T.

Group Statistics					
	Edad	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
FORMACIÓN	31-40 años de edad	48	3,1667	,5191	7,493E-02
	51-60 años de edad	8	3,1250	,3536	,1250
RECURSOS	31-40 años de edad	48	4,7500	,4376	6,316E-02
	51-60 años de edad	8	4,8750	,3536	,1250
PLANIFICACIÓN	31-40 años de edad	48	2,1042	,6916	9,982E-02
	51-60 años de edad	8	2,2500	,4629	,1637
EVALUACIÓN	31-40 años de edad	48	2,6667	,5586	8,063E-02
	51-60 años de edad	8	3,1250	,3536	,1250
HORARIOS	31-40 años de edad	48	2,3333	,5955	8,595E-02
	51-60 años de edad	8	2,6250	,5175	,1830

Cuadro 98

El test T para los factores en estudio y en función de las edades del grupo 2 (31-40 años) con el grupo 4 (51-60 años).

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99,8% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
FORMACIÓN	Equal variances assumed	1,602	,211	,218	54	,828	4,167E-02	,1912	-,5795	,6628
	Equal variances not assumed			,286	12,691	,780	4,167E-02	,1457	-,5230	,6063
RECURSOS	Equal variances assumed	3,297	,075	-,765	54	,447	-,1250	,1633	-,6554	,4054
	Equal variances not assumed			-,893	10,925	,391	-,1250	,1401	-,6898	,4398
PLANIFICACIÓN	Equal variances assumed	,061	,805	-,573	54	,569	-,1458	,2545	-,9724	,6807
	Equal variances not assumed			-,761	12,911	,460	-,1458	,1917	-,8855	,5938
EVALUACIÓN	Equal variances assumed	6,936	,010	-2,237	54	,029	-,4583	,2049	-1,1238	,2071
	Equal variances not assumed			-3,081	13,684	,008	-,4583	,1487	-1,0246	,1079
HORARIOS	Equal variances assumed	,378	,541	-1,303	54	,198	-,2917	,2238	-1,0185	,4352
	Equal variances not assumed			-1,443	10,355	,179	-,2917	,2022	-1,1202	,5368

En función del test T (cuadro número 98), aplicado a los grupos de edades 2 y 4, respectivamente, de 31 a 40 años y de 51 a 60 años, constatamos los siguientes datos:

En relación al factor formación, verificamos que según el test de Levene se asume la igualdad de variancia (equal variances assumed) de la distribución (el nivel de significación es de 0,21, valor superior a 0,01).

En este ámbito, el test T presenta una diferencia entre los grupos de edades (mean difference) de 4,16E-02 y un valor T de 0,218. Aspecto que determina un nivel de significación del 0,82 (valor superior a 0,01). Como tal, los datos presentados no son

estadísticamente significativos, implicando que aceptemos la H015 - No existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Ambos intervalos de edad presentan medias similares y de valor intermedio (3,16 y 3,12 – cuadro número 97).

El análisis realizado al factor recursos, permítenos constatar que las variancias de la distribución son iguales (equal variances assumed) para los dos grupos de edades, esto porque el nivel de significación presentado por el test de Levene es de 0,07, valor superior a 0,01.

De esta forma, el test T presenta una diferencia entre las edades de 0,125 (mean difference) y un valor T de $-0,765$, que corresponde a un nivel de significación del 0,44 (valor superior a 0,01). Estos datos no son estadísticamente significativos, determinando la aceptación de la H021 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Esta inexistencia de diferencias de significativas entre los individuos de estos dos intervalos de edad, se debe a las elevadas medias de sus respuestas (cuadro número 97 medias de 4,75 y 4,87), indicando que los recursos son fundamentales para la aplicación de los programas.

En el ámbito de la planificación, también verificamos la igualdad de variancias de la distribución (equal variances assumed), ya que el nivel de significación presentado por el test de Levene es de 0,80, valor superior a 0,01.

Así, y de acuerdo con el test T, existe una diferencia entre los grupos de edades del $-0,145$ (mean difference) y un valor T de $-0,573$ que implica un nivel de significación del 0,56 (valor superior a 0,01). Concluyéndose que los datos expuestos no son estadísticamente significativos, y consecuentemente, permitiéndonos aceptar la H027 - No existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Del análisis de las medias de los individuos representados en estos dos intervalos de edad, verificamos que los valores presentados (2,1 y 2,2 – cuadro número 97) son muy bajos, no valorándose este factor en cuanto a la aplicación de los programas.

Para el factor evaluación, concluimos que el nivel de significación del test de Levene es de 0,01 valor igual al determinado para nuestro estudio, imposibilitando el asumir las variancias de la distribución (equal variances not assumed).

Así, verificamos que de acuerdo con el test T existe una diferencia entre los intervalos de edad del $-0,45$ y un valor T del $-3,08$ que refleja un nivel de significación del 0,008 (valor inferior a 0,01).

Con todo, al utilizarse la corrección de Bonferroni⁶, se nos presenta un valor del 0,04, valor superior a 0,01 y que nos permite aceptar la H033 - No existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Determinado que los individuos de las edades en análisis presenten medias de respuestas, al factor evaluación, de nivel intermedio (2,66 y 3,12 – cuadro número 97).

Del análisis realizado al factor horario, nos permite constatar que las variancias de la distribución son iguales para los dos grupos de edades (equal variances assumed), en virtud del nivel de significación presentado del 0,54, valor superior a 0,01.

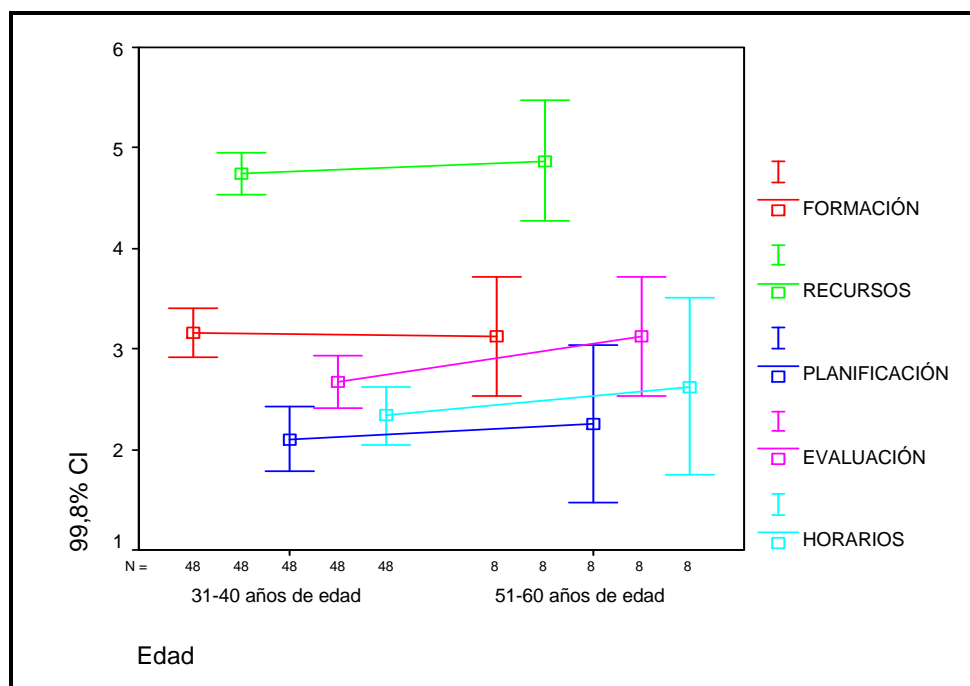
De esta forma, el test T presenta una diferencia entre los grupos de edades del - 0,291 y un valor T de - 1,30, que corresponde a un nivel de significación del 0,19 (valor superior a 0,01). Estos datos no son estadísticamente significativos, determinando la aceptación de la H039 - No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

⁶ Cuando estamos en situación de rechazar la H0, tenemos que utilizar la corrección de Bonferroni, para tal multiplicamos el nivel de significación observado por el número de variables analizadas en el test T (en nuestro caso son cinco variables).

Esta igualdad en la valoración de las medias de los horarios para la aplicación de los programas de Educación Física, se debe a la poca importancia atribuida a este factor por parte de los individuos con edades comprendidas entre los 31 y 40 años y los 50 y los 60 años (medias= 2,33 y 2,62 – cuadro número 97).

Gráfico 36

Representación de las medias de los factores en estudio en función de las edades del grupo 2 (31-40 años) con el grupo 4 (51-60 años).



El gráfico número 36 nos confirma que no existen diferencias entre las medias de las edades en análisis (31 a 40 años y 51 a 60 años) respecto a todos los factores presentados. El gráfico también nos da la información sobre el grado de importancia atribuido a cada uno de los factores por los individuos del respectivo intervalo

de edad. Hecho que nos permite observar una mayor importancia atribuida al factor recursos.

4.2.4.12 APLICACIÓN DEL TEST MANN-WHITNEY EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y ENTRE LAS EDADES DE 41 A 50 AÑOS Y DE 51 A 60 AÑOS DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Para el análisis estadístico entre el grupo 3 (41 a 50 años) y el grupo 4 (51 a 60 años), vamos a utilizar el test Mann-Whitney (alternativo al test T), en virtud de la edad representada por el grupo 3 que no posee una distribución normal.

Cuadro 99

Posicionamiento de las medias de los factores (variables) en función de las edades de 41 a 50 años y de 51 a 60 años para la aplicación del test Mann-Whitney.

Ranks				
	Edad	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FORMACIÓN	41-50 años de edad	13	10,85	141,00
	51-60 años de edad	8	11,25	90,00
	Total	21		
RECURSOS	41-50 años de edad	13	10,27	133,50
	51-60 años de edad	8	12,19	97,50
	Total	21		
PLANEAMIENTO	41-50 años de edad	13	9,85	128,00
	51-60 años de edad	8	12,88	103,00
	Total	21		
EVALUACIÓN	41-50 años de edad	13	10,54	137,00
	51-60 años de edad	8	11,75	94,00
	Total	21		
HORARIOS	41-50 años de edad	13	10,62	138,00
	51-60 años de edad	8	11,63	93,00
	Total	21		

Cuadro 100

El test Mann-Whitney para los factores en estudio y en función de las edades del grupo 3 (41-50 años) con el grupo 4 (51-60 años).

Test Statistics ^b					
	FORMACIÓN	RECURSOS	PLANIFICACIÓN	EVALUACIÓN	HORARIOS
Mann-Whitney U	50,000	42,500	37,000	46,000	47,000
Wilcoxon W	141,000	133,500	128,000	137,000	138,000
Z	-,212	-,932	-1,458	-,714	-,400
Asymp. Sig. (2-tailed)	,832	,352	,145	,475	,689

b. Grouping Variable: Edad

De la observación del cuadro número 100, y respecto al factor formación verificamos que el valor de Z presentado es de $-0,212$, dato que corresponde a un nivel de significación, entre los grupos de edades, del $0,83$ (valor superior a $0,01$). Hecho que no es estadísticamente significativo y que permite aceptar la H_{016} - No existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Siendo atribuido, a este factor, un nivel de importancia intermedio para la aplicación de los programas, de acuerdo con los diagramas de caja (gráficos números 37 y 38) y las medias (41 a 50 años: 3 y 51 a 60 años: $3,1$ – cuadro número 73).

Para el factor recursos, verificamos que el valor atribuido a Z es de $-0,932$, reflejando un nivel de significación del $0,35$ (valor superior a $0,01$), que no es estadísticamente significativo. En este

sentido aceptamos la H022 - No existen diferencias significativas en tendencia central para los recursos entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Observamos que la igualdad verificada, en tendencia central, para los recursos se relaciona con un fuerte nivel de importancia atribuido por los individuos de ambos intervalos de edad en cuanto a la aplicación de los programas. Datos corroborados por los diagramas de caja (gráficos números 37 y 38) y por las medias (4,6 y 4,8 – cuadro número 76).

Para el factor planificación, verificamos una situación idéntica a la de los dos primeros factores analizados. El valor de Z es de -1,45, que se asocia un nivel de significación del 0,14. Valor superior a 0,01 y que permite aceptar la H028 - No existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Implicando que todos los individuos, de ambos intervalos de edad, no atribuyan importancia a la planificación a la hora de la aplicación de los programas. Las medias presentadas, en función del cuadro número 79, son del 1,9 (41 a 50 años) y del 2,2 (51 a 60 años).

Con respecto a la evaluación, ésta presenta un valor Z de -0,71 que corresponde a nivel de significación de 0,47 (valor superior a 0,01). Situación que no es estadísticamente significativa,

permitiendo aceptar la H034 - No existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

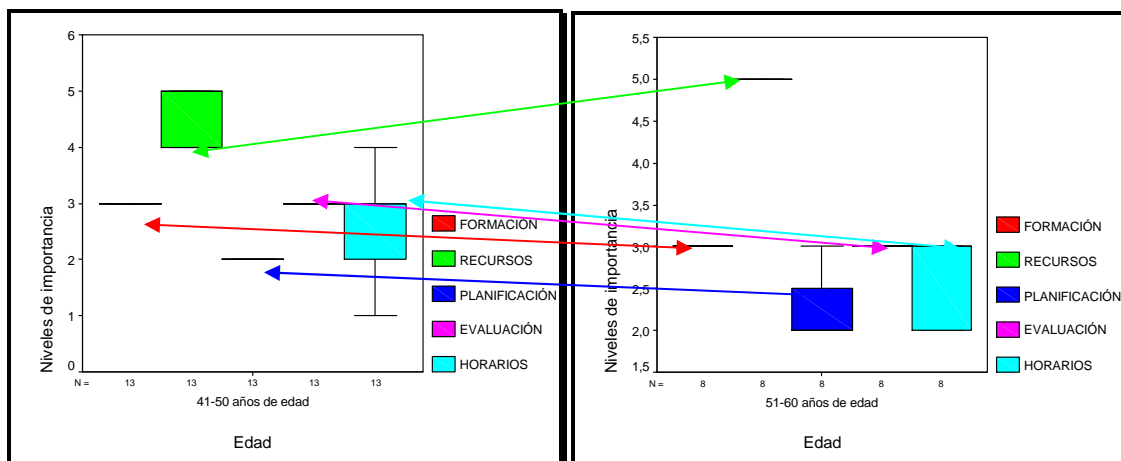
No se verifican diferencias entre ambos grupos de edades en virtud de que sus medias poseen un nivel intermedio. Aspecto observado a través de los diagramas de caja (gráficos 37 y 38) y de las medias (3 y 3,1 – cuadro número 82).

El factor horario posee un valor Z de $-0,40$ al cual se asocia un nivel de significación del 0,68 (valor superior a 0,01). Lo que determina la aceptación de la H040 - No existen diferencias significativas en tendencia central para los horarios entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Concluyendo que los dos grupos de edades en análisis no atribuyen mucha importancia (de acuerdo con los diagramas de caja - gráficos 37 y 38 - y con sus medias) al factor horarios para la aplicación de los programas de Educación Física. De esta manera las medias observadas a través del cuadro número 85 son del 2,4 (41 a 50 años) y del 2,6 (51 a 60 años).

Gráficos 37 y 38

Diagramas de caja sobre el nivel de importancia atribuido a los factores en análisis en función de las edades de 41 a 50 años y de 51 a 60 años.



4.2.4.13 EL TEST DE SPEARMAN EN FUNCIÓN DE LOS FACTORES Y DE LA EDAD DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO.

Las medidas de correlación normalmente varían entre cero y uno, esto es, desde la total ausencia de asociación hasta la relación perfecta entre las variables. Para verificar este tipo de correlación, vamos a aplicar el test de Spearman a nuestro estudio.

El Test de correlación de Spearman se utiliza cuando las variables son de nivel ordinal, con 4 o más categorías, o de nivel superior (en nuestro estudio tanto la variable edad como las variables Formación, recursos, planificación, evaluación y horarios son de nivel ordinal con 4 o más categorías). En este caso podemos

utilizar el test de Spearman, que permite correlacionar las variables. Este test no exige que los datos provengan de distribuciones normales, pues el test lo asume.

El coeficiente de correlación de Spearman es una medida de asociación lineal entre variables y varía entre -1 y 1. Cuando más próximo estuviera el test de los valores extremos, mayor es la asociación. La asociación puede ser negativa, determinando que la correlación entre las variables sea en sentido contrario, o sea, cuando una variable aumenta la otra disminuye. Si la asociación es positiva, la correlación entre las variables es en el mismo sentido.

4.2.4.13.1 EL TEST DE SPEARMAN PARA EL FACTOR FORMACIÓN VS. LA EDAD DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 101

El test de Spearman para el factor formación en función de la edad.

Correlations				
			FORMACIÓN	EDAD
Spearman's rho	FORMACION	Correlation Coefficient	1,000	-,707**
		Sig. (2-tailed)	,	,000
		N	200	200
	EDAD	Correlation Coefficient	-,707**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,
		N	200	200

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

De acuerdo con el cuadro número 101, el test determinó un nivel de significación del 0,00 entre las variables, valor inferior a 0,01 y como tal, estadísticamente significativo. Así, el valor de correlación -0.707 - implica una correlación fuerte entre las variables pero negativa, o sea cuando la edad de los individuos aumenta la formación tiene menos importancia para la aplicación de los programas y viceversa.

4.2.4.13.2 EL TEST DE SPEARMAN PARA EL FACTOR RECURSOS VS. LA EDAD DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 102

El test de Spearman para el factor recursos en función de la edad.

Correlations				
			RECURSOS	EDAD
Spearman's rho	RECURSOS	Correlation Coefficient	1,000	,177
		Sig. (2-tailed)	,	,012
		N	200	200
	EDAD	Correlation Coefficient	,177	1,000
		Sig. (2-tailed)	,012	,
		N	200	200

En función del cuadro número 102, el test de Spearman nos indica un nivel de significación del 0,12 entre las variables, valor superior a 0,01 y como tal, no es estadísticamente significativo. Así, el valor de correlación -0.177 implica una correlación débil entre las variables, o sea los recursos y la edad no presentan un nivel asociación entre si. Situación que se debe a la gran importancia

atribuida, a este factor, por todas las edades de la población en estudio.

4.2.4.13.3 EL TEST DE SPEARMAN PARA EL FACTOR PLANIFICACIÓN VS. LA EDAD DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 103

El test de Spearman para el factor planificación en función de la edad.

Correlations				
			PLANEAMIENTO	EDAD
Spearman's rho	PLANIFICACION	Correlation Coefficient	1,000	-,725**
		Sig. (2-tailed)	,	,000
		N	200	200
	EDAD	Correlation Coefficient	-,725**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,
		N	200	200

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

El cuadro número 103, nos presenta un nivel de significación del 0,00 entre las variables, (valor inferior a 0,01), y como tal estadísticamente significativo. Así, el valor de correlación -0.725 implica una correlación fuerte y negativa entre las variables, determinando que cuando la edad de los individuos aumenta la planificación pierde importancia para la aplicación de los programas y viceversa.

4.2.4.13.4 EL TEST DE SPEARMAN PARA EL FACTOR EVALUACIÓN VS. LA EDAD DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 104

El test de Spearman para el factor evaluación en función de la edad.

Correlations				
			EVALUACIÓN	EDAD
Spearman's rho	EVALUACION	Correlation Coefficient	1,000	-,738**
		Sig. (2-tailed)	,	,000
		N	200	200
	EDAD	Correlation Coefficient	-,738**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,
		N	200	200

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

El cuadro número 104, nos presenta un nivel de significación del 0,00 entre las variables, (valor inferior a 0,01), dato que es estadísticamente significativo. Así, el valor de correlación -0.738 implica una correlación fuerte y negativa entre las variables, como tal, cuando la edad de los individuos aumenta la evaluación pierde importancia para la aplicación de los programas y viceversa.

4.2.4.13.5 EL TEST DE SPEARMAN PARA EL FACTOR HORARIOS VS. LA EDAD DE LA POBLACIÓN.

Cuadro 105

El test de Spearman para el factor horario en función de la edad.

Correlations				
		HORARIOS		EDAD
Spearman's rho	HORARIOS	Correlation Coefficient	1,000	-,165
		Sig. (2-tailed)	,	,020
		N	200	200
	EDAD	Correlation Coefficient	-,165	1,000
		Sig. (2-tailed)	,020	,
		N	200	200

En función del cuadro número 105, el test de Spearman nos indica un nivel de significación del 0,20 entre las variables, (valor superior a 0,01), dato que no es estadísticamente significativo. Así, el valor de correlación -0.165 implica una correlación débil entre las variables, o sea los horarios y la edad no presentan un nivel asociación entre si. Esta insuficiente asociación corresponde a la poca importancia imputada, a este factor, por todas las edades de la población en estudio.

4.3 ESTUDIO 3 (ENTREVISTAS).

De acuerdo con lo expresado en la metodología, vamos a utilizar el análisis de contenido para realizar el tratamiento de los datos en base a las respuestas dadas por profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física, a las preguntas del guión de entrevista. Vamos a hacer una operación de codificación que

permitirá transformar los datos brutos (de las entrevistas) en categorías y subcategorías con el objetivo de hacer una descripción exacta de su contenido.

4.3.1 LA CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS

Para la elaboración de las categorías tuvimos de recorrer algunas etapas hasta llegar a los datos finales. A medida que revisábamos los datos, existían ciertas palabras o frases que se destacaban, y que permitieron obtener una organización de la codificación con el objetivo de clasificar los datos recogidos. De manera que el material contenido en un determinado tópico pueda físicamente ser apartado de otros.

“La codificación es el proceso por el cual los datos brutos son sistemáticamente transformados y clasificados en categorías, permitiendo la descripción precisa de las características importantes del contenido” (López-Aranguren, 2000:p.475). En este sentido, el paso metodológico siguiente fue hacer la elaboración de las categorías, donde éstas “son rúbricas o clases que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico, agrupamiento ese efectuado de acuerdo con los caracteres comunes de tales elementos” (Bardin, 1977:p.117).

Para obtener un buen y útil sistema de categorías, el investigador tiene que prestar particular atención al cumplimiento de cinco requisitos (López-Aranguren, 2000):

1. El sistema de categorías debe reflejar los objetivos de la investigación.
2. El sistema de categorías debe ser preciso.
3. Las categorías deben excluirse mutuamente.
4. Las categorías deben ser independientes.
5. El sistema de categorías debe derivar de un único principio de clasificación.

La creación y establecimiento de categorías es una tarea complicada y a menudo difícil. Sería deseable la existencia de categorías estándar, hecho que haría posible la comparación de los resultados de un estudio con los de otros estudios. López-Aranguren (2000) refiere que se han efectuado algunos esfuerzos en esta dirección, pero con escaso éxito, hecho que imposibilita de momento el establecimiento de un sistema de categorías generales reconocidas como tal. En este contexto, no existe otra alternativa que desarrollar categorías específicas para el análisis que tenemos entre manos.

López-Aranguren (2000:p.475), también menciona que “no hay reglas fijas comúnmente aceptadas para guiar al establecimiento de categorías”. Así, las categorías suelen crearse, por medio de un método de tanteo (trial and error method), proceso que para el investigador consiste en moverse continuamente entre el marco teórico de la investigación y los datos que maneja, contrastando la

utilidad de las categorías provisionales que ha creado, para después modificarlas según la luz que sobre ellas arrojan los datos.

El criterio de categorización según Bardin (1977), puede ser semántico (categorías temáticas), sintáctico (por verbos, adjetivos, etc.), léxico (clasificación de palabras) y expresivo (perturbaciones en el lenguaje).

El primer paso realizado para este análisis, fue revisar todas las entrevistas y numerarlas en secuencia. Después de ordenadas las hemos revisado unas 3 veces, y en el momento de estas lecturas empezamos a desarrollar una lista preliminar de categorías, para cada una de las poblaciones, en base a frases o palabras y de acuerdo con el criterio semántico (temas). Así, elaboramos la siguiente:

Cuadro 106

Lista preliminar de categorías de codificación para los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física.

CATEGORÍAS	ABREVIATURAS NUMÉRICAS
Materiales didácticos	1
Instalaciones	2
Evaluación inicial	3
Plan de aula	4
Plan anual	5
Unidad didáctica	6
Formación inicial	7
Formación Continua	8
Aprendizajes	9
Programa de Educación Física	10
Niveles motores de los alumnos	11

Cuadro 107

Lista preliminar de categorías de codificación para los profesores de Educación Física.

CATEGORÍAS	ABREVIATURAS NUMÉRICAS
Materiales didácticos	1
Instalaciones	2
Evaluación inicial	3
Formación inicial	4
Formación Continua	5
Carga curricular	6
Horarios de los alumnos	7

Después de concebir las categorías preliminares, hicimos un análisis más profundo de las mismas, hecho que determinó una nueva lista de categorías definitivas. Creamos categorías más abaragantes, intentando que fuesen lo más próximo posible de los factores que condicionan la aplicación de los programas de Educación Física (que derivan de los cuestionarios), para que pudiésemos relacionar mejor los datos en el momento de la discusión/triangulación. En esta fase también fueron creadas subcategorías con la intención de examinar mucho mejor los datos expresados en las categorías. De esta manera surgirán las categorías y subcategorías definitivas.

Cuadro 108

Lista definitiva de categorías y subcategorías de los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física.

CATEGORÍAS Y ABREVIATURAS NUMÉRICAS	SUBCATEGORÍAS Y ABREVIATURAS NUMÉRICAS
Recursos (1).	- Faltan instalaciones (5); - Faltan materiales didácticos (6).
Formación (2).	- Importancia de la formación inicial (7); - Formación continua (8).
Planificación (3).	- Organizar el trabajo del profesor (9); - Proporcionar coherencia en los aprendizajes (10).
Evaluación (4).	- Importancia de la evaluación inicial (11); - Verificar los aprendizajes (12); - Orientar el trabajo del profesor (13).

Cuadro 109

Lista definitiva de categorías y subcategorías de los profesores de Educación Física.

CATEGORÍAS Y ABREVIATURAS NUMÉRICAS	SUBCATEGORÍAS Y ABREVIATURAS NUMÉRICAS
Recursos (1).	- Faltan instalaciones (5); - Faltan materiales didácticos (6); - Escaso presupuesto (7).
Formación (2).	- Falta formación (8); - Necesidad de formación continua (9).
Horarios (3)	- Metodología de los horarios de los alumnos (10); - Evitar la reducción de horas para la Educación Física (11).
Evaluación (4).	- Importancia de la evaluación inicial (12);

4.3.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Llegados a este punto vamos a analizar los datos de las entrevistas de acuerdo con la población en estudio (alumnos/estudiantes y profesores de Educación Física). Primeramente haremos una caracterización de los individuos en estudio de acuerdo con su edad, sexo. Siendo que para los profesores también incidiremos sobre su situación y experiencia profesional.

Posteriormente se hará una presentación de los datos teniendo como referencia las categorías y subcategorías definidas anteriormente (con sus frecuencias absolutas y relativas), que permitirán hacer un examen más profundo de los datos y realizar inferencias sobre el contenido de las entrevistas. En virtud de que el número de individuos entrevistados es pequeño, no hablaremos de muestra, pero sí de casos.

4.3.2.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS DEL ESTUDIO 3 (ENTREVISTAS).

Cuadro 110

Caracterización de los entrevistados.

Count		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Casos	Profesores de E. Física	12	8	20
	Estudiantes de E. Física	9	7	16
Total		21	15	36

Podemos verificar que nuestros entrevistados son 20 profesores y 16 alumnos/estudiantes de Educación Física, siendo para ambos casos mayoritariamente del sexo masculino (cuadro número 110).

Cuadro 111

Distribución de las edades por los profesores y alumnos/estudiantes.

Count		Edad				Total
		20 - 30 Años	31 - 40 Años	41 - 50 Años	51 - 60 Años	
Casos	Profesores de E. Física	7	6	5	2	20
	Estudiantes de E. Física	16				16
Total		23	6	5	2	36

El cuadro número 111, nos permite verificar cómo están distribuidas las edades de las poblaciones en estudio. Constatamos que los alumnos/estudiantes están totalmente representados en la

edad de 20 a 30 años, situación normal e idéntica a los cuestionarios aplicados en el estudio.

Respecto a los profesores, observamos que están distribuidos por todos los grupos de edad, pero con especial incidencia en las edades que van de los 20 a los 50 años.

Cuadro 112

Medias de la edad de los individuos en análisis.

Edad					
Casos	Mean	N	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Profesores de E. Física	35,7000	20	9,0908	24,00	54,00
Estudiantes de E. Física	22,6875	16	2,4144	20,00	28,00
Total	29,9167	36	9,5060	20,00	54,00

De acuerdo con el cuadro número 112, concluimos que la media de edad de los profesores es de 35,7 años, siendo que el individuo más joven tiene 24 años y el más viejo 54. Para los alumnos/estudiantes su media de edad es de 22,68 años, y los individuos tienen edades comprendidas entre los 20 y los 28 años.

Cuadro 113

Situación profesional de los profesores entrevistados.

Casos * Situación profesional Crosstabulation					
Count		Situación profesional			Total
		Profesor fijo	Profesor contratado	"Otra situación"	
Casos	Profesores de E. Física	14	4	2	20
Total		14	4	2	20

El cuadro número 113, nos da la información sobre la situación profesional de los profesores de Educación Física entrevistados. En esta perspectiva verificamos que la mayoría son fijos (14), 4 son contratados y 2 están en prácticas (otras situaciones).

Cuadro 114

Datos sobre los años de experiencia en la enseñanza por parte de los entrevistados.

Experiencia Profesional * Casos Crosstabulation				
Count		Casos		Total
		Profesores de E. Física	Estudiantes de E. Física	
Experiencia Profesional en años de servicio.	,00		14	14
	1,00	1		1
	2,00	2	1	3
	4,00	1	1	2
	6,00	1		1
	7,00	1		1
	8,00	2		2
	10,00	2		2
	11,00	2		2
	13,00	1		1
	17,00	2		2
	20,00	2		2
	26,00	1		1
	30,00	1		1
	32,00	1		1
Total		20	16	36

Podemos verificar que los alumnos/estudiantes no tienen ninguna experiencia en la enseñanza de la Educación Física, en cuanto los profesores presentan una gran heterogeneidad en los años dedicados a la enseñanza.

4.3.2.2 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS / ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Cuadro 115

Categorías elaboradas a partir del análisis de contenido y en función de las entrevistas a los alumnos/estudiantes de Educación Física.

Categorías	Frecuencias absolutas y relativas		
	FA	FR. a)	FR. b)
Formación	13	25%	81,25%
Recursos	15	28,85%	93,75%
Planificación	11	21,15%	68,75%
Evaluación	13	25%	81,25%
Total	52	100%	-

a) Frecuencias relativas en función del total de respuestas obtenidas (52 respuestas en total).

b) Frecuencias relativas en función del total de individuos entrevistados (16 individuos en total).

De un total de 16 individuos entrevistados (alumnos/estudiantes de Educación Física) fueron observadas

cuatro categorías como condicionadoras de la aplicación de los programas de Educación Física:

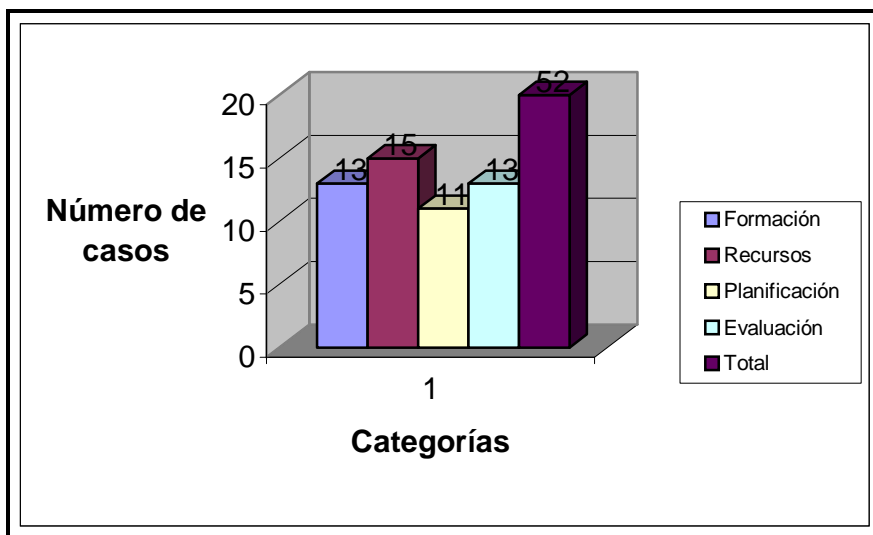
- Formación – Referida por 13 veces en un total de 16 individuos.
- Recursos – Referida 15 veces en un total de 16 individuos.
- Planificación – Referida 11 veces en un total de 16 individuos.
- Evaluación – Referida 13 veces en un total de 16 individuos.

De la observación del cuadro número 115, se puede verificar la existencia de dos tipos de frecuencias relativas, que se torna necesario esclarecer. Así, hay dos interpretaciones posibles, en un primer análisis tenemos los datos expuestos en función del total de respuestas dadas por los alumnos/estudiantes de Educación Física (52) y que permite constatar que: los recursos con 28,85% es el factor más referido; seguido de la formación y evaluación con 25%; y con 21,15% la planificación.

La otra lectura, permite saber, del total de individuos entrevistados (16), cuál es el porcentaje que refirió cada categoría. Como tal, tenemos los recursos con 93,75% (la categoría más referida), seguida de la formación y evaluación (81,25%) y por último la categoría planificación con 68,75%.

Gráfico 39

Categorías observadas (frecuencias absolutas) en función de las entrevistas a los alumnos/estudiantes de Educación Física.



Del análisis del gráfico número 39, confirmamos los datos presentados (frecuencias absolutas) a través del cuadro número 115.

Cuadro 116

Categorías más importantes para los alumnos/estudiantes de Educación Física de acuerdo con las entrevistas.

Categorías más Importantes	
Formación	3
Recursos	11
Evaluación	2
Total	16

De la interpretación del cuadro 116, y de acuerdo con las entrevistas, verificamos cuáles eran las categorías más importantes para la aplicación de los programas. Una certeza hay, los recursos es el factor considerado más importante (11 veces – cuadro número 115), por los alumnos/estudiantes de Educación Física.

Seguidamente para interpretar mejor los datos, y de acuerdo con lo expresado en el capítulo de la metodología, elaboramos un cuadro donde se pueden analizar las subcategorías que están integradas en las categorías (frecuencias absolutas y relativas). La forma de análisis de los datos es idéntica a la que fue utilizada en el cuadro número 115.

Cuadro 117

Categorías y subcategorías elaboradas a partir del análisis de contenido y en función de las entrevistas a los alumnos/estudiantes de Educación Física.

Categorías	Subcategorías	Frecuencias absolutas y relativas		
		FA	FR a)	FR b)
Formación	- Importancia de la formación Inicial	11	15,50%	68,75%
	- Formación Continua	2	2,82%	12,50%
Recursos	- Faltan Instalaciones	14	19,74%	87,50%
	- Faltan Materiales didácticos	13	18,31%	81,25%
Planificación	- Organizar el trabajo del profesor	9	12,68%	56,25%
	- Proporcionar coherencia a los aprendizajes	5	7,00%	31,25%
Evaluación	- Importancia de la evaluación Inicial	9	12,68%	56,25%
	- Verificar los aprendizajes	4	5,64%	25,00%
	- Orientar el trabajo del profesor	4	5,64%	25,00%
Total		71	100,00%

a) frecuencias relativas en función del total de respuestas obtenidas (71 respuestas en total).

b) frecuencias relativas en función del total de individuos entrevistados (19 individuos en total).

La categoría formación integra dos subcategorías, que son la importancia de la formación inicial y la formación continua, o sea, los alumnos/estudiantes tienen la percepción de que su formación inicial es decisiva para que la Educación Física tenga éxito en la escuela, en este contexto, once personas la refieren (en un total de 16 – que corresponde al 68,75%). En cuanto a la formación continua, solamente es referida por dos personas, situación que no es muy expresiva. Tenemos aquí un dato importante, la formación es un factor condicionante para la aplicación de los programas, sobre todo, si la formación inicial no es adecuada.

En relación a la categoría recursos (la más referida), observamos dos subcategorías: La ausencia de material didáctico (13 respuestas: 81,70%) y la ausencia de instalaciones deportivas adecuadas (14 respuestas: 87,50%). Estos registros son muy claros, la principal causa de que este factor condicione la Educación Física en las escuelas es la ausencia de materiales e instalaciones deportivas adecuadas a las exigencias de los programas.

