



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Universidad de Málaga

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA
VUELTA A LA CALMA EN LAS
CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA.
UN ESTUDIO DE CASOS.**

Doctorando:

Norberto Domínguez Jurado

Directores:

Dr. José Luis Chinchilla Minguet

Dr. Pedro Montiel Gámez

MÁLAGA, 2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Norberto Domínguez Jurado

 <http://orcid.org/0000-0002-5227-4279>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Dr. José Luis Chinchilla Minguet, con DNI 24867240-P, Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga; y Dr. Pedro Montiel Gámez, con DNI 26177540-K, Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

EXPONEN:

Que son los directores de la Tesis titulada "*ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA VUELTA A LA CALMA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO DE CASOS*", que ha realizado el doctorando D. Norberto Domínguez Jurado, con DNI 74890888-J, perteneciente a la Universidad de Málaga.

HACEN CONSTAR:

Que la citada Tesis Doctoral reúne todos los requisitos científicos para su lectura y defensa ante el tribunal, cuya composición se adjunta.

Málaga, 5 de octubre de 2015.

Fdo. Dr. D. *José Luis Chinchilla Minguet*

Fdo. Dr. D. *Pedro Montiel Gámez*

A mi padre, Norberto Domínguez López.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, María Dolores y Norberto, por habérmelo dado todo y haberme permitido llegar hasta aquí. Sin ellos nada de esto nunca hubiese sido posible. Gracias por enseñarme el valor de la humildad y el esfuerzo.

A mis hermanos y mis tíos, por haber sido mis primeros profesores de la vida, quienes siempre me han cuidado y tratado de la mejor de las formas. Si sé algo, en gran medida es por ellos. Gracias en especial a Mariló, por darme un espejo en el que poder reflejarme y habérmelo dado todo para ser hoy maestro.

A Ruth, por todo lo que significa. Por sus ánimos, comprensión y paciencia. Por su cariño cuando más lo necesitaba y su aliento cuando más falta hacía. Por todos los momentos que no hemos podido compartir durante el desarrollo de este estudio.

A José Chinchilla y a Pedro Montiel, mis directores de tesis, a quienes les agradezco su interminable ayuda y su constante apoyo a lo largo de todo el desarrollo de la investigación. Por sus ánimos y asesoramiento en los momentos en los que no conseguía avanzar. También agradecer al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, preparándome para poder realizar este trabajo de investigación a través del Máster Oficial en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa.

A los agentes de la comunidad educativa del colegio en el que se desarrolla este estudio, haciendo referencia al equipo directivo, al alumnado, a las familias y a mis compañeros; por su enorme disposición, colaboración y contribución en todo momento. Sin vosotros no habría sido posible.

A todos mis profesores y profesoras, desde los de Preescolar hasta llegar a la Universidad, por su incansable labor y su ilusión por querer cambiar el mundo. Cuánto he aprendido de vosotros.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	27
---------------------------	----

PRIMERA PARTE: BLOQUE TEÓRICO

<u>CAPÍTULO I. El Área de Educación Física en la Etapa de Primaria</u>	33
---	----

1.1. ORIGEN Y DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	38
---	----

1.1.1. Recorrido histórico de la Educación Física.....	44
--	----

1.1.2. La Educación Física en la Escuela.....	50
---	----

1.2. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO LEGAL DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	52
---	----

1.2.1. Educación Física y Ley General de Educación.....	52
---	----

1.2.2. Educación Física y Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares.....	54
--	----

1.2.3. Educación Física y Ley Orgánica de Derecho a la Educación.....	55
---	----

1.2.4. Educación Física y Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.....	56
--	----

1.2.5. Educación Física y Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.....	58
---	----

1.2.6. Educación Física y Ley Orgánica de Calidad de la Educación.....	59
--	----

1.2.7. Educación Física y Ley Orgánica de Educación.....	59
--	----

1.2.8. Educación Física y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.....	60
--	----

1.3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	64
1.3.1. Funciones de la Educación Física.....	65
1.3.2. Técnicas de participación docente.....	67
1.3.3. Dimensiones del Área de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria.....	76
1.3.3.1. <i>Conocimiento corporal</i>	76
1.3.3.2. <i>Salud corporal</i>	79
1.3.3.3. <i>Juego</i>	82
1.4. ESTRUCTURA DE LAS SESIONES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA.....	85
1.5. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	88
1.5.1. Tipos de evaluación.....	89
1.5.2. Funciones de la evaluación.....	95
1.5.3. Características de la evaluación.....	97

<u>CAPÍTULO II. La Vuelta a la Calma como principio de Relajación</u>	99
2.1. CONCEPTO DE VUELTA A LA CALMA.....	104
2.1.1. Aspectos básicos de la relajación.....	108
2.1.2. Teorías fisiológicas.....	109
2.1.3. Estados de la relajación.....	111
2.2. FUNDAMENTOS DE LA RELAJACIÓN EN LA VUELTA A LA CALMA.....	113
2.2.1. Estrés.....	114
2.2.1.1. <i>Fases del estrés</i>	114
2.2.1.2. <i>Síntomas del estrés</i>	116
2.2.1.3. <i>Causas del estrés</i>	117
2.2.2. Respiración.....	118
2.2.2.1. <i>Fisiología de la Respiración</i>	119
2.2.2.2. <i>Tipos de Respiración</i>	121
2.2.4. Estiramientos.....	124
2.3. EDUCACIÓN POSTURAL EN LA VUELTA A LA CALMA.....	125

2.4. APLICACIÓN DE LA RELAJACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	126
2.4.1. Técnicas de Relajación.....	127
2.4.1.1. <i>Relajación de inducciones múltiples</i>	127
2.4.1.2. <i>Entrenamiento autógeno</i>	127
2.4.1.3. <i>Regulación activa del tono</i>	130
2.4.1.4. <i>Cinesiterapia concentrativa</i>	132
2.4.1.5. <i>Eutonía</i>	134
2.4.1.6. <i>Técnica Alexander</i>	136
2.4.1.7. <i>Reeducación psicotónica</i>	137
2.4.1.8. <i>Método Fedenkrais</i>	138
2.4.1.9. <i>Método Mitchell</i>	138
2.4.1.10. <i>Relajación funcional</i>	139
2.4.1.11. <i>Bioenergética</i>	140
2.4.2. Consideraciones en el diseño curricular.....	142
2.5. PREVENCIÓN DE LESIONES Y DESACTIVACIÓN.....	143

CAPÍTULO III. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN..... 145

3.1. PARADIGMA CUALITATIVO.....	154
3.1.1. Concepto de estudio de casos.....	160
3.1.2. Tipos de estudios de casos.....	166
3.1.3. Momentos del estudio de casos.....	169
3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	171
3.2.1. Observación.....	179
3.2.2. Cuaderno de campo.....	185
3.2.3. Anecdotario.....	187
3.2.4. Entrevista.....	188
3.2.5. Medios audiovisuales.....	193
3.2.6. Documentos personales.....	194
3.2.7. Triangulación.....	195

SEGUNDA PARTE: BLOQUE PRÁCTICO

CAPÍTULO IV. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	197
4.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN.....	201
4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	206
4.2.1. Foco de la investigación.....	207
4.2.2. Cuestiones de estudio.....	207
4.3. OBJETO DE ESTUDIO.....	208
4.4. INVESTIGADOR-DOCENTE.....	209
4.5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	210
4.5.1. Grupo 1: Alfa.....	214
4.5.1. Grupo 2: Beta.....	214
4.5.1. Grupo 3: Gamma.....	215
4.5.1. Grupo 4: Delta.....	215
4.5.1. Grupo 5: Omega.....	216
4.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	217

4.7. FASES DE INVESTIGACIÓN.....	218
4.7.1. Fase preparatoria.....	220
4.7.2. Trabajo de campo.....	222
4.7.2.1. <i>Subfase 1: estructuración de los casos de estudio</i>	223
4.7.2.1.1. <i>Observación en los casos de estudio</i>	225
4.7.2.1.2. <i>Cuaderno de campo en los casos de estudio</i>	227
4.7.2.1.3. <i>Anecdotario en los casos de estudio</i>	228
4.7.2.1.4. <i>Entrevista en los casos de estudio</i>	229
4.7.2.1.5. <i>Medios audiovisuales en los casos de estudio</i>	231
4.7.2.1.6. <i>Triangulación en los casos de estudio</i>	232
4.7.2.1. <i>Subfase 2: establecimiento de la vuelta a la calma</i>	233
4.7.3. Fase analítica.....	234
4.7.4. Fase informativa.....	234
4.8. CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN.....	235
4.8.1. Credibilidad.....	240
4.8.2. Transferibilidad.....	241
4.8.3. Dependencia.....	242
4.8.4. Confirmabilidad.....	243