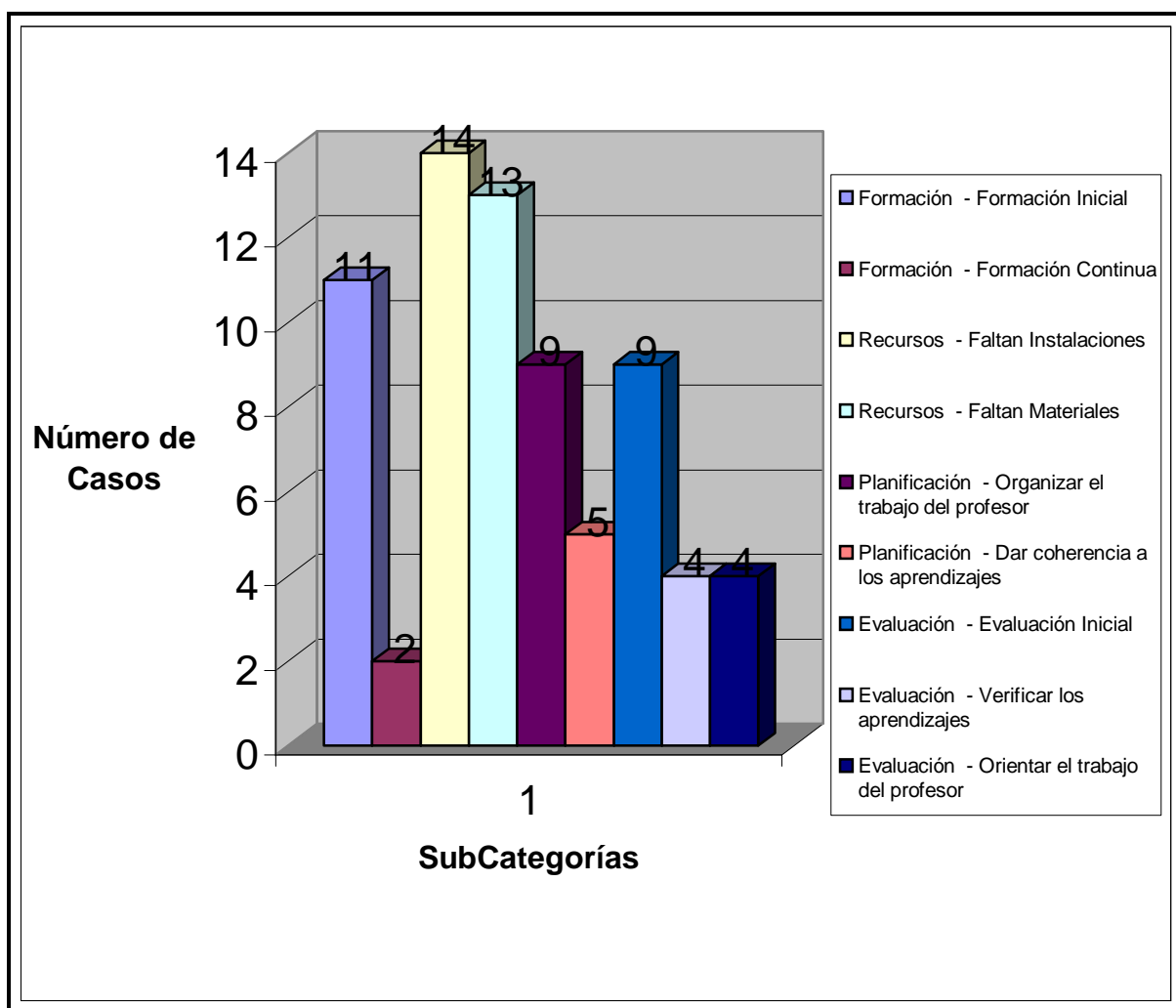
La planificación, otra categoría referida, se divide en dos subcategorías: Organización del trabajo del profesor (referido por 9 veces - 56,25%) y coherencia en los aprendizajes (referido 5 veces - 31,25%). De acuerdo con los datos, la planificación es importante en la medida que permite organizar la concreción y los aprendizajes de la Educación Física.

En la categoría evaluación están referidas 13 respuestas que a su vez dan origen a 3 subcategorías, son ellas: Importancia de la evaluación Inicial (9 referencias - 56,25%); orientación del trabajo

del profesor (4 referencias - 25,0%); y como medio de verificar las aprendizajes (4 referencias - 25,0%). La evaluación inicial es vista como el ítem, a tener en cuenta en la evaluación, para que los programas de Educación Física puedan ser correctamente aplicados en las escuelas.

Gráfico 40

Categorías y subcategorías elaboradas a partir del análisis de contenido y en función de las entrevistas a los alumnos/estudiantes de Educación Física.



El gráfico número 40 esquematiza todo el proceso del análisis de contenido, elaborado en el cuadro número 115, de esta forma podemos comprobar las categorías que dan origen a las subcategorías, permitiendo realizar mucho mejor la parte interpretativa de la investigación.

4.3.2.3 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Cuadro 118

Categorías elaboradas a partir del análisis de contenido y en función de las entrevistas a los profesores de Educación Física.

Categorías	Frecuencias absolutas y relativas		
	FA	FR. a)	FR. b)
Formación	6	20,00%	30,00%
Recursos	19	63,40%	95,00%
Evaluación	2	6,60%	10,00%
Horarios	3	10,00%	15,00%
Total	30	100,00%	-

a) frecuencias relativas en función del total de respuestas obtenidas (30 respuestas en total).

b) frecuencias relativas en función del total de individuos entrevistados (20 individuos en total).

De un total de 20 entrevistas realizadas a profesores de Educación Física, observamos 4 categorías como condicionadoras de los programas:

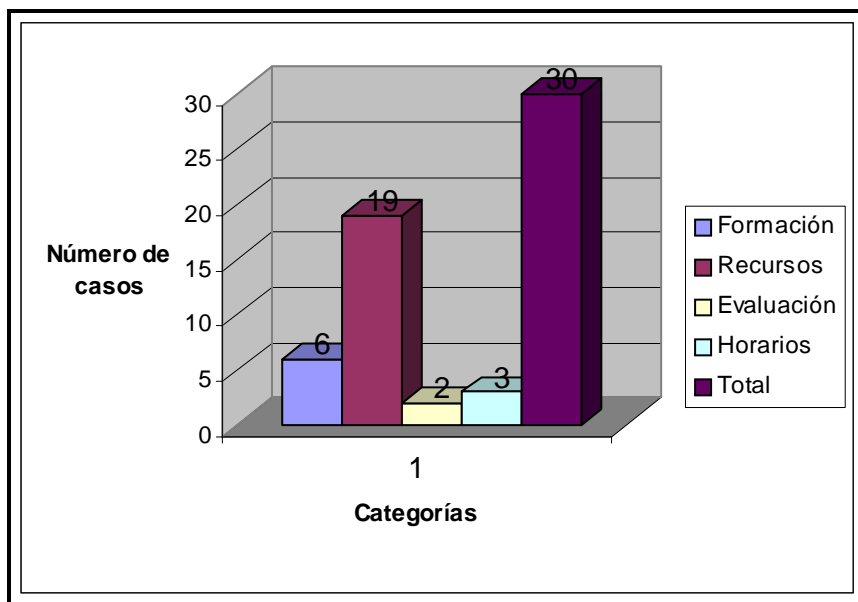
- Formación (6 respuestas en un total de 20 individuos).
- Recursos (19 respuestas en un total de 20 individuos).
- Evaluación (2 respuestas en un total de 20 individuos).
- Horarios (3 respuestas en un total de 20 individuos).

De la observación del cuadro número 118 se puede verificar que existen dos tipos de frecuencias relativas, que se torna necesario esclarecer (como fue hecho para los alumnos/estudiantes). Así, hay dos interpretaciones posibles, en un primer análisis tenemos los datos expuestos en función del total de respuestas dadas por los profesores de Educación Física (30) y que permite constatar que los recursos con 63,40% es el factor más referido, seguido de la formación con 20,0%, los horarios con 10,0% y la evaluación con 6,6%.

El otro tipo de lectura, permite saber, del total de individuos entrevistados (20), cuál es el porcentaje que se refiere a cada categoría. Así tenemos los recursos con el 95% del total de profesores (19) como la categoría más mencionada y con una gran diferencia en relación a los demás. La formación presenta el 30% de los profesores (6), los horarios el 15% (3) y la evaluación el 10 % (2).

Gráfico 41

Categorías observadas (frecuencias absolutas) en función de las entrevistas a los profesores de Educación Física.



Del análisis del gráfico número 41, confirmamos los datos presentados (frecuencias absolutas) a través del cuadro número 116.

Cuadro 119

Categorías más importantes para los profesores de Educación Física de acuerdo con las entrevistas.

Categorías más Importantes	
Formación	1
Recursos	19
Total	20

Es obvio que el principal problema para la aplicación de los programas en las escuelas son los recursos. De los datos observados, de un total de 20 profesores, 19 han referido los recursos como decisivos y como el factor más importante (cuadros números 118 y 119 respectivamente) para la concreción de la Educación Física en las escuelas.

Seguidamente, para interpretar mejor los datos, y de acuerdo con lo expresado en el capítulo de la metodología, elaboramos un cuadro donde se pueden analizar las subcategorías que están integradas en las categorías. El uso de estas técnicas puede representar una ayuda inestimable en la fase de interpretación de los datos, y permite generar evidencias decisivas para las inferencias teóricas que son el propósito y objetivo fundamentales de la investigación. La forma de análisis de los datos es idéntica a la que fue utilizada en el cuadro número 118.

Cuadro 120

Categorías y subcategorías elaboradas a partir del análisis de contenido y en función de las entrevistas a los profesores de Educación Física.

Categorías	Subcategorías	Frecuencias absolutas y relativas		
		FA	FR a)	FR b)
Formación	- Falta Formación	4	8,15%	20,00%
	- Necesidad de Formación Continua	4	8,15%	20,00%
Recursos	- Faltan Instalaciones	19	38,75%	95,00%
	- Escaso Presupuesto	3	6,10%	25,00%
	- Faltan Materiales	13	26,55%	43,33%
Evaluación	- Importancia de la evaluación Inicial	2	4,10%	10,00%
Horarios	- Metodología de los horarios de los alumnos	2	4,10%	10,00%
	- Evitar la reducción de horas	2	4,10%	10,00%
Total		49	100,00%

a) frecuencias relativas en función del total de respuestas obtenidas (30 respuestas en total).

b) frecuencias relativas en función del total de individuos entrevistados (20 individuos en total).

La categoría formación se divide en dos subcategorías: La falta de formación de los profesores (con 4 respuestas - 20% del total de profesores) y la necesidad de formación continua de los profesores (con 4 respuestas - 20% del total de profesores). Con todo, tenemos que referirlo nuevamente, solo 6 individuos han señalado la formación como condicionadora de la aplicación de los programas de Educación Física, número reducido.

La categoría horarios se divide en dos subcategorías de análisis: la metodología de los horarios de los alumnos (2 respuestas – 10% del total) y evitar la reducción de horas para la Educación Física (2 respuestas – 10% del total). En total solo 3

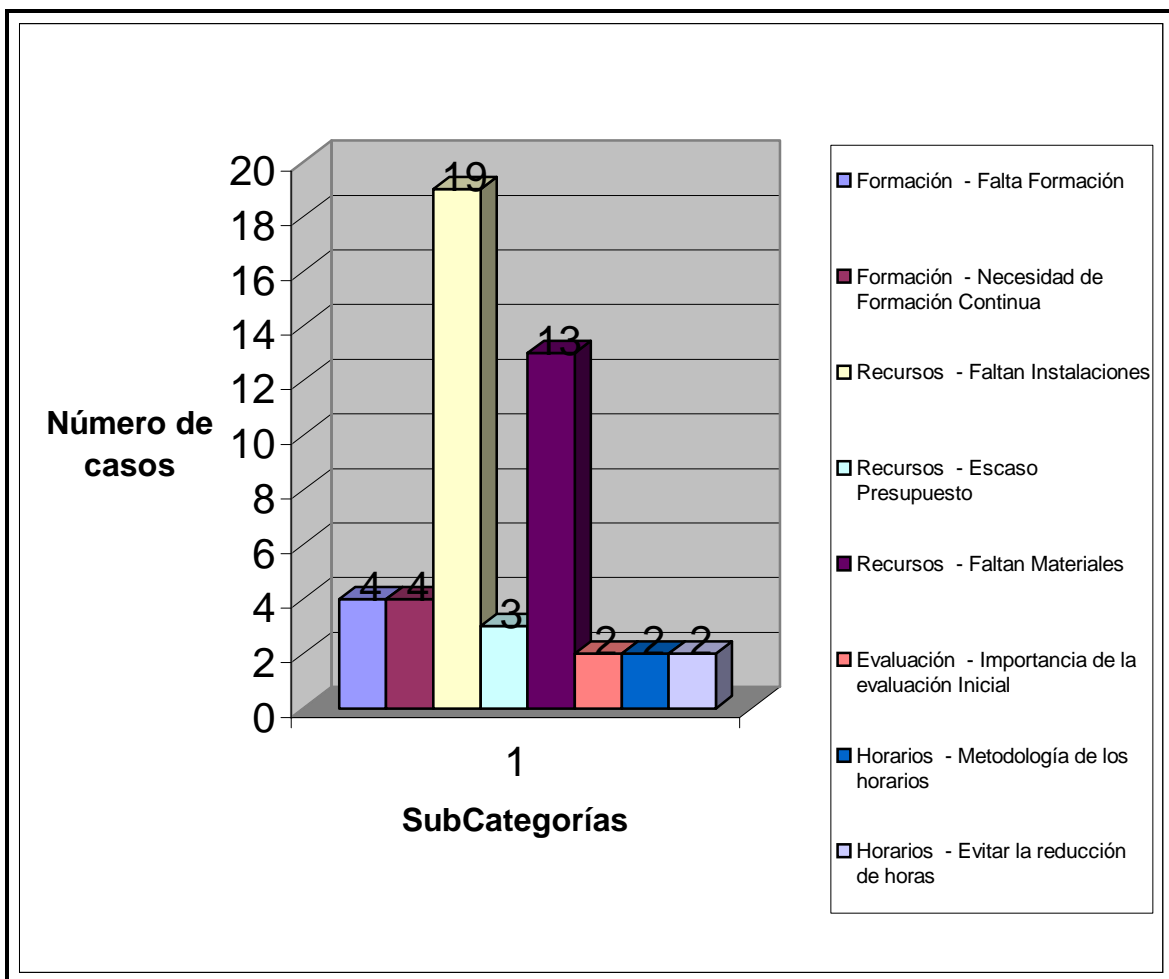
profesores señalaran esta categoría, hecho que no es muy significativo.

La categoría evaluación se identifica con una sola subcategoría: Importancia de la evaluación inicial (2 respuestas – 10% del total). En total sólo 2 profesores señalaran esta categoría, hecho que, también, no es muy significativo.

Para el final dejamos los recursos, categoría que fue señalada por 19 profesores (en un total de 20). De acuerdo con los datos éste es el factor más decisivo para la correcta implementación de los programas de Educación Física. Esta categoría se divide en tres subcategorías: La falta de instalaciones (19 veces referidas, 95% del total de los profesores); la falta de material (13 veces referida y 43,3% del total de profesores); y el escaso presupuesto dispendido en las escuelas en relación a los recursos (3 veces referido, 15% del total de profesores). De esta observación es visible que las instalaciones y materiales existentes en las escuelas, no corresponden a las necesidades de los profesores y de los programas de Educación Física.

Gráfico 42

Categorías y subcategorías elaboradas a partir del análisis de contenido y en función de las entrevistas a los profesores de Educación Física.



El gráfico número 42 esquematiza todo el proceso del análisis de contenido, elaborado en el cuadro número 120, de esta forma podemos comprobar cómo las categorías y las subcategorías se pueden relacionar entre si, operando una drástica reducción en la complejidad de los datos.

4.3.3 PRESENTACIÓN DE UNA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA PARA REALIZAR Y JUSTIFICAR LAS INFERENCIAS.

Para Navarro y Díaz (1994), tras la fase de categorización, y las subsiguientes operaciones de enumeración y posible tratamiento estadístico de los datos mediante técnicas más o menos complejas, se abre la parte interpretativa e inductiva de la investigación. Es el momento propiamente teórico de ésta, en el que, a partir de los datos - sucesivamente elaborados a lo largo del presente estudio – hay que dar el salto a un dominio diferente: el de las realidades subyacentes que han determinado la producción de esos datos.

Bardin (1977) tiene en cuenta que el análisis de contenido constituye un instrumento de inducción para investigar las causas (variables inferidas) a partir de los efectos (variables de inferencia). Para hacer inferencias el investigador tiene que utilizar una construcción analítica (o núcleo teórico) que especifique las relaciones entre los datos para poder hacer inferencias y poder justificarlas (Bardin, 1977; Navarro y Díaz, 1994; López-Aranguren, 2000). Esa construcción analítica operativiza lo que el investigador sabe acerca de las interdependencias entre los datos y su contexto, y así proporciona al investigador las reglas de inferencia que le permiten establecer el puente entre los datos que analiza y el objetivo que persigue.

Existen dos grandes categorías de inferencias (López-Aranguren, 2000): La primera está formada por las inferencias que se refieren al origen, a las causas, a las condiciones antecedentes

de la comunicación. La segunda está formada por las inferencias que se centran en los efectos o resultados de la comunicación (que es nuestro caso). Así vamos a situarnos en la segunda categoría, con el objetivo de determinar qué actitudes y comportamientos son consecuencia de la comunicación (entrevistas).

Así vamos a trabajar nuevamente los datos de las entrevistas haciendo dos parrillas de análisis de expresiones (para alumnos/estudiantes y profesores), donde se identifican las expresiones obtenidas en función de las categorías de análisis. Hecho que, conjuntamente con los datos analizados en el punto anterior, permitirá ayudar a elaborar las construcciones teóricas (marcos teóricos) para realizar deducciones o inferencias sobre el contenido de las entrevistas. De referir que vamos a hacer las inferencias en función de cada grupo de individuos en análisis.

4.3.3.1 ANÁLISIS DE CONTENIDO - REALIZACIÓN DE INFERENCIAS A LOS ALUMNOS/ESTUDIANTES.

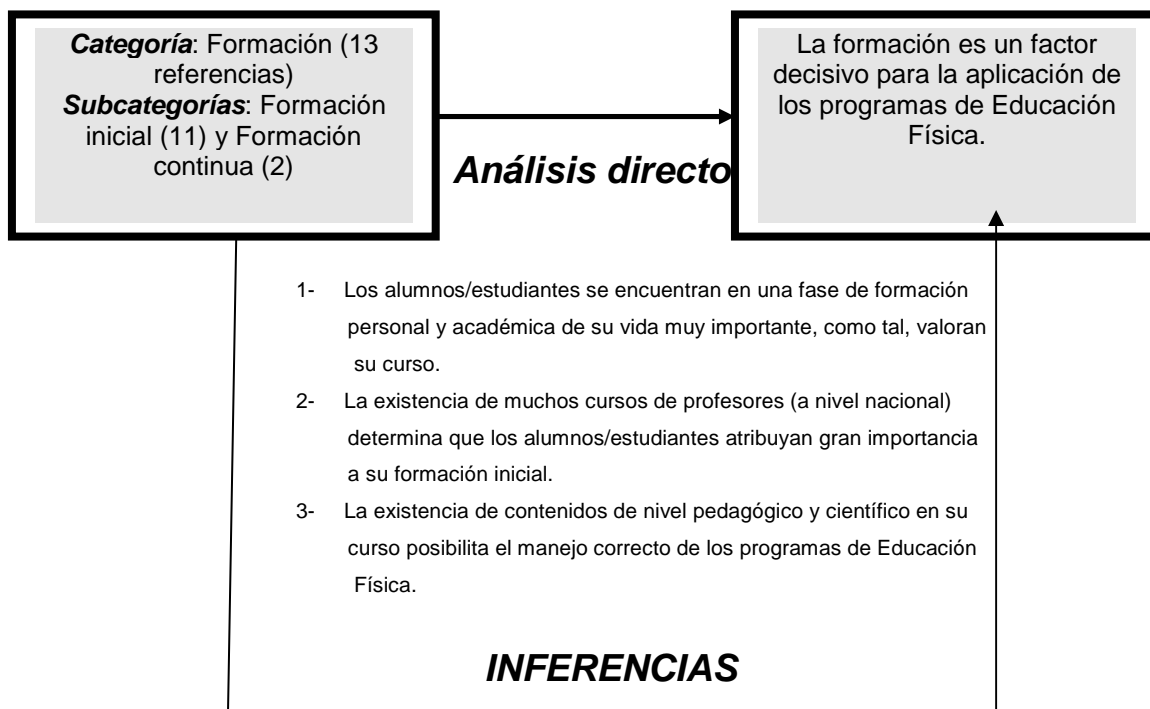
Cuadro 121

Parrilla de análisis de expresiones en función de las categorías elaboradas para los alumnos/estudiantes de educación física.

<i>ACTITUDES VALORADAS</i>			
CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE LA CATEGORÍA	EJEMPLO DE EXPRESIONES	FRECUENCIAS DE LAS EXPRESIONES O EXPRESIONES SIMILARES

FORMACIÓN	13	“TENEMOS QUE APOSTAR EN LA FORMACIÓN DE CALIDAD”	9
		“LA FORMACIÓN INICIAL ES DETERMINANTE”	11
RECURSOS	15	“LOS RECURSOS SON IMPORTANTES POR EXPERIENCIA PERSONAL”	4
		“SIN ESPACIOS PROPIOS LA EDUCACIÓN FÍSICA NO FUNCIONA”	24
		“ES NECESARIO QUE SE INVIERTA EN INSTALACIONES”	2
PLANIFICACIÓN	11	“HAY QUE CONCRETAR LA PLANIFICACIÓN”	9
		“PLANIFICAR ES MUY EXIGENTE”	13
EVALUACIÓN	13	“LA EVALUACIÓN INICIAL ORIENTA EL PRECURSO EDUCATIVO DEL ALUMNO”	4
		“LA ENORME IMPORTANCIA DE EVALUACIÓN INICIAL”	13

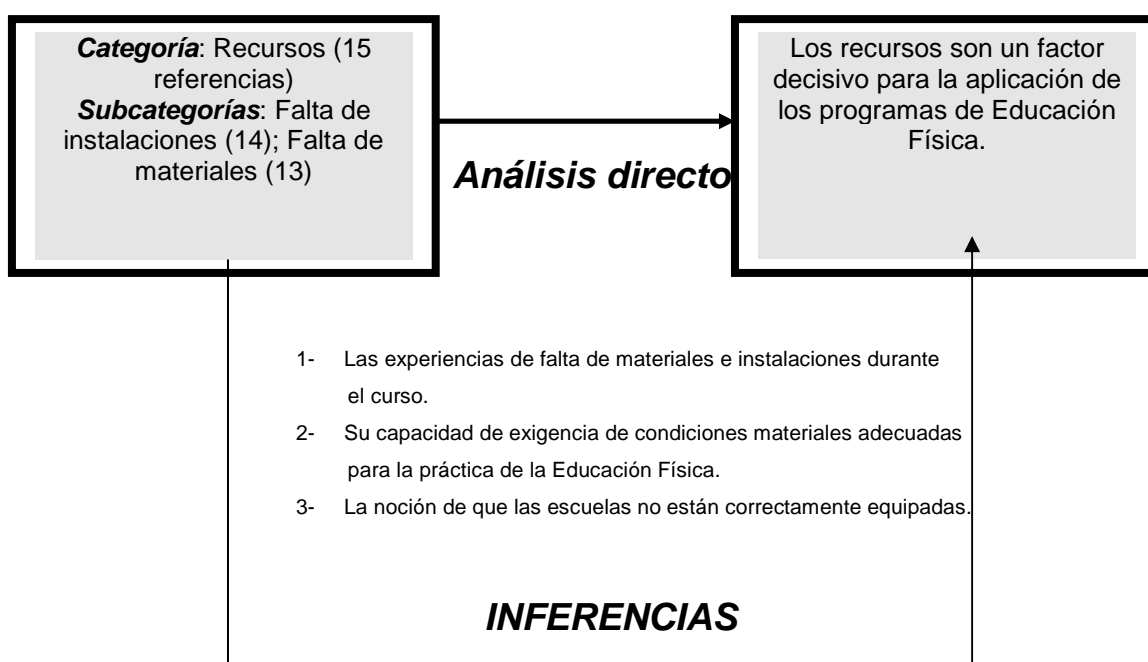
4.3.3.1.1 CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA REALIZACIÓN DE INFERENCIAS RELATIVAS A LA CATEGORÍA FORMACIÓN.



Del análisis del marco teórico podemos inferir (análisis directo) que la formación es determinante para la aplicación de los programas de Educación Física (13 referencias) y sobre todo debido a la formación inicial (11 referencias). De acuerdo con la interpretación de la parrilla de expresiones, podemos atribuir esta importancia a tres posibilidades teóricas que de ahí derivan: 1) Como los alumnos/estudiantes se encuentran en una fase de formación personal y académica muy importante de su vida, tienen tendencia a valorar su curso; 2) La existencia de muchos cursos de formación de profesores determina que los alumnos/estudiantes, también atribuyan gran importancia a su formación; 3) La existencia

de contenidos de nivel pedagógico y científico en su curso posibilita manejar correctamente los programas.

4.3.3.1.2 CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA REALIZACIÓN DE INFERENCIAS RELATIVAS A LA CATEGORÍA RECURSOS.

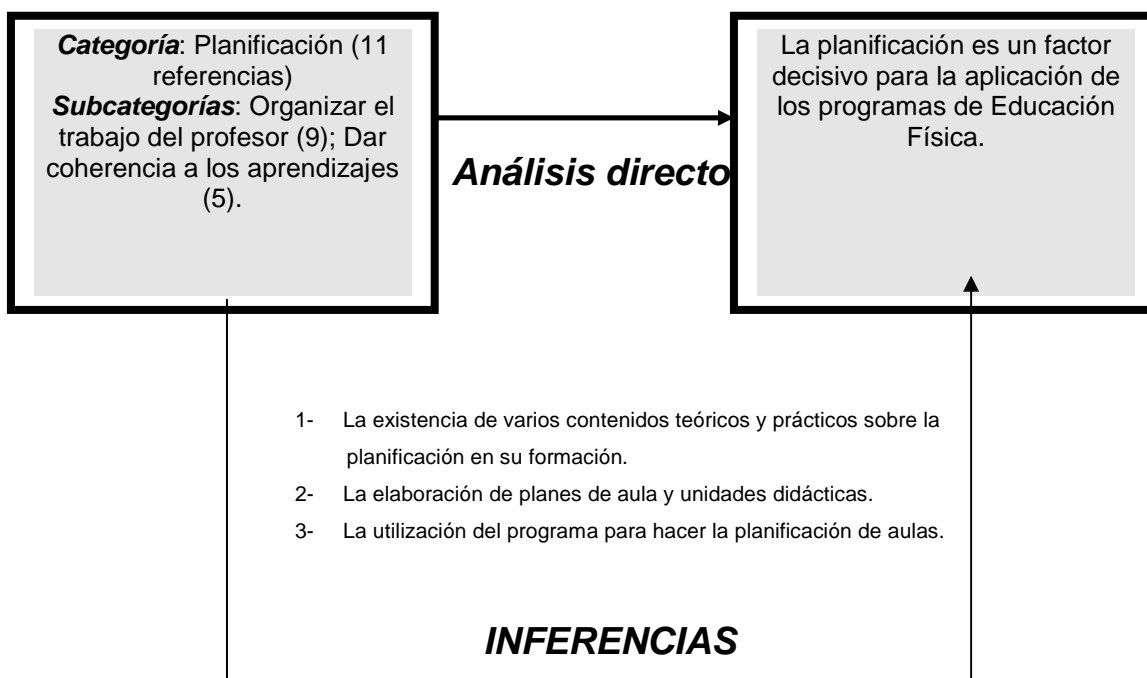


La construcción teórica elaborada fue determinante para concluir, de manera directa, que los recursos (para los alumnos/estudiantes) son un factor extremadamente decisivo para que los programas sean aplicados correctamente. De esta manera la categoría recursos obtuvo 15 referencias, siendo que las subcategorías señaladas fueron respectivamente la falta de instalaciones (14 referencias) y la falta de materiales didácticos (13). Estos datos permiten establecer una línea de interpretación del

porqué de esta importancia, para lo que utilizamos la parrilla de expresiones e inferimos que: 1) Los alumnos/estudiantes han tenido un buen número de experiencias negativas en relación a los recursos materiales, especialmente en relación a la disponibilidad de las instalaciones ; 2) Están en un momento de su formación que ya pueden exigir condiciones adecuadas para realizar sus prácticas; 3) Algunos tienen la noción de que las escuelas no están correctamente equipadas con materiales e instalaciones adecuadas.

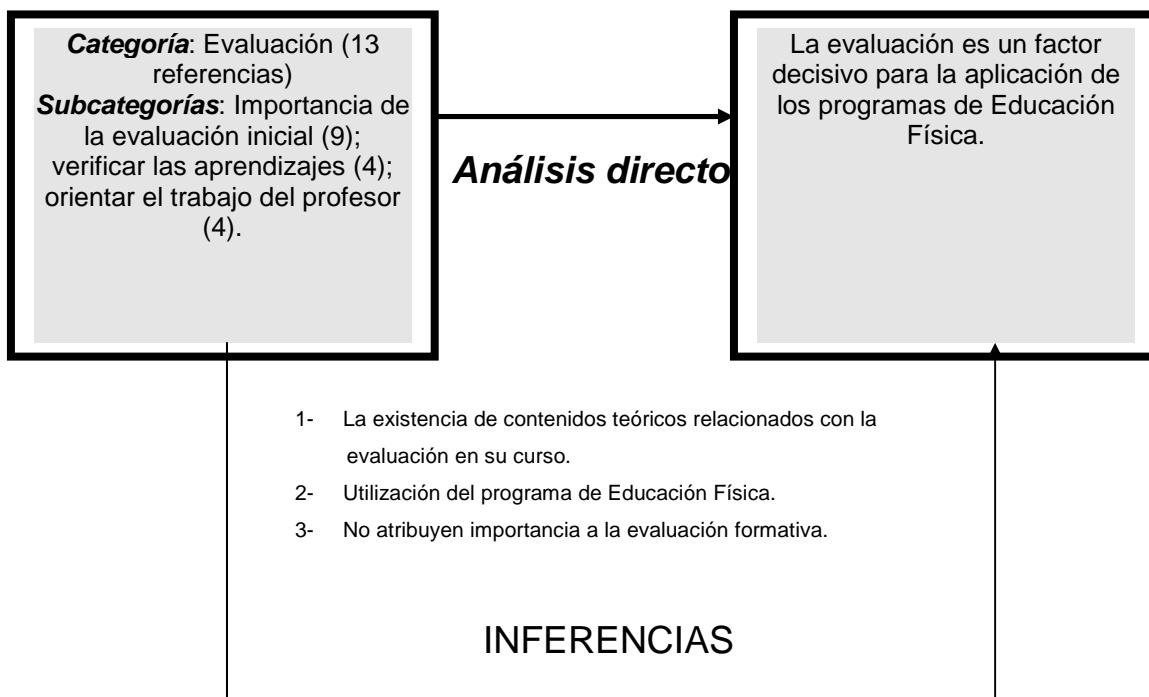
Así y teniendo por referencia las inferencias realizadas, podemos reforzar la idea que, para los alumnos/estudiantes, los recursos son indispensables para el funcionamiento de la Educación Física. Hecho que está de acuerdo con el cuadro número 116, donde los recursos fueron señalados como el factor más importante (11 respuestas en un total de 16) para que los programas pudiesen ser aplicados en las escuelas.

4.3.3.1.3 CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA REALIZACIÓN DE INFERENCIAS RELATIVAS A LA CATEGORÍA PLANIFICACIÓN.



De la reflexión elaborada del análisis directo sobre los datos podemos referir que la planificación, para los alumnos/estudiantes, se puede considerar como un factor decisivo (11 referencias) para la aplicación de los programas de Educación Física y que esta importancia se debe al hecho de que permite organizar el trabajo del profesor y proporcionar coherencia a los aprendizajes (subcategorías). Cuando nos situamos en la parrilla de expresiones podemos, conjuntamente con estos datos, deducir que: 1) la existencia de varios contenidos teóricos y prácticos en su formación sobre la planificación, es decisivo para que tengan una idea de su importancia real a nivel de la aplicación de los programas; 2) La exhaustiva elaboración de planes de aulas y unidades didácticas permitió que tomaran conciencia efectiva del beneficio de la planificación; 3) La utilización de los programas para la elaboración de sus planificaciones implica que tengan la noción de la importancia de la planificación en Educación Física.

4.3.3.1.4 CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA REALIZACIÓN DE INFERENCIAS RELATIVAS A LA CATEGORÍA EVALUACIÓN.



Para los alumnos/estudiantes, también verificamos, a través del análisis directo y en función de las frecuencias absolutas, que la evaluación es un factor decisivo para la aplicación de los programas de Educación Física (13 referencias). En cuanto al análisis de las subcategorías concluimos que la evaluación inicial es la que tiene más referencias (9) por el hecho de permitir orientar el trabajo del profesor y verificar los aprendizajes de los alumnos (4 referencias para cada una).

Cuando inferimos los datos, en base a la parilla de expresiones y a la categorización, concluimos que esta categoría tiene muchas similitudes con la categoría planificación, así podemos deducir que:

1) Los alumnos/estudiantes tratan los contenidos teóricos relacionados con la evaluación en su curso, aspecto que posibilita que su nivel pedagógico sea bastante bueno; 2) Una vez más verificamos la utilización de los programas, pero ahora con la intención de realizaren una correcta evaluación inicial, implicando que trabajan de acuerdo con los niveles motores expresados en los programas; 3) Un aspecto negativo, no atribuyen importancia a la evaluación formativa, aspecto esencial para controlar la evolución de los aprendizajes.

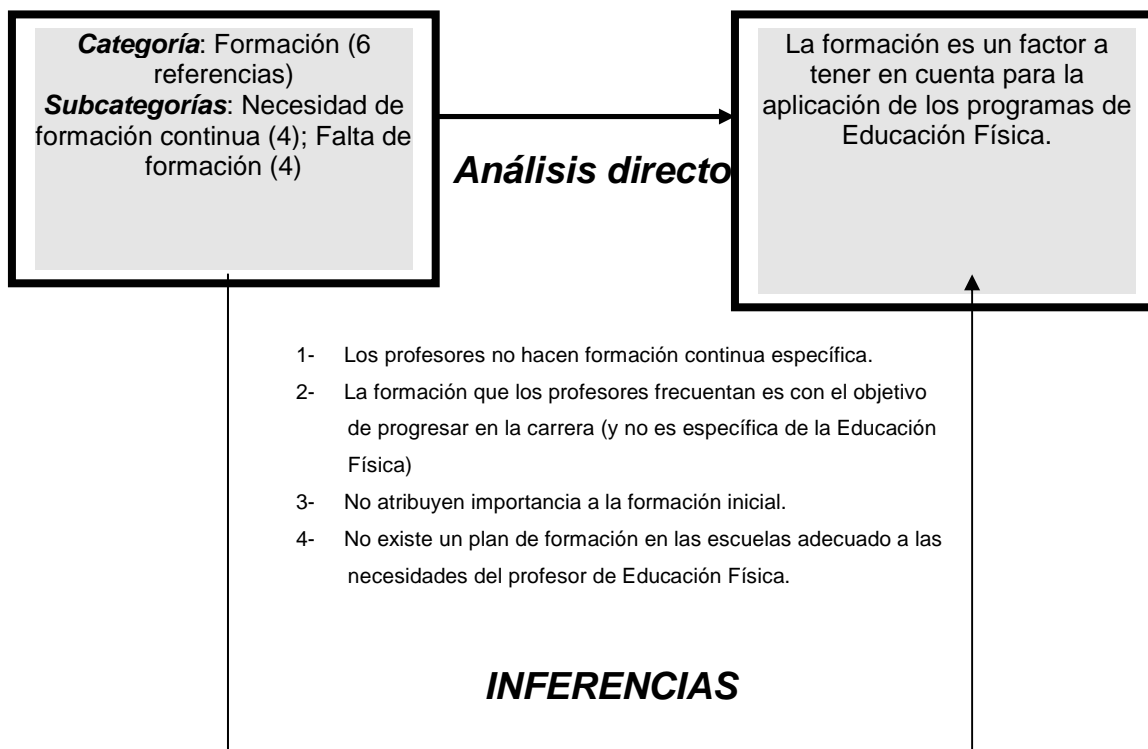
4.3.3.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO – REALIZACIÓN DE INFERENCIAS A LOS PROFESORES.

Cuadro 122

PARRILLA DE ANÁLISIS DE EXPRESIONES EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS ELABORADAS PARA LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

<i>EXPRESIONES VALORADAS</i>			
CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE LA CATEGORÍA	EJEMPLO DE EXPRESIONES	FRECUENCIAS DE LAS EXPRESIONES O EXPRESIONES SIMILARES
FORMACIÓN	6	“ES NECESARIO MÁS FORMACIÓN”	9
		“HAY QUE APOSTAR EN LA FORMACIÓN CONTINUA”	6
RECURSOS	19	“TENEMOS INSTALACIONES DEFICITARIAS EN NUESTRAS ESCUELAS”	16
		“HAY QUE GASTAR DINERO EN LAS INSTALACIONES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA”	6
		“SIN ESPACIOS PROPIOS LA EDUCACIÓN FÍSICA NO FUNCIONA”	20
HORARIOS	3	“POSIBLE REDUCCIÓN DE HORAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA”	3
		“NECESITAMOS DE 3 HORAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y BIEN DISTRIBUIDAS EN EL HORARIO”	4
EVALUACIÓN	2	“LA EVALUACIÓN INICIAL ORIENTA EL TRABAJO DEL PROFESOR”	4

4.3.3.2.1 CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA REALIZACIÓN DE INFERENCIAS RELATIVAS A LA CATEGORÍA FORMACIÓN.