<u>CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN</u>	245
5.1. ETAPA INICIAL: punto de partida del estudio.....	251
5.2. ETAPA ESTRUCTURAL: organización de la información.....	253
5.3. ETAPA CULMINATIVA: resultados y debate.....	259
5.3.1. Informe de caso del Grupo Alfa.....	260
5.3.2. Informe de caso del Grupo Beta.....	281
5.3.3. Informe de caso del Grupo Gamma.....	301
5.3.4. Informe de caso del Grupo Delta.....	320
5.3.5. Informe de caso del Grupo Omega.....	337
5.3.6. Informe general de los grupos-clase.....	352
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	355
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	361
ANEXOS	383
Anexo 1. Documento de negociación inicial.....	387
Anexo 2. Modelo de autorización para la recogida de información.....	393
Anexo 3. Muestra de los registros de información.....	394
Anexo 4. Muestra del modelo de entrevistas.....	395
Anexo 5. Muestra de los relatos del alumnado.....	396
Anexo 6. Muestra de actividades de vuelta a la calma.....	397
Anexo 7. Muestra de actividades en educación física.....	400
Anexo 8. Imágenes de las instalaciones deportivas del centro de educación infantil y primaria del estudio.....	401
Anexo 9. Imágenes captadas durante la vuelta a la calma.....	404

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I

Tabla 1.1: Recorrido Histórico de la Educación Física.....	49
Tabla 1.2: Funciones de la Educación Física.....	66
Tabla 1.3: Comparativa de perspectivas sobre estilos de enseñanza.....	69
Tabla 1.4: Estructura de las clases de Educación Física.....	85
Tabla 1.5: Tipos de evaluación según Monedero.....	91
Tabla 1.6: Áreas de evaluación en educación física.....	93
Tabla 1.7: Tipos de evaluación en Educación Física.....	94

CAPÍTULO II

Tabla 2.1: Síntomas del estrés.....	116
Tabla 2.2: Posturas de Mitchell.....	138

CAPÍTULO III

Tabla 3.1: Comparación del paradigma cualitativo y cuantitativo.....	152
Tabla 3.2: Características de la investigación cualitativa.....	157
Tabla 3.3: Propósito y preguntas de investigación.....	165
Tabla 3.4: Comparativa de métodos de investigación educativa.....	173

Tabla 3.5: Categorías de técnicas de recogida de información.....	176
Tabla 3.6: Instrumentos de recogida de información del estudio.....	178
Tabla 3.7: Aspectos a tener en cuenta en la observación.....	180
Tabla 3.8: Tipos de observación según el rol del investigador.....	181
Tabla 3.9: Planificación de la observación participante.....	183
Tabla 3.10: Estrategias a tener en cuenta en una entrevista.....	192
Tabla 3.11: Clasificación de triangulación consensuada.....	196

CAPÍTULO IV

Tabla 4.1: Clasificación de los grupos-clase de alumnado.....	213
Tabla 4.2: Horario de los grupos-clase de alumnado.....	224
Tabla 4.3: Estrategias para mejorar la validez del diseño.....	236
Tabla 4.4: Criterios para asegurar la cientificidad.....	239

CAPÍTULO V

Tabla 5.1: Sistema de categorías del estudio.....	256
Tabla 5.2: Codificación de las fuentes del estudio.....	258

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

Figura 1.1: Categorías históricas de Braudel.....	45
Figura 1.2: Evolución de la educación física.....	51
Figura 1.3: Metodología en educación física.....	68
Figura 1.4: Identificación del conocimiento corporal.....	77
Figura 1.5: Tratamiento de los hábitos de vida saludable.....	81
Figura 1.6: Relación entre valoración y progresos.....	84
Figura 1.7: Participación en el proceso educativo.....	87
Figura 1.8: Relación entre evaluación y escuela.....	92
Figura 1.9: Vínculo entre evaluación y alumnado.....	96

CAPÍTULO II

Figura 2.1: Aportaciones de la relajación al alumnado.....	112
Figura 2.2: Causas del estrés.....	117
Figura 2.3: Relajación funcional.....	139

CAPÍTULO IV

Figura 4.1: Diseño de la investigación.....	217
Figura 4.2: Fases de la investigación.....	219
Figura 4.3: Observación en los casos de estudio.....	226
Figura 4.4: Cuaderno de campo en los casos de estudio.....	227
Figura 4.5: Anecdotario en los casos de estudio.....	228
Figura 4.6: Entrevista en los casos de estudio.....	230
Figura 4.7: Medios audiovisuales en los casos de estudio.....	231
Figura 4.8: Triangulación en los casos de estudio.....	232
Figura 4.9: Criterios regulativos y metodológicos de investigación.....	238

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolla dentro del contexto escolar, manifestando como propósito de estudio el ***análisis de la repercusión de la vuelta a la calma en las clases de Educación Física***. Esta tesis doctoral es fruto de la formación, el trabajo y el estudio realizado durante los últimos tres años, centrándose en profundizar sobre aspectos propios de la Educación Física en la Etapa de Educación Primaria. Esta investigación trata de involucrar al profesorado de Educación Física en el campo de la relajación y el trabajo transversal con otras áreas de conocimiento, aprovechando su contribución y enriquecimiento al desarrollo personal del alumnado.

Para ello, se realiza una investigación cualitativa a través de la metodología del estudio de casos. Dicho estudio va a dar lugar en un Centro de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Málaga, al que en el estudio denominaremos "Olimpia". Se seleccionará como muestra al alumnado del **Segundo Ciclo de Primaria**, correspondiente al 1er y 2do nivel del mencionado ciclo. Los grupos estudiados serán **3ºA, 3ºC, 4ºA, 4ºB y 4ºC** de Primaria durante el horario de la especialidad de Educación Física sin que ello implique modificaciones en el normal transcurso de su desarrollo curricular.

Este trabajo se divide en dos bloques: un **bloque teórico** y otro **bloque práctico**, con un total de cinco capítulos, además de las conclusiones, referencias bibliográficas y anexos en donde se recoge el contenido más relevante de la Tesis. Ésta comprende los siguientes capítulos diferenciados:

1. Educación Física en la Etapa de Primaria. En él se aborda la primera parte de nuestro marco teórico, tomado como referencia y pilar para desarrollar la investigación. Conocemos el concepto de educación física, como se estructura, las características de las interacciones en la misma, su tratamiento en el diseño curricular legislativo actual así como los factores de condicionamiento ambiental en la realización de actividad física.

2. La vuelta a la calma como principio de relajación. La finalización de todo ejercicio físico se corresponde con el inicio de otra actividad, de ahí que la importancia de la vuelta a la calma sea manifiesta. En este capítulo estudiamos la incidencia de la vuelta a la calma en la vida académica del alumnado, con la intención de definir su papel en el área de educación física y en el desarrollo personal de los educandos.

3. Presupuestos conceptuales y metodología de la investigación. Al tratarse de un estudio cualitativo, mostramos las principales características de este paradigma de investigación. Igualmente, empleamos la estrategia metodológica del estudio de casos como referente en el seguimiento y realización de nuestro trabajo. En nuestra investigación va a ser habitual el uso de instrumentos como la observación, la entrevista, la fotografía, el video, las audio-grabaciones, los diarios y los relatos.

4. Naturaleza y diseño de la investigación. En este apartado se concreta el foco de la investigación, siendo la repercusión de la vuelta a la calma en las clases de educación física, y las cuestiones que han motivado el presente estudio, al igual que ocurre con los objetivos de la investigación:

- 1) Observar y analizar la repercusión de la vuelta a la calma en las clases de educación física del alumnado estudiado.
- 2) Identificar e interpretar el vínculo manifiesto entre el grado de satisfacción del alumnado en la realización de las clases de educación física y la desactivación posterior a las mismas.
- 3) Conocer las aportaciones de la vuelta a la calma y la relajación al área de educación física y a la disminución del estrés del alumnado en la etapa de primaria.
- 4) Profundizar en la prevención de lesiones y el fomento de los hábitos de vida saludable a través de la vuelta a la calma en las clases de educación física.

En este capítulo se justifica la elección del trabajo como estudio de casos, definiendo los criterios para la elección de la muestra seleccionada, clarificando el papel del investigador en las funciones simultáneas de docente, así como el diseño y las fases de la investigación. Se exponen también los criterios de credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia, garantizando la veracidad y validez de la investigación cualitativa.

5. Análisis e interpretación de los datos. En este capítulo se muestra el análisis de todos los datos de la investigación, así como los informes de investigación. Este contenido será el producto del tiempo dedicado al estudio sobre la muestra seleccionada, desarrollando la información expuesta en los informes de investigación.