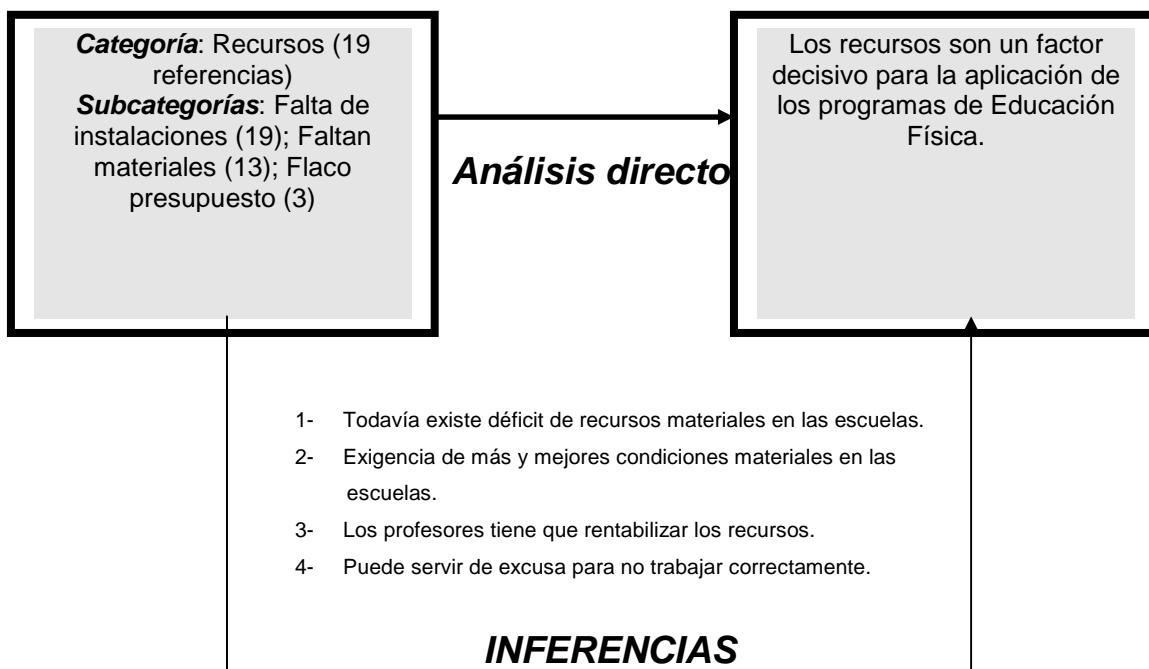


A través del análisis directo del marco teórico, y en base a las frecuencias absolutas (6 referencias), verificamos que la categoría formación es un factor a tener en cuenta, pero no decisivo, en la aplicación de los programas de Educación Física. De acuerdo con las subcategorías, observamos que algunos profesores necesitan de formación continua para que puedan concretar los compromisos desarrollados por los programas.

Cuando a estos datos juntamos los datos provenientes de la parrilla de expresiones, constatamos que: 1) Los profesores, en general, no hacen formación continua específica, la necesitan pero

no la buscan; 2) La formación que es hecha por los profesores busca como objetivo la progresión en la carrera docente (obtención de créditos), como tal lo necesario es hacer los créditos necesarios independientemente del tema de la formación; 3) No atribuyen importancia a la formación inicial, aspecto que tan poco importa en el actual sistema de enseñanza, visto que lo que cuenta es la media final de curso; 4) Podemos también verificar que no existe un plan de formación en las escuelas adecuado a los profesores, por culpa de ellos mismos.

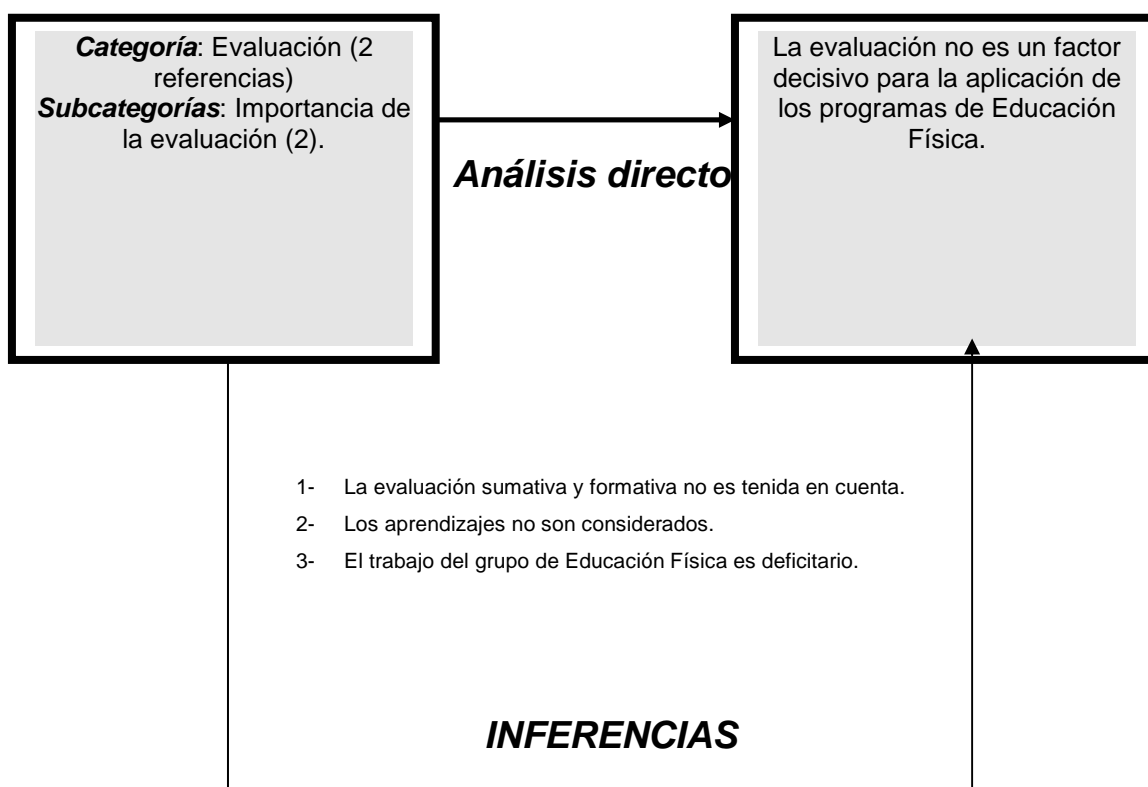
4.3.3.2.2 CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA REALIZACIÓN DE INFERENCIAS RELATIVAS A LA CATEGORÍA RECURSOS.



En base a la construcción teórica, la categoría recursos fue la más referida entre los profesores (19 referencias en un total de 20), aspecto que determina que sean indispensables para la aplicación de los programas de Educación Física. Así, y en función de las subcategorías, podemos afirmar que existen escuelas sin instalaciones ni materiales didácticos adecuados, lo que inevitablemente condiciona el desarrollo de la Educación Física y la aplicación de los programas.

Si añadimos, a lo referido anteriormente, los datos provenientes de la parilla de expresiones podemos deducir que: 1) Todavía existe déficit de recursos materiales en las escuelas; 2) Los profesores exigen más y mejores condiciones materiales para que la Educación Física sea lo más ecléctica posible; 3) También hay que intentar rentabilizar los recursos lo más posible y no quedarse solamente con el discurso de que no existen espacios para la Educación Física; 4) No puede servir como excusa para no trabajar correctamente, no se pueden inventar situaciones relacionadas con los materiales y las instalaciones para que no se haga nada.

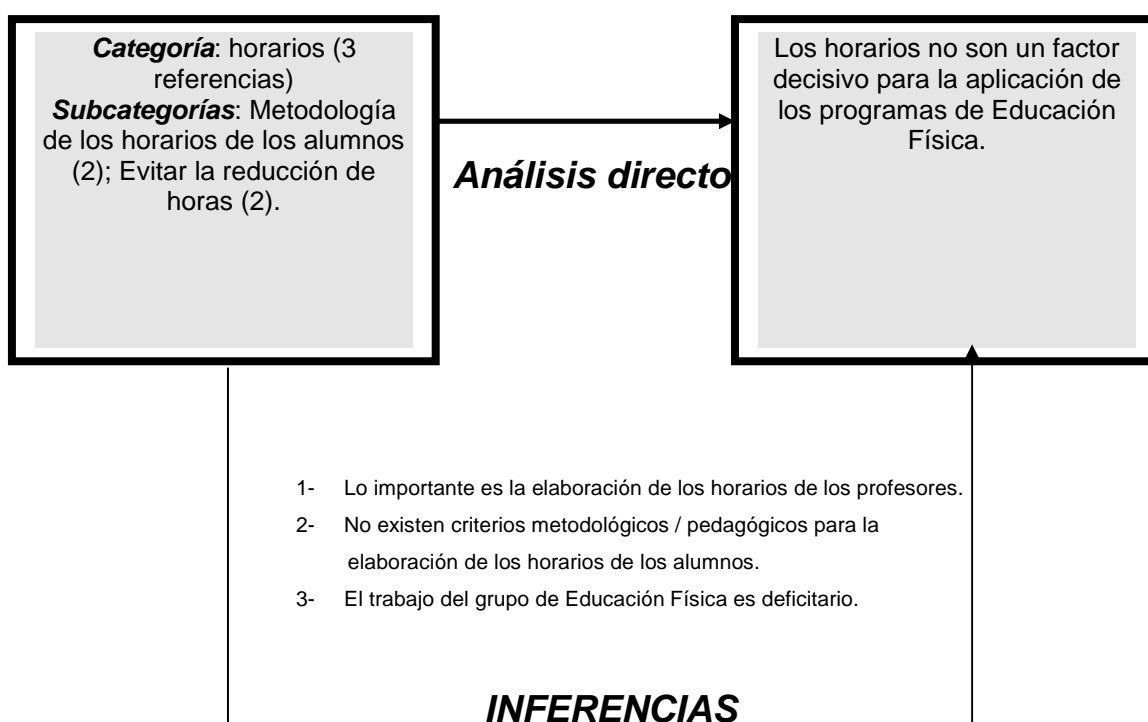
4.3.3.2.3 CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA REALIZACIÓN DE INFERENCIAS RELATIVAS A LA CATEGORÍA EVALUACIÓN.



De acuerdo con el análisis del marco teórico, rápidamente concluimos que no podemos considerar esta categoría como un factor decisivo para la aplicación de los programas, o sea, el factor condiciona pero no es decisivo. Esta situación es verificada por el número de individuos que contestaron a esta categoría (2) y que utilizaran la siguiente subcategoría: importancia de la evaluación inicial. Estos datos conjuntamente con los datos disponibles a través de la parrilla de expresiones permiten inferir que: 1) la evaluación sumativa y formativa no es tomada en cuenta, no existe mención de ellas a través de las expresiones; 2) Los aprendizajes no son considerados, quien no hace evaluación formativa no puede controlar la evolución del proceso de enseñanza; 3) El trabajo del grupo de Educación Física es deficitario, si las situaciones

anteriores no son tenidas en cuenta, el grupo tiene su dosis de responsabilidad.

4.3.3.2.4 CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA REALIZACIÓN DE INFERENCIAS RELATIVAS A LA CATEGORÍA HORARIOS.



Podemos constatar (análisis directo) que la categoría horarios no es un factor decisivo para la aplicación de los programas de Educación Física. Podemos decir que es un factor condicionador, pero no decisivo, al menos en la óptica de los profesores entrevistados. De acuerdo con los datos disponibles, solo tres profesores se han referido esta categoría utilizando las subcategorías: metodología de los horarios de los alumnos (2

referencias) y el evitar la reducción de horas para la Educación Física (2 referencias).

Cuando intentamos hacer inferencias y cruzamos todos los datos disponibles (inclusive la parrilla de expresiones), se puede verificar el porqué de que esta categoría no sea un factor decisivo para la concreción de los programas. De esta forma deducimos que:

- 1) Lo importante es la elaboración de los horarios de los profesores;
- 2) No existen criterios metodológicos/pedagógicos para la elaboración de los horarios de los alumnos;
- 3) El trabajo de grupo de Educación Física es deficitario.

Estos hechos permiten concluir que los profesores solamente se interesan por la elaboración de su propio horario y no están sensibilizados para la correcta distribución de las horas de Educación Física en el horario de los alumnos, confirmando el mal funcionamiento del grupo de Educación Física en las escuelas.

PARTE IV
ESTUDIO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

5 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

En este capítulo se va a hacer la discusión de los resultados obtenidos en el capítulo anterior y siempre que sea posible haremos una comparación con la literatura específica.

En primer lugar, haremos la discusión de los datos relativos al cuestionario número uno (análisis descriptivo). En segundo, realizaremos la discusión de los datos relativos al cuestionario número dos. Donde analizaremos las hipótesis de estudio de acuerdo con los factores señalados como condicionadores para la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas y en función de la población, sexo y edades. Paralelamente interpretaremos los datos obtenidos a través del análisis de contenido a las entrevistas hechas a profesores y alumnos/estudiantes de Educación Física, intentando revelar las realidades subyacentes que han determinado la producción de los datos.

De esta manera intentaremos hacer una triangulación/discusión de todos los datos del estudio con el objetivo de tener la máxima información sobre la correcta aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas. Con esta información, intentaremos construir un instrumento de trabajo que se adecue a la realidad de las escuelas Portuguesas respecto a la asignatura de la Educación Física.

5.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS RELATIVOS AL CUESTIONARIO NÚMERO UNO.

5.1.1 CUESTIONES COMPLEMENTARIAS DEL CUESTIONARIO NÚMERO UNO.

De un total de 194 individuos, 102 eran profesores de Educación Física y 92 alumnos/estudiantes de la carrera universitaria de Educación Física. De los 194 individuos, 121 eran varones y 73 hembras, hecho que acompaña la tendencia de la literatura general que indica una menor representación del sexo femenino en estudios de Educación Física (Duarte, 1991; Marivoet, 1991; Carvalho, 1994; Neves, 1996; Sousa Pereira, 1997).

La media de edad se sitúa en los 29,72 años para los hombres y 27,34 para las mujeres; y de 35 años para los profesores de Educación Física y de 21,98 para los alumnos/estudiantes de Educación Física. También es de referir que a partir de los 31 años (inclusive) solo existe representación por parte de los profesores de educación Física.

5.1.2 EXISTENCIA DE FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Del total de personas inquiridas a través del cuestionario número uno, el 99,5% han confirmado la existencia de factores que pueden condicionar la aplicación del programa de Educación Física en la escuela. Estos datos permiten concluir que todavía en nuestras escuelas existen muchas lagunas en varias áreas y que dificultan la concreción de la Educación Física. Todavía, y en función de este contexto, es importante aclarar que un factor que es condicionante, respecto a la aplicación de los programas, no tiene que ser necesariamente decisivo, como tal en esta discusión intentaremos que estos términos sean bien definidos.

Con estos datos, intentaremos hacer dos tipos de análisis. La primera corresponde al hecho de los profesores confirman la realidad de la Educación Física escolar (están en el campo). El segundo, como los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria de Educación Física (y futuros profesores), observan esa misma realidad. Esta es una situación bastante interesante, pues podemos comparar cómo estas dos poblaciones se posicionan en relación a los programas de Educación Física y a la existencia de factores que dificulten, o no, su concreción.

Como constatamos en el capítulo anterior, identificamos los factores que pueden condicionar la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas:

- Formación – referida por el 96,7% de los alumnos/estudiantes y el 89,2% de los profesores.
- Recursos – referido por el 92,4% de los alumnos/estudiantes y el 95,1% de los profesores

- Planificación – referido por el 97,8% de los alumnos/estudiantes y el 78,4% de los profesores
- Evaluación – referido por el 99,3% de los alumnos/estudiantes y por el 90,2% de los profesores
- Horarios – referido por el 88% de los alumnos/estudiantes y por el 82,4% de los profesores.

Llegados aquí, Importa verificar si realmente son decisivos, o no, para el éxito de los programas.

5.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS RELATIVOS AL CUESTIONARIO NÚMERO DOS Y A LAS ENTREVISTAS.

Después de identificados los factores condicionadores de los programas de Educación Física en las escuelas a través del cuestionario número uno, el cuestionario número dos y las entrevistas permitieron profundizar el nivel de nuestro estudio, en la medida que posibilitó examinar el grado de importancia que cada uno de los factores posee dentro de la población en estudio, del sexo y de la edad, a la hora de la aplicación de los programas. Así podemos extraer información precisa y válida para elaborar un instrumento de análisis para los programas de Educación Física.

Esta discusión de los datos va a ser hecha a dos niveles. En un primer nivel discutiremos algunos datos obtenidos a través de las cuestiones complementarias (caracterización de los individuos). En un segundo nivel, haremos un análisis más exhaustivo en función

de los tests estadísticos aplicados al cuestionario y del análisis de contenido realizado a las entrevistas. A este proceso, juntamente con la ayuda de la bibliografía, le llamamos triangulación.

5.2.1 CUESTIONES COMPLEMENTARIAS.

5.2.1.1 CUESTIONARIO NÚMERO DOS.

De un total de 200 individuos que responderán al cuestionario número dos, 101 eran profesores de Educación Física y 99 alumnos/estudiantes de curso superior de Educación Física y Deporte. De los 200 individuos, 121 son varones y 79 mujeres, hecho que una vez más acompaña la tendencia de la literatura general que indica una menor representatividad del sexo femenino en estudios de Educación Física (Duarte, 1991; Marivoet, 1991; Carvalho, 1994; Neves, 1996; Sousa Pereira, 1997). La media de edad de los profesores es de 34,75 años y de 21,92 para los alumnos/estudiantes de Educación Física

5.2.1.2 ENTREVISTAS.

De un total de 36 individuos que realizaron las entrevistas, 20 eran profesores de Educación Física y 16 alumnos/estudiantes de la

carrera universitaria de Educación Física, respectivamente con una media de edades de 35,7 y 22,68 años.

5.2.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS POR POBLACIÓN (PROFESORES Y ALUMNOS /ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA) Y POR FACTORES.

5.2.2.1 FORMACIÓN.

Al nivel de la formación, los profesores de Educación Física tienen un media de respuestas del 3,1 contra el 4,7 de los alumnos/estudiantes (en una escala del 1 al 5, siendo el 5 el más importante), hecho que es, según el test T, estadísticamente significativo (nivel de significación $0,00 < 0,01$). Como tal, no nos permite aceptar la H_0 (hipótesis nula) aceptamos la H_1 (hipótesis de investigación): Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.

De esta manera, las variables en análisis permiten que se haga una asociación entre ellas (en función del test Eta^2), pues se consideran variables dependientes. De acuerdo con el test de asociación (Eta^2), verificamos que el 72% de la variación del factor formación se debe a la variable población, demostrando una asociación fuerte entre las variables. Así, al no aceptar la H_0 se

considera que las medias no provienen de poblaciones idénticas, y verificamos que los alumnos/estudiantes dan más importancia a la formación, para la correcta implementación de los programas de Educación Física, que los profesores. Estos resultados refieren que la relación de dependencia verificada en el factor en cuestión es debido al comportamiento diferenciado de los alumnos/estudiantes.

Este hecho es confirmado a través del análisis de contenido, donde verificamos que los alumnos/estudiantes (13 en un total de 16) consideran el factor formación más determinante que los profesores (6 en un total de 20), para la aplicación de los programas. De este análisis, también podemos referir que los alumnos/estudiantes consideran su formación inicial decisiva para el proceso de implementación de dichos programas (11 referencias a la subcategoría – importancia de la formación inicial), visto que en su curso existen criterios de nivel pedagógico y científico que los habilita para un mejor manejo de los programas. Para una noción más precisa pasaremos algunos ejemplos de las entrevistas a los alumnos/estudiantes (que se encuentran en anexo):

“La formación inicial es cada vez más importante en la calidad de la enseñanza, como tal, la formación de profesores en Educación Física tiene que ser exigente en la componente pedagógica y científica” (entrevista número 9).

“La formación inicial va a determinar nuestra calidad como futuros profesores de Educación Física, así ésta tiene que tener coherencia al nivel pedagógico y científico para que podamos

obtener calidad para desarrollar un buen trabajo” (entrevista número 10).

Por su parte los profesores no realizan mucha formación (continua) para colmatar sus lagunas y en sus escuelas no existen planes de formación que los ayuden a superar las dificultades presentadas por los programas, especialmente a nivel de materias más específicas (patinaje, orientación, etc.). Por tanto, para los profesores el nivel de formación no es tan determinante para la aplicación de los programas como para los alumnos/estudiantes, simplemente por el hecho de que no realizan formación para mejorar sus competencias. Para concretar mejor estos resultados vamos a transcribir algunos ejemplos de las entrevistas a los profesores (que se encuentran en anexo):

“Cuando no dominio la materia, la mayoría de las veces no la imparto” (entrevistas números 1 y 18).

“Tengo que hacer formación continua para estar actualizado y para tener conocimientos en otras áreas” (entrevista número 2).

Respecto a la formación inicial, Schempp y Graber, (1992); Piéron (1996); Carreiro da Costa (1996), exponen que a partir del momento en que un individuo entra en un programa de formación inicial, adquiere conocimientos a nivel científico, pedagógico y de práctica pedagógica para llevar por delante una carrera académica de éxito. Como tal, es perceptible, que los alumnos/estudiantes dan mucha importancia a su formación inicial.

Con todo, y teniendo por referencia a Petrica (1998:p.23) “hablar de formación de profesores de Educación Física, y particularmente del currículo necesario a la formación de ese tipo de docentes es, y siempre será, una cuestión polémica”

Según Bento (1998), en la década de los 80 se asistió a un rápido crecimiento de la enseñanza superior provocando un elevado número de modelos de formación de profesores, por consecuencia hoy en día nos encontramos con diversas formaciones iniciales en Educación Física. La situación más problemática ocurre con la formación en las Escuelas Superiores de Educación (ESES), por el hecho de las mismas confirieren habilitación profesional para la docencia de la Educación Física al nivel del 2º Ciclo de la Enseñanza Básica. “Teniendo la formación inicial como objetivo preparar el futuro profesional con las competencias necesarias para el desempeño de su rol” (Brás, 1994:p.197), algunas dudas se presentan en relación a la formación obtenida en las ESES (Escuelas Superiores de Educación).

Si la diversidad no es por si sola un mal, cuando ésta implica la falta de calidad, entonces ya tenemos un problema. Uno de los orígenes del problema consiste en la diferenciación entre politécnico y universidad, formando la universidad para todos los grados de la enseñanza (Básica y Secundaria) y el politécnico (ESES) solamente para el 1º y 2º Ciclo de la Enseñanza Básica. Otro error fue el hecho de permitir acceder a los antiguos profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica a la obtención de formación superior y profesional a través de diplomas de estudios especializados, que permiten, en pocos meses de formación específica obtener un

diploma equivalente a cursos con 5 años de formación especializada (licenciatura en Educación Física).

La investigación sobre formación de profesores en Educación Física identificó algunas características de las formaciones más consistentes, con mayor impacto y eficacia educativa (Locke, 1987; Templin y Schempp, 1989; Bain, 1990; Graham, 1990; Proença, 1998):

- Una gran conciencia de los formadores que van a formar los futuros profesionales.
- Una gran unidad ideológica y conceptual entre los formadores.
- Los objetivos de formación están claramente explícitos.
- Es dado un énfasis particular a los procedimientos prácticos.
- Es hecha una selección cuidada de las estrategias y habilidades de enseñanza a aprender y a desarrollar.
- Es prestada una gran atención a las creencias, valores y concepciones de los estudiantes.

De acuerdo con el expuesto, constatamos que es primordial ajustar la formación inicial en Educación Física. Es necesario definir, no solo un perfil general para el profesional de la Educación Física, sino también definir muy concretamente las demandas a que se debe someter la formación específica de profesores de Educación Física. Evidentemente que este perfil tiene que ser defendido de la manera más consensual posible, considerando el conocimiento disponible y una lectura sustentada de la realidad. Tal

como refiere Alarcão et al. (1997:p.12), en un documento elaborado por un grupo de trabajo del consejo de Rectores de las Universidades Portuguesas (CRUP), “es importante que el saber adquirido en la formación inicial no asuma solo un carácter exclusivamente académico, pero que tenga también una vertiente multidisciplinar y orientada a cuestiones de la investigación actual”.

Una vez definidas las características a que debe obedecer la formación inicial en nuestra área, debe hacerse una evaluación de toda la formación realizada en Portugal en este ámbito y, en conformidad con los parámetros y los criterios definidos, procederse a una reglamentación. Todavía en el ámbito de la formación de profesores es necesario proceder a ajustes en la formación continua, valorándola, ajustándola a las prioridades del sistema educativo y a las reales necesidades de formación de los docentes.

5.2.2.2 RECURSOS.

Al nivel de los recursos podemos verificar que no existen diferencias entre los profesores y los alumnos/estudiantes de Educación Física. Así, los primeros tienen una media de respuestas del 4,73 y los segundos del 4,55 (en una escala del 1 al 5, siendo el 5 el más importante). Hecho que determinó, en base al test T, un nivel de significación del 0,015, valor superior a 0,01 que origina la aceptación de la H02: No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física.

Como no existen diferencias estadísticas significativas entre las variables en análisis, estas se consideran independientes, siendo el comportamiento de una aleatoria al de la otra. El resultado verificado en el test Eta^2 , nos confirma esta situación, pues solo el 3% de la variación del factor recursos se debe a la variable población. Con todo, para ambas poblaciones los recursos son decisivos para la aplicación de los programas de Educación Física en virtud de la elevada media de respuestas presentada.

El análisis de contenido también confirma los resultados expresados a través de los tests estadísticos, o sea, todos los individuos en investigación atribuyen una gran importancia a los recursos, considerándolo decisivo para la aplicación de los programas de Educación Física. Verificamos que, tanto para los alumnos/estudiantes como para los profesores, éste fue el factor más señalado y considerado el más importante para la concreción de los programas. También pudimos deducir que los alumnos/estudiantes consideran los recursos decisivos para la implementación de la Educación Física, en virtud de tener en el pasado experiencias negativas (a lo largo de su curso) con las instalaciones y materiales, muchas de las veces las aulas no se concretan por no existir recursos apropiados o no se encuentran disponibles. Estos individuos también presentan una noción negativa de la realidad escolar, a lo mejor fruto de sus experiencias en cuanto alumnos de la Enseñanza Básica y Secundaria. Estas inferencias nos llevan a deducir que, cuando confrontados con la hipótesis de impartir una clase, en contexto real o micro enseñanza, el grado de exigencia de condiciones materiales, adecuadas a la práctica de la Educación Física, será elevado.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los alumnos/estudiantes, podemos verificar algunas expresiones que corroboran las indagaciones acerca de los recursos:

“Los recursos son fundamentales para la concertación de la Educación Física. Es inadmisibles todavía se construyan escuelas nuevas sin pabellón deportivo” (entrevista número 15).

“Existen materias que tienen su propia especificidad al nivel de instalaciones y materiales. Sí estas no existieren, los aprendizajes son nulos” (entrevista número 6).

“Seguro que lo que voy a decir no tiene nada de nuevo, pero sin espacios, instalaciones y materiales adecuados la Educación Física no podrá existir. Claro que podemos siempre improvisar, ¿pero hasta cuando? Tenemos que tener espacios propios y adecuados para la Educación Física. Nosotros aquí no tenemos muchos espacios propios y a veces tenemos que inventar” (entrevista número 9).

Por su parte, los profesores viven una realidad aún peor que los alumnos/estudiantes, porque todavía existe déficit de materiales e instalaciones en una gran parte de las escuelas, hecho que determina el porqué del grado de importancia atribuido a este factor para la aplicación de los programas de Educación Física. Todavía es bastante importante referir que la ausencia de instalaciones o materiales, no puede servir de excusa para que no se instruya la Educación Física en las escuelas. Sí no es posible impartir alguna o algunas materias, el profesor como pedagogo que es, debe intentar

improvisar situaciones de aprendizaje en función de los recursos materiales de que disponga, esto también es preciso que ocurra en nuestras escuelas.

En concordancia con las entrevistas realizadas a los profesores, es posible verificar lo que fue mencionado anteriormente:

“Es imposible impartir o aplicar en su integridad el programa de Educación Física si los recursos no existen. Especialmente materiales didácticos, instalaciones adecuadas o espacios polivalentes. Hay veces en que por el hecho de no existir una pelota por alumno ya puede condicionar todo el proceso de enseñanza aprendizaje” (entrevista número 13).

“Sí los recursos fallan o no existieren nosotros no podemos hacer nada. Tengo la natación para enseñar pero no lo puedo hacer, no existe piscina. Quiero realizar salto en longitud, ¿Como? Sí no existe instalación adecuada. ¿Entiendes? Los recursos son el punto de partida para la Educación Física” (entrevista número 14).

“¿sabes como es? Llegar a una escuela y ésta no disponer de instalaciones y materiales para que los alumnos puedan dar las clases. Como ya te dije, en mi caso eso pasó. Claro que la improvisación funciona casi siempre, pero hay situaciones que más parecían bromas de mal gusto” (entrevista número 6).

Según Monteiro (1996:p.3). “los recursos materiales han sido uno de los factores condicionantes del desarrollo de la Educación

Física”. Siendo uno de los indicadores que traducen la ausencia de una política centrada en la utilización de las actividades físicas como factor de desarrollo. De acuerdo con el mismo autor (1997), los recursos materiales son un instrumento modelador de la imagen de la Educación Física.

Esta situación está de acuerdo con el estudio realizado para la CNAPEF (Consejo Nacional de las Asociaciones de Profesores y Profesionales de la Educación Física) en 1996 por Monteiro, donde se verifican las siguientes conclusiones:

- 130 escuelas, 39% de las 332 analizadas, no presentan ninguna instalación cubierta.
- 16 escuelas (5% del total), no tienen ningún espacio para la práctica de la Educación Física. Situación que determina automáticamente la inexistencia de la asignatura a más de mil alumnos.
- El número de escuelas que no tiene servicios es de 34 (10% del total).
- 134 escuelas (54% del total) tiene un área igual o inferior a 375m², o sea espacio suficiente para una sola clase de 30 alumnos.

En este escenario, la Educación Física tiene mucha dificultad en concretarse. A pesar de que todas las posiciones pedagógicas atribuyen a la Educación Física un papel esencial y decisivo en el

desarrollo integral y armonioso de las personas, estas mismas recomendaciones no han sido consideradas a lo largo de décadas, determinando consecuencias negativas en la salud de nuestra sociedad.

Pero concretemos lo que se pretende respecto a los recursos y más específicamente en relación a las instalaciones y materiales. En lo que se refiere a los materiales, el propio programa de Educación Física menciona cuales son los necesarios en cuanto a su especificación (objetivos específicos). Claro que los diferentes materiales no necesitan existir en la misma cantidad en todas las escuelas, con todo deben existir en una relación proporcional de acuerdo con la materia a desarrollar (Monteiro, 2001).

Respecto a las instalaciones es importante considerar un modelo que sintetice los aspectos esenciales de una instalación para la práctica de la Educación Física. De acuerdo con Monteiro (1997:p.37) cualquier instalación que se destine a la Educación Física debe respetar los siguientes criterios:

1. El programa.
2. El nivel de enseñanza.
3. La región donde se localiza la escuela.

Debiendo respetar las siguientes reglas:

1. Privilegiar el espacio interior (pabellón).
2. Tener espacios polivalentes.
3. Tener espacios exteriores cubiertos y con iluminación.

4. Tener servicios.
5. Todos los espacios deben estar juntos.
6. Los pavimentos deben de ser adecuados.

También según una entrevista al presidente de la SPEF (Sociedad Portuguesa de Educación Física), Diniz (2001:p.8):

“Uno de los aspectos negativos de la Educación Física es la construcción de escuelas sin instalaciones para la práctica de actividades físicas. Hoy, en Portugal, todavía existen escuelas donde la asignatura de Educación Física no existe, contrariando la propia ley y denunciando la precariedad del estatuto de la Educación Física, pues sería inconcebible que se construyeran escuelas sin las condiciones mínimas de funcionamiento para las otras asignaturas del currículo, las llamadas intelectuales”.

De todo el expuesto, podemos afirmar que nuestro estudio comprobaba, de una manera indirecta, que los recursos existentes para la Educación Física, todavía no son suficientes. Pero son fundamentales para la plena concreción de la Educación Física escolar y de su programa.

5.2.2.3 PLANIFICACIÓN.

De acuerdo con el test T, aplicado a los profesores y alumnos/estudiantes, concluimos que el nivel de significación observado es de 0,00, valor inferior a 0,01, estableciendo la no

aceptación de la H03 (hipótesis nula) y la aceptación de la H3 (hipótesis de investigación): Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física. Esta situación confirma las variables como dependientes permitiendo hacer una asociación entre las mismas (test Eta^2). El resultado del test demostró que el 85% de la variancia del factor planificación depende de la población en estudio.

Así, los profesores con una media de respuestas del 2,12 y los alumnos/estudiantes con el 4,55, nos permite constatar que los últimos dan más importancia a la planificación que los primeros, en cuanto a la aplicación de los programas de Educación Física. Estableciéndose que la relación de dependencia verificada se debe al comportamiento diferenciado de los alumnos/estudiantes.

En el campo de acción del análisis de contenido podemos confirmar los datos obtenidos por los tests estadísticos, o sea, los profesores no hacen ningún tipo de indicación a este factor, en cuanto que los alumnos/estudiantes señalan este factor como decisivo (11 individuos lo refieren en un total de 16) para la aplicación de los programas de Educación Física. Como argumento utilizan el hecho de que permite organizar el trabajo del profesor y proporcionar coherencia en los aprendizajes.

Con todo, podemos también hacer otro tipo de inferencias, que se centran en la formación inicial de los alumnos/estudiantes, o sea, en virtud de que todavía se encuentran en un proceso de formación, lo que provoca que les den mucho énfasis al contenido de la

planificación, especialmente a través de la elaboración de planes de aula y unidades didácticas. En este encadenamiento podemos constatar que los alumnos/estudiantes concretan la planificación. Situación que pude ser comprobada a través de las entrevistas:

“Actualmente en todos los trabajos (del curso) se tiene que planificar. Situación que determina el dominio de la planificación en el trabajo a desarrollar en Educación Física” (entrevista número 11).

“Para nuestras asignaturas tenemos que planearlo todo, situación que es fundamental. Así para concretar correctamente la implementación de la Educación Física es necesario planificar el trabajo a desarrollar al largo del año lectivo para que el mismo sea adecuado en términos metodológicos y pedagógicos” (entrevista número 15).

“El proceso de enseñanza aprendizaje tiene que ser planificado y orientado, solamente de esta manera el trabajo a desarrollar podrá tener coherencia, y sin coherencia es difícil tener una buena Educación Física” (entrevista número 4).

“Este año ya estoy harto de hacer planes de aula y más planes de aula, todo tiene que ser planificado, es pesado, pero al final es fundamental que lo hagamos para que se pueda aprender a exponer nuestras ideas en el momento de la enseñanza” (entrevista número 9).

Los resultados expresados se pueden explicar teniendo en cuenta determinados argumentos. Como primer argumento

tenemos la experiencia profesional, considerada por Piéron, (1996), un hecho con importante reflejos a nivel del aula y en la calidad de la enseñanza que es impartida a los alumnos. Graham (1992) concluyó que la experiencia constituye un elemento diferenciador de la capacidad de observar e interpretar y consecuentemente de impartir la clase. En verdad los profesores hacen, en su mayoría, una planificación mental que deriva de su experiencia a lo largo de los años. Llevando al profesor a no dar la debida importancia a este factor, a pesar de que lo consideren un factor que puede condicionar la aplicación de los programas (de acuerdo con el cuestionario número uno).

Este argumento encuentra apoyo en los estadios de desarrollo profesional de Berliner (1988), que sitúa los alumnos/estudiantes y los profesores en diversos niveles de maestría profesional. De esta forma, son cinco los niveles preconizados por este investigador, siendo en el primero donde se sitúan los alumnos/estudiantes. Este nivel es caracterizado por la utilización de reglas sin tener en cuenta el contexto, o sea, los individuos aprenden a utilizar los elementos de base en las tareas pedagógicas de la enseñanza pero les falta la experiencia. Posición también verificada por Carreiro da Costa (1996a), en un estudio, sobre alumnos/estudiantes de Educación Física, donde estos presentaban grandes preocupaciones pedagógicas en virtud de la actividad ocupacional que deseaban realizar.

A medida que vamos subiendo en los estadios de desarrollo profesional verificamos que el profesor hace una evolución de acuerdo con la experiencia que va adquiriendo. Así, es posible

sustentar la idea de que el impacto de la formación inicial determina que los alumnos/estudiantes tengan un comportamiento más diferenciado en relación a la planificación que los profesores.

Otro argumento se relaciona con la importancia que el trabajo en grupo (departamento) debe tener en las escuelas, y que en la mayoría de las veces no funciona de la manera más correcta. Así en un contexto diversificado, como es la escuela, donde tenemos alumnos con experiencias motoras diferenciadas, profesores con formaciones iniciales distintas y escuelas sin instalaciones adecuadas, y con un programa de Educación Física con objetivos específicos y suficientemente prescriptivos y abiertos para incrementar la deliberación de los profesores y de las escuelas, es fundamental que el grupo (departamento) de Educación Física tenga una importancia esencial en la construcción de dinámicas, de acciones de estrategia y planificación que garanticen el compromiso que encuadre y oriente, para los mismos objetivos, a todos los profesores de la escuela.

Según Brás y Monteiro (1998:p.7) “el trabajo de equipo es la metodología necesaria para la construcción de objetivos comunes al conjunto de los profesores que constituyen el grupo de Educación Física. Esta metodología presupone que sea participativa y que implique interacción, compromiso y solidaridad”.

Interacción porque el conjunto de profesores de Educación Física debe construir la unidad que promueva la convergencia de sus acciones, para que sirva de referencia al conjunto de interacciones que cada profesor deba establecer con los alumnos,

para la elevación de la calidad de la Educación Física en las escuelas y de cada uno de sus alumnos. En este sentido el trabajo del grupo de Educación Física tiene que funcionar como un todo y no por partes.

Respecto al compromiso, éste debe ser planeado con intenciones educativas plurianuales y anuales, con objeto de consolidar y construir una cultura de escuela y una afirmación institucional de la Educación Física.

Solidaridad porque solo con respeto por los compromisos es posible desarrollar un clima de equipo que permita conquistar los objetivos y expectativas de los alumnos, de cada profesor, del grupo de Educación Física y de la propia escuela.

En este sentido es necesario asumir un compromiso a 3 niveles (Brás y Monteiro, 1998):

1. En los objetivos para los alumnos.
2. En la organización de las condiciones de realización de la Educación Física.
3. En los factores de desarrollo y de la afirmación de la Educación Física.

5.2.2.4 EVALUACIÓN.

En función del test T aplicado constatamos que hay diferencias significativas (nivel de significancia $0,00 < 0,01$) entre las dos poblaciones (profesores y alumnos/estudiantes) en relación al factor evaluación. Situación que nos llevó a no aceptar la H04 (hipótesis nula) en detrimento de la H4 (hipótesis de investigación): Existen diferencias significativas en la valorización media de la evaluación entre las poblaciones para la aplicación de los programas de Educación Física. En este ámbito los profesores presentan una media de respuestas del 2,85 contra el 4,71 de los alumnos/estudiantes (el valor más elevado de los factores analizados para esta población).

Los resultados obtenidos nos permiten hacer una asociación entre las variables, pues las diferencias estadísticas entre ellas determinan su dependencia. De acuerdo con el test Eta^2 el 86% de la variación del factor evaluación depende de la población, determinando una asociación fuerte entre las variables. Concluyendo que los alumnos/estudiantes dan más importancia a la evaluación que los profesores, considerando este factor como decisivo a cuando de la aplicación de los programas de Educación Física. De esta manera la relación de dependencia se debe al comportamiento diferenciado de los primeros.

De acuerdo con las entrevistas y en base al análisis de contenido, comprobamos que los alumnos/estudiantes consideran la evaluación decisiva para la aplicación de los programas comparativamente con los profesores. Podemos atestar que la evaluación fue señalada como factor condicionador y decisivo por 13 alumnos/estudiantes (en un total de 16). También en función de

las entrevistas podemos observar el porque de la referencia al factor evaluación. En este sentido la categoría evaluación se divide en 3 subcategorías: Evaluación inicial (referida por 9 veces), orientación del trabajo del profesor (referida por 4 veces); y como forma de verificar los aprendizajes (referida por 4 veces). La subcategoría que más destaca es, sin duda, la evaluación inicial.

Al realizar otro tipo de deducciones, constatamos el porqué de que este factor sea decisivo para los alumnos/estudiantes, en lo que respecta a la aplicación de los programas. Una vez más, esta consecuencia deriva del proceso de formación inicial a que estos individuos están sometidos. Formación ésta que atribuye gran consideración a los contenidos teóricos de este factor, con especial incidencia en la evaluación inicial y su función de permitir organizar el proceso de planificación correctamente y en función de los programas.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los alumnos/estudiantes destacamos las siguientes expresiones, con especial incidencia en la importancia de la evaluación inicial:

“La evaluación inicial nos permite tener la noción del nivel de los alumnos y como tal planificar correctamente” (entrevista número 14).

“Necesito saber el nivel de los alumnos para adecuar todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Solamente de esta manera puedo saber si mi trabajo es válido o no” (entrevista número 5)

“Con la evaluación inicial verifico el nivel de los alumnos. Al verificar este nivel podemos elaborar un correcto plan de clase de forma que se trabajen las dificultades de los alumnos” (entrevista número 8).

Respecto a los profesores, y en relación a las entrevistas, la evaluación sólo fue referida por 2 individuos (en un total de 20), situación que confirma el valor bajo obtenido en la media de las respuestas a través del cuestionario y al mismo tiempo permite concluir que este factor no es decisivo para la aplicación de los programas. De referir que la subcategoría que se observa dentro de la categoría evaluación es también la evaluación inicial (2 referencias):

Con base en las inferencias realizadas a través del análisis de contenido, verificamos que la poca importancia atribuida a este factor se debe, principalmente, al trabajo deficitario al nivel del grupo de Educación Física y a nivel individual, determinando que la evaluación sumativa y formativa no sean tenidas en consideración, para el aprendizaje de los jóvenes.

Sin embargo, hay que aludir a las expresiones de los profesores que atribuyen importancia a la evaluación inicial. Situación que nos lleva a pensar, otra vez, que el grupo de Educación Física no funciona correctamente y solo a rasgos individuales y, de manera parcial, se concretiza la importancia de la evaluación:

“Es necesario realizar correctamente una evaluación inicial para que el plan anual de clase sea el más adecuado” (entrevista número 13).

“La evaluación inicial debe ser hecha en el inicio del año lectivo para permitir hacer un trabajo correcto con las clases. Me parece incoherente no realizar esa evaluación, sin ella el programa no puede ser aplicado” (entrevista número 8).

La evaluación inicial constituye el objeto de la primera etapa de trabajo con la clase en el inicio del año lectivo, y su función consiste en determinar las aptitudes y dificultades de los alumnos en las diferentes materias del respectivo año, y también, proporcionar la revisión/actualización de los resultados obtenidos en el año anterior (Ministerio de Educación, 2001). A partir de la evaluación inicial, el profesor debe establecer grandes etapas para el año lectivo, las prioridades, la organización y los procesos de la etapa siguiente de acuerdo con la selección y operacionalización de los objetivos en armonía con el programa de Educación Física. A partir de los resultados de la evaluación inicial, el profesor deberá definir objetivos adecuados al nivel de los alumnos.

Llegados a este momento, se empieza a verificar que los factores “más teóricos” (planificación y evaluación) son más relevantes para los alumnos/estudiantes que para los profesores (Berliner, 1988; Carreiro da Costa, 1996a; Carreiro da Costa et al., 1996; Piéron, 1996). En la perspectiva de Bento (1998:p.9) “entre los deberes del profesor de Educación Física se encuentra el de conducir, durante toda su vida profesional, un combate permanente

consigo mismo, con el objetivo de desempeñar una tarea social de educación de la juventud con una motivación elevada, de acuerdo con el valor de su profesión”. Para que eso ocurra es necesario que sus enseñanzas tengan como referencia conocimientos didácticos auténticos. Una misión muy difícil. Actualmente la variedad de los términos y conceptos es tan grande y, a veces, contradictoria, que surge la tentación de procurar excusas y apoyos en el pragmatismo, en una didáctica secreta y personal, llamémosla la rutina consciente.

Con todo, la planificación y la evaluación de la enseñanza son necesidades y momentos que desencadenan una reflexión sobre la teoría y la práctica de la enseñanza. Por eso mismo incrementan la competencia didáctica y metodológica y proporcionan una gran seguridad en la acción. No solamente porque la enseñanza mediante planificación, evaluación y análisis, adquiere la forma de una actividad racional, humana, sino también porque de esta manera el profesor se libera de determinadas preocupaciones quedando más disponible para lo concreto de su clase.

5.2.2.5 HORARIOS.

De la aplicación del test T, se observó un nivel de significación, entre el factor horario y las poblaciones en estudio, del 0,018 que corresponde a un valor superior a 0,01. Hecho que determinó la aceptación de la H05: No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre las poblaciones para la

aplicación de los programas de Educación Física. De acuerdo con los datos obtenidos los profesores presentan una media de respuestas al factor horarios del 2,49 y los alumnos/estudiantes del 2,69.

Como no existen diferencias estadísticas significativas entre las variables en análisis éstas son consideradas independientes. El comportamiento de una no influencia la otra y viceversa. Así, tenemos una asociación débil entre las variables, determinando que solo el 3,5% de la variación (test Eta^2) del factor horario dependa de la población.

En las entrevistas realizadas a ambas poblaciones, confirmamos la poca importancia atribuida a este factor. Así los alumnos/estudiantes no la refieren, a lo mejor no están todavía sensibilizados para esta situación porque el contacto que tienen con la Educación Física es dentro del horario de las asignaturas impartidas en el curso.

Respecto a los profesores tuvimos 3 referencias a los horarios (en un total de 20 individuos), valor muy bajo y que nos da la idea de que los profesores tampoco están sensibilizados por este problema. Dentro de esta categoría fueron identificadas 2 subcategorías: La metodología de los horarios (2 veces) y evitar la reducción de horas para la Educación Física (2 veces).

Las inferencias realizadas a través del análisis de contenido, nos permite indicar la poca importancia atribuida por los profesores a la elaboración de los horarios de Educación Física, concentrando

sus preocupaciones en la elaboración de sus propios horarios. Argumentos que determinan, con casi toda seguridad, malos horarios para los alumnos y una administración negativa de la carga curricular de la Educación Física. Para superar estos problemas es necesario, y de una vez por todas, que el grupo de Educación Física funcione como un todo y no por partes (iniciativas individuales), como es posible verificar a través de algunas expresiones referidas en las entrevistas a los profesores:

“Actualmente los alumnos tienen una carga horaria excesiva y como tal, las clases se suceden unas a otras y, a veces, la Educación Física es encuadrada en el horario de los alumnos sin ninguna referencia pedagógica y/o metodológica, hecho que limita la clase” (entrevista número 12).

“De acuerdo con la nueva revisión curricular, la Educación Física en la Enseñanza Secundaria podrá pasar de 3 horas a 1,5 a la semana. Sí el departamento de Educación Física no estuviere atento, puede ser perjudicado junto a la población escolar” (entrevista número 9).

Del análisis de los resultados concluimos que ambas poblaciones no atribuyen gran importancia al factor horario. Es una posición muy extraña, ya que teóricamente la carga curricular (número de horas semanales) para la Educación Física es fundamental para que ésta exista en la escuela. Según Brás y Monteiro (1998:p.9) “la organización de la carga curricular en 3 días a la semana se justifica en torno a la idea de eficiencia (mayor número de beneficios con los mismos costos temporales)”. Esta

organización de la carga curricular de 3 días a la semana se puede explicar en función de un conjunto de razones que podemos sistematizar en 3 criterios (Brás y Monteiro, 1998).

El criterio científico, que considera las razones de orden fisiológica, de la metodología del entrenamiento y del aprendizaje motor, estructuras que se basan en la organización de la carga y del nivel motor del individuo.

El criterio metodológico, que considera las razones relacionadas con las opciones metodológicas y didácticas y con la temporalización del trabajo en las clases y con las diferentes materias que forman parte del programa de educación Física.

El criterio pedagógico, que sintetiza las razones que se centran en las repercusiones que la actividad pedagógica puede tener en las clases y en diferentes alumnos.

Con todo, otro aspecto a tener en cuenta es la cuestión de la organización de la asignatura dentro de los horarios escolares. Actualmente el tiempo de la Educación Física pasó a 135 minutos (antes era de 150 minutos), y por tanto, no podemos negar esta evidencia de que hubo un decremento de la carga horaria (menos de 15 minutos). Esta realidad penaliza la Educación física y es, todavía más perjudicial para los alumnos. Pero también es verdad que la Ley determina que los 135 minutos sean de tiempo útil. Así, compete a las escuelas, sobre todo al grupo de Educación Física, facilitar las condiciones para que el tiempo sea útil y tiempo útil para nosotros es el tiempo que efectivamente los alumnos están en el

aula de Educación física disponibles para que el profesor trabaje con ellos. Esto quiere decir que todo el tiempo de desplazamiento en los intervalos, todo el tiempo en los vestuarios para vestirse y desvestirse, no puede ser considerado dentro de los 135 minutos.

En este ámbito y de acuerdo con lo expuesto nos parece contradictoria la poca importancia que las poblaciones en estudio atribuyen al factor horario para la correcta aplicación de los programas.

Cuadro 123

Síntesis de los factores que condicionan la aplicación de los programas (de acuerdo con la población en estudio) y sus respectivos niveles de importancia para la concreción de los mismos.

<i>FACTORES QUE CONDICIONAN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<i>POBLACIÓN</i>	<i>TESTS ESTADÍSTICOS</i>	<i>ANÁLISIS DE CONTENIDO</i>	<i>NIVEL DE IMPORTANCIA PARA LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA (tests estadísticos y análisis de contenido)</i>
FORMACIÓN	ALUMNOS/ ESTUDIANTES	+	+	+
	PROFESORES	+ -	+ -	+ -
RECURSOS	ALUMNOS/ ESTUDIANTES	+	+	+
	PROFESORES	+	+	+
PLANIFICACIÓN	ALUMNOS/ ESTUDIANTES	+	+	+
	PROFESORES	-	-	-
EVALUACIÓN	ALUMNOS/ ESTUDIANTES	+	+	+
	PROFESORES	-	-	-
HORARIOS	ALUMNOS/ ESTUDIANTES	-	-	-
	PROFESORES	-	-	-

Legenda:

1. (+) gran nivel de importancia atribuido.
2. (+ -) nivel intermedio de importancia.
3. (-) poco nivel de importancia atribuido.

El cuadro número 123, permítenos tener una visión integral sobre la importancia (de acuerdo con el tipo de metodología) que la población en estudio atribuyó a los factores para la aplicación de los

programas de Educación Física. El cuadro en observación, también permite verificar el nivel de importancia global de los mismos factores, después de asumidos los tests estadísticos y el análisis de contenido.

5.2.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE ACUERDO CON EL SEXO DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y POR FACTORES.

5.2.3.1 FORMACIÓN.

La media de respuestas obtenidas para el factor formación, de acuerdo con el sexo de los individuos, es de 4,03 para los varones y 3,8 para las mujeres. Según el test T aplicado se puede verificar que no existen diferencias estadísticas significativas entre las variables (nivel de significación $0,92 > 0.01$), determinando la aceptación de la H06: No existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

Así, como no existen diferencias significativas entre las variables, éstas se consideran independientes, no existiendo influencia de una sobre la otra. Esta situación es confirmada a través del test Eta^2 (test del grado de asociación entre variables), que demuestra que el 1,4% de la variación en el factor formación se

debe a la variable sexo, confirmando una asociación débil entre ambas variables.

De esta manera constatamos que ambos sexos consideran la formación como un factor decisivo para la correcta aplicación de los programas de Educación Física. Lo que permite concluir que las diferencias registradas entre las poblaciones en estudio – mayor importancia atribuida a este factor por parte de los alumnos/estudiantes en el momento de la aplicación de los programas - no dependen de su sexo.

5.2.3.2 RECURSOS.

La media de respuestas obtenidas para el factor recursos, de acuerdo con el sexo de los individuos, es de 4,64 para los varones y 4,65 para las mujeres. Según el test T aplicado se puede verificar que no existen diferencias estadísticas significativas entre las variables (nivel de significación $0,84 > 0,01$), determinando la aceptación de la H07: No existen diferencias significativas en la valoración media de los recursos entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

De acuerdo con el test de asociación de variables (Eta^2), verificamos que no existe relación entre las variables, pues solo el 0,3% de la variación en el factor recursos se debe al sexo de los individuos, confirmando la independencia de las variables en análisis.

Los resultados obtenidos indican que, para ambos sexos, los recursos son indispensables para la aplicación de los programas de Educación Física. Resultado que está de acuerdo con lo verificado en cuanto a la interpretación de los resultados en función de los alumnos/estudiantes y profesores –gran nivel de importancia atribuido a este factor.

5.2.3.3 PLANIFICACIÓN.

Del análisis de las medias de respuestas al factor planificación de ambos sexos verificamos que la media del sexo masculino corresponde a 3,36 y del femenino a 3,27. De esta forma el test T nos indica que no hay diferencias estadísticas significativas entre las variables (nivel de significación $0,67 > 0,01$), lo que determina la aceptación de la H08: No existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

De la asociación de las dos variables (test Eta^2) se verifica que el 0,4% de la variación que ocurre en el factor planificación se debe al sexo de los individuos en estudio, una vez más demostrando un asociación débil entre las variables.

De esta manera verificamos que ambos sexos atribuyen alguna importancia a la planificación para la correcta aplicación de los programas de Educación Física. Implicando que las diferencias registradas entre las poblaciones – mayor importancia atribuida a

este factor por parte de los alumnos/estudiantes en el momento de la aplicación de los programas - no dependen de su sexo.

5.2.3.4 EVALUACIÓN.

Constatamos que la media de respuestas al factor formación entre los dos sexos es la misma (3,77). Hecho que determina que el test T no presente diferencias estadísticas significativas entre las variables en análisis (nivel de significación $0,97 > 0,01$), por lo que se acepta la H09: No existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

Estos resultados también son verificados a través del test Eta^2 donde el 3,4% de la variación del factor evaluación se debe al sexo, lo que determina una asociación débil entre las variables. De esta forma no existe asociación entre las variables

O sea las diferencias registradas entre las poblaciones en estudio – mayor importancia atribuida a este factor por parte de los alumnos/estudiantes en el momento de la aplicación de los programas - no dependen de su sexo.

5.2.3.5 HORARIOS.

La media de respuestas verificada para el presente factor fue de 2,56 para los hombres y 2,69 para las mujeres. De lo observado a través del test T verificamos que no existen diferencias estadísticas significativas entre el sexo de los individuos en estudio y el factor horarios (nivel de significación $0,33 > 0,01$), permitiendo aceptar la H010: No existen diferencias significativas en la valoración media de los horarios entre sexos para la aplicación de los programas de Educación Física.

Según el test de asociación de variables, también se verifica una asociación débil entre las variables, confirmando que el sexo de la población en estudio no atribuye gran importancia a este factor en cuanto a la aplicación de los programas.

Cuadro 124

Síntesis de los factores que condicionan la aplicación de los programas y sus respectivos niveles de importancia para la concreción de los mismos de acuerdo con el sexo de la población en estudio.

<i>FACTORES QUE CONDICIONAN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<i>SEXO</i>	<i>TESTS ESTADÍSTICOS</i>	<i>ANÁLISIS DE CONTENIDO</i>	<i>NIVEL DE IMPORTANCIA PARA LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA (tests estadísticos y análisis de contenido)</i>
<i>FORMACIÓN</i>	MASCULINO	+	+	+
	FEMENINO	+	+	+
<i>RECURSOS</i>	MASCULINO	+	+	+
	FEMENINO	+	+	+
<i>PLANIFICACIÓN</i>	MASCULINO	+	+	+
	FEMENINO	+	+	+
<i>EVALUACIÓN</i>	MASCULINO	+	+	+
	FEMENINO	+	+	+
<i>HORARIOS</i>	MASCULINO	-	-	-
	FEMENINO	-	-	-

Leyenda:

1. (+) gran nivel de importancia atribuido.
2. (+ -) nivel intermedio de importancia.
3. (-) poco nivel de importancia atribuido.

El cuadro número 124, permítenos tener una visión integral sobre la importancia (de acuerdo con el tipo de metodología) que el sexo de la población en estudio atribuyó a los factores para la

aplicación de los programas de Educación Física: También es posible, a través del cuadro, verificar el nivel de importancia global de los mismos factores, después de asumidos los tests estadísticos y el análisis de contenido.

5.2.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE ACUERDO CON LA EDAD DE LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y POR FACTORES.

5.2.4.1 FORMACIÓN.

Cuando comparamos el grupo de edad entre los 20 a 30 años (grupo 1) con el grupo de edad de 31 a 40 años (grupo 2), observamos que entre ellos existen diferencias estadísticas significativas. El test T nos indica un nivel de significación del 0,00 (valor inferior a 0,01), determinando diferencias entre los dos grupos de edades y originando el rechazo de la H₀₁₁ (hipótesis nula) a favor de la H₁₁ (hipótesis de investigación): Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Respecto a los datos obtenidos entre el grupo de 20 a 30 años (grupo 1) y el grupo de 41 a 50 años (grupo 3), concluimos que existen diferencias significativas entre las variables. El test de

Mann-whitney presenta un nivel de significación del 0,00 (inferior a 0,01), determinando diferencias entre los dos grupos de edades, no aceptándose la H012 (hipótesis nula) y confirmando la hipótesis de investigación H12: Existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Siguiendo la línea de razonamiento, también es evidente, que en el grupo de 20 a 30 años (grupo 1) comparado con el grupo de edad de 51 a 60 años (grupo 4), se observa la existencia de diferencias estadísticas significativas. El test T indica un nivel de significación del 0,00 (valor inferior a 0,01), hecho que implica diferencias entre los dos grupos de edades, implicando un descarte de la hipótesis nula H013 y la confirmación de la hipótesis de investigación H13: Existen diferencias significativas en la valoración media de la formación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

En el ámbito de la comparación del grupo de edad de 31 a 40 años (grupo 2) con los grupos de edades de 41 a 50 años (grupo 3) y de 51 a 60 años (grupo 4), verificamos que no existen diferencias estadísticas significativas en relación al factor formación, respectivamente con un nivel de significación del 0,56 y del 0,82, o sea valores superiores a 0,00. Llevándonos a considerar que no hay diferencias entre los grupos de edades y aceptar las hipótesis nulas H014: No existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física; y H015:

No existen diferencias significativas en la valorización media de la formación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Por último tenemos una comparación entre el grupo de 41 a 50 años (grupo 3) con el grupo de 51 a 60 años (grupo 4), donde se observa que tampoco existen diferencias estadísticas significativas entre los dos grupos de edades. El test Mann-Whitney presenta un nivel de significación del 0,91 (valor superior a 0,01), determinando que no existen diferencias entre los dos grupos de edades y como consecuencia la aceptación de la H016: No existen diferencias significativas en tendencia central para la formación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Como análisis global para este factor y en función de las edades de las poblaciones en estudio, verificamos que entre el grupo 1 (20 a 30 años) y los demás grupos de edades, se puede establecer la siguiente correlación en base al test de Spearman (cuyo coeficiente de correlación es de -0.707): cuando la edad de los individuos aumenta la formación tiene menos importancia para la aplicación de los programas de Educación Física. En este caso el comportamiento de los más jóvenes influencia este tipo de correlación, pues presentan las medias de respuestas más elevadas (4,36).

Con todo, es importante mencionar que a pesar de las diferencias verificadas entre la edad de 20 a 30 años y los demás grupos de edades, los valores medios de respuestas de estos

últimos están situados entre los 3,07 y los 3,1. Hecho que permite atribuir alguna importancia a este factor para la aplicación de los programas. Así, las diferencias observadas convergen, sobre todo, en la ponderación que los más jóvenes (en su mayoría alumnos/estudiantes) atribuyen al factor formación para la concreción de los programas de Educación Física.

A través de las entrevistas también hemos verificado que para la edad de 20 a 30 años tuvimos 13 alumnos/estudiantes (en un total de 16 individuos) y 3 profesores (en un total de 20 individuos) que se han referido a la formación como un factor decisivo para la aplicación de los programas de Educación Física.

5.2.4.2 RECURSOS.

En el caso de la variable recursos, verificamos que de la comparación entre todos los grupos de edades no existen diferencias estadísticas significativas, situación que nos lleva a aceptar las hipótesis nulas: H017, H018, H019, H020, H021 y H022.

En base a este escenario, podemos concluir que entre todos los grupos de edades y el factor recursos no existe un nivel de correlación fuerte (el valor del test de correlación de Spearman es de $-0,177$). Con todo, al no existir una correlación fuerte entre las variables, no permite establecer una relación directa entre los recursos y su grado de importancia en la aplicación de los programas. Así, del análisis de las medias de las respuestas de los grupos de edades al factor recursos, constatamos que éstas son

bastante elevadas, permitiendo considerar los recursos como un factor decisivo para la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas.

De acuerdo con las entrevistas verificamos que, tanto los profesores como los alumnos/estudiantes de Educación Física (independientemente de la edad), consideran los recursos decisivos para la implementación del programa. Así, tenemos los profesores con 19 referencias (en un total de 20) a los recursos y los alumnos/estudiantes con 15 referencias (en un total de 16).

En base a los valores de las medias de las respuestas al cuestionario número dos y de los resultados obtenidos a través de las entrevistas, estamos delante del factor más importante y decisivo para la concreción plena de los programas.

5.2.4.3 PLANIFICACIÓN.

En el ámbito del factor planificación cuando analizamos el grupo de edad de 20 a 30 años (grupo 1) con los restantes grupos de edades, observamos que existen diferencias estadísticas significativas entre el grupo más joven y los demás grupos de edades. Estas diferencias no permiten aceptar las hipótesis nulas: H023, H024 y H025. Posibilitando, en contrapartida, aceptar las hipótesis de investigación: H23: Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de

Educación Física; H24: Existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física; y H25: Existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Cuando comparamos el grupo de edad de 31 a 40 años (grupo 2) con los grupos con edades entre 41 a 50 años (grupo 3) y 51 a 60 años (grupo 4), constatamos que no existen diferencias estadísticas significativas entre ellos. Presentando respectivamente un nivel de significación del 0,45 y del 0,56, (valores superiores a 0,01). Llevándonos a aceptar las hipótesis nulas: H026 - No existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física; y H027 - No existen diferencias significativas en la valoración media de la planificación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Por último analizamos la relación que puede existir entre el grupo de edad de 41 a 50 años (grupo 3) con el grupo de edad de 51 a 60 años (grupo 4). Del análisis estadístico verificamos que el nivel de significación obtenido fue de 0,14, valor superior a 0,01. Situación que implica que no existen diferencias estadísticas significativas entre los dos grupos de edades, hecho que permite aceptar la hipótesis nula H028: No existen diferencias significativas en tendencia central para la planificación entre la edad de 41-50

años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

En síntesis, y de acuerdo con los resultados adquiridos, podemos afirmar que entre el grupo de edad de 20 a 30 años y todos los otros grupos de edades, existen diferencias en relación a la utilización del factor planificación para la aplicación de los programas. Como tal, y en base al test de correlación de Spearman (coeficiente de correlación de -0.725), concluimos que existe una correlación fuerte y negativa entre las variables edad y planificación, por tanto, cuando la edad de los individuos aumenta la planificación no es considerada tan decisiva para la aplicación de los programas. En este caso y, una vez más, es el comportamiento de los más jóvenes (sobre todo alumnos/estudiantes) lo que determina las diferencias registradas, siendo éstos los que dan más importancia al factor planificación, presentando una media de 3,98.

Entre los demás grupos de edades, no se observan diferencias, y todos presentan medias de respuestas a este factor muy bajas. Hecho que confirma el comportamiento diferenciado del grupo con edades entre los 20 a 30 años, constituido mayoritariamente por alumnos/estudiantes y profesores con menos experiencia.

Las entrevistas también confirman que la planificación es considerada por los más jóvenes (alumnos/estudiantes) como un factor decisivo para la aplicación de los programas, siendo que 11 individuos lo mencionan (en un total de 16) contra ninguna referencia por parte de los profesores (la gran mayoría con edades superiores a los 30 años).

5.2.4.4 EVALUACIÓN.

Concretamente y en relación al factor evaluación, su interpretación es muy similar al factor planificación. De esta manera verificamos que el grupo de edad entre los 20 y los 30 años (grupo 1) presenta diferencias estadísticas significativas en relación a los restantes grupos de edades del estudio. Diferencias que no permiten aceptar las hipótesis nulas: H029, H030 y H031. Admitiendo las siguientes hipótesis de investigación: H29 - Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 31-40 años para la aplicación de los programas de Educación Física; H30 - Existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física; H31 - Existen diferencias significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 20-30 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

De la comparación entre el grupo de edad de 31 a 40 años (grupo 2) con los grupos de edades de 41 a 50 años y de 51 a 60 años (respectivamente grupo 3 y 4), constatamos que no existen diferencias estadísticas significativas de acuerdo con los tests aplicados (niveles de significación del 0,49 y 0,04). Situación que permite aceptar las hipótesis nulas: H032 - No existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 31-40 años y la edad de 41-50 años para la aplicación de los programas de Educación Física; y H033 - No existen diferencias

significativas en la valoración media de la evaluación entre la edad de 31-40 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Por último cuando se analiza el grupo de edad entre los 41 y los 50 años (grupo 3) con el grupo de edad entre los 51 y los 60 años (grupo 4), también de concluye que no existen diferencias estadísticas significativas entre estas edades y el factor evaluación para la aplicación de los programas de Educación Física (el nivel de significación observado es de 0,47). Como tal aceptamos la H034: No existen diferencias significativas en tendencia central para la evaluación entre la edad de 41-50 años y la edad de 51-60 años para la aplicación de los programas de Educación Física.

Con estos datos podemos concluir que entre el grupo 1 (20 a 30 años) y los otros grupos de edades existen diferencias en relación a la utilización del factor evaluación para la aplicación de los programas. Como tal, y en base al test de correlación de Spearman (coeficiente de correlación de -0.738), observamos que existe una correlación fuerte y negativa entre las variables edad y evaluación. Por tanto, cuando la edad de los individuos aumenta la evaluación pierde importancia para la aplicación de los programas. En este caso y, una vez más, es el comportamiento de los más jóvenes (sobre todo alumnos/estudiantes) lo que determina las diferencias registradas, siendo éstos los que dan más importancia al factor evaluación en virtud de la media presentada (4,29).

De acuerdo con las entrevistas, los alumnos/estudiantes que representa en su mayoría el grupo de edad entre los 20 y los 30

años, refieren por 13 veces (en un total de 16 individuos) el factor evaluación como condicionante de la correcta aplicación del programa. Respecto a los profesores, que representan en su mayoría los grupos con edades superiores a 30 años, referirán por 2 veces este factor como determinante para la aplicación del programa. De esta forma los resultados obtenidos en las entrevistas están en consonancia con los verificados a través del cuestionario.

5.2.4.5 HORARIOS

Para el factor horarios, observamos que de la comparación entre todos los grupos de edades, no existen diferencias estadísticas significativas, excepto entre el grupo de edad de 20 a 30 años y el de 31 a 40 años. De esta manera no se acepta la hipótesis nula H036, aceptándose las restantes hipótesis nulas: H037, H038, H039, H040 y H041.

En función de este análisis, podemos concluir que entre la mayoría de los grupos de edades en estudio no existen diferencias estadísticas significativas. Siendo las medias observadas, en esos mismos grupos, de un nivel bajo (entre 2,33 y 2,62). Situación que implica un correlación débil entre las variables (coeficiente de correlación -0,165), constatando que el factor horario y la edad presentan un nivel de asociación muy bajo. Así al no existir relación entre las variables, y al verificar sus medias de respuestas, constatamos que el factor horario, para la mayoría de los individuos, no es considerado decisivo para la aplicación de los programas.

La excepción verificada es entre las edades de 20 a 30 años (con una media de 2,7) y de 31 a 40 años (con una media de 2,33), donde se registran diferencias estadísticas significativas, pero esta diferencia, aparentemente, no determina un mayor grado de importancia atribuido al factor en cuestión por parte del grupo de edad de 20 a 30 años, pues las medias de los dos grupos son bajas. Este hecho también puede ser comprobado a través de las entrevistas, ya que los alumnos/estudiantes no mencionan los horarios como factor condicionante para la aplicación de los programas y los profesores lo refieren por 3 veces (en un total de 20). En este sentido, podemos afirmar que los resultados disponibles demuestran la poca importancia atribuida a esta variable, en el momento de la aplicación de los programas, por parte de los individuos de las edades en análisis.

Cuadro 125

Síntesis de los factores que condicionan la aplicación de los programas y sus respectivos niveles de importancia para la concreción de los mismos de acuerdo con la edad de la población.

<i>FACTORES QUE CONDICIONAN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA</i>	<i>EDAD</i>			<i>NIVEL DE IMPORTANCIA PARA LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA (tests estadísticos y análisis de contenido)</i>
		<i>TESTS ESTADÍSTICOS</i>	<i>ANÁLISIS DE CONTENIDO</i>	
FORMACIÓN	20 - 30 AÑOS	+	+	+
	31 - 40 AÑOS	+ -	-	-
	41 - 50 AÑOS	+ -	-	-
	51 - 60 AÑOS	+ -	-	-
RECURSOS	20 - 30 AÑOS	+	+	+
	31 - 40 AÑOS	+	+	+
	41 - 50 AÑOS	+	+	+
	51 - 60 AÑOS	+	+	+
PLANIFICACIÓN	20 - 30 AÑOS	+	+	+
	31 - 40 AÑOS	-	-	-
	41 - 50 AÑOS	-	-	-
	51 - 60 AÑOS	-	-	-
EVALUACIÓN	20 - 30 AÑOS	+	+	+
	31 - 40 AÑOS	-	-	-
	41 - 50 AÑOS	-	-	-
	51 - 60 AÑOS	-	-	-
HORARIOS	20 - 30 AÑOS	-	-	-
	31 - 40 AÑOS	-	-	-
	41 - 50 AÑOS	-	-	-
	51 - 60 AÑOS	-	-	-

Legenda:

4. (+) gran nivel de importancia atribuido.
5. (+ -) nivel intermedio de importancia.
6. (-) poco nivel de importancia atribuido.

El cuadro número 125, cédenos una visión completa sobre la importancia (de acuerdo con el tipo de metodología) que la edad de la población en estudio, imputó a los factores para la aplicación de

los programas de Educación Física: También es posible, a través del cuadro, verificar el nivel de importancia general de los mismos factores, después de asumidos los tests estadísticos y el análisis de contenido.

PARTE V
CONCLUSIONES

6 CONCLUSIONES.

En este capítulo nos planteamos hacer una síntesis de los principales resultados a los que hemos llegado en la investigación. Las reflexiones se refieren tanto a los resultados más importantes como al propio proceso metodológico y a las implicaciones, consecuencias y sugerencias que se pueden extraer de este trabajo.

Para la interpretación de los resultados obtenidos, intentamos establecer una relación con los programas de Educación Física, pues son los programas los principales protagonistas en este estudio.

Para el Ministerio de Educación (2001) los programas de Educación Física fueron pensados y construidos según una lógica de proyecto en una doble perspectiva: la de desarrollo de los alumnos y de la Educación Física. En este ámbito, los programas constituyen un documento orientador, de referencia para las prácticas individuales y colectivas en el sentido de la transformación positiva de los alumnos y de las condiciones de realización de la Educación Física.

Consideramos que la puesta en práctica de los programas de Educación Física depende, una vez aseguradas por el sistema educativo las condiciones esenciales para la realización de la Educación Física en las escuelas, de la capacidad de movilización del grupo de Educación física en torno de los objetivos de la

asignatura, desarrollando estrategias que posibiliten su consecución.

“El éxito de la aplicación del programa se asienta en el trabajo colectivo que el departamento de Educación Física consiga producir, en los compromisos que establezca dentro de su propio grupo, en la comunidad escolar y en la comunidad en que la escuela está insertada” (Programa de Educación Física, 2002:p.16).

El desarrollo de la autonomía de la escuela obliga a la participación de todos sus implicados en todas las decisiones, especialmente al nivel de la planificación de actividades, y de todas las decisiones que regulan el funcionamiento de la escuela. Una dinámica de participación idéntica deberá existir en el grupo de Educación Física para que, tomando los programas como instrumentos de desarrollo, se aseguren las condiciones necesarias a su realización. Algunas de las cuestiones decisivas, en el proyecto de Educación Física de las escuelas, pasan por factores señalados en nuestro estudio como condicionantes de la Educación Física. Estos factores pueden condicionar la aplicación de los programas si no fueran tenidos en cuenta. Veamos entonces las principales conclusiones que podemos extraer de nuestro trabajo.

En primer lugar vamos a referirnos al factor formación. Concluimos que los individuos con edades entre los 20 y los 30 años, o sea, todos los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física y los profesores con menos experiencia de enseñanza (independientemente de su sexo), son los que atribuyen más importancia a este factor, especialmente a la

formación inicial, considerándolo decisivo para la aplicación de los programas de Educación Física. En cuanto a los profesores (independientemente de su sexo) - que corresponden a todos los individuos con edades superiores a 30 años – no consideran este factor tan decisivo e importante para la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas.