Las **Conclusiones** se perfilan como el punto de reflexión al que hemos llegado con esta tesis doctoral, mostrando futuras líneas de investigación que han surgido durante el estudio presente.

En las **Referencias Bibliográficas**, incluiremos los diferentes autores sobre investigaciones consultadas tratadas de forma indispensable para el desarrollo de la presente Tesis.

Finalmente, en los **Anexos** se incluyen fotografías, tablas, figuras y documentos que nos han servido para desarrollar el estudio de casos elaborado en el presente proyecto de investigación.

CAPÍTULO I

EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA

CAPÍTULO I. El Área de Educación Física en la Etapa de Primaria..... 33

1.1. ORIGEN Y DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA..... 38

 1.1.1. Recorrido histórico de la Educación Física..... 44

 1.1.2. La Educación Física en la Escuela..... 50

1.2. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO LEGAL DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA..... 52

 1.2.1. Educación Física y Ley General de Educación..... 52

 1.2.2. Educación Física y Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares..... 54

 1.2.3. Educación Física y Ley Orgánica de Derecho a la Educación..... 55

 1.2.4. Educación Física y Ley de Ordenación General del Sistema Educativo..... 56

 1.2.5. Educación Física y Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes..... 58

 1.2.6. Educación Física y Ley Orgánica de Calidad de la Educación..... 59

 1.2.7. Educación Física y Ley Orgánica de Educación..... 59

 1.2.8. Educación Física y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa..... 60

CAPÍTULO I. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA

1.3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	64
1.3.1. Funciones de la Educación Física.....	65
1.3.2. Técnicas de participación docente.....	67
1.3.3. Dimensiones del Área de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria.....	76
1.3.3.1. <i>Conocimiento corporal</i>	76
1.3.3.2. <i>Salud corporal</i>	79
1.3.3.3. <i>Juego</i>	82
1.4. ESTRUCTURA DE LAS SESIONES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA.....	85
1.5. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	88
1.5.1. Tipos de evaluación.....	89
1.5.2. Funciones de la evaluación.....	95
1.5.3. Características de la evaluación.....	97

CAPÍTULO I

EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA

Para conocer en mayor profundidad la ruta que sigue la presente investigación resulta necesario conocer como es el área de educación física en la Etapa de Educación Primaria, atendiendo a sus principales características y la relación que puede llegar a tener con el desarrollo de los educandos a lo largo de su crecimiento físico y mental.

Desde esta perspectiva, en el presente capítulo se aborda el recorrido vivenciado por la Educación Física a lo largo del tiempo en nuestro país, España, así como en los diferentes momentos de desarrollo en relación al marco legal presente. De hecho, la Educación Física ha de entenderse como un instrumento favorecedor del conocimiento del propio cuerpo que favorezca a procesos integradores en la enseñanza (Parlebás, 1986). Igualmente, comprende el aprendizaje de la significatividad en el desarrollo físico y mental, contribuyendo estrechamente a las relaciones manifestadas con sus iguales a lo largo de toda su etapa evolutiva (Seybold,1974).

El conocimiento de este Área en las edades comprendidas entre seis y doce años permitirá enfocar adecuadamente los pasos dados en la investigación, adentrando al lector en los orígenes de la Educación Física tal y como la conocemos a día de hoy, su influencia en el crecimiento de las personas y su magnitud a la hora de potenciar aprendizajes significativos manifiestos en la construcción de personas (Chinchilla & Zagalaz, 1997) que participarán, en un futuro cercano, en la sociedad en la que viven y en la que desarrollan su actividad.

1.1. ORIGEN Y DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Siguiendo a Chinchilla y Zagalaz (1997, p. 11), *"los orígenes de la Educación Física actual podemos encontrarlos en la más remota antigüedad, allá por la Prehistoria, donde el hombre primitivo se veía obligado a realizar ejercicios físicos para sobrevivir, bien mediante la caza y la pesca para alimentarse, bien mediante la lucha y los desplazamientos para defenderse, en definitiva, los comienzos de la Educación Física fueron una lucha por la supervivencia"*.

A sabiendas de esta afirmación, conocemos que el origen de la Educación Física nace de forma inconsciente, sin tener noción sobre las acciones que se realizaban. El ser humano se veía inmerso en un medio natural en el que tenía que competir con otros seres vivos por mantener su existencia, por intentar no perecer en el intento de seguir respirando. Desde esta perspectiva, a Educación Física respondía a la necesidad de su propia movilidad y de sus instintos más innatos, justificando dicha actividad muscular por medio de ejercicios útiles y básicos para poder seguir viviendo.