Estas conclusiones determinan por un lado que es indispensable que se refuercen los mecanismos de la formación continua de profesores, y que sean ajustados a las necesidades y prioridades de los interesados, principalmente a través de la promoción de encuentros de presentaciones con análisis de experiencias pedagógicas significativas y también que los profesores, junto con los centros de formación, hagan sentir sus necesidades para que éstos puedan responder de una manera más equilibrada a las necesidades identificadas.

En relación a la formación de profesores, constatamos que los alumnos/estudiantes atribuyen mucha importancia a su formación inicial. Con todo, pensamos que llegó el momento propicio para que un conjunto de entidades se cuestionen sobre la formación inicial en Educación Física. En un momento en que tenemos un Instituto que acredita la formación de profesores y un Ministerio de Educación que tiene obligatoriedad de regular esa formación, no podemos continuar teniendo una visión de estos problemas que no sea la de encontrar los mecanismos que garanticen que la formación inicial de profesores de Educación Física se adecue a las necesidades que hoy existen en el mercado del trabajo.

Tenemos que encontrar mecanismos serios para cuestionarnos nosotros mismos y nuestra propia formación. No podemos esperar que aparezcan aspectos todavía más negativos, como el desempleo, para que solamente a partir de ahí se discutan estos problemas. Actualmente es muy preocupante, no solo el número excesivo de institutos que forman profesores de Educación Física, sino sobre todo su calidad de formación. En este sentido, sería necesario que el Instituto Nacional de Acreditación de Formación de Profesores (INAFP), estableciendo una colaboración adecuada con las estructuras profesionales, universitarias y con la Sociedad Portuguesa de Educación Física (SPEF), cree mecanismos que eviten la continuación del funcionamiento de cursos que manifiestamente no son adecuados en términos de la calidad que se exige a la formación de profesores de Educación Física.

Esta situación está íntimamente relacionada con los estudios de Sanmamed (1994); González Monteagudo (1996) y Carreiro da Costa et al. (1996), en los cuales se muestra que la formación inicial necesita de una importante modernización y reorientación. Aspecto también referido en los últimos congresos de Educación Física (1997 y 2000) organizados por la CNAPEF (Consejo Nacional de las Asociaciones de Profesores y Profesionales de la Educación Física).

Respecto a los recursos concluimos que tanto los alumnos/estudiantes de la carrera universitaria en Educación Física como los profesores (independientemente del sexo y de la edad) son unánimes al referir que éstos son indispensables para la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas.

Así, y de acuerdo con los individuos en estudio, faltan instalaciones y materiales didácticos adecuados para la práctica de la Educación Física. Según los profesores, todavía existen escuelas que no tienen instalaciones y materiales adecuados para la concreción de los programas, hecho que confirma que a pesar de que la situación ha mejorado en los últimos años aun no está completamente resuelta. Esta situación también es relatada en los últimos congresos nacionales de Educación Física (1997 y 2000).

El Propio programa refiere que “la organización pedagógica adecuada de las actividades en Educación Física frecuentemente resulta limitada por las reducidas posibilidades de práctica de materiales que la mayor parte de los espacios de aula ofrece” (Programa de Educación Física, 2002:p.2).

Como tal, la aplicación de los programas implica que existan materiales y espacios, y que estos sean polivalentes, o sea, que admitan la posibilidad de que se realicen actividades de aprendizaje de todas las áreas de la Educación Física, de manera que el profesor pueda optar por una correcta selección de la materia y modos de práctica en cada ciclo/unidad de trabajo a lo largo del año lectivo.

Es evidente que ciertas instalaciones deberán ofrecer mejores condiciones para el tratamiento de determinadas materias, hecho que debe ser considerado al nivel del grupo de profesores de Educación Física en el momento de la elaboración de la rotación de los profesores por las instalaciones (“roulement”), aplicando los criterios más convenientes de circulación de las clases por los

espacios. De acuerdo con los programas de Educación Física esos criterios son (Programa de Educación Física, 2002):

- El conjunto de objetivos del programa para cada año escolar y las prioridades entre las materias.
- Las características de las diferentes etapas a lo largo del año lectivo (evaluación, tests).
- La caracterización de las posibilidades de cada espacio de aula. Esta caracterización permite evaluar las posibilidades y limitaciones de los equipamientos y espacios de aula, identificando las materias y los modos de tratamiento posibles en cada uno de ellos.

Estas informaciones son precisas para que se establezcan prioridades en la adquisición, mejoría y manutención de las instalaciones, equipamientos y materiales didácticos, rentabilizando los recursos infrautilizados (Galera, 1996; Díaz, 1996 y 2003).

Para el factor planificación, los resultados obtenidos nos permiten concluir, independientemente del sexo, que los alumnos/estudiantes y los profesores con menos de 30 años son los que atribuyen mayor importancia a este factor en cuanto a la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas. Los individuos con 31 o más años –casi todos los profesores y ningún alumno/estudiante- atribuyen poca importancia a este factor en el momento de la aplicación de los programas.

De acuerdo con el programa “es necesario que exista un proyecto de Educación Física en las escuelas y que éste sea una referencia fundamental para la orientación y organización del trabajo conjunto de los profesores y de cada uno en particular” (Programa de Educación Física, 2002:p.3).

A pesar de que los profesores más experimentados crean ritmos de planificación, derivados de su experiencia profesional como se verifica en nuestro trabajo, y confirmado por varios estudios (Clark y Peterson, 1990; Neves, 1995; González Monteagudo, 1996; Bento, 1998; y Ramírez, 2001), es necesario que el grupo de Educación Física elabore un correcto proyecto de Educación Física donde deban tomar decisiones sobre la composición del currículo de los alumnos en referencia a las orientaciones programáticas en vigor, considerando las características generales de la población escolar, las características de los recursos y su plan de desarrollo, las posibilidades y limitaciones de los profesores y su plan de formación.

Es imprescindible aprobar decisiones de alcance anual y plurianual, que representen una dinámica de desarrollo de las condiciones de realización de las actividades educativas (recursos y formación de los profesores) y también del proceso curricular - articulación vertical del currículo y elevación de las metas y resultados que traduzcan la realización de los objetivos de cada año del curso y las competencias de Ciclo de los programas de Educación Física y del currículo nacional.

De esta forma, el factor planificación y en función de los resultados obtenidos, puede demostrar que el trabajo en grupo no funciona de la manera más correcta, hecho que determina que los profesores con 31 o más años no atribuyan mucha importancia a éste factor. Ello revela el escaso nivel de trabajo en grupo de los profesores de Educación Física, al igual que en otros estudios, como los de Carretero y Guimena, 1992; Carreiro da Costa, 1995 y González Monteagudo, 1996.

En relación a los alumnos/estudiantes podemos concluir que la importancia atribuida a este factor se debe a la frecuencia de una carrera universitaria (formación inicial). Este hecho que determina el manejo constante, en sus currículos, de términos más teóricos como la planificación (hecho corroborado por el estudio de Carreiro da Costa et al., 1996)

En la evaluación, podemos concluir que este factor pierde importancia para la aplicación de los programas a medida que aumenta la edad de los sujetos. Como tal, los alumnos/estudiantes (con edades entre los 20 y los 30 años) y los profesores más jóvenes (menos de 30 años) son los que tienen en cuenta el factor evaluación en el momento de concretar los programas de Educación Física, dando un énfasis especial a la evaluación Inicial.

Respecto a los profesores (mayoritariamente individuos entre los 31 y los 60 años) pudimos verificar que no atribuyen mucha importancia a este factor para la aplicación de los programas de Educación.

Estas conclusiones nos permiten hacer una comparación con el factor planificación, o sea, los profesores hacen prevalecer sus experiencias profesionales y el escaso trabajo en equipo; y los alumnos/estudiantes (y algunos profesores más jóvenes) su etapa de formación inicial (o reciente finalización), atribuyendo a los contenidos más teóricos gran relevancia.

En este contexto, y de acuerdo con el programa, la evaluación inicial es un proceso decisivo, pues ha de permitir a cada profesor orientar y organizar su trabajo con la clase. También posibilita a los profesores asumir compromisos colectivos, afrontando decisiones anteriormente tomadas en cuanto a las orientaciones curriculares, adecuando el nivel de objetivos y/o procediendo a alteraciones o reajustes en la composición curricular a la escala anual y/o plurianual, en el caso de que lo consideren necesario.

De esta forma, los resultados de la evaluación inicial, en particular, y de la evaluación en general deben contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, también, al apoyo del alumno en la persecución y alcance del éxito en Educación Física, en el conjunto del currículo escolar y en otras actividades y experiencias, escolares y extraescolares y que influyeran su educación.

La evaluación de la clase debe constituir un factor coherente de la estrategia pedagógica y del plan de Educación Física en el ámbito de las escuelas. La propia prosecución y la planificación del proceso educativo deben integrar la evaluación en la dinámica de ese proceso. Esa interacción se justifica, en primer lugar, por el

efecto motivador para los alumnos y profesores, ya que corresponden a las exigencias y posibilidades de desarrollo de los alumnos. En segundo lugar, porque constituye un elemento regulador de las actividades educativas, en todos sus aspectos, permitiendo apreciar en el pormenor y en el conjunto la dinámica real de la aplicación de la estrategia delineada.

Respecto a los horarios, llegamos a la conclusión de que los alumnos/estudiantes y los profesores de Educación Física, independientemente de sus edades y sexo, no atribuyen importancia a este factor para la aplicación de los programas.

Éste fue el resultado más sorprendente del estudio, visto que la organización de los horarios y de las horas en Educación Física es una condición de la garantía de la calidad de la misma en las escuelas y no puede ser descuidado por el riesgo de limitar el desarrollo de los alumnos, especialmente al nivel de las posibilidades de desarrollo de la condición física y su beneficio sobre la salud, como es defendido por la CNAPEF (Consejo Nacional de las Asociaciones de Profesores y Profesionales de la Educación Física, 2003) y SPEF (Sociedad Portuguesa de la Educación Física, 2003).

Para Onofre (2003) existen cinco razones para estar atento al problema de la carga curricular en Educación Física, y que nosotros compartimos:

1. Razón pedagógica
2. Razón técnica

3. Razón de política educativa
4. Razón de orden teórica
5. Razón de orden social y económico.

La razón pedagógica se relaciona con el derecho al bienestar y al éxito escolar, o sea, el tiempo escolar es un factor decisivo en la formación de los alumnos. Las oportunidades de éxito escolar residen, según Onofre (2003:p.36), “en el tiempo de práctica efectiva del aprendizaje que está disponible a los alumnos en cada una de las asignaturas del currículo”. En este particular, varios estudios han demostrado que en Portugal, la asignatura de Educación Física, contribuye directamente al desarrollo del bienestar y el éxito escolar de los alumnos (Sousa Pereira, 1997), constituyendo un saludable contrapunto al tiempo que los alumnos pasan sentados, en la escuela o fuera de ella. En este ámbito, el tiempo curricular de la Educación Física es pedagógico, o sea, un derecho al bienestar y al éxito escolar.

La razón técnica se asocia al desarrollo curricular, o sea, la asignatura de Educación Física está consagrada en el recorrido escolar de los alumnos desde el 1º al 12º año de escolaridad (Enseñanza Básica y Secundaria). Su enseñanza es organizada a partir de los programas nacionales que son válidos para todas las escuelas Portuguesas. Estos programas permiten que sean enseñados, a los alumnos, un gran número de materias/actividades, siendo unas obligatorias y otras optativas de acuerdo con las características de cada escuela y de la región donde se inserta. De esta manera, la Educación Física proporciona una formación básica, en la generalidad de las actividades físicas, a todos los

alumnos, con la expectativa de que más tarde, después de concluida su formación escolar, cada alumno pueda ser un ciudadano preocupado por su cuerpo y al mismo tiempo más saludable. Existe, de esta forma, un compromiso respecto a lo que es exigido a todos los alumnos en la asignatura de Educación Física, compromiso éste que se basa en una carga curricular semanal de 180 o 135 minutos. Como tal, “será un enorme error técnico comprometer una reducción de la carga curricular de la Educación Física” (Onofre, 2003:p.31).

La razón política se asocia al modelo curricular de sistema Educativo Portugués, que define, a nivel nacional, los programas de todas las asignaturas del currículo escolar, con el objetivo de garantizar una formación básica común a todos los alumnos, sin excepción. Esta orientación se justifica, particularmente en la sociedad portuguesa, porque la Educación Física escolar constituye, todavía, la única base del desarrollo cultural de la mayoría de la población. Así, la posibilidad de existir una reducción en la carga curricular semanal de la Educación Física, es abrir un precedente para discriminar las oportunidades de formación a los alumnos, contrariando la actual ley de bases del sistema educativo. Si esto llegara a ocurrir (reducción de la carga curricular), las consecuencias culturales y clínicas serían nefastas.

La razón teórica envuelve los fundamentos de la fisiología del entrenamiento y del aprendizaje de las actividades físicas. Ha sido bastante argumentada la importancia de la práctica regular de la actividad física en la promoción de estilos de vida saludables. En este sentido, verificamos que una distribución de la carga curricular

de la Educación Física a lo largo de la semana, si es posible a diario, sería mucho más benéfico para la salud que realizarla de manera concentrada. De la misma forma, los estudios sobre aprendizajes de actividades físicas, sugieren que los aprendizajes deben ser distribuidos por varias sesiones, sin intervalos muy largos entre si, para que sus resultados sean más eficaces.

Por último, tenemos la razón social y económica, para evitar que se produzca una reducción de la carga curricular de la Educación Física. Para esta razón, los argumentos se centran en el significado social de la formación en el dominio de las actividades físicas, donde la Educación Física, permite crear hábitos de práctica deportiva para todos los jóvenes Portugueses impidiendo la instalación de vicios de sedentarismo y abandono de la práctica regular de la actividad física. Así, si deseamos combatir el sedentarismo de la población portuguesa y prevenir el déficit público (que actualmente está en recesión) en el campo de la salud, debemos preconizar una inversión económica, lo que resulta infinitamente más barato, en la promoción de la salud.

En función de lo expuesto podemos afirmar que existen evidencias científicas, pedagógicas, sociales y económicas que no pueden ser obviadas por conveniencias administrativas. Sobre todo, es importante que las decisiones sobre el tiempo no vayan a convertirse en un contratiempo para el proyecto curricular de la Educación Física y, por tanto, un contratiempo para el desarrollo de la población Portuguesa.

Con todo, los principales participantes en este estudio no están completamente sensibilizados de la enorme importancia que asume la carga curricular semanal de la Educación Física. Hay que llamar la atención sobre los excesos de confianza de aquellos que, no estando preparados para la posible reducción de la carga curricular de la Educación Física, encaran la enseñanza de las actividades físicas con la inconsciencia de quien no entiende el significado de lo que piensa y no mide las consecuencias de lo que decide. Es necesario confrontarlos con argumentos consistentes y exigirles lo mismo.

6.1 IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO.

El trabajo que nos disponemos a concluir tiene, a nuestro juicio, implicaciones en varias direcciones:

- En el ámbito de la formación inicial y continua, que necesita de una importante modernización y reorientación. Hay que organizar una formación inicial de profesores con criterios coherentes y válidos en todos los Institutos de formación de profesores, así como una actualización/revisión de conocimientos junto con los profesionales de la Educación Física.
- En los recursos, todavía los profesores refieren que existen lagunas al nivel de instalaciones y materiales didácticos. Hay que exigir, de manera organizada, cantidad y calidad al nivel

de los recursos materiales para que la Educación Física sea concretada en su plenitud en las escuelas.

- Existen conceptos teóricos (planificación y evaluación) que deben ser tomados más en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con objeto de concretar la implementación de los programas de Educación Física.
- Los profesores todavía no funcionan correctamente en grupo, prefiriendo su individualidad.
- La experiencia profesional es determinante en el momento de la aplicación de los contenidos programáticos.
- Profesores y alumnos/estudiantes no están totalmente sensibilizados respecto de la inmensa importancia de la carga curricular (horas) para la correcta dinámica de ejecución de la Educación Física en términos metodológicos, científicos y pedagógicos.

6.2 ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE NUEVOS ESTUDIOS.

A partir de los resultados y experiencias llevados a cabo en este trabajo planteamos algunas sugerencias para nuevos y futuros estudios:

1. Realización de este estudio a nivel nacional.

2. Seguimiento longitudinal de la evolución de los alumnos/estudiantes a lo largo de los próximos años (sus experiencias como maestros noveles).
3. Realización de este mismo estudio en España y posterior comparación de los resultados obtenidos en este trabajo.
4. Investigación de cómo funciona el grupo de Educación Física en las escuelas.
5. Estudio comparativo entre las varias Instituciones de formación de profesores con el objetivo de identificar sus virtudes y defectos.
6. Investigaciones sobre el estado actual de los recursos (instalaciones y materiales) en las escuelas Portuguesas o de determinada región del País.
7. Investigación en torno a tareas importantes que los profesores llevan a cabo en su labor docente (relaciones personales, aplicación de sus conocimientos, etc.).
8. Estudios de caso sobre la implementación y desarrollo de los programas de Educación Física en las escuelas.
9. Comparación entre los programas de Educación Física Portugués y de otros Países.

PARTE VI
ANEXOS

7 ANEXOS

7.1 ENTREVISTAS CON LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

ENTREVISTA NÚMERO 1 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 24 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 2 ANOS

DATA: 20 DE MAIO DE 2003

HORA: 12:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – sim existem.

António – pode-me referir quais?

Professor – Chamo a atenção para 2 aspectos fundamentais, primeiro a formação que o professor tem não é suficiente. Cheguei a esta conclusão após 2 anos de experiência a dar aulas. A segunda prende-se com os recursos que estão disponíveis para a

educação física nas escolas também condicionam, podem ser bons recursos como podem ser maus, eu já passei por estas 2 situações.

António – Fale-me um pouco sobre cada um dos factores referidos anteriormente. Podemos começar pelos recursos.

Professor – A formação é um pouco ingrata. Quando estava na universidade achava que existiam modalidades que eram uma “seca”, não serviam para nada. Pois bem, agora dou graças de os ter tido e foi pena que não tivesse tido outras. Isto porque permitiram-me ter referencias ao nível prático e que me ajudaram na concretização das aulas. Contudo sinto que existem matérias que não domino, o que faz com que me leve a incidir no erro de abordar as matérias onde me sinto mais à vontade. É uma situação de refúgio, de segurança, se não domino não arrisco. Por isso sinto necessidade de mais formação, não posso ficar nesta situação de comodismo. É necessário mais formação, formação que tenha por base o programa de Educação Física e que possa partir da iniciativa do departamento.

António – E os recursos?

Professor – Bem os recursos, são um tema fulcral do desenvolvimento da Educação Física, sem material adequado é impossível leccionar determinadas matérias. Juntamente a este facto, os espaços também são desajustados da realidade. São espaços pequenos e mal apetrechados, situação que limita a aplicação dos programas.

António – Dos factores mencionados qual é para si o mais condicionante? Concretize.

Professor – Recursos. Sem instalações e materiais a Educação Física fica limitada.

ENTREVISTA NÚMERO 2 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 42 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 17 ANOS

DATA: 20 DE MAIO DE 2003

HORA: 13:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – sim.

António – pode-me referir quais?

Professor – Primeiro as condições deficitárias das nossas instalações e equipamentos. É inadmissível que existam escolas que não tenham pavilhões ou material didáctico adequado. Claro que muitas das vezes a culpa é do próprio grupo de Educação Física que se instala numa convivência que até faz jeito, ou seja não fazer nenhum (nada), e ter sempre uma desculpa para aquilo que não faz. Entendes não entendes?

António – Não!!!

Professor – Claro que percebes, as instalações servem de desculpa para que não se faça nada. São uma máscara.

António – Mais algum factor?

Professor – Sim, queria também dizer que a formação dos professores de Educação Física tem de ser mais específica e mais descentralizada. É difícil encontrar formação contínua com créditos ao nível dos centros de formação da nossa zona, penso que este facto deveria ser mais rentabilizado.

António – Fale-me um pouco sobre cada um dos factores referidos anteriormente.

Professor – Penso que para os recursos não existe muito a dizer, a situação é bastante nítida. As instalações são o centro nevrálgico da Educação Física, sem elas não podemos concretizar a especificidade da disciplina. Mas volto a repetir, as instalações não podem servir de desculpas para não darmos a devida importância à Educação Física, é preciso sermos realistas e exigir aquilo que também é justo. Não podemos começar a exigir tudo quando no fundo não se está disposto a trabalhar correctamente.

Para a formação, como já disse, é necessário investir na formação contínua para estarmos actualizados e podermos leccionar algumas matérias que nós não dominamos. Contudo, e mais uma vez tenho que ser realista, quando eu não domino bem a matéria não a consigo abordar adequadamente, ou então refugio-me noutras em que tenho um maior domínio. Enfim, é uma estratégia que não é a mais acertada, mas reconheço que a falta de formação em determinadas áreas podem-me levar a cometer um erro deste tipo. Estou a ser sincero, espero que entendas perfeitamente o meu ponto de vista.

António – Dos factores mencionados qual é para si o mais condicionante? Concretize.

Professor – São os recursos, sem eles, e mais uma vez digo, sem servirem de desculpas para não trabalhar, é impossível que a Educação Física seja completa e adequada.

ENTREVISTA NÚMERO 3 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 33 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 10 ANOS

DATA: 23 DE MAIO DE 2003

HORA: 14:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – sim.

António – pode-me referir quais?

Professor – Sinto que não é a primeira nem a última vez que vou dizer isto. Para mim são os recursos que a escola possui e que estão ao dispor da Educação Física. Sem eles o processo de aprendizagem fica, à partida, bastante condicionado.

António – Fale-me um pouco sobre cada um dos factores referidos anteriormente. Podemos começar pelos recursos.

Professor – Vê bem, a Educação Física, e do que eu me apercebi nestes anos, é que sempre foi uma disciplina que em termos de investimento requer muito. Repara que para que a

Educação Física funcione é necessário gastar bastante dinheiro na construção de um pavilhão, na aquisição de material didático, etc. Tudo isto tem um preço elevado, o que leva a que o Estado, e em particular a escola, faça cortes no orçamento a atribuir à Educação Física. Ora ao fazer este corte podem-se construir 2 escolas ou apetrechar outras áreas que, não seria possível de concretizar se houvesse a construção de um pavilhão. Assim, fica a sua construção para uma 2ª fase, fase essa que pode demorar uns “anitos”, enfim aquilo que todos já sabemos. E o que se passa quando formos dar aulas nessas escolas? O que se vai passar é que a Educação Física ao ficar sem instalações adequadas e sem material para essas instalações, não pode funcionar correctamente, fica todo o currículo do aluno comprometido. Mas atenção, esta história da falta de instalações e materiais, não pode funcionar sempre como desculpa, temos também de ser capazes de gerir estas situações bem desagradáveis. Mas voltando ao material e às instalações, imagina, e tu sabes, se não existir pelo menos uma bola de basquetebol para cada 2 alunos? Se pelo contrário só existir uma bola de basquetebol para toda a turma? É complicado, não é? Eu penso que esta situação irá melhorar quando a atenção política tomar consciência do que realmente se passa e quais os malefícios que estas faltas pode provocar no sistema de ensino. Mas para que esta consciência ganhe peso é necessário que os professores de Educação Física e as associações de professores de Educação Física lutem por melhorar estas situações nas escolas, de maneira legal, e que o façamos de uma vez por todas sem demagogia.

António – Não tem dúvidas que este factor é, para si, o mais limitativo?

Professor – Pois não, sem dúvida que são os recursos.

ENTREVISTA NÚMERO 4 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 30 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 7 ANOS

DATA: 27 DE MAIO DE 2003

HORA: 10:20 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – sim.

António – pode-me referir quais?

Professor – Bem, para mim existem 2 factores principais e que se relacionam. São os recursos disponíveis na escola e a formação que o professor possui. Estes dois factores são decisivos para a leccionação das matérias.

António – Fale-me um pouco sobre cada um dos factores referidos anteriormente. Podemos começar pelos recursos.

Professor – Para os recursos, a primeira coisa que é fundamental numa escola é saber se existe pavilhão ou não, porque este aspecto condiciona logo a Educação Física que se quer

implementar na escola. Se existem pavilhões à partida a Educação Física vai ter mais qualidade e mais quantidade de matérias à disposição dos alunos. Pelo contrário se não existem estes espaços a Educação Física também fica mais pobre. Como sabes, se não tens espaços físicos para desenvolver a Educação Física esta não funciona e se esta não funciona perde muito do seu sentido como disciplina curricular e isto não pode acontecer. Por isso é fundamental exigir mais espaços interiores e matérias adequadas à sua leccionação. É preciso investir numa área, onde permitirá que no futuro se poupe noutras áreas, como é o caso da saúde.

Para a formação, penso que ao nível da formação inicial deveriam de existir mais modalidades a serem abordadas, porque permite que os profissionais saíssem com um quadro de referências muito maior para a abordagem da Educação Física nas escolas. Desta forma era fundamental que o programa de Educação Física servisse de base às matérias a abordar durante a formação inicial. Mas quando a formação inicial não cumpre a sua missão na totalidade, como resolvemos esta situação? Pois bem, não podemos ficar parados à espera que a formação surja e temos que apostar na formação continua. Assim, esta pode e deve suprimir as deficiências da formação inicial e desenvolver competências exigidas pela escola actual. E mais, esta formação, que é fundamental para progredir na carreira docente, deveria centrar-se mais no âmbito da Educação Física e ao mesmo tempo estar mais dispersa pelo País. Este tipo de formação tem que ser bem explorada para combater as lacunas que muitos professores têm ao nível da sua formação. E atenção esta situação terá que abranger todos os professores de Educação Física sem excepção.

António – Dos factores mencionados qual é para si o mais condicionante? Concretize.

Professor – Está bastante claro que os recursos são a base de arranque para a Educação Física, como tal, é o factor mais importante a ter em consideração aquando da aplicação do programa.

ENTREVISTA NÚMERO 5 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 30 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 8 ANOS

DATA: 27 DE MAIO DE 2003

HORA: 10:40 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim existem.

António – pode-me referir quais?

Professor – Vou directo ao assunto. Apesar de existirem bons ou maus profissionais, como em todo o lado, se realmente não existirem recursos materiais o programa não pode ser totalmente concretizado. Mas atenção, isto acontece se na verdade não existirem recursos suficientes porque por vezes os professores escondem-se atrás desta desculpa para não fazerem nada.

António – Concretize o factor referido anteriormente.

Professor – Para mim ainda me faz confusão como é que actualmente ainda se constroem escolas sem pavilhão, deixando

sempre esta hipótese para uma segunda fase. Isto demonstra a fragilidade da nossa disciplina e a visão curta dos nossos políticos. Se existirem espaços cobertos adequados nas nossas escolas todos ficam a ganhar. É a qualidade da Educação Física escolar que melhora, assim como o facto da comunidade extra-escolar ficar com um espaço onde poderão existir outro tipo de actividades que até ai não se poderiam realizar, essencialmente depois do horário lectivo. Tudo isto trás benefícios ao nível da saúde e da melhoria da condição física dos jovens em idade escolar e da população residente. É neste sentido que eu acho que os recursos são determinantes. Repara, na nossa escola quando é o momento de fazer a distribuição dos espaços pelos professores, a rotação dos espaços, somente temos um espaço interior onde para funcionar uma aula é necessário muita boa vontade, o espaço é bastante reduzido. Depois o material que equipa a escola é da pior qualidade, não é adaptado às exigências das aprendizagens. É o material do mais fraco que pode existir no mercado. Como ponto final também quero referir que a escola pouco investe em material, mas aqui a culpa também pertence ao nosso grupo de Educação Física. Com tudo isto sinto-me bastante condicionado para aplicar o programa de Educação Física.

António – Neste sentido os recursos é o factor mais condicionante? Concretize.

Professor – Sim, pela lógica são os recursos.

ENTREVISTA NÚMERO 6 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 29 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 6 ANOS

DATA: 27 DE MAIO DE 2003

HORA: 11:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – sim claro que sim.

António – pode-me referir quais?

Professor – Na minha opinião o mais importante, porque podem existir outros, são os recursos que a escola disponibiliza para a Educação Física. Há cerca de 2 anos fiquei numa escola onde os recursos existentes eram os terrenos baldios do interior da escola e uma sala de aula normal transformada em sala de Educação Física, sendo que os balneários também funcionavam numa sala de aula, engraçado não é???

António – Fale-me um pouco sobre esse factor referido anteriormente.

Professor – Sabes como é ou não? Chegar a uma escola e esta não dispor de equipamentos e materiais para que os alunos possam fazer aulas. Como já disse, no meu caso isso aconteceu. Claro que a improvisação funciona quase sempre mas aconteceram episódios que na altura não tiveram piada nenhuma, mas mais tarde tornaram-se anedotas. Vou contar um caso. Estávamos a trabalhar resistência no exterior – baldios da escola – e quando estávamos a verificar a frequência cardíaca, vejo um aluno encostado à vedação da escola, eu não acreditava no que estava a ver, estava a urinar na maior, sem stress nenhum. No meio da aula decidi urinar!!! Chamei-o à atenção e o miúdo respondeu que normalmente era ali que fazia as suas necessidades, pois os balneários da escola eram bem piores que qualquer balneário público ao fim de seis meses de uso e sem limpeza. Estás a ver como as condições da escola e a falta de qualidade no ensino podem levar os miúdos a terem comportamentos que não são os mais adequados. Portanto se os recursos não existirem todo o processo de aplicação dos programas fica sem efeito. É muito bonito existirem programas mas estes têm de ser acompanhados, de uma vez por todas, de condições materiais adequadas. E também já está na hora de fazer pela Educação Física em vez de dizer, colocar a disciplina em pé de igualdade com as restantes, nomeadamente ao nível dos recursos.

António – Então os recursos é para si o factor mais condicionante? Concretize.

Professor – Queres que te diga mais o quê? Sem recursos nada feito, ou melhor, muito difícil de fazer.

ENTREVISTA NÚMERO 7 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 24 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 1 ANO

DATA: 28 DE MAIO DE 2003

HORA: 10:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – sim existem.

António – pode-me referir quais?

Professor – na minha opinião os factores que condicionam a aplicação do programa prendem-se com os espaços de que a escola dispõe para a leccionação das matérias e o nível de formação que os professores possuem. Se tiveram na sua formação as matérias nucleares do programa de Educação Física tudo bem, se não, tudo mal.

António – Comente-me, concretize mais os factores referidos anteriormente.

Professor – Repara sem materiais não existem condições para dar determinadas modalidades que estão expressas nos

programas. Por exemplo, o rugby, os ginásios das escolas não comportam o elevado número de alunos que as turmas possuem para a concretização desta matéria. Os espaços são muito pequenos o que implica tempo de espera muito elevados e conseqüentemente tempo de prática menores. De qualquer modo, esta lacuna é compensada com a grande quantidade de material que a escola possui, o que é bastante bom, de qualquer forma os espaços interiores são bastante limitativos. Mas tomara que muitas escolas tivessem as condições que esta tem. O ano passado conheci uma escola onde os espaços cobertos não existiam e os espaços exteriores estavam degradados, era horroroso ir dar uma aula de Educação Física, pois os espaços disponíveis provocavam uma sensação muito desagradável, enfim...!!!!

Em relação ao factor formação, eu vejo as coisas da seguinte forma: Quando o professor tem formação em determinadas matérias tudo corre bem e, por vezes, de forma exagerada, pois o professor tem tendência em refugiar-se nas matérias que melhor domina deixando outras para segundo plano. Contudo quando o professor não tem formação adequada em determinadas áreas, não lecciona as matérias correspondentes e os alunos ficam privados de uma Educação Física adequada. Tem que existir mais formação contínua para melhorar as prestações dos professores.

António – Dos factores referidos qual é para si o mais limitativo? Porquê?

Professor – Olha, eu acho que é a formação, porque para a falta de recursos sempre dá para improvisar alguma coisa. Agora quando não existe formação o professor não concretiza as matérias da Educação Física. Se os professores apostassem mais na sua

formação existiriam mais estratégias para implementar as matérias e mesmo para a sua improvisação.

ENTREVISTA NÚMERO 8 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 41 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 17 ANOS

DATA: 28 DE MAIO DE 2003

HORA: 10:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Acho que sim

António – Pode precisar melhor?

Professor – Vou referir-me aos recursos materiais, aspecto que sem os quais a Educação Física não tem expressão, e à avaliação, nomeadamente a inicial. Não podemos conceber uma Educação Física sem recursos e sem uma orientação adequada.

António – Explique-me os factores referidos anteriormente.

Professor – Quando se fala nos custos que os recursos implicam as pessoas deveriam estar caladas, porque quando se investe em recursos matérias para a Educação Física toda a gente fica a ganhar, é a escola e a sua população, porque a qualidade da

Educação Física melhora e toda a comunidade pode desenvolver actividades físicas também com mais qualidade, facto que sem instalações seria muito mais difícil de concretizar. Por isso repito, com instalações desportivas de qualidade as aulas de Educação Física têm mais qualidade e a importância da Educação Física também é maior no contexto educativo. Imaginemos uma escola com piscina, com uma pista de atletismo, uma boa pista, e com um pavilhão polivalente, se isto acontecesse o programa de Educação Física poderia, e devia, ter uma maior concretização, isto é, existiriam mais matérias a desenvolver na escola, o que era óptimo para os alunos. Tem lógica ou não?

António – Explique o outro factor referido que foi a avaliação.

Professor – Sim, mais concretamente a avaliação inicial. Na minha opinião a avaliação inicial permite orientar o trabalho do professor face ao programa da disciplina. Repara, se eu souber qual o nível motor dos alunos sei quais são os objectivos que posso trabalhar para desenvolver neles as competências que estão lá expressas. Se isto acontecer o meu trabalho tem sequência e continuidade permitindo que o programa seja aplicado de maneira correcta, entendes? Portanto a avaliação inicial deve ser feita no início do ano por parte dos professores de forma a dar orientação ao trabalho a efectuar. Parece-me incoerente não realizar este tipo de avaliação, sem ela o programa pode ficar condicionado.

António – Dos factores referidos qual é para si o mais condicionante?

Professor – Recursos está claro, sem instalações e materiais os programas são de difícil concretização.

ENTREVISTA NÚMERO 9 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 44 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 20 ANOS

DATA: 29 DE MAIO DE 2003

HORA: 15:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim

António – pode-me dizer quais são esses factores?

Professor – Olha um aspecto que não ouço muita gente falar, e irá ser determinante no futuro próximo, é na possível redução de horas para a Educação Física. Segundo legislação a sair será possível que as escolas decidam somente pela aplicação de 1 tempo de 90 minutos para a Educação Física. Imagina o que é??? Somente ter Educação Física uma vez por semana!!!!

António – Explique-me o factor referido anteriormente.

Professor – Actualmente todos temos 3 horas de Educação Física por semana (ou 1 tempo e meio) de carga curricular,

dependendo do sistema de organização da escola. De acordo com a nova revisão curricular, que irá surgir, a Educação Física no ensino secundário poderá passar de 3 horas para 1,5 horas por semana, facto este que se o departamento de Educação Física não estiver atento, pode prejudicar o benefício desta disciplina junto da população escolar. Portanto se o departamento não se manifestar a Educação Física perde mais importância, em virtude de que a sua classificação não conta para efeitos de transição de ano e na média final do secundário para acesso ao ensino superior, tudo isto devido à famosa alínea inventada em “cima do joelho”, com isto tudo não cheguei a terminar a ideia.... Bom se a Educação Física perde mais importância, esta poderá a passar a ser simplesmente uma disciplina de recreação e lazer, no lugar de existir um avanço, encontramos a ideia contrária, desinveste-se na educação e na saúde – criação de hábitos de inactividade física nos jovens. É preciso estar atento a esta situação e não permitir que isso aconteça.

António – Este é o factor que considera mais condicionante, quer acrescentar mais alguma coisa?

Professor – Que se mobilizem os profissionais e as associações de Educação Física para evitar que estas medidas tenham êxito. Devemos estar atentos.

ENTREVISTA NÚMERO 10 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 33 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 10 ANOS

DATA: 29 DE MAIO DE 2003

HORA: 16:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Claro que sim.

António – Concretize por favor.

Professor – A concretização do próprio programa. Quem começa a ler o programa tem algumas dificuldades em perceber todos os objectivos a que este se propõe. Por vezes a sua interpretação é dúbia o que leva a que possa não ser entendido da melhor maneira. Acho que os recursos também podem condicionar, aliás, acho não, tenho a certeza, pois para a sua aplicação do programa de educação Física é necessário que os recursos estejam disponíveis.

António – Explique-me concretamente o referido anteriormente.