La afirmación de la práctica de cualquier actividad física construye el carácter y el sentido del movimiento (Devís & Peiró, 1992), atendiendo especialmente a la necesidad del movimiento como fuente de progreso. El paso del tiempo y la evolución de las sociedades favoreció a la aparición de un desarrollo físico consciente y procedimental, pero no fue hasta la evolución del propio ser humano cuando el movimiento suponía una actividad favorecedora, voluntaria y saludable para las personas y para la vida en sociedad (Sparkes, 1986).

Desde antaño, las actividades físicas no han tenido ni el reconocimiento social ni el valor que siempre han demandado por no ser consideradas como algo importante o trascendente en la vida de los seres humanos. No obstante, el paso del tiempo le ha dado la razón, puesto que el trabajo de lo físico implica una enorme contribución al desarrollo de lo mental (Chinchilla & Córdoba, 1995).

Con el paso del tiempo, y en función a las diversas circunstancias que se han ido encontrando, el concepto de Educación Física ha ido variando considerablemente. Gracias al excelente trabajo realizado por Zagalaz & Chacón (1999, pp. 1253-1268), se considera como imprescindible añadir algunas de las definiciones y conceptos relativos al significado de la Educación Física a lo largo del tiempo, conociendo de forma fehaciente como con el paso de los años ha ido cambiando:

- 1) **Alessandri** (1575): *"El hombre debe moverse porque en este mundo todo se mueve y el reposo significa la muerte"*.
- 2) **Arellano Martínez** (1894, pp. 10-14): *"El objeto de la educación física es desenvolver los órganos y las fuerzas del cuerpo dando a este la belleza, la ligereza, la flexibilidad y la agilidad que sea susceptible, conservando al mismo tiempo la salud y restableciéndola cuando por alguna causa se ha alterado"*.
- 3) **Arnaud** (1983, p. 23): *"La pertinencia de la educación física es en primer lugar, motriz"*.

- 4) **Cagigal** (1966, pp. 63-65): *"La educación es la acción de ayudar a salir al individuo enclaustrado hacia la vida. No es más que un proceso progresivo de enclaustración. En este proceso interviene directamente y en primer lugar en la educación física, ayudando a realizar movimientos, posiciones y adquisición de hábitos motores que finalizarán con la realización del juego deportivo"*.

- 5) **Cagigal** (1966, p. 57-58): *"La educación física es el conjunto de sistemas, métodos, usos, que en algunas culturas el ser humano ha empleado y estructurado para ayudar a otros -generalmente más jóvenes- a ser introducidos en la vida, haciendo especial hincapié en sus capacidades físicas y la posibilidad de expresión de la persona a través de esas capacidades"*.

- 6) **Cagigal** (1966, pp. 117-119): *"La educación física es, ante todo, una ciencia con objeto formal propio: el ser humano en período de formación. Por consiguiente, ha de tener su propia metodología, siendo ella una ciencia cuyo objeto formal es el ser humano en formación y cuyo cometido consiste en el recto desarrollo de la naturaleza física de ese ser humano, no pudiendo mantenerse en el grado de sometimiento a otras ciencias que son, en definitiva, de rango inferior"*.

- 7) **Cagigal** (1966, p. 100): *"Los juegos constituyen la sonrisa de la sociedad"*.

- 8) **Carlquist** (1954, p. 62): *"Debe ser un privilegio de todo niño y niña experimentar en la gimnasia la alegría de la actividad continua, de la libre práctica y de poder realizar algo"*.

- 9) **Cecchini Estrada** (1996, p. 60): *"La educación física es educación del ser humano que dialoga, se comunica y se compromete físicamente con el mundo"*.
- 10) **Coubertín** (1992): *"Esa sana embriaguez de la sangre, a la que se ha llamado alegría de vivir, que no existe en parte alguna tan intensa y exquisitamente como en el ejercicio corporal"*.
- 11) **Giner de los Ríos** (1893): *"La gimnasia regular parece cada día ceder el puesto o disminuir si quiere su importancia ante el juego libre organizado"*.
- 12) **Hammelsbeck** (1961): *"La educación es mucho más que la educación física, pero es muy poco sin ella"*.
- 13) **Lagardera Otero** (1989, pp. 55-72): *"La dimensión epistemológica de la educación física se encuentra en el ser y en su capacidad de aprender mediante experiencia contextuales. Como disciplina pedagógica ofrece la posibilidad de hacer vivir al alumnado su propia realidad en un flujo constante de emociones y sensaciones que estimulan su capacidad adaptativa y proyectiva, lo cual siempre supone una vía original dentro del sistema educativo"*.
- 14) **Laín Entralgo** (1985): *"La salud no es solo un don de la naturaleza, sino que es el resultado de una acción técnica: podemos y debemos conseguir una buena salud. Actualmente sabemos que la salud depende no solo de la donación biológica sino también de los modos sociales de vivir. En este sentido, educación sanitaria y educación física se complementan"*.