Professor – Volto a repetir que o programa de Educação Física, por vezes, é difícil de entender, nomeadamente na especificação dos objectivos. Na minha opinião aqueles objectivos poderiam ser mais operacionais que específicos, facto que pode significar que não estão totalmente bem elaborados. Também a orientação metodológica dos mesmos surge de maneira confusa e contraditória, na minha opinião, facto que pode confundir a sua forma de serem aplicados. Ao nível das matérias também existem inúmeras expressas nos programas, matérias essas que muito dificilmente irão ser concretizadas devido à inexistência de condições materiais e de formação por parte dos professores. Podemos verificar como é que a vela, patinagem, danças, ginástica de aparelhos, podem ser completamente exploradas nas escolas se os recursos não estiverem disponíveis ou a formação faltar??? Por isso o próprio programa gera conflitos, conflitos esses que podem ser solucionados em função da existência de determinados factores, nomeadamente os recursos disponíveis. Sem recursos a Educação Física tem dificuldades em concretizar-se e em assumir a sua especificidade que a caracteriza.

António – Dos factores referidos qual é para si o mais condicionante?

Professor – Digo que os recursos são o factor mais importante para a concretização do programa. O programa pode ser difícil ou não de interpretar, depende do ponto de vista de cada um, mas se os recursos não estão lá, não existe muito a fazer, por isso é necessário exigir qualidade e quantidade para a Educação Física.

ENTREVISTA NÚMERO 11 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 41 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 20 ANOS

DATA: 30 DE MAIO DE 2003

HORA: 10:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim

António – Pode-me referir quais?

Professor – Recursos. Poderão existir outros mas sem recursos a Educação Física não se concretiza, perde a sua identidade.

António – Explique o factor recursos.

Professor – Não tem nada que saber, se não existem instalações ou materiais, por muito que se improvise, o ensino da matéria fica sempre comprometido. Imagina que quero dar natação mas não há piscina? Ou ginástica e não há pavilhão? Ou mesmo atletismo e não existe espaço próprio? Estas perguntas ficam sempre sem resposta, ou melhor, as suas respostas ficam-se pelo

simples facto de dizer que não existem espaços ou materiais adequados. Quando os recursos falham tudo falha. Já tenho algum tempo de serviço docente e só consciente daquilo que estou a afirmar, embora reconheça que a situação dos recursos tenha melhorado nestes últimos anos. No entanto algum sentimento de revolta se apodera de mim quando se gastam milhões de euros em estádio novos para só alguns os usufruírem, e não se podem gastar esses mesmos milhões noutros espaços desportivos, onde mais pessoas os possam usufruir e tirar benefícios dos mesmos. É engraçado verificar isto, não é?

António – Confirma então que os recursos são o factor mais condicionante para a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Exactamente, como tal penso que o que eu disse anteriormente responde a esta pergunta.

António – Mas não quer acrescentar mais alguma coisa?

Professor – Olha até posso. Posso dizer que há mais de 10 anos que estamos à espera de um pavilhão novo e este nunca mais chega, é triste não é???

ENTREVISTA NÚMERO 12 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 32 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 8 ANOS

DATA: 30 DE MAIO DE 2003

HORA: 11:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim existem.

António – Pode concretizar melhor?

Professor – Penso que um é directo, são os recursos materiais que a escola possui, se são muitos, poucos, com qualidade ou sem qualidade. Outro factor são os horários, nomeadamente o facto das Educação Física não ser tomada como prioridade a quando da elaboração dos mesmos.

António – Explique os factores mencionados.

Professor – No caso dos horários, posso dizer que actualmente os alunos têm uma carga horária excessiva, sucedendo-se as aulas umas atrás das outras o que dificulta a correcta colocação da

Educação Física nos horários dos alunos, situação que se reflecte em horários sem nenhuma referência pedagógica e metodológica, quando a legislação refere que devem ser os primeiros horários a serem elaborados. Constatado, e tu sabes disso, que existem turmas que têm Educação Física 3 dias consecutivos e depois já não a voltam a ter durante todo o resto da semana, podendo estar 4 dias sem aulas de Educação Física, ou mesmo a colocação de aulas a seguir à hora de almoço, enfim situações que é preciso ter em atenção, pois são decisivas para a qualidade e aplicação do programa de Educação Física.

Em relação aos recursos a questão é bem mais simples, sem instalações e materiais a aula de Educação Física fica descaracterizada, fica sem a sua especificidade. Podemos dar aulas teóricas, mas a sua essência deixa de existir, é preciso que as instalações e os materiais sejam em número suficiente e com qualidade. A maior parte dos equipamentos deixa muito a desejar em termos de qualidade, normalmente estão equipadas com bolas e aparelhos da pior qualidade e que se deteriora rapidamente, isto não pode acontecer.

António – Mas qual é o factor mais decisivo para a aplicação do programa?

Professor – Sem dúvida que são os recursos, estes são a essência da Educação Física, garantem a sua especificidade.

ENTREVISTA NÚMERO 13 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 35 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 11 ANOS

DATA: 2 DE JUNHO DE 2003

HORA: 15:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professores – Sim, existem vários factores que condicionam a sua aplicação.

António – Pode concretizar melhor?

Professor – Os recursos materiais, nomeadamente a inexistência de alguns materiais didácticos ou instalações desportivas, condicionam a aplicação do programa. Depois ao nível da formação, temos determinadas matérias que a formação é deficiente para que estas possam ser ministradas. Creio que a avaliação também pode ter um papel importante na aplicação do programa.

António – Explique os factores mencionados.

Professor – Bem, é impossível leccionar ou aplicar na íntegra o programa de Educação Física se os recursos faltarem, nomeadamente materiais didácticos, instalações adequadas ou espaços polivalentes. Só o facto de por vezes não existir uma bola por cada aluno já condiciona todo o processo de ensino e aprendizagem. Ainda no ano passado essa situação surgiu e não foi nada agradável.

Em relação à formação, refiro-me às matérias onde não tenho referências e que existem no programa, concretamente a dança, patinagem, etc. Estas matérias para mim são difíceis de executar, sobretudo porque não tenho referências. Como tal, é fundamental que existisse formação contínua e adequada para a Educação Física. E mais, essa formação deveria ter por base as matérias expressas nos programas. Por exemplo na minha escola tenho imensa dificuldade, em leccionar a patinagem e esta formação não está disponível nem acessível. Que mais eu referi?

António – A avaliação.

Professor – Sim, tenho por hábito, e penso que bem, realizar uma avaliação inicial. Avaliação esta que me permite saber os níveis dos alunos e desta forma programar os conteúdos do plano anual de forma adequada. Claro que quando tenho turmas em continuidade não necessito de realizar este tipo de avaliação, pois o nível dos alunos já foi definido, e o trabalho também têm uma continuidade pedagógica.

António – Mas qual é o factor mais decisivo para a aplicação do programa?

Professor – Os recursos, pode não existir formação, mas sem os espaços e os materiais próprios não pode existir uma verdadeira aula de Educação Física.

ENTREVISTA NÚMERO 14 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 34 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 11 ANOS

DATA: 2 DE JUNHO DE 2003

HORA: 16:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim.

António – Pode concretizar melhor?

Professor – Sem dúvida que os recursos materiais são decisivos para que a Educação Física funcione correctamente numa escola. Sem que as escolas estejam equipadas de forma minimamente correcta a Educação Física somente poderá ficar-se pelas matérias nucleares, e mesmo assim é preciso que todos os professores se esforcem para que o elementar da disciplina possa ser ministrado.

António – Explique este factor mais pormenorizadamente.

Professor – Após alguns anos de profissão, chegamos a uma determinada altura em que a nossa organização já está interiorizada, já sei como funcionar, as rotinas fazem parte do nosso dia a dia. Se por um lado são benéficas, pois é um fruto da nossa experiência, por outro lado, são prejudiciais, pois podem levar-nos ao comodismo. Tudo isto para dizer que a teoria está instalada em nós, agora se os recursos falham ou não existem nós não podemos fazer nada. Tenho a natação para dar como matéria mas não posso, não existe piscina. Também quero dar salto em comprimento, mas como? Se não existe caixa de saltos? Percebes? Os recursos são o ponto de partida para a Educação Física.

António – Assim sendo os recursos são os factores mais importantes e que mais condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – São, por tudo o que já foi referido anteriormente.

ENTREVISTA NÚMERO 15 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 27 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 4 ANOS

DATA: 3 DE JUNHO DE 2003

HORA: 10:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim, uns mais importantes que outros, mas sim existem.

António – Pode concretizar melhor?

Professor – Para mim, o factor mais importante são os recursos, sem eles é quase impossível concretizar a Educação Física. É como tudo, sem recursos não pode existir produto final, a mesma situação se passa com a Educação Física, sem recursos, especialmente materiais, não temos as aprendizagens finais desejadas, as aprendizagens que estão expressas nos programas e que por sua vez concretizam os objectivos finais de ano ou de ciclo.

António – Explique este factor com mais detalhe.

Professor – Acho que é óbvio, embora nos últimos anos tempos existam mais pavilhões nas escolas, estes continuam a ser construídos sem opinião dos técnicos que neles vão trabalhar. Depois o resultado é catastrófico, espaços desajustados, muito grandes ou muito pequenos, material desajustado e sem qualidade, enfim o de sempre....Noutros lados (escolas) simplesmente as instalações são adaptadas e limitam o funcionamento das aulas.

Depois temos o departamento de Educação Física que na sua maioria são fictícios, não fazem nada pela Educação Física e aproveitam-se das deficientes instalações para não fazerem nada e simplesmente dizerem que é impossível dar aulas. Há pessoas que lhes interessa que não hajam instalações, pois assim ficam ainda mais descansadas. Penso que não vale apenas falar mais se não acabo por dizer coisas que não interessam, e poderei ficar também um pouco exaltado sem necessidade.

António – Assim sendo, para si, os recursos é o factor mais importante e que mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim, desde que seja comprovado que a sua ausência condiciona fortemente as aulas e não só pelos simples facto de servir de desculpa.

ENTREVISTA NÚMERO 16 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 24 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 2 ANOS

DATA: 3 DE JUNHO DE 2003

HORA: 11:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim, claro que sim.

António – Pode concretizar melhor?

Professor – Bem para mim existe 2 factores que são fundamentais para que os programas não sejam concretizados na sua grande maioria. O primeiro, parece-me que é taxativo, são os recursos, sem eles a Educação Física e qualquer outra disciplina fica completamente condicionada e limitada. Ainda hoje estava à procura de bolas de iniciação ao voleibol e verifiquei que estas ainda não tinham chegado e como podes imaginar para o 7º ano é difícil ensinar o voleibol se estas bolas não estiverem presentes, claro que as outras remedeiam, mas é uma situação de improvisação. Atenção que isto é um exemplo muito pequenino, mas serve de comparação.

O segundo aspecto relaciona-se com a elaboração dos horários da Educação Física, cada vez mais é importante seguir um critério metodológico, pedagógico e legislativo aquando da elaboração destes horários. É preciso que sejam adequados aos conteúdos expressos nos programas e respeitando as leis biológicas e de treino.

António – Explique estes factores com mais detalhe.

Professor – Ao nível dos recursos, temos que ser exigentes, temos que ter condições de trabalho, e isso passa pela existência de material e instalações para que os alunos possam realizar as suas aprendizagens de forma adequada e coerente.

Para os horários, é necessário, em primeira-mão, que a Educação Física tenha 3 horas semanais, situação que por vezes não acontece. Horas essas que sejam distribuídas correctamente ao longo da semana, seguindo um critério de ordem metodológica e não o horário de conveniência do professor ou da escola. No futuro também vai ser necessário estar atento para que não haja redução das horas para a Educação Física, se não é um passo atrás no processo de evolução da Educação Física ao longo dos últimos anos. Há que estar atentos!

António – Assim sendo quais são os factores mais importantes e que mais condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – São os recursos, pois estes são a base da concretização da Educação Física.

ENTREVISTA NÚMERO 17 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 36 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 13 ANOS

DATA: 4 DE JUNHO DE 2003

HORA: 10:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim.

António – Pode concretizar melhor?

Professor – Para mim só existe um factor principal e são os recursos. Vamos ver se me explico, por muito que o professor não tenha formação ou a avaliação não seja feita da melhor forma ou as estratégias utilizadas não são as mais adequadas, o que é certo que tudo pode ser alterado ou adaptado para que a situação tenha um melhor impacto nas aulas de Educação Física. Agora se os recursos faltarem, a única solução passa por a aquisição ou construção de recursos, e isso já é mais difícil de concretizar, pois as verbas nem sempre estão disponíveis e quando estão nem sempre surgem na altura exacta. Como tal os recursos é o factor

que mais condicionam a aplicação do programa e dos seus conteúdos.

António – Explique um pouco melhor.

Professor – Vamos ver o seguinte, em muitas escolas existe falta de material adequado para a prática da Educação Física e muitas das instalações são adaptadas, situação que faz com que a Educação Física não seja explorada na sua totalidade. Neste âmbito é fácil verificar que as instalações podem comprometer uma correcta implementação da Educação Física e sobretudo a qualidade da mesma. Claro que a Educação Física pode perfeitamente concretizar-se mas o que é certo, é que fica condicionada e é neste ponto que a classe do professor tem que sobressair, ou seja, o bom professor terá que surgir nestes momentos críticos para que possa dar a volta e conseguir concretizar, minimamente, o programa da disciplina. Repara que o programa em causa é vasto, tem várias matérias, matérias essas que são nucleares e alternativas, e é quase impossível ao professor não conseguir adaptar na sua escola alguma dessas matérias expressas. Claro que uma coisa é a variedade da Educação Física que fica comprometida se os recursos falharem, contudo o professor tem sempre o dever de implementar o melhor possível, e de acordo com os recursos materiais, a Educação Física na escola. Mas volto a repetir se os recursos não forem adequados a Educação Física perde qualidade, e é esta qualidade, a que eu me refiro, aquando da existência de factores que a podem condicionar, porque são factores de difícil resolução quando comparados com outros onde a solução é mais fácil. É pena que esta situação

aconteça em muitas escolas, pois temos um programa excelente mas por vezes as condições para a sua aplicação são muito fracas.

António – Assim sendo este é o factor mais importante e que mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sem dúvida alguma.

ENTREVISTA NÚMERO 18 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 52 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 30 ANOS

DATA: 4 DE JUNHO DE 2003

HORA: 10:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim existem.

António – Pode concretizar melhor?

Professor – Na minha opinião existem dois factores que condicionam a correcta aplicação dos programas nas escolas, são eles os recursos existentes nas escolas e a formação de cada professor. Primeiro é necessário verificar quais os recursos disponíveis nas escolas para que os professores possam definir quais as matérias a leccionar durante o ano lectivo e paralelamente a formação que existe, facto também decisivo para a definição das matérias a leccionar. Neste sentido verificamos que os recursos e a formação vão condicionar a aplicação do programa e claro está da Educação Física.

António – Explique um pouco melhor.

Professor – Sinto que a formação falta a muitos de nós, existem matérias nos programas que nós não fazemos ideia e que, quando confrontados com as mesmas, não as sabemos concretizar. E que fazer perante uma situação destas? Bem é simples não a abordamos, eu pelo menos prefiro não as abordar do que arriscar e não ter bases científicas e pedagógicas para as concretizar. Já sei que é a posição mais fácil, mas a falta de formação leva-me a realizar esta opção. Já sei que deveria fazer mais formação mas por razões de comodismo e também de falta de locais para a realizar não a faço.

Outro aspecto, que por vezes, também é responsável por este comodismo são a inexistência de instalações e materiais que estejam ajustadas às necessidades da Educação Física e sem estes recursos a Educação Física não acontece.

António – Na sua opinião qual é o factor mais importante e que mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Os recursos, como já disse, a formação pode-se resolver, embora por vezes o comodismo se instale. As instalações são mais difíceis de resolver de concretizar, logo são mais condicionantes e importantes para a concretização do programa.

ENTREVISTA NÚMERO 19 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 54 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 32 ANOS

DATA: 6 DE JUNHO DE 2003

HORA: 12:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim.

António – Pode concretizar melhor?

Professor – Desde Sempre se verificou que os recursos materiais são os factores que mais influenciam a Educação Física. E actualmente isso não é novidade, apesar da formação ter melhorado nos últimos anos. Os recursos também evoluíram mas não como o desejado.

António – Explique um pouco melhor.

Professor – Numa época onde tudo é imediato, onde tudo é instantâneo, é estranho como os recursos na Educação Física demorem tanto tempo a surgir. Ainda continuamos com muitas

deficiências nos equipamentos e nos materiais, e a sua resolução é para durar. Continuamos a ser “comidos” pelos interesses políticos e nada fazemos para o mudarmos. Na verdade somos muito comodistas e contentamo-nos com muito pouco. Temos uma força imensa e não sabemos utilizá-la como deve ser. A classe dos professores nunca esteve unida, logo tem grandes dificuldades em concretizar as suas reivindicações, e os professores de Educação Física não fogem à regra. Não estão unidos e isso reflecte-se na falta de importância da disciplina no ensino secundário, a sua não contabilização para a transição de ano, enfim assume um carácter de diversão da qual muito dificilmente será irá livrar nos próximos tempos. Ora isto é meio caminho para que a disciplina não assuma a sua importância e automaticamente o investimento nele também não será tão primordial, ainda por cima se estamos em época de crise.

António – Este é o factor, que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim, sempre o foi e vai continuar a ser.

ENTREVISTA NÚMERO 20 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 49 ANOS

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: 26 ANOS

DATA: 6 DE JUNHO DE 2003

HORA: 12:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim.

António – Concretize.

Professor – Claramente só vejo um factor decisivo e esse factor é os recursos. Sem eles não é possível explorar na sua totalidade a potencialidade da Educação Física.

António – Explique um pouco melhor.

Professor – Temos que ter instalações condignas e material adequado para a realização das nossas aulas. Sem estas condições andamos a brincar, a fazer de conta. Sempre a improvisar, onde o professor é o eterno “desenrasca”, o tal que tem que solucionar os problemas que não foram assumidos pelo

Ministério. Mas se por outro lado é bom o professor improvisar e tentar leccionar o melhor possível a disciplina, por outro lado, esta situação, da falta de recursos, também contribuiu para o comodismo de muitos profissionais, que alegando a falta de meios, não era possível leccionar a Educação Física, facto que fornece uma imagem negativa da disciplina junto da comunidade escolar. No entanto os recursos são imprescindíveis para a concretização de uma correcta Educação Física. Se estes recursos existirem os objectivos expressos nos programas podem ser cumpridos e contribuirão para a formação dos alunos durante o seu percurso académico. Assim se os recursos forem os correctos, a disciplina ganha em qualidade e o currículo dos alunos também. Os recursos fazem falta à Educação Física, e se nas escolas os recursos forem de boa qualidade a Educação Física também tem de ser de grande qualidade. Já passei por algumas escolas e realmente o que vi, e pelo que passei, foi de tudo, desde escolas sem recursos mínimos para a leccionação da disciplina, como escolas onde existe tudo o necessário para a disciplina em questão. De acordo com estas experiências, por onde já passei, posso afirmar, sem a menor dúvida, que os recursos são a alma da Educação Física.

António – Este é o factor, que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Professor – Sim, tanto para o bem como para o mal.

7.2 ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS/ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

ENTREVISTA NÚMERO 1 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 23 ANOS

ANO DE CURSO: 4º ANO

DATA: 20 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Vou referir a formação que cada professor possui, se não houver uma formação adequada é difícil concretizar as matérias expressas nos programas, e é essa formação que permitirá dominar determinados conteúdos teóricos que estão inerentes à aplicação do programa, nomeadamente o planeamento e a avaliação, ou melhor a avaliação inicial e o planeamento dos conteúdos a leccionar. Também tenho a dizer que os recursos,

como é evidente, podem condicionar todo o processo ensino aprendizagem e claro está a Educação Física.

António – Caracteriza melhor esses factores.

Estudante – A formação inicial tem de ser exigente connosco e com todos os indivíduos que estão inseridos nela. Com a quantidade de cursos de Educação Física que existem no país é necessário que esta formação seja de qualidade e que aborde aspectos essenciais do programa, pois é este que orienta o trabalho dos professores na escola. Portanto é necessário que exista uma avaliação inicial consistente e bem pensada para que possamos evitar falhas na aplicação do programa. E repare se a formação inicial for adequada e correcta irá permitir que os profissionais realizem correctamente a avaliação inicial, avaliação esta que permite adoptar os níveis motores expressos nos programas e a partir daí realizar o plano anual de turma. Plano este que vai permitir aplicar os vários conteúdos das matérias que se encontram expressos no referido programa. E para que tudo isto funcione é necessário que os recursos estejam disponíveis e não falem os materiais didácticos. Como pode ver tudo isto apresenta uma certa lógica e é preciso que esta corrente não se quebre para que tudo funcione correctamente.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Não tenho dificuldade nenhuma em assinalar os recursos, pois eles são o meio para atingir os objectivos da Educação Física.

ENTREVISTA NÚMERO 2 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 21 ANOS

ANO DE CURSO: 4º ANO

DATA: 20 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:15 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Eu penso que a falta de instalações e materiais para a prática da Educação Física condicionam a correcta aplicação do programa. Na semana passada, quando foi a minha aula de didáctica sobre o futebol, o campo onde iria decorrer a aula, à última da hora, foi cedido a outra escola, resultado, não houve aula de futebol e tive que improvisar uma aula de ginástica acrobática. Está a ver o que é que aconteceu, não é? Para além de não ter sido possível aceder ao espaço, a forma como aconteceu deitou um plano de aula fora e conseqüentemente muito trabalho de preparação da aula em questão. Penso que ainda posso dizer que a

avaliação inicial é determinante para a correcta aplicação dos programas.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Já contei a história sobre a aula de futebol, mas posso referir mais uns quantos episódios sobre as instalações e materiais. Numa aula de ténis, depois do aquecimento geral, pegamos na raquete e quando o colega que estava a dar a aula foi distribuir as bolas, simplesmente estas tinham desaparecido. O caixote onde elas estavam, encontrava-se vazio. Desta situação hilariante podemos verificar como o material condiciona todo o processo pedagógico que já estava previamente montado. Claro que depois alguém foi buscar as bolas, mas foi uma situação bastante cómica, e é neste sentido que eu digo que sem materiais ou instalações a Educação Física tem dificuldades em concretizar-se.

Estudante – O que é que falta dizer?

António – A avaliação.

Estudante – Sim a avaliação, e mais concretamente a avaliação inicial. Quando peguei no programa pensei como é que eu sei se o aluno está neste ou naquele nível? O que é que eu tenho de fazer? Primeiro pensei que poderia solucionar a situação a “olhometro”, mas mais uma dúvida surgiu: Com que critérios? Bem a solução passou então pela elaboração de uma avaliação inicial, avaliação esta que permite saber os níveis dos alunos, permitindo

comparar esses níveis com o preconizado no programa para a faixa etária em questão, ao fazer este tipo de trabalho posso então elaborar o plano de trabalho a desenvolver com os alunos que foram sujeitos a este tipo de avaliação. Parece uma tarefa simples, mas acredite, é algo complexa, principalmente quando existem vários níveis motores dentro de uma turma. Foi o caso numa das aulas de didáctica a uma turma do 8º ano.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Pessoalmente são os recursos, aliás sem eles a Educação Física tem grandes dificuldades de afirmação.

ENTREVISTA NÚMERO 3 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 20 ANOS

ANO DE CURSO: 3º ANO

DATA: 20 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim.

António – Pode especificar?

Estudante – O tipo de formação do professor. Eu tive um professor que só deu futebol ao longo do ano, de certeza que não sabia mais nada ou então não lhe interessava dar outra coisa. Como pode ver, neste caso, o brio profissional e a formação estavam juntas e para o lado negativo. Também posso referir como factores condicionantes a concretização das unidades didácticas e o plano de aula. Tenho quase a certeza que as unidades didácticas e o plano de aula só existem no papel, quando existem, sendo a aplicação da matéria dada de improviso e sem método ou pedagogia alguma. Claro que não tenho provas do que digo mas penso que a planificação é algo que só existe na teoria.

Outro aspecto condicionante é a disponibilidade das instalações e de materiais para os alunos, se não existirem instalações adequadas tudo fica mais difícil.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Para a formação, e no meu caso, acredito que a minha formação vai ser decisiva em termos de futuro. Estou a tirar uma licenciatura em Educação Física e Desporto e acredito que os conteúdos que abordamos são científica e pedagogicamente correctos e indicados. Desta forma é fundamental apostar na nossa formação, pois a nível nacional existem tantos cursos e são tão diferentes, que temos que investir muito no nosso. Mas também concordo que com tanta diversidade em formações iniciais vai implicar que muitos indivíduos saiam melhor preparados para o mercado de trabalho do que outros, por isso temo que investir na nossa formação. Sei que para dar aulas vai ser difícil, mas vamos ver o que vai acontecer.

Estudante – Ajude-me, perdi-me, falta dizer mais alguma situação?

António – Sim, fale-me sobre a unidade didáctica e o plano de aula.

Estudante – Bem, não me diga nada, estive para entrar em paranóia quando estava a fazer a unidade didáctica. Fartei-me de procurar progressões e esquemas para tentar que se adequassem aos níveis que vocês exigiram, para no final ter a noção de que irá somente ficar no papel. Foram como os planos de aula, que dose,

já não podia vê-los à frente. Tudo bem, aprendi a fazê-los o que me permite planear minimamente para cumprir os objectivos estipulados, mas acredito que no futuro não vão servir para nada, vão ficar no papel e nada mais.

António – E as instalações?

Estudante – Pois as instalações determinam que sem recursos a Educação Física é quase inexistente, por isso quanto mais recursos existirem e com qualidade, mais matérias podemos abordar junto dos alunos e melhor se cumpre o expresso nos programas. Tenho formação específica em slide e rappel, claro que se eu quiser dar uma aula sobre estas matérias teria que trazer o meu próprio material, duvido que ele exista na escola. Pois bem a ausência de este tipo de material conjuntamente com a falta de formação da maior parte dos professores nesta área, faz com que os alunos não façam esta actividade durante quase todo o seu período escolar. Está a ver como é que estes 2 aspectos podem condicionar a aplicação do programa.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Na sequência da pergunta anterior só posso dizer que são os recursos, sem este não se concretiza a Educação Física escolar.

ENTREVISTA NÚMERO 4 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 23 ANOS

ANO DE CURSO: 4º ANO

DATA: 20 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:45 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – A formação de professores é um factor decisivo, e mais concretamente se é uma formação na Universidade ou numa Escola Superior de Educação. Penso que isso pode condicionar a aplicação dos programas. Claro que o aspecto profissional também consta mas sem uma formação adequada as coisas complicam-se. Também acho que a forma como se organiza o ensino pode condicionar a aplicação do programa, ou seja, se tenho em conta o aluno, a turma ou a própria escola.

Também considero que os recursos materiais são determinantes para a Educação Física, sem eles muito dificilmente o professor concretiza as aprendizagens, claro que pode improvisar,

e deve, mas sem os recursos necessários torna-se tudo muito complicado.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Para a formação volto “a bater na mesma tecla”, quando a formação não é específica deixa muito a desejar. Também sou capaz de reconhecer que no meu curso nem tudo funciona a 100% e temos que ser criticados nesse ponto. É inadmissível que uma só pessoa possa colocar tudo em causa sem se importar o que os outros pensam, é estranho como ninguém se movimenta, pois se isto continuar por este caminho o curso perde o prestígio e a qualidade de que tanto se falava. No entanto, volto a referir que o tipo de formação inicial é determinante para que a Educação Física funcione correctamente. De que serve ter ski nas aulas se não vou utilizá-lo nas aulas de Educação Física, são matérias interessantes mas que em termos profissionais não trazem nada de concreto. É preferível ter na minha formação inicial ginástica ou basquetebol a ski. Por isso é que eu digo que é necessário apostar numa formação inicial que seja específica da Educação Física.

Estudante – Que mais eu disse que condicionava?

António – Organização do ensino e recursos.

Estudante – Sim, sim. Bem, a organização do ensino centra-se na planificação e orientação do trabalho que se vai desenvolver ao longo do ano lectivo. É preciso planear a forma como as

aprendizagens vão ser organizadas. Não é lógico em querer leccionar o voleibol e começar a ensinar o remate, percebe? É neste aspecto que eu digo que é preciso organizar e planear, somente desta forma o trabalho a desenvolver poderá ter coerência, e sem coerência é difícil ter uma boa Educação Física.

António – E os recursos?

Estudante – Quanto aos recursos como é do conhecimento de toda a gente é necessário que existam pavilhões e material adequados. Digo pavilhões adequados porque na maioria das vezes a forma como estão construídos fica muito a desejar, nomeadamente ao nível das dimensões e da sua rentabilização. Nós no nosso curso sentimos muito a falta de espaços próprios e por vezes somos surpreendidos com espaços que à partida pensávamos que iríamos ocupar, para depois verificarmos que estão a ser utilizados por outros, ora isto condiciona o processo de aprendizagem, não é??

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudantes – Pelo que já disse, para mim são os recursos. Sem material ou pavilhões a Educação Física está coxa.

ENTREVISTA NÚMERO 5 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 28 ANOS

ANO DE CURSO: 4º ANO

DATA: 22 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim, claro que existem.

António – Pode especificar melhor?

Estudante – O tipo de formação inicial. Pessoalmente antes de enveredar por este curso embarquei num tipo de formação em Educação Física que era bastante generalista, na verdade não estava quase nada orientada para a Educação Física. Não gostei e decidi mudar para um outro tipo de formação, ou seja, mais específica. Claro que este curso também tem muitos aspectos para modificar, mas é um curso que é muito mais concreto e específico do que aquele onde inicialmente entrei. Da comparação entre os dois cursos, posso dizer que a formação pode ser uma forma bastante condicionadora para a aplicação do programa. Aliada à formação, também é de salientar, como factor condicionante, os

recursos materiais, que são determinantes para a aplicação da matéria da Educação Física.

Para finalizar, posso ainda referir a enorme importância que, cada vez mais, assume a avaliação inicial para a correcta aplicação dos programas, sem ela o trabalho em Educação Física não é válido.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Penso que o que referi na pergunta anterior é bastante claro, contudo posso fazer uma critica ao actual curso que frequento. Este curso deveria ter por base os programas de Educação Física, se estivesse o programa por base rapidamente identificávamos as áreas a abordar durante o curso, e consequentemente as mais adequadas à realidade escolar. De que me interessa que o curso promova a modalidade de hipismo se eu não a vou utilizar na escola regularmente? Se calhar era muito mais sensato ter ginástica de aparelhos, pois é uma matéria nuclear do programa. E quem fala de ginástica fala em futebol ou dança. Está a ver? A formação por vezes é desajustada da realidade e isto não pode acontecer.

Estudante – Avaliação, eu referi avaliação não foi?

António – Sim avaliação e recursos materiais.

Estudante – Relativamente à avaliação penso que é simples de explicar, se eu pegar nos programas, rapidamente verifico que existem 3 níveis de exigência motora. Pois bem, como é que é possível adequar estes níveis aos alunos se não for feita uma

avaliação inicial. Pois bem, eu preciso de saber o nível dos alunos para poder adequar as progressões metodológicas e fazer com que o meu trabalho seja válido. Mais uma vez é necessário possuir formação para realizar uma correcta avaliação inicial de acordo com os programas. Isto porque é partindo dos programas que se estabelecem as matérias obrigatórias e os recursos necessários que a escola deve possuir para a aplicação dos mesmos. Se as escolas não estiverem os recursos necessários o programa fica condicionado. Nós aqui, no nosso curso, temos muitas instalações e ao mesmo tempo poucas, explico-me: Existem muitas instalações no concelho mas não é fácil ter acesso às mesmas o que por vezes condiciona a realização das aulas, especialmente em didáctica. No 3º ano foi uma saturação total de ginástica acrobática, o espaço disponível era sempre o mesmo e condicionava a matéria a realizar.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Para mim o mais importante são os recursos. Independentemente do que se possa dizer e comentar, a verdade é que sem recursos a Educação Física está condicionada e se está condicionada não cumpre os seus objectivos o que é grave.

ENTREVISTA NÚMERO 6 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 25 ANOS

ANO DE CURSO: 4º ANO

DATA: 22 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim.

António – Pode especificar?

Estudante – Da minha experiência como aluno posso referir a ausência de materiais e instalações. Quis dar uma aula de escalada mas não existia parede, logo fiquei condicionado pelos recursos disponíveis. Também considero que a determinação do nível dos alunos, para que o trabalho a desenvolver seja o mais correcto, é um factor a ter em conta. Por fim considero que a formação do professor também é decisiva. Quem é o professor que se atreve a dar escalada se não possuir formação?

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Como já referi a minha experiência permite-me dizer como a falta de instalações e material condiciona a aplicação dos programas. Mas também não é só da minha experiência, se eu pensar um pouco, facilmente chego à conclusão que se não possuir determinados recursos a viabilidade da aula é pouca, sendo que as aprendizagens são nulas ou deficientes. Existem matérias que têm a sua própria especificidade nos materiais e instalações que utilizam, logo se isto não se verificar, nada feito. Imagine a abordagem à matéria de paralelas sem paralelas e sem pavilhão, esquisito não é?

Em relação à avaliação, esta tem de ser efectuada no início do ano para poder estabelecer-se as metas a atingir. Tenho que saber qual o nível motor dos alunos e em função disso organizar todo o processo-ensino-aprendizagem. Não posso realizar um plano de aula sem saber o nível dos alunos, pois corro o risco de programar conteúdos que estão desajustados das suas necessidades.

Estudante – Falta-me alguma coisa?

António – Sim, a formação.

Estudante – Quando entrei para este curso sabia o que queria, mas não sabia que matérias, iria ter. Agora posso dizer que muitas são dispensáveis, mas outras não, ou seja, a formação que estou aqui a receber pode não ser a mais adequada e por isso sou consciente que poderei ter muitas falhas na minha formação. Assim, acho que a formação, ao ter falhas, pode condicionar a forma como os futuros profissionais vão lidar com o programa de Educação

Física. Eu não estou a dizer que a nossa formação é má, mas ao ser uma formação limitada pode prejudicar-nos no futuro.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Para, mim o aspecto mais decisivo são os recursos. Sem eles a Educação Física é limitada e não é explorada na sua plenitude.

ENTREVISTA NÚMERO 7 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 20 ANOS

ANO DE CURSO: 3º ANO

DATA: 22 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:45 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Vou começar pelo que a mim me preocupa mais, a formação que os professores que vão leccionar a disciplina de Educação Física vão ter. No meu curso sei o que se passa, e vejo que existem muitas disciplinas que nos ajudam e nos fornecem muitos conteúdos para que a nossa formação seja a mais adequada possível, para a leccionação da Educação Física. Mesmo assim, existem aspectos com os quais eu não concordo, como é o caso de algumas modalidades terem desaparecidos e terem surgido outras bastante estranhas, mas isso é para outra conversa. Agora nos outros cursos de Educação Física espalhados pelo país é que tenho muitas dúvidas sobre o nível da sua formação, sobretudo ao nível

das Escolas Superiores de Educação. Por isso o aspecto da formação pode ser um factor decisivo para a concretização dos programas.

Também, na minha opinião, existem outros aspectos que só neste ano me apercebi da sua importância, graças à disciplina de didáctica. São aspectos mais teóricos como o planeamento e a avaliação. E por serem tão teóricos só este ano é que consegui verificar a sua importância ao nível prático. Foi o caso da elaboração de planos de aulas. Aliás, os planos de aula foram muito pesados.

Existe mais um, que é bastante óbvio e prende-se com a falta de instalações desportivas, este sim é um grave problema.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Ao nível das instalações, penso que é necessário que todas as escolas tenham igualdade de oportunidades para os seus alunos. Assim é importante que todas as escolas tenham instalações adequadas à prática da Educação Física.

António – E a formação?

Estudante – Também como já disse, a formação é decisiva e cada vez mais as diferenças vão ser marcadas pela a sua qualidade. Se a qualidade for fraca os profissionais que saírem para o mercado de trabalho poderão ter dificuldades em imporem-se. Pessoalmente acho que o Ministério terá que limitar a formação de professores e seleccionar essa formação, se for preciso deve fechar alguns cursos. Eu já sei que muito dificilmente entrarei numa escola

para leccionar Educação Física, por isso vou ter que ir procurar outra situação, mas já chega de coisas tristes. Falta-me falar no planeamento e na avaliação, não é?

Bem, olhe esses aspectos, como já disse, são bastante teóricos, e se só há pouco tempo me apercebi da sua importância foi graças à experiência de elaboração de planos de aulas para a disciplina de didáctica. Se calhar muito colegas meus também passaram por esta situação. Posso descrever uma situação que se passou comigo: Estava eu a planear, ou melhor, a fazer um plano de aula, quando um dos colegas de grupo referiu “olha lá estamos para aqui a exigir o pino de braços, mas não sabemos se eles já o fazem ou não?”. Ficámos todos a pensar naquilo, e de facto não tinha muita lógica o que estávamos a fazer. Mais tarde quando falamos com os professores das práticas, chegámos à conclusão que faltava uma peça e essa peça era a avaliação inicial. Pois bem, sem a avaliação inicial o nosso plano não era válido, ou seja, estávamos a planear sem lógica, por isso é que eu acho que é preciso avaliar correctamente, para permitir saber o ponto de partida das aprendizagens e claro está onde chegar com as mesmas. Ao saber isto posso planear tudo de forma orientada e coerente, certo?

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sinceramente, acho que é a nossa formação e os recursos. A primeira porque determina o nosso trajecto como profissionais e a segunda porque sem eles a leccionação não se concretiza, isto é o que eu penso.

ENTREVISTA NÚMERO 8 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 25 ANOS

ANO DE CURSO: 4º ANO

DATA: 27 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Se existem factores? Claro que existem.

António – Pode ser concreto?

Estudante – Vou começar pelo que para mim é o mais óbvio. São os recursos, sem eles estou completamente condicionado, se quero dar natação mas não há piscina que posso fazer? Ir para a poça de água? Não me parece. Por isso se estes não existirem o funcionamento da Educação Física vai ser muito difícil. Outro que acho importante, e que só me apercebi nestes últimos anos do curso é a avaliação. Nunca liguei muito à avaliação, aliás só ligava à classificação e não percebia para o que é que esta servia. Somente quando comecei a ter a disciplina de didáctica é que comecei a ter a noção da sua importância, por isso actualmente considero-a bastante decisiva para a concretização dos programas.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Vou continuar com o raciocínio da avaliação. Para eu poder adequar correctamente a matéria da Educação Física é necessário que surja uma avaliação inicial. Esta avaliação permite situar os alunos num determinado nível motor. Quando isto acontece posso então planear todo o trabalho a realizar para o ano lectivo. Repare então, sei o nível dos alunos, logo posso ir ao programa e retirar os objectivos específicos que pretendo desenvolver a partir daí elaborar os conteúdos que vou leccionar dentro de cada matéria da Educação Física. Se tudo isto funcionar atinjo os objectivos propostos. Está a ver como é importante a avaliação inicial?

Estudante – Faltam-me os recursos, não é?

António – Sim, fale-me deles.

Estudante – Actualmente já não há desculpas por causa das instalações, em termos gerais. No entanto especificamente ainda existem muitas lacunas, estou a referir-me, principalmente à piscina, à parede de escalada, que são matérias muito específicas, mas que não têm expressão devido à quase inexistência de estas instalações e materiais nas escolas. Estou a falar nestas matérias porque são muito concretas e reais. Mas volto a dizer, que em termos gerais, penso, que existem instalações mínimas para que a Educação Física possa funcionar correctamente.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Olhe os dois factores, porque se eu os considero importantes é porque também são decisivos para a Educação Física. Enquanto um permite ter a noção da realidade dos alunos ao nível motor o outro permite ter os espaços adequados para trabalhar com os alunos.

ENTREVISTA NÚMERO 9 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 21 ANOS

ANO DE CURSO: 3º ANO

DATA: 27 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:15 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim, alguns

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Olhe o primeiro passa pela formação das pessoas, é muito importante que sejam bem formadas e com vontade de trabalhar. Depois posso dizer que a falta de recursos também condiciona. No outro dia queria as bolas de rãguebi para a aula de didáctica e não existiam bolas, tive que pedi-las ao clube, se não, não havia aula.

Posso também dizer que a forma como se planifica e avalia compromete a aplicação do programa. Eu sei que planear é muito exigente mas é muito importante para as aprendizagens dos alunos. Se calhar existem outros factores, mas agora não me lembro de mais nenhum.

Antônio – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Começo pela formação, e vou ver se não me esqueço dos outros. Eu dou bastante importância à formação inicial, a nossa qualidade como futuros profissionais de Educação Física. Logo esta tem que ter coerência ao nível pedagógico e científico para que nós possamos ter qualidade. Talvez quando terminar o curso não consiga colocação como professor, mas espero ter aprendido alguma coisa que me permita ir à procura de trabalho em qualquer área. Eu pelo menos penso assim.

Estudante – Já me esqueci das outras!

Antônio – Recursos e....

Estudante – Sim recursos, de certeza que o que vou dizer não tem nada de novo, mas sem espaços, instalações e materiais adequados a Educação Física não poderá existir. Claro que podemos sempre improvisar, mas até quando? Temos que ter espaços próprios e adequados para a Educação Física. Nós aqui, no nosso instituto, não temos muitos espaços próprios, é pena pois “volta e meia” temos de inventar, e lá vai saindo.

Estudante – Já não me lembro de mais nada!

Antônio – Planificar e avaliar.

Estudante – Você escreveu isso não foi? Bom, mas vou ser rápido. Este ano já estou farto de fazer planos de aulas e mais planos de aulas, tudo tem de ser planeado, é chato, mas no fundo

acho que é importante para aprender a expor as nossas ideias de como ensinar, e ao mesmo tempo ao planearmos o que queremos fazer conseguimos que as situações de aprendizagem sejam as mais adequadas para os alunos em termos metodológicos e pedagógicos. Ainda a semana passada fiz uma directa por causa de um plano de aula, sempre a imaginar que exercício deveria fazer, mas estava a esquecer de uma coisa muito importante. Isto é, qual era o nível dos alunos, pois é, esqueci-me, ou melhor, não sabia qual a importância da avaliação inicial, e como consequência o plano de aula deixava de ter lógica. Claro que a directa deu origem a outra directa e só depois consegui realizar o plano de aula, depois de saber o nível dos alunos. No entanto, acho que ainda não temos estrutura suficiente para fazermos um bom plano de aula e percebermos qual a sua importância.

António – Só mais uma pergunta, qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Boa pergunta, mas sinceramente acho que é a formação que nós adquirimos, se não estivermos bem preparados as dificuldades vão ser maiores. A falta de espaços também é um factor decisivo.

ENTREVISTA NÚMERO 10 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 22 ANOS

ANO DE CURSO: 4º ANO

DATA: 27 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Aparentemente, acho que sim.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Aparentemente sim, a formação pode ser decisiva, pelo facto de depender do sítio e do local onde se tira o curso. Existem cursos mais específicos e mais adequados para o ensino da Educação Física. Actualmente a formação em Educação Física tem que ser específica e a partir daí tudo pode ou não condicionar a aplicação do programa. Acredito também que a ausência de instalações e de uma avaliação inicial serão outros problemas que podem afectar o funcionamento da Educação Física.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Vou começar pela formação. Já estive em contacto com outros cursos de Educação Física e sinceramente as pessoas formadas nesses cursos, são formadas para outros níveis de ensino, níveis esse que por si só são bastante abrangentes, não sendo específicos para a Educação Física. Perante isto como é que é possível leccionarem Educação Física? Penso que há que chamar os nomes às coisas ou é Educação Física ou não é. Não podemos chamar cursos de Educação Física a cursos que têm outra função, é preciso colocar um ponto final a esta situação, o mais depressa possível. Um dos aspectos que referi como condicionador deriva da formação das pessoas, nomeadamente a avaliação inicial. Temos que ter a noção da sua importância e como é que esta deve ser aplicada, e para este facto nada melhor do que possuir um curso que em termos pedagógicos e científicos o permita. É fundamental colocar os alunos por níveis. Níveis esses que nos permitam trabalhar de forma coerente e responsável, e ao mesmo tempo fornecer-nos um feed-back para ter a certeza da implementação das aprendizagens.

Estudante – Que mais eu disse que condicionava?

António – Instalações.

Estudante – Sim é claro! Para que a Educação Física ocorra ou funcione é necessário que existam espaços próprios e adequados para a sua prática. Nós aqui temos que nos orientar com as instalações e materiais de outras instituições, no entanto lá nos vamos “desenrascando”. Assim é fundamental investir em

instalações com qualidade, para que a Educação Física também a tenha.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Olhe sobre a formação não é preciso dizer muito mais, pois não? É preciso é que os profissionais estejam bem preparados e que existam instalações para que para que esses profissionais consigam fornecer uma correcta Educação Física.

ENTREVISTA NÚMERO 11 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 23 ANOS

ANO DE CURSO: 4º ANO

DATA: 29 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Primeiro tenho que ter formação para aplicar o programa, se esta falha o programa não é aplicado. Por isso a minha formação tem de ser adequada. Olhe, já agora também acho que quando não se planeia, nomeadamente ao nível mais básico, o programa também deixa de ter sentido.

Claro que as instalações desportivas também condicionam, ainda no outro dia não tínhamos espaço para dar a aula de didáctica, logo não houve aula.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Bem na formação, eu acho que cada mais a nossa formação inicial tem de ser a melhor possível, para se poder marcar a diferença no mercado de trabalho, especialmente no privado. Para que isto aconteça é necessário ter bons professores e disciplinas precisas e sinceramente tenho algumas dúvidas sobre isso.

Estudante – Que mais eu disse?

António – Planeamento.

Estudante – Sim, planeamento. Ainda há pouco tempo tive que realizar grandes planos de aula. Você sabe o trabalho que isso dá? Bem dá trabalho mas no fundo aprendemos muito, e é por isso que eu atribuo muita importância ao planeamento. Actualmente em todos os trabalhos do curso temos que planear, situação que determina o domínio do planeamento em Educação Física. Se planearmos bem, ou melhor, se soubermos planear estamos aptos a concretizar e ordenar toda a actividade proposta. Penso que é muito engraçado podermos controlar toda a actividade e sabermos porque é que estamos a controlá-la. Giro não é?

António – Falta um aspecto, as instalações.

Estudante – Pois é, as instalações. Sem espaços próprios as aulas não se concretizam. É fundamental que as escolas tenham espaços próprios e adequados e materiais para a concretização da Educação Física. Acho que os recursos ainda falham bastante,

temos aqui o nosso exemplo no Instituto, e isto que estamos numa curso de formação de professores, esquisito!

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Olhe, para ser sincero são as instalações, pois no fundo representam o hardware, não posso mexer no computador se este não existir. Aqui é o mesmo, sem instalações não há Educação Física. Mas também considero o planeamento como importante, representa o software do computador, temos que ter tudo programado e planeado para que a Educação Física tenha resultados.

ENTREVISTA NÚMERO 12 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 22 ANOS

ANO DE CURSO: 3º ANO

DATA: 29 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:15 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim, existem.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Aspectos relacionados com a implementação das unidades didácticas, realização da avaliação inicial e claro está a própria formação do professor, nomeadamente sobre o domínio da matéria do programa de Educação Física.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Olhe relacionado com a implementação das unidades didácticas é necessário que exista um trabalho coerente, que seja feito com lógica. Normalmente as unidades didácticas só existem no papel, depois na prática não concretizadas, ou seja, as

progressões estão lá com vista a atingirem os objectivos do programa, mas não passa disso mesmo.

Outro aspecto que referi foi a avaliação inicial, na verdade não acredito que esta seja posta em prática. E se esta situação não acontecer, então que tipo de trabalho se está a fazer nas escolas? Enquanto aluno do secundário nunca me lembro de ter sido sujeito a este tipo de avaliação, nem de mais nenhuma. Continuo a acreditar que ainda existe este tipo de lacuna nas nossas escolas.

António – Mas tem a certeza do que está a dizer?

Estudante – Claro que tenho, e você deve saber isso melhor do que ninguém, pois conhece muitos do que fazem este tipo de “alarvices”. Qual foi o outro aspecto que eu referi?

António – Formação.

Estudante – Claro que a formação é fundamental, para isso é necessário que existam bons profissionais, embora a quantidade de cursos existentes não ajude muito. No entanto acredito que o nosso curso é uma mais valia, e mais, acho que estamos a ser bem preparados ao nível das didáctico/pedagogias, pois estamos a trabalhar directamente com os programas e realizamos frequentemente situações de micro-ensino. Estas experiências são fundamentais para quando chegarmos às escolas, pois já iremos com bastantes referencias para o ensino.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Penso que seja a implementação das unidades didáticas e a avaliação. Porque os dois estão intimamente ligados. Repare que primeiro devemos fazer uma avaliação inicial para situar o aluno no Processo-ensino-aprendizagem, depois aplicamos as progressões necessárias (unidades didáticas) para que os objectivos sejam atingidos.

ENTREVISTA NÚMERO 13 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 21 ANOS

ANO DE CURSO: 3º ANO

DATA: 29 DE MAIO DE 2003

HORA: 17:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Olhe a avaliação inicial, que penso que não é tida em conta, a concretização dos planos de aula, não estou a falar da papelada que é necessário para a sua elaboração, mas da efectiva aplicação de planos de aula minimamente coerentes e adaptados ao ensino. Junto com estes factores, também saliento a falta de instalações e de materiais.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Relativamente à avaliação inicial, gostava de saber quantos professores é que a aplicam? Pelo que nós

aprendemos aqui no nosso curso, esta avaliação é fundamental para orientar o percurso educativo do aluno. Pois bem se ela não for realizada, como pode o professor saber se está a trabalhar bem ou não? A teoria é bastante interessante, mas na prática não sei se funciona. Todos sabemos que é através da avaliação inicial que se verifica os níveis motores dos alunos, facto que determina todo o trabalho a utilizar pelo professor de Educação Física.

António – Mas porque é que condiciona o trabalho do professor?

Estudante – Ora professor, todos sabemos que na realidade a teoria fica no papel, e é o caso dos planos de aula que ficam altamente elaborados e depois são atirados para o lixo sem terem nenhuma utilidade. Repare que quando eu digo que os planos de aula não são concretizados é pelo simples facto de os professores não planearem o ensino, normalmente o improvisar é que resolve a situação, e em Educação Física é muito cómodo improvisar. Que mais disse eu que podia condicionar o programa?

António – Recursos.

Estudante – Pois, ora bem, os recursos pelo simples facto de sem instalações ou material a Educação Física não poderá existir, ou seja, a sua especificidade deixa de ter efeito, e é esta especificidade que a distingue das outras disciplinas.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Olhe, eu deveria dizer os recursos, mas é tão óbvio que penso que é melhor dizer que é necessário dominar outros factores, nomeadamente a avaliação e mais concretamente a avaliação inicial, pois é esta que permite organizar o trabalho do professor ao longo do ano lectivo.

ENTREVISTA NÚMERO 14 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 21 ANOS

ANO DE CURSO: 3º ANO

DATA: 3 DE JUNHO DE 2003

HORA: 17:00 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Penso que sim, que existem.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Penso que a formação que estamos a realizar é importante, mas se não for a mais adequada, pode condicionar a aplicação do programa de Educação Física. Acredito que a avaliação ao não ser aplicada também compromete o processo-ensino-aprendizagem. Outro aspecto, que é o mais básico, prende-se com as instalações e os materiais, sem estes a Educação Física não existe.

António – Concretize melhor o referido anteriormente.

Estudante – Bem, é melhor começar pela minha formação. Quando entrei para aqui, não sabia bem do que vinha à espera. Pensava que tudo era mais prático e mais simples, percebe? Mas com o passar do tempo cheguei à conclusão que a teoria era mais intensa e que o curso tinha outros caminhos. Neste momento acredito que a junção da teoria e da prática é fundamental para o nosso futuro como professor de Educação Física. Assim a nossa formação tem de ser a mais completa possível e de preferência coerente com o programa de Educação Física e com a realidade escolar. Que mais eu mencionei?

António – Avaliação e...

Estudante – Avaliação, pelo que eu sei esta permite orientar o trabalho do professor, nomeadamente a avaliação inicial. Nas nossas aulas falámos muito dela, e sabemos que é fundamental para determinar o nível motor dos alunos. Saber se é o nível introdutório, elementar ou ... avançado. Desta forma quando sabemos qual o nível, podemos então planificar e aqui já estou a falar noutra tipo de condicionamento, não é? Planificar sem saber é o mais fácil, ora se existe a avaliação inicial porque não utilizá-la para um correcto planeamento.

António – Falta um factor, as instalações.

Estudante – Pois é! Bem, como já disse anteriormente é muito difícil concretizar a Educação Física sem instalações. Claro que pode-se sempre improvisar, nós aqui fazemos muito disso, pois quando vamos para as aulas de didáctica surge sempre um

problema, problema esse que tem de se resolver. Apesar de por vezes a ajuda dos colegas não seja muita...mas as instalações são decisivas para a implementação da Educação Física.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Na minha opinião é a avaliação inicial e os recursos. Pelas razões que já disse anteriormente. Contudo quero dizer ainda que todas estas situações estão interligadas, se uma falha as outras também sofrem falhas, é como um dominó.

ENTREVISTA NÚMERO 15 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: MASCULINO

IDADE: 21 ANOS

ANO DE CURSO: 3º ANO

DATA: 3 DE JUNHO DE 2003

HORA: 17:15 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim, existem factores.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Boa pergunta! Olhe, tenho aqui uma lista imensa! Bem, vou começar. Posso assinalar a formação e mais especificamente a nossa formação. Cada vez mais a formação tem de transmitir qualidade, temos de ser exigentes. Que mais posso dizer, sim já sei, a obrigatoriedade de realizar uma correcta avaliação inicial, sem ela não posso planear correctamente, e mais, sem materiais necessários nada do que eu disse tem sentido.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Relativamente à formação inicial, tenho algumas críticas a fazer. Como é que é possível ainda não ter tido ginástica

durante o curso, e em princípio nem vou tê-la. Você sabe que a ginástica é uma matéria obrigatória do programa e eu não vou ter nenhum tipo de contacto com esta matéria, estranho! Atenção que eu disse a ginástica, mas poderia ter mencionado outras matérias nucleares do programa que também ainda não tive contacto. Como tal, a formação inicial terá que ser mais exigente em todos os aspectos, mas especialmente tem que ter em conta as matérias expressas no programa. Outro aspecto que eu disse foi a avaliação inicial. Ainda no outro dia, na disciplina de didáctica, fui massacrado com a sua importância. Explico-me, para a disciplina de didáctica apresentei um plano de aula com determinadas progressões, estava tudo impecável. Pois bem, o professor só me fez uma pergunta e foi o suficiente para eu perceber que tinha metido água. A pergunta foi a seguinte: “Sabes o nível dos alunos?” Somente aqui é que percebi que não sabia o nível e claro está, sem saber o nível como é que eu poderia exigir o que estava no plano de aula! Pois bem, se eu tivesse realizado uma avaliação inicial nada disso se tinha passado, pois tinha determinado o nível dos alunos e já podia fazer um plano de aula adoptado às aprendizagens dos alunos.

Estudante – Planeamento, não é o que falta?

António – Planeamento e os materiais ao dispor da Educação Física.

Estudante – No nosso curso temos que planear tudo, facto que é fundamental, logo planear correctamente é uma arte. Preciso de planear de forma correcta para que as aprendizagens tenham

efeito. Como já disse anteriormente, tive um trabalhão com o plano de aula, agora imagino o trabalho que deve dar realizar planos anuais, plurianuais, plano de turma, etc. Realmente quem conseguir fazer todo este tipo de planeamento, de certeza que conseguirá organizar um trabalho adequado para concretizar o proposto nos programas. Neste sentido é necessário planificar o trabalho a desenvolver durante o ano lectivo para que o mesmo seja o mais adequado, quer em termos metodológicos quer pedagógicos, à nossa realidade.

António – Faltam os materiais.

Estudante – Não é novidade que para fazer aula de Educação Física é preciso que existam espaços adequados para a sua prática. Acho inadmissível construírem escolas novas sem pavilhão, numa época em que a actividade física e a saúde andam juntas, é inaceitável privar os alunos de uma correcta Educação Física.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – No seguimento da pergunta anterior refiro as instalações, pois sem espaços não existe especificidade da Educação Física, esta seria uma disciplina sem identidade e sem expressão ao nível da educação.

ENTREVISTA NÚMERO 16 – ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SEXO: FEMININO

IDADE: 27 ANOS

ANO DE CURSO: 4º ANO

DATA: 3 DE JUNHO DE 2003

HORA: 17:30 HORAS

DURAÇÃO: 5 MINUTOS APROXIMADAMENTE

António – Na sua opinião existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Sim e cada vez mais.

António – Pode concretizar melhor?

Estudante – Olhe ainda ontem fui dar uma aula de didáctica sobre futebol e quando cheguei ao campo este estava ocupado. Ninguém tinha avisado o funcionário que aquele espaço estava cedido à Universidade. Que fiz então? Bem, primeiro apeteceu-me ir embora, lixar-me para aquilo tudo, mas depois controlei-me e tive que dar a aula no topo do estádio. Não existiam outras instalações. Não acha que isto é condicionador? Que mais posso dizer?

Outro factor que deve ser tido em conta é a avaliação, ainda no outro dia comentei isso com colegas meus, e eles concordaram e acrescentaram o planeamento que não é feito nas nossas escolas.

Também considero a avaliação inicial como factor condicionante.

António – Caracterize melhor esses factores.

Estudante – Posso começar por falar da experiência que tive no campo de futebol, imagine que isto se passava na escola. Era uma “barraca” de todo o tamanho, por isso acho que é imprescindível que existam instalações adequadas e livres para que as aulas se realizarem.

Relativamente à avaliação quando comentámos, eu e os meus colegas, sobre a dificuldade da avaliação e a sua injustiça, queríamos também dizer como é que por vezes ir dar as aulas de Educação Física se não sei o nível inicial do aluno? Sim se eu não sei o nível do aluno como é que é possível realizar as progressões adequadas às aprendizagens pretendidas? E eu penso que estas situações acontecem todos os dias nas nossas escolas, não é? Claro que se avaliação falha todo o processo fica viciado, logo a planificação deixa de ter sentido, e tudo não passa de uma farsa.

António – E quanto à formação?

Estudante – Pois, está bem, a formação também é responsável pelo que já disse. Actualmente temos que ser exigentes na formação. O mercado de trabalho está cada vez mais exigente e como tal, esta tem que estar à altura do que nós pretendemos, para ficarmos com bases sólidas para no futuro nos podermos actualizar com mais facilidade.

António – Qual o factor que na sua opinião, mais condiciona a aplicação do programa de Educação Física?

Estudante – Pela minha experiência e, principalmente pela última, considero o factor recursos como o mais determinante. Como pode constatar esse episódio afectou-me imenso e alertou-me ainda mais para o problema dos recursos, que é bem real.

7.3 CUESTIONARIO NÚMERO UNO

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO SOBRE A IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE FACTORES QUE ESTÃO NA APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

INTRODUÇÃO

Uma questão que tem vindo a preocupar os profissionais de educação e sobre a qual gostaríamos de reflectir prende-se com os comentários que os professores fazem a propósito, dos Programas, no geral, e mais concretamente em relação à Educação Física.

As respostas a estes comentários são urgentes e, como tal, parece-nos importante, que estes, sejam alvo de reflexão por parte dos professores, com o objectivo de se poder proporcionar uma adequada Educação Física aos principais intervenientes – os alunos.

Este questionário constitui uma etapa de recolha de informação para um estudo que se está a realizar, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Sevilha. Estando conscientes da importância das suas respostas a todas as questões, agradecemos a sua disponibilidade, garantindo-lhe também a confidencialidade das respostas a este questionário.

IDENTIFICAÇÃO

Sexo: _____		Idade: _____		Anos de Serviço: _____	
Grau Académico: _____					
Disciplina(s) que lecciona: _____					
Nível de Ensino (da escola onde lecciona): _____					
Situação profissional:					
Professor do quadro de nomeação definitiva:.....				<input type="checkbox"/>	
Professor do quadro de zona pedagógica:.....				<input type="checkbox"/>	
Professor profissionalizado:.....				<input type="checkbox"/>	
Outro:.....		<input type="checkbox"/>		especifique: _____	

A – Para assinalar a sua resposta coloque uma **x** na opção pretendida.

1 - Pensa que existem factores que condicionam a aplicação do programa de Educação Física? (coloque uma **x** na opção pretendida)

SIM []

NÃO []

B – Relativamente aos seguintes factores pretende-se verificar os que condicionam a aplicação do programa de Educação Física.

2- Quais os factores que na sua opinião condicionam a aplicação do programa. (assinale com uma x as opções pretendidas):

- 2.1. Formação..... []
- 2.2. Recursos..... []
- 2.3. Planeamento..... []
- 2.4. Avaliação..... []
- 2.5. Estratégias de Ensino..... []
- 2.6. Estilos de Ensino..... []
- 2.7. Horários..... []
- 2.8. Outros..... [] Especifique: _____

OBRIGADO.

7.4 CUESTIONARIO NÚMERO DOS

QUESTIONÁRIO

O estudo dos programas de Educação Física e os factores que condicionam a sua aplicação é a principal preocupação deste questionário. Como tal, pede-se aos inquiridos que respondam ao mesmo da forma mais sincera possível.

Este questionário constitui mais uma etapa de recolha de informação para um estudo que se está a realizar, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Sevilha. Estando conscientes da importância das suas respostas a todas as questões, agradecemos a sua disponibilidade, garantindo-lhe também a confidencialidade das respostas a este questionário.

Utilizando uma escala de 5 pontos, assinale com um X o número que corresponde, a cada afirmação:

5 Representa o máximo – concordo totalmente;

1 Representa o mínimo – discordo totalmente.

A escala funciona do seguinte modo:

5- Concordo totalmente

4- Concordo

3- Nem concordo nem discordo

2- Discordo

1- Discordo totalmente

Este questionário é confidencial

IDENTIFICAÇÃO

Sexo: _____ **Idade:** _____ **Anos de Serviço:** _____

Grau Académico: _____

Disciplina(s) que lecciona: _____

Nível de Ensino (da escola onde lecciona): _____

Situação profissional:

Professor do quadro de nomeação definitiva:.....

Professor de quadro de zona pedagógica:.....

Professor profissionalizado:.....

Outro: Especifique: _____

QUESTIONÁRIO

Discordo totalmente Concordo totalmente

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Os professores devem ter uma forte componente pedagógica na sua formação inicial..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. As instalações/materiais condicionam a realização da aula..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. O grupo de educação física deve reunir regularmente..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. A avaliação inicial é determinante para a realização do trabalho do professor..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Os tempos de 50 minutos são os ideais para as aulas de educação física..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Os professores dão muita importância à formação contínua específica da educação física..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Os espaços utilizados determinam a matéria a leccionar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 8. O grupo de educação física deve definir os objectivos mínimos para cada ano de escolaridade..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. A avaliação formativa é determinante para o sucesso do aluno..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Os horários de educação física devem ser os primeiros a ser feitos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Os professores revelam competências de acordo com a sua formação inicial..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. As matérias nucleares são de fácil concretização nas escolas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. O plano anual deve ser feito pelo grupo de educação física..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Os programas exigem o domínio da avaliação em educação física..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. O esquema 1+1+1 (horas lectivas) é o mais adequado para a leccionação da educação física..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. A formação contínua específica pode resolver carências aos professores de educação física..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. O programa de educação física é exequível..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. É fundamental realizar o plano anual de turma..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. A avaliação em educação física é imprescindível..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Os horários em educação física devem seguir critérios metodológicos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela sua colaboração.

BIBLIOGRAFÍA

8 BIBLIOGRAFÍA.

ALARCÃO, I. (1989). “Para uma revalorização da didáctica”. En ***Revista Aprender da Escola Superior de Educação de Portalegre***, nº 7, Novembro, pp. 5-8.

ALARCÃO, I. (1998). “Revisando a competência dos professores na sociedade de hoje” En ***Revista Aprender da Escola Superior de Educação de Portalegre***, nº 21, Novembro, pp. 46-50.

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra. Almedina.

ALARCÃO, I. et al. (1997). “A formação de professores no Portugal de hoje”. En ***Documento de um grupo de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP)***.

ALBUQUERQUE, A. (1998). “Que pensam os estagiários e os orientadores do modelo de estágio pedagógico de Educação Física”. En ***Revista Horizonte***, volumen 15, nº 86, pp.29-32.

ALMEIDA, A. y MONTEIRO, J. (1999): *Desporto, blocos 1,2,3. Ensino Secundário*. Edições Asa.

ALMEIDA, L. y FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação*. 2ª edição, Braga: Psiquilíbrio.

ALONSO, B. (1988). *La disciplina escolar en los distintos modelos pedagógicos*. Narcea, S.A. Ediciones, Madrid.

ALONSO, L. et al. (1995). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto. Porto Editora.

ALONSO, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino. Manual de apoio ao desenvolvimento de programas curriculares integrados*. Braga. Instituto da Criança.

ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986). *Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa: ¿ Una falsa disyuntiva?*. En T.D. Cook y C. S. Reichardt (Ed.), (1982), pp.9-23.

ALVIRA, F. (1983). "Perspectiva cualitativa – perspectiva cuantitativa en la metodología metodológica". En **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, nº 22, pp. 53-75.

ANDERS, W. (1990). "Entspannungstechniken im gesundheitserzieherisch betonten Schulsport". En **Sportunterricht**, volumen 6, nº 39, pp. 219-223.

ANGUERA, M. T. (1982). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid. Ediciones Cátedra, S.A.

ANGUERA, M. T. (1986). "La investigación cualitativa". En ***Educación***, N° 10, pp. 23-50.

ANGULO, J. F. (1990a). *Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa*. En J.B. Martínez Rodríguez (Ed.) (1990), pp. 85-93.

ANGULO, J. F. (1990b). *El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: Un análisis metodológico*. En J.B. Martínez Rodríguez (Ed.) (1990), pp. 95-110.

ANGULO, J.F. (1992). "Objetividad y valorización en la investigación educativa: hacia una orientación emancipadora". ***En Educación y Sociedad***, n° 10, pp. 91-129.

APPLE, M. (1985). *Educación y poder*. Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C. , 1987.

APPLE, M. (1997). *Os professores e o currículo. Abordagens sociológicas*. Lisboa. Educa.

BAILEY, K. (1988): *A British perspective of physical activity and health*. En IV Europe ICHPER Congress, Orebro, Sweden, 1988.

BAIN, L. (1990). Physical Education: Teacher Education. En W. Robert Houston (Ed.). *Handbook of research on Teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 758-781.

BAIN, L. (1992). Research in sport pedagogy: Present and future. En T, Willians, L. Almond y A. Sparkes, (Ed.). *Sport and Physical activity: Moving forwards excellence*, London: E. and FN Spon, pp. 3-22.

BAÑUELOS, F. (1986). *Didáctica de la Educación Física y del Deporte*. España: Gymnos.

BARATA, T. et al. (1997). *Actividade física e medicina moderna*. Colecção sobre(o)viver. Europress.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa.

BARREIROS, M. (1984). *Métodos de análise quantitativa (Volume I)*. ISEF. Lisboa.

BARROSO, J. (1991): "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução". En ***Inovação***, volumen 4, nº 2/3, 12-18.

BARTOLOMÉ, M. (1992). "Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? En ***Revista de Investigación Educativa***, 20, pp. 7-36.

BEHETS, D.(1991). “Teacher Enthusiasm and effective teaching in Physical Education”. En ***Physical Education Review***, volumen 40, nº 1, pp.5-9.

BELTRANI, D. M. (2001). “Dos fins da Educação Física escolar”. En ***Revista Horizonte***, volumen 17, nº 99, pp. 8-13.

BENTO, J. (1987): “Programas de Educação Física: Abordagem a partir da teoria dos Programas de ensino”. En ***Revista Horizonte***, volumen 4, nº 20, pp. 8-12.

BENTO, J. (1988): *Uma educação para a saúde e a fruição da vida*. En Jornadas científicas de desporto-saúde e bem-estar. Porto, 1988.

BENTO, J. (1989): *Para uma formação desportiva-corporal na escola*. Edições Livros horizonte, Lisboa.

BENTO, J. (1991): *Desporto, Saúde, Vida. Em defesa do desporto*. Edições Livros Horizonte, Lisboa.

BENTO, J. (1992): “Ideias para actualização do conceito e da prática de educação do ensino na escola”. En ***Revista Horizonte***, volumen 8, nº 46, pp. 2-12.

BENTO, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Portugal: 2ª edição. Edições Livros Horizonte.

BENTO PEREIRA, A. (2000). *La Educación Física en el contexto de la reforma educativa Portuguesa: Análisis de los programas centrales de Educación Física (1948-2000)*. Departamento de teoría e historia de la educación y pedagogía social. Universidad de Sevilla.

BERLINER, D. (1988). The development of expertise in pedagogy. En Charles W. Hunt (Ed.). *Memorial lecture presented at the annual meeting of the American Association of colleges of teacher education*. New Orleans.

BLANCHET, A. et al. (1987). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Narcea.

BLOOM, B. et al. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Troquel. Buenos Aires.

BLOOM, B. et al. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa da aprendizagem escolar*.

BOGDAN, R.C. y BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.

BOM, L. (1986a): *Apresentação e explicação do MODIP (Modelo Integrado de Planeamento) numa aula teórica da disciplina de teoria e desenvolvimento curricular” do 3º ano do ramo de formação educacional*. En **Relatório de aula**.

Instituto Superior de Educação Física- Universidade Técnica de1986.

BOM, L. (1986b): *Análise dos programas centrais de Educação Física e dos documentos de organização curricular de Educação Física das escolas do Algarve e de Almada/Seixal em 1984/85*. En **Provas de capacidade científica**. Instituto Superior de Educação Física - Universidade Técnica de Lisboa. 1986.

BOM, L. (1992): “Qualidades exigíveis ao programa de Educação Física”. En **Educação/Ensino**, ano 4, nº 5, pp. 20-25.

BOM, L. y BRÁS, J. (2001). “Problemas de identidade académica e profissional de Educação Física na vertigem pós-moderna”. En **Revista Horizonte**, volumen 17, nº 98, pp. 22-29.

BOM, L. y BRÁS, J. (2003). “Estágio para dar aulas ou para ser professor – o estágio será uma praxe?”. En **Revista Horizonte**, volumen 17, nº 108, pp. 15-25.

BOM, L. et al. (1987): “Educação Física: Uma proposta visando a elaboração dos programas”. En **Revista Horizonte**, volumen 4, nº 20, pp. 5-12.

BOM, L. et al. (1990): “A elaboração do projecto de Programas de Educação Física”. En **Revista Horizonte**, volumen 6, nº 35, pp. 1-10.

BORDEAUX, A. et al. (1998). “Turning the electronic frontier: A distance education course for department of defense dependents school teachers”. En **Journal of Computing in Teacher Education**, 14, 3. pp.12-16.

BORG, W.R. y GALL, M. D. (1989). *Educational research. An introduction*. New York. Longman.

BORICH GARY, D. et al. (1998). *Observation skills for effective teaching*. Prentice-Hall.

BOVEND'EERDT, J. (1988): *Health education as a task for the teacher of physical education: A didactical approach from the Dutch school practice*. En IV Europe ICHPER Congress, Orebro, Sweden, 1988.

BRÁS, J. (1994). *Significado e implicação da existência de Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Desas/Educação. Município de Oeiras.

BRÁS, J. (1998). “O grupo unidade funcional da inclusão”. En **Revista Horizonte**, volumen 14, nº 84, pp. 4-8.

BRÁS, J. (2003). “A Educação Física no garrote da imprudência”. En **Revista Horizonte**, volumen 18, nº 106, pp. 37-38.

BRÁS, J. y MONTEIRO, J. (1998). “A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física”. En **Revista Horizonte**, volumen 15, nº 86, pp. I-XII (dossier).

BREHM, W. (1991): “Fitnebforderung und fitneberziehung – Absichten und Methoden”. En **Sportunterricht**, volumen 3, nº40, pp. 308-314.

BRITO, M. (1989). *Identificação de comportamentos de indisciplina em classes de Educação Física*. UTL-ISEF. Tese de Mestrado não publicada.

BRITO, N. (1998). “A arquitectura da formação inicial nas Eses em Portugal”. En **Revista Horizonte**, volumen 14, nº 81, pp. 3-6.

BROPHY, J. E. y GOOD, T. L. (1974). *Teacher-Student relationships – Causes and consequences*. New York. Holt, Rinehart and Winston Inc.

BRYMAN, A. y CRAMER, D. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Lisboa. Celta Editora.

CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

CANÁRIO, R. (1991): “Mudar as escolas: O papel da formação e da pesquisa”. En ***Inovação*** , volumen 4, nº 1, pp. 60-68.

CANDEIAS, E. (1991): “A formação permanente dos professores dentro do Sistema educativo” . En ***Inovação***, volumen 4, nº 1, pp. 33-39.

CARDINET, J. (1988). *Évaluation scloraire et pratique. Pédagogies en développement. Recueils. De Boeck, Bruxelles.*

CARDINET et al. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Livraria Almedina. Coimbra.

CARDOSO, C. et al. (1991): “Análise dos manuais escolares de Educação Física”. En ***Revista Horizonte***, volumen 8, nº 43, pp. 1-8.

CARITA, A. y ABREU, I. (1994). “A formação pessoal e social. Desenho curricular”. En ***Cadernos de Formação Pessoal e Social***, nº 3, pp. 12-19. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

CARREIRO DA COSTA, F. (1983). *A selecção de estratégias de ensino em Educação Física*. Centro de Documentação. Instituto Superior de Educação Física – Universidade Técnica de Lisboa.

CARREIRO DA COSTA, F. (1984). “O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar?”. En **Revista Horizonte**, volumen 1, nº 1, pp. 22 – 26.

CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O Sucesso pedagógico em Educação Física: estudo das condições e factores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade didáctica*. Tese de Doutoramento não-publicada. ISEFL.

CARREIRO DA COSTA, F. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e factores de Ensino-Aprendizagem associadas ao êxito numa Unidade de Ensino*. U.T.L.- F.M.H. Ciências da Educação. Edições F.M.H.

CARREIRO DA COSTA, F. (1996a). “O estudo de socialização dos Professores em Educação Física: Uma revisão e um convite”. En **Boletim SPEF**, nº 13, Verão, pp. 11-37.

CARREIRO DA COSTA, F. (1996b). “Condições e factores de Ensino-Aprendizagem e condutas motores significativas: Uma análise a partir de investigações realizadas em Portugal”. En **Boletim SPEF**, nº 14, Outono, pp. 7-32.

CARREIRO DA COSTA, F. et al. (1982). “A Educação Física escolar, um questão em aberto... um debate necessário”. En ***Ludens***, volumen 6, nº 2, pp. 5-11.

CARREIRO DA COSTA, F. et al. (1986): “Oportunidades educativas no ensino das actividades físicas”. En ***Revista Horizonte***, volumen 3, nº 27, pp. 95-100.

CARREIRO DA COSTA, F. et al. (1987): “Análise dos planos de estudos de várias Instituições formadoras dos ISEF’S às Escolas Superiores de Educação”. En ***Revista Horizonte***, volumen 3, nº 30, pp. 10-16.

CARREIRO DA COSTA, F. et al. (1992). “As representações de sucesso e de insucesso profissional em Professores de Educação Física. En ***Boletim SPEF***, 4, pp.11-30.

CARREIRO DA COSTA, F., et al. (1996). *Formação de Professores de Educação Física. Concepção, Investigação, Prática*. U.T.L. – F.M.H. Ciências da Educação. Edições F.M.H.

CARRETERO, M. y GUIMERA, C. (1992). Práctica Docente y pensamiento del Profesor de Historia en Secundaria. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Ed.). *Pensamiento de Profesores y desarrollo profesional, I. Conocimientos y teorías implícitas*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp.301-305.

CARRILHO, R. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Texto Editora. Lisboa.

CARRO, L. (1994). "Posibilidades de WORDPERFECT 5.1 para el análisis de datos cualitativos". En ***Revista de Investigación Educativa***, nº 23, pp. 505-509.

CARTA DESPORTIVA (2001). *Carta Desportiva de Braga*. Câmara Municipal de Braga. 2001.

CARVALHO, L. (1991). "Gestão escolar – Participação e autonomia, Projecto educativo de escola". En ***Inovação***, volumen 4, nº 1, pp. 27-31.

CARVALHO, M. (1987): "Programas de Educação Física". En ***Revista Horizonte***, volumen 4, nº 20, pp. 1-4.

CARVALHO, M. (1994). *Desporto e Autarquias Locais. Uma nova via para o desenvolvimento desportivo nacional*. Campo das letras – Editores S.A., Porto.

CLARK, C. y PETERSON, P. (1990). Procesos de Pensamiento de los Docentes. En M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la Enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, pp. 444-539.

CLEMENTE, M. (1992). Psicología Social (métodos y técnicas de investigación). En M. Clemente (Ed.). *Psicología Social*

(*métodos y técnicas de investigación*). Eudena Universidad Manuales, pp. 169-207.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.

COLÁS, P. (1994). “La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación”. En ***Bordón***, 46, 4, pp. 407-421.

COLL, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona. Ed.Laia.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1988). *Programas, Desporto Escolar, Formação de Professores e Recursos*. En Actas do Iº Congresso da CNAPEF, Novembro de 1988.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1991). *A Educação Física no horizonte do ano 2000..* En Actas do IIº Congresso da CNAPEF, Novembro de 1991.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1994). *A Educação Física e o Desporto como factores de desenvolvimento*. En Actas do IIIº Congresso da CNAPEF, Novembro de 1994.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1997). *A Educação Física em finais de Século – as mudanças*

necessárias. En Actas do IV^o Congresso da CNAPEF, Novembro de 1997.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (2000). *Competências essenciais e identidade profissional*. En Actas do V^o Congresso da CNAPEF, Novembro de 2000.

CONSEIL D'EUROPE (1988): "Sur l'éducation pour la santé à l'école et le rôle et la formation des enseignants". En ***Recommandation***, 88, 7, 1988.

CONSEIL D'EUROPE (1992). *Quel enseignement secondaire pour une Europe en mutation? Tendances, enjeux et perspectives*. Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE et LE SPORT (2002). *Políticas desportivas e legislação comunitária*. Conseil de L'Europe: Estrasburgo. França.

COSTA, A. (1996). *Na aula de Educação Física, 7^o, 8^o e 9^o Ano de Escolaridade*. Lisboa. Areal editores.

COSTA, J. (1988). *Estudo da variabilidade dos comportamentos de entusiasmo do professor em diferentes situações de ensino da Educação Física*. Tese de Mestrado, UTL- ISEF.

CRUM, B. (1993). “A crise de identidade em Educação Física – Ensinar ou não ser, eis a questão”. En **Boletim da SPEF**, nº 7/8, Inverno/Primavera, pp. 133-148.

CRUZ, J. (1996). *Motivação para a competição e prática desportiva*. Manual de Psicologia do Desporto. Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.

CURADO, J. (2001). “A Educação Física e o Desporto em balanço diferentes olhares, Iª parte – Dossier (entrevista)”. En **Revista Horizonte**, Volumen 17, nº 98, pp. I-XX.

CURWIN, R. y MENDLER, A. (1987). *La disciplina en clase. Organización del Centro y del aula*. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.

DAMAS, M. J. y DE KETELE, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra. Almedina.

DE KETELE, J. M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berna. Meter Lang.

DE KETELE, J.M. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget. Lisboa.

DENICOLO, P. et al. (1985). *Observing and analysing in education context (constraints and opportunities)*.

Universidade do Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa.

DENZIN, N.K. (1990). Triangulation. En H. Walberg y G. Heartel (Ed.). *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, pp. 259-296.

DENZIN, N.K. (1991). *Investigación: Empleo simultaneo de varias metodologías*. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.), (1989-1993), volumen 6, pp. 3386-3388.

DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2001). *Reorganização curricular do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

DEVELLIS, R.F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park: Sage Publications.

DEWEY, J. (1995): *Democracia y Educación*. Madrid Morata.

DÍAZ, M^a. D. (s.f.). La realidad vivida por Luis: Las prácticas de un futuro profesor de Educación Física. En R. Anguita et al. (s.f.), *Las prácticas de enseñanza. La vivencia de los futuros enseñantes*. Estudios de casos. Documento policopiado, pp. 39-59.

DÍAZ, J. (1996). “Los recursos y materiales didácticos en Educación Física”. En ***Apunts: Educación Física y Deportes***, 43, pp. 42-52.

DÍAZ, J. (2003). “Posibilidades de aplicación didáctica de los materiales y recursos de Educación Física en Educación Primaria”. En ***Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)***. Año 9, nº 65, pp. 1-9. Buenos Aires. Consultado el 25 de Julio de 2003 en www.efdeportes.com/sociales/index.htm

DÍAZ, C. y NAVARRO, P. (1994). Análisis de Contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Org.), (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis, pp.177-224.

DINIZ, J. (2001). “A Educação Física e o Desporto em balanço diferentes olhares, Iª parte – Dossier (entrevista)”. En ***Revista Horizonte***, Volumen 17, nº 98, pp. I-XX.

DOMINGOS, A. et al. (1981): *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Edições Livros Horizonte.

D´OREY DA CUNHA, P. (1993). “Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social”. En ***Inovação***, volumen 6, nº 3. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

DUARTE, A. (1991). A influência da família no envolvimento desportivo dos alunos do Ensino Secundário da região do grande Porto. En J. Bento y A. Marques, (Ed.), (1991). *Desporto na escola, desporto de reeducação e reabilitação*. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Da Educação Física, Porto.

DUNAWAY, D.K. (1990). “La grabación de campo en la historia oral”. En *Historia y Fuente Oral*, 4, pp. 63-79.

DUPONT, P. (1984). *La dinámica de la clase*. Madrid. Narcea.

ESTEBARANZ, A. (1992). *El análisis de datos cualitativos a través de tablas de contingencia*. En C. Marcelo (Ed.), 1992, pp. 147-170.

ESTEVE, J. M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Escher/Fim de Século Edições.Lisboa.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa. INIC:

ESTRELA, M. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa. INIC.

ESTRELA, M. y ESTRELA, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa. Estampa.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (2000). *El manifiesto mundial de la Educación Física*. Foz do Iguazu/PR – Brasil- Janeiro de 2000.

FEIMEN-NERSER, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 212-232.

FERREIRA, A y LOPES, F. (1996): *Hoje há Educação Física*. Editorial Asa.

FONSECA, V. (1988): “*Abordagem activa à problemática da deficiência mental e das dificuldades de aprendizagem*”. En ***Educação Especial e Reabilitação***. Universidade Técnica de Lisboa, volume 1, nº 0, pp. 8-26.

FONSECA, V. (1989): *Desenvolvimento humano*. Lisboa. Editorial Noticias.

FONSECA, V. (1992): *Filogénese da Motricidade*. Edições 70, Lisboa.

FONTANA, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y Control*. Aula XXI, Santillana. Madrid.

FORMOSINHO, J. (1987). Quatro modelos de formação de professores: o Modelo Empiricista, o modelo Teoricista, o modelo Compartimentado e o modelo integrado. En

Portugal/GEP (ed.). *As Ciências da Educação e a Formação de Professores: Comunicações do Colóquio de 2 e 3 de Dezembro de 1986*. Lisboa. GEP.

FORTIN, M. (1996). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Decaire Editeur. Lusociência.

FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. EUNSA.

GAGE, N. (1972). *Teacher Effectiveness and Teacher Education*. Palo Alto: Pacific Books.

GALERA, A. (1996). Gestión del material en las instalaciones deportivas. En *Gestión del material y mantenimiento de las instalaciones deportivas*. Instituto Andaluz del Deporte. Málaga.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. et al. (1993). *Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre diferenciación educativa. Ponencia*. VI Seminario de Modelos de investigación educativa. Madrid.

GHIGLIONE, R. y MATARON, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras. Celta Editora.

GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

GIL FLORES, J. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1994). “El estudio de los profesores desde la Antropología Educativa”. En VV.AA. (1994). III Simposi Internacional de Filosofía de l’Educació. Vol. II: Comunicaciones. Barcelona: Universidad Autónoma y Universidad Ramón Llull, pp. 71-76.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996): *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Tesis Doctoral inédita. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Sevilla.

GORSEL, J. (1985). *Desporto como factor de saúde*. Seminário de Desporto e Autarquias – Relatório do Conselho da Europa. D.G.D., Lisboa.

GRAHAM, G. (1990). The developing Physical Education Teachers and Coach: Empirical and researches insights. En M. Lirette, C. Paré, J. Dessureault e M. Piéron (Ed.). *Intervention en Education Physique et entraînement. Bilan et perspectives*. Québec: Presser de l’Université du Québec, pp.87-99.

GRAHAM, G. (1992). *Teaching Children Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign. Illinois.

GUBA, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Ed.), (1983). *La enseñanza. Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal, pp.148-165.

GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1989). *Fourth Generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

GUERRA, M.S. (2002). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. En J. Azevedo (org.). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa, pp.22-30.

HAINAUT, L. (1980). *Educação: Dos fins aos objectivos*. Edições 70, Lisboa.

HAMILTON, D. (1980). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Ed.) (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp.139-147.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em tempo de mudança*. Lisboa: Macgraw-Hill.

HARGREAVES, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones.

HELLISON, D. (1985). *Goals and strategies for Teaching Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign, Illinois.

HENRY, P. (1968): “*Problèmes de l’analyse de contenu*”. En ***Langages***. Septembre, II, pp. 26-37.

HILL, M. y HILL, A. (2000). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo, Lisboa.

HOLLMANN, S. (1970): “Der einfub des Schulsonderturnens auf die Muskelkraft 9-bis 11 jähriger Madchen”. En ***Leibeserziehung***, nº 19, pp. 3-7.

HOLOPAINEN, S. (1985): “The development of motor Hability in children aged 7-9 and its connections with individual and school environmental factors”. En ***Reports of Physical Culture and Health***, nº 53, pp. 77-95.

HOZ, V. G. y JUSTE, R. P. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid. Editorial Escuela Española.

HULING-AUSTIN,L. (1990). Teacher induction programs and internships. En W. Houston (Ed.), *Handbook of teacher education*. New York: Macmillan, pp.535-548.

JACINTO, J. (2001). “A Educação Física e o Desporto em balanço diferentes olhares, Iª parte – Dossier (entrevista)”. En ***Revista Horizonte***, Volumen 17, nº 98, pp. I-XX.

KERLINGER, F. (1973). *Foundations of Behavioural Research*. London. Holt, Rinehart and Winston Inc.

KRIPPENDORF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.

KOUNIN, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York. Holt.

LACEY, C. (1985). Professional socialization of teachers. En T. Husen y N. Posth (Ed.), *The International Encyclopedia of Education (1984)*. Oxford: Pergamon Express, pp.73-84.

LAWSON, H. (1983). "New directions for research on teacher education and school practice in Physical Education". En *International Journal of Physical Education*, 20 (4), pp. 8-14.

LE BOULCH, J. (1985). *A Educação pelo Movimento*. Portugal: Artes Médicas.

LECOMPTE, M.D. et al. (1992). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.

LEITÃO, A. R. (1986). "Estratégias de intervenção pedagógica". En *Ludens*, 11, 1, pp. 43 - 48.

LIMA, T. (1997). "Metodologia e estilos de actuação de professores de Educação Física". En **Revista Horizonte**, volumen 14, nº 80, pp. 3-6.

LOCKE, L. (1983). Research on teacher education for Physical Education in the U.S.A., part II: questions and conclusions. En R. Telama, V. Vastala, J. Tiainen, L. Laakso y T. Haajanen (Ed.). *Research in school Physical Education*. The foundation for Promotion of Culture and Health.

LOCKE, L. (1984). *Research on teaching teachers: Where are we now?*. Monograph. Journal of Teaching in Physical Education.

LOCKE, L. (1987). Research and the improvement of teaching: The professor as the problem. En G. Barrette, R. Feingold, C. Rees y M. Piéron (Eds.). *Myths, models and methods in sport pedagogy*. Champaign: Human Kinetics Publishers, pp.285-320.

LÓPEZ-ARANGUREN, E. (2000). El Análisis de Contenido. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Org.). *El Análisis de la Realidad Social: Método y Técnicas de Investigación*. 3ª Revisión. Madrid: Alianza Editorial, pp.461-492.

LÓPEZ-BARAJAS, E. (1993). La investigación cualitativa versus cuantitativa. En E. López-Barajas y J. M. Montoya (Eds), (1993). *I Seminario sobre metodología Pedagógica*. Madrid: U.N.E.D. , pp. 11-58.

LÓPEZ- BARAJAS, E. (1994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. En E. López-Barajas y J. M. Montoya (Eds), (1994). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: U.N.E.D. , pp. 9-39.

LÓPEZ-BARAJAS, E. et al. (1993). *La investigación-acción en la educación no formal*. En L. Núñez Cubero (Ed.), (1993), pp. 101-132.

LUCIO-VILLEGAS, E. (1993). *La investigación participativa en educación de personas adultas. La construcción de un saber colectivo*. Sevilla: SPS-CAPP-Kronos.

LYNCE, N. y VIRELLA, D. (1997). As crianças e a actividade física. En T. Barata (Ed.), (1997). *Actividade Física e Medicina moderna*. Colecção Sobre(o)viver. Europress, pp.212-217.

MACCARIO, B. (1984). *Definição dos objectivos da Educação Física*. Portugal: Edições Horizonte.

MACEDO, B. (1991): “Projecto educativo de escola – do porquê constitui-lo à génese da construção”. En *Inovação*, volumen 4, nº 2/3, pp.30-34.

MARCELO, C. (1992a). *La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Irala (Argentina): Cincel.

MARCELO, C. (1992b). *Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en análisis de entrevistas*. En C. Marcelo (Ed.), (1992), pp. 13-48.

MARCELO, C. (1992c). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE-MEC.

MARIVOET, S. (1991). "Hábitos desportivos da população Portuguesa". En **Revista Horizonte**, volumen 7, nº 42, pp. 12-16.

MARQUES, R. (1998). Os desafios da sociedade da informação. En Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A sociedade da informação na escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MARTINEK, J. et al. (1982). *Pygmalion in the Gym. Cause and Effects of Expectations in Teaching and Coaching*. Human Kinetics Publishers. Champaign. Illinois.

MELO, F. (2001). "Fases sensíveis no desenvolvimento das capacidades motoras". En **Revista Horizonte**, volumen 18, nº 98, pp. 11-13.

MENDES, F. (1996). "A experiência profissional como elemento diferenciador dos professores de Educação Física". En **Revista Horizonte**, volumen 13, nº 74, pp. 23-25.

MENEZES, I. (1994). “A formação pessoal e social em Ontário”. En ***Cadernos de Formação Pessoal e Social***, nº 2, pp.34-41. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

MIALARET, G. (1976). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes.

MIGUÉNS, M. (1998). Um olhar através da didáctica das ciências. En Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A sociedade da informação na escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London. Sage Publications.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988): *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo – Seminários. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Edição do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992): *Em cada escola fazer uma reforma*. Direcção geral do Ensino Básico e Secundário. Edições do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1994): *Documentos sobre o lançamento do ano lectivo 1994/95*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Edição Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995): *Documentos sobre o lançamento do ano lectivo 1995/96*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Edição Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996): *Documentos sobre o lançamento do ano lectivo 1996/97*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Edição Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997): *Documentos sobre o lançamento do ano lectivo 1997/98*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Edição Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998): *Documentos sobre o lançamento do ano lectivo 1998/99*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Edição Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999): *Documentos sobre o lançamento do ano lectivo 1999/00*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Edição Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Revisão curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e tecnológicos*. Departamento do Ensino Secundário. Edição Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Desenvolver, consolidar, orientar: Documento orientador das políticas para o Ensino Secundário*. Lisboa. Edição Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *A reforma do Ensino Secundário*. Documento orientador da reforma do Ensino Artístico Especializado, versão para discussão pública. Abril de 2003.

MIRA, J. (2001). "A Educação Física e o Desporto em balanço diferentes olhares, IIª parte – Dossier (entrevista)". En **Revista Horizonte**, Volumen 17, nº 99, pp. I-XVI.

MONTEIRO, J. (1996). "O lugar da Educação Física: A situação (des)esperada". En **Revista Horizonte**. Volumen 13, nº 73, pp. 3-9.

MONTEIRO, J. (1997). "A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Características das Instalações para o desenvolvimento integrado". En **Revista Horizonte**, volumen 13, nº 75, pp. 35-39.

MONTEIRO, L. (2001). "A Educação Física e o Desporto em balanço diferentes olhares, IIª parte – Dossier (entrevista)". En **Revista Horizonte**, Volumen 17, nº 99, pp. I-XVI.

MORGADO, J. (2000). *Políticas curriculares: Caminhos de flexibilização e integração*. En actas do Colóquio sobre questões curriculares. Braga, 2000.

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea, S.A. Barcelona (España).

MOTA, J. (1997). *A actividade física no lazer: reflexos sobre a sua prática*. Lisboa: Livros Horizonte.

MOTA, J. (2001). "A escola a promoção da saúde e a condição física. Que relações?". En **Revista Horizonte**, volumen 17, nº 98, pp.33-36.

MOTA, J. y APPEL, J. (1995). *Educação da saúde. Aulas suplementares de Educação Física*. Edições Livros Horizonte. Lisboa.

MURTEIRA, B. J. y BLACK, G. H. (1983). *Estatística descritiva*. Lisboa. Mcgraw-Hill.

NEVES, M. (1996). *A prática de actividades físicas desportivas extra-escolares dos alunos do Ensino Secundário do Concelho de Matosinhos. Influência social e motivação para essa prática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.

NEVES, R. (1995). *Os Professores e os Programas de Educação Física - Representações e Atitudes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto.

NEVES, R. et al. (1997). *Parecer sobre PRODEFDE*. Documento Universidade de Aveiro.

NEVES, R. (2001). "Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Do baldio pedagógico à construção curricular". En ***Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)***. Año 6, nº 31, pp. 1-5. Buenos Aires. Consultado el 27 de Julio de 2003 en www.efdeportes.com/sociales/index.htm.

NEVO, D. (1997). *Evaluación basada en el centro: Un dialogo para la mejora educativa*. Bilbao Mensajero.

NÓVOA, A. (1991): "A formação contínua entre a pessoa/professor e organização escola". En ***Inovação***, volumen 4, nº 1, pp. 23-28.

NUNES, E. (1995). Acerca dos métodos em Educação Física. En A. Carvalho (Ed.), (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora. Porto.

NUNES, Z. (2001). "A Educação Física e o Desporto em balanço diferentes olhares, IIª parte – Dossier (entrevista)". En ***Revista Horizonte***, Volumen 17, nº 98, pp. I-XVI.

NÚÑEZ CUBERO, L. (1993). "La ética del Docente". En ***Cuestiones Pedagógicas***, 1993-1994, 10-11, pp. 147-163.

NÚÑEZ CUBERO, L. y ROMERO PÉREZ, C. (2003). *Pensar la Educación. Concepto y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.

ONOFRE, M. (2003). “Revisão curricular no Ensino Secundário: O contra tempo da Educação Física?”. En **Revista Horizonte**, volumen 18, nº 108, pp. 36-37.

ONOFRE, M. y CARREIRO DA COSTA, F. (1992). *O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica de professores de Educação Física*. Comunicação apresentada no IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física. Oeiras, Dezembro.

PACHECO, J. A. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação. Dissertação de Doutoramento em Educação, na especialidade de desenvolvimento curricular*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

PACHECO, J. A. (1995). *Educação para todos: da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Editorial do Ministério da Educação.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto. Porto Editora

PAIS, J. M. (1989). “Uso do tempo e espaços de lazer. A juventude Portuguesa. Situações, problemas, aspirações”. En **ICS/Juventude**, volumen I, pp. 127-151. Lisboa.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.

PERES, L. (1994). *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*. Madrid, Gymnos Editorial.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Ed.), (1983). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 95-137.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (coord.), (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea/Congreso Mundial Vasco, pp. 128-148.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas*. Dom Quixote. Lisboa.

PERRENOUD, P. (1994). A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores. En (ed.), (1994), Thurler y Perrenoud. *A Escola e a mudança*. Escolar Editora. Lisboa. pp.133-159.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PESTANA, M. y GAGEIRO, J. (1998). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo. Lisboa.

PETERS, K. y MARCH, J. (1999). *Collaborative observation. Putting classroom instruction at the Center of School Reform*. California. Corwin Press, Inc.

PETRICIA, J. M. (1990): “Perfil de intervenção dos futuros docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico”. En **Revista Horizonte**, volumen 3, nº 41, pp. 54-58.

PETRICIA, J. M. (1998). “Um modelo de formação de Professores de Educação Física”. En **Revista Horizonte**, volumen 14, nº 82, pp. 31-34.

PHILIPS, E. y PUGH, D. (1998): *Como preparar um mestrado ou doutoramento*. Lyon edições.

PIÉRON, M. (1986). *Pédagogie de l'entraînement: la relation entre l'entraîneur et le sportif*. Université de Liège.

PIÉRON, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: observation et recherche*. Université de Liège.

PIÉRON, M. (1996). *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. U.T.L.- Faculdade de Motricidade Humana. Ciências do Desporto. Edições F.M.H.

PIÉRON, M., y CLOES, M. (1989). "Identification des comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par les élèves lors de séances d'Education Physique". En ***Revue de l'Education Physique***, volumen 29, nº 1, pp. 7-16.

PIÉRON, M. y EMONTS, M. (1988). "Analyse des problèmes de discipline dans les classes d'Education Physique". En ***Revue de l' Education Physique***, volumen 28, nº 1, pp. 8-14.

PIÉRON, M. y RENSON, (1988). "La relation pédagogique d'entraînement. Étude en Football". En ***Revue Sport***, nº 121, 1º trimestre.

PIÉRON, M. et al. (1995). "A Experiência Pedagógica. Renovação do Ensino Elementar - Desenvolvimento Corporal das Crianças dos 2,5 aos 12 anos". En ***Boletim SPEF***, nº12, Inverno, pp. 31-58.

PIRES, P. (2000). "O valor social e formativo da Educação Física e do Desporto". En ***Revista Horizonte***, volumen 16, nº 95, pp. 3-5.

PONTE, J. P. y SERRAZINA, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

POSTIC, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra. Almedina.

PRAIA, J. F. (1998). A didáctica e as novas tecnologias na formação de professores: Algumas reflexões. En Conselho Nacional de Educação (Ed.). *A sociedade da informação na escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

PRIESEMUTH, H. (1991). “Schulsport und Gesundheitserziehung in der Primarstufe”. En *Korpererziehung*, volumen 2/3, nº 41, pp. 84-88.

PROENÇA, J. (1998). “Formação e ensino”. En *Revista Horizonte*, volumen 14, nº 81, pp. 31-35.

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1967): *Programas para o ciclo preparatório de Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Secundário.

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1972): *Programas para o Ensino da Educação Física no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Secundário.

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1978): *Programas para o Ciclo Preparatório*. Ministério da educação. Direcção Geral do Ensino Secundário.

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1991): *Planos de organização curricular do 1º, 2º, 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Volumen I e II. Edições do Ministério da Educação. Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (2002). *Planos de organização curricular 2º, 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário (Reorganização)*. Departamento do Ensino Básico y Departamento do Ensino Secundário. Edições do Ministério da Educação. Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

RAMÍREZ, J. (2001). “El proceso de planificación educativa en Educación Física. La jerarquización vertical e horizontal como principios de su diseño”. En ***Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)***. Año 6, nº 32, pp. 1-4. Buenos Aires. Consultado el 27 de Julio de 2003 en www.efdeportes.com/sociales/index.htm.

RAPOSO, V. (2002). *O planeamento do treino desportivo. Desportos individuais*. Edições Desporto e Tempo Livre.

RÊGO, M. L. (1998). “Motivação para a prática desportiva”. En ***Revista Horizonte***, volumen 14, nº 81, pp. 22-31.

RIBEIRO GONÇALVES, F. (1993). *A observação da relação educativa no processo ensino-partilha aprendizagem*. Universidade do Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa.

RIBEIRO GONÇALVES, F. (1999). O sentido da investigação em educação: A observação e análise da relação educativa ao serviço da investigação-acção. Algumas opiniões. En C. Lindares, I. Fazenda e V. Trindade. (Ed.), (1999). *O lugar dos sujeitos na pesquisa educacional*. Brasil. Ed. ULMS.

RIVADENEYRA, M.L. (2001). “Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo en la Educación Física”. En **Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)**. Año 7, nº 35, pp. 1-4. Buenos Aires. Consultado el 27 de Julio de 2003 en www.efdeportes.com/sociales/index.htm

ROCHA, L. y BRITO, M. (1992). “Espaços para a Educação Física - Proposta de Reorganização das Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico”. En **Boletim SPEF**, nº 5/6 Verão/Outono, pp. 107-119.

RODRÍGUEZ, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

ROLDÃO. M^a. C. (1995). “Ensinar a quem? O problema da diversidade e o conceito de adequação curricular”. En **Ensinus**, volumen 5, Outubro, pp. 2-4.

ROLDÃO. M^a. C. (1999). “Currículo e cidadania”. En ***Inovação***, volumen 12, pp. 9-26.

ROLIDER, A. et al. (1984). “Effects of enthusiasm training on subsequent teacher enthusiastic behavior”. En ***Journal of Teaching in Physical Education***, 3, 2, pp. 47 - 59.

ROMERO GRANADOS. S. (1993). *Contenidos de Educación Física en la escuela: Programas renovados: Propuesta actual*. Sevilla Wanceulen.

ROSADO, A. (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Social em Educação Física*. A.E. da Faculdade de Motricidade Humana.

ROSADO, A. (2000a). *Avaliação formativa em Educação Física. Concepções e práticas dos professores de Educação Física acerca da avaliação formativa*. En Congreso de Educação Física e Ciências do Desporto nos Países de Língua Portuguesa. Lisboa.

ROSADO, A. (2000b). *As concepções e a formação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à Educação Física*. En congreso de Educação Física e Ciências do Desporto nos Países de Língua Portuguesa. Lisboa.

ROSADO, A. (2003). “Conceitos básicos sobre planificação didáctica”. En ***Pedagogia do Desporto***, nº 7, pp. 27- 47. Lisboa, FMH.

ROSADO, A. y DIAS, L. (2002). “Caracterização do pensamento dos professores de Educação Física relativamente à avaliação das aprendizagens”. En **Ludens**, volumen 17, nº 1, pp. 19-27.

ROSADO, A. y DIAS, L. (2003). “A avaliação formativa em Educação Física”. En **Pedagogia do Desporto**, nº 7, pp. 73-102. Lisboa, FMH.

ROSADO, A. et al. (1993). *Perfil de Comportamentos Entusiastas em Treino Desportivo*. Trabalho não publicado.

ROSENSHINE , B y., FURST, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. En R. Travers (Ed.). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago. Rand Mc Nally.

RUIZ, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de DEUSTO. Bilbao.

RUIZ PÉREZ, L. (1988). “Espacios, equipamientos, materiales y desarrollo de las conductas motrices”. En **Apunts: Educación Física y Deporte**, nº 13, pp. 7-8.

SANTOS, A. (1998). “A formação de professores de Educação Física”. En **Revista Horizonte**, volumen 15, nº 86, pp. 3-6.

SANTOS, E. (1999). “Em defesa da Educação Física”. En **Revista Horizonte**, volumen 15, nº 87, pp. 3-5.

SARDINHA, L. et al. (1999). *Promoção da saúde, modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo*. Lisboa. Edições F.M.H.

SARMENTO, P. et al (1998). *Pedagogia do desporto. Instrumentos de observação sistemática de Educação Física e Desporto*. U.T.L. – Faculdade de Motricidade Humana. Ciências do Desporto. Edições F.M.H.

SCHEMPP, P. y GRABER, K. (1992). “Teacher socialization from a dialectical perspective. Pretraining through induction”. En *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, pp. 329-348.

SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4ª Ed. Newbury Park, Ca: Sage Publications.

SECRETARIA DE ESTADO DO DESPORTO (2000). *Seminário Internacional de Saúde e Condição Física. Avaliação e Prescrição do Exercício Físico*. Portugal.

SELIGER et al. (1980): “Functional demands os physical education lessons”. En *Children Exercise IX*. Berg, K; Ericksson, B. (Ed.). University Park Press. Baltimore. Maryland, 1980, pp.175-182.

SHEPHARD, R. (1985): *Characteristics, effects and repercussions of physical education on the development of the*

child. Actes de les III Jornades de Medicine i esport a Granollers: L'esport a l'edat escolar.

SHEPHARD, R. (1990): "Sport, Physical fitness and the coasts of public health". En ***Sport Science Reveu***, nº 13, pp. 9-13.

SHERMAN, R. y WEBB, R. (1990). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer Press.

SHIELDS, L. y BREDEMEIER, B. (1995). *Character Development and Physical Activity*. Human Kinetics Publishers. Champaign, Illinois.

SHIGUNOV, V. (1997). "Metodologia e estilos de actuação dos professores de Educação Física". En ***Revista Horizonte***, volumen 13, nº 78, pp. 3-8.

SHORT, K. (1983). *Beowulf scholarship: an annotated bibliography*. New York: Garland.

SHORT, K. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación: Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Barcelona: Gedisa.

SHULMAN, L. (1986a). "Those who understand knowledge Granth in teaching". En ***Educational Research***, 15, 2, pp. 4-14.

SHULMAN, L. (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on teaching*.. New York. Macmillan, pp.3-35.

SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". En *Harvard Educational Review*, volumen 57, 1, pp. 1-22.

SIEDENTOP, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Pub. Cy.

SIEGEL, S. (1975). *Estatística não paramétrica para as Ciências de computação*. Lisboa. Mcgraw-Hill.

SIERRA, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Alianza Editorial.

SILVA, L. M. (1994). *Estatística aplicada à Psicologia e Ciências Sociais*. Lisboa. Mcgraw-Hill.

SILVA, M. y TAMEN, I. (1981): *Sistema de Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVERMAN, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for analysing talk, text, and interaction*. London: Sage.

SINDICATO DOS PROFESSORES DA ZONA SUL (1997): “3ª conferência nacional do 2º,3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário”. En **Jornal da FENPROF**, Ano 13, nº 138, Fevereiro, pp. 2-30.

SOUSA COSTA, J. L. y CARREIRO DA COSTA, F. (2001). “Socialização pré-profissional: Os professores de Educação Física enquanto agentes”. En **Revista Horizonte**, volumen 17, nº 100, pp. 3-11.

SOUSA PEREIRA, J. (1997). *As motivações e a prática desportiva. Análise descritiva, factorial e comparativa dos motivos e factores motivacionais para a participação e não participação desportiva e não participação desportiva de jovens do Concelho de Baião*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.

STENHOUSE, L. (1990). *Conducción, análisis y presentación del Estudio de Casos en la investigación educacional y evaluación*. En J. Martínez Rodríguez (Ed.), (1990), pp. 69-84.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1993). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. 2ª edición. Barcelona: Paidós.

STUFFLEBEAM, D. et al. (2000). *Evaluations models: Viewpoints on educational and human services evolution*. 13rd edition. Boston: Kluwer – Nijhoff.

SULLIVAN, S. y GLANZ, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. California. Corwin Press, Inc.

TAVARES. L. (1948): *A Educação Física nos liceus e escolas técnicas*. Directivas para a Educação Física. Edição Nozes Tavares.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1992.

TEMPLIN, T. J. y SCHEMPP, P. G. (1989). Socialization in to Physical Education: It's heritage and hope. En T, Templin y P. Schempp (Ed.), (1989). *Socialization in to Physical Education: Learning to teach*. Indianapolis Benchmark Press, pp.1-11.

THURLER, M. (1994). As dinâmicas de mudança internas aos sistemas educativos: Como os profissionais reflectem sobre as suas práticas. En M. Thurler y Pherrenoud (Ed.), (1994). *A escola e a mudança*. Escolar Editora. Lisboa, pp.48-61.

TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago.

VALENTE, M. O. (1989). A educação para os valores. En L. Pires y I. Abreu (Ed.), (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto. Edições ASA.

VALA, J. (1986): *Análise de conteúdo*. Textos de apoio (s/ed.).

VALLÉS, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis.

VIALLET, F. y MAISONNEUVE, P. (1993). *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*. Paris: Les Editions d'Organisation.

VIEIRA, R. (1992): *Entre a escola e o lar*. Porto Editora. Porto.

WALSH, A. (1990). *Statistics for the Social Sciences. With Computer Applications*. New York. Harper & Row, Publishers.

WITTROCK, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós Ediciones.

WOLCOTT, H.F. (1994). *Transforming qualitative data. Description analysis, and interpretation*. New Cork: Sage.

WOODS, P. (1986): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona-Madrid. Paidós-MEC, 1989.

WOODS, P. (1990). *Teacher Skills and strategies*. London: Falmer Press.

YOUNG, B. y TARDIF, C. (1992). "Intervening: Two sides of the story". En *Qualitative Studies in Education*, 5, 2, pp. 135-145.

ZABALZA, M. (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Universidad de Santiago.

ZABALZA, M. (1994): *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 2ª Edição. Rio tinto: Asa.

ZEICHNER, k. y GORE, J. (1990). Teacher socialization. En W. Houston et al.(Ed.), (1990). *Handbook of Teacher Education*. New York: Macmillan, pp.329-348.

LEGISLACIÓN:

- Decreto Ley N. 402/73 de 11 de Agosto.
- Constitución de la República Portuguesa de 2 de Abril de 1976.
- Decreto Ley N. 769-A/76 de 8 de Mayo.
- Decreto Ley N. 513-T/79 de 26 de Diciembre.
- Decreto Ley N. 19/80 de 23 de Enero.
- Decreto Ley N. 66/80 de 9 de Abril.
- Ley N. 19/80 de 16 de Julio.
- Ley de bases del Sistema Educativo (Ley N.46/86 de 14 de Octubre -1986.).
- Decreto Ley N. 286/89 de 29 de Agosto.

- Despacho Normativo 98-A92.
- Despacho 4848/97 de 7 de Julio.
- Decreto Ley N. 115 –A/98 de 4 de Mayo.
- Decreto ley 156/2002 de 20 de Junio.
- Decreto Ley 209/2002 de 17 de Octubre.

PÁGINAS DE INTERNET CONSULTADAS Y BASES DE DADOS DIGITALES:

[www.http://canais.sapo.pt/educa%C3%A7%C3%A3o/professor/hfja/](http://canais.sapo.pt/educa%C3%A7%C3%A3o/professor/hfja/)

www.efdeportes.com/sociales/index.htm

www.sportplayground.com

www.spef.rcts.pt

www.cnapef.pt

www.des.min-edu.pt

www.fmh.utl.pt

www.us.es

FAMA – [Catalogo de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla](#)

PORBASE – [Catalogo colectivo de las Bibliotecas](#)

[Portuguesas](#)

REBIUN – [Red de bibliotecas universitarias](#)