- 15) López Ibor** (1966): *"Los juegos son manifestaciones de la vida y actividad de la fantasía. Los deportes son modos de expresar la fantasía motora"*.
- 16) Morocho Gayo** (1996): *"Si la gimnasia, la música o la palabra no logran remontar lo puramente aparental y el deleite de los sentidos, servirán para embotar cada vez más al ser humano y para sumirlo en las sombras de la caverna"*.
- 17) Muñoz Soler** (1979, pp. 15-16): *"La acción deportiva es uno de los modos de manifestarse la acción humana, exclusivo precisamente de su especie"*.
- 18) Parlebás** (1985): *"La educación física es la ciencia de la conducta motriz, entendiendo por conducta motriz a la organización significativa del comportamiento motor"*.
- 19) Rousseau** (1977): *"Solo por el movimiento aprendemos que hay cosas que no son extrañas, y solo por nuestro propio movimiento adquirimos la idea de extensión"*.
- 20) Seurin** (1949, pp. 27-28): *"La educación física es la parte de la educación que utiliza de una forma sistemática las actividades físicas y la influencia de los agentes naturales como medios específicos"*.

21) Vázquez (1989, p. 57): *"La educación física será la transmisión de los hábitos, técnicas y usos corporales desde los más elementales y cotidianos hasta los más sofisticados y espectaculares, como puede ser la danza o el deporte, a la vez que el desarrollo optimizado de las capacidades físicas del ser humano"*.

22) Villanúa (1989, p. 111): *"El mayor valor social que representa la educación física para las actuales generaciones está dado por su influencia decisiva sobre la salud pública"*.

La selección de las anteriormente mencionadas definiciones y conceptos propios de la educación física permiten el acercamiento hacia los planteamientos pedagógicos a los que se refieren, evidenciando los cambios producidos a lo largo de los siglos y modificando su interpretación sobre la educación física, todo ello teniendo en cuenta que tanto educación física como deporte se perfilan como dos conceptos inseparables que conviven y se complementan (Zagalaz & Cachón, 1999).

Una vez conocidas las diferentes perspectivas acerca del concepto y la definición de educación física en sí será necesario conocer en profundidad el recorrido llevado a cabo a lo largo del tiempo, desde su origen hasta nuestra contemporaneidad. Para ello, será necesario comprender su evolución histórica así como su papel en la escuela.

1.1.1. Recorrido histórico de la Educación Física

En la propia historia de la civilización (Seybold, 1974) se detectan vínculos claros entre el ejercicio físico y las ocupaciones humanas, tales como la caza, la pesca o la lucha. Dichas actividades servían para mantener a la prole con vida, es decir, contribuir al mantenimiento de la existencia y, por tanto, a la continuidad de la especie humana.

En el lejano Extremo Oriente los ejercicios físicos tenían una significación de algo mágico, religioso y terapéutico (Chinchilla & Zagalaz, 1997). De hecho, las principales ideas sobre Educación Física a lo largo del tiempo se encuentran especialmente vinculadas a la cultura y a las circunstancias de las poblaciones encontradas (Devís, 1996). Por su parte, en la antigüedad clásica, principalmente en Grecia, Hipócrates y sus antecesores hicieron aportaciones de gran valor en lo que a la Gimnástica se refiere. Galeno afirmaba que *"el objeto de la Gimnástica es el buen estado corporal"* (Chinchilla y Zagalaz, 1997, p. 23).

Al margen de todo ello, el desconocimiento sobre el funcionamiento del cuerpo humano era tan grande que no permitía explicar con fundamentos un concepto racional de la Educación Física. Los filósofos hablaban con elogio de la utilidad de esta disciplina en la formación de la juventud, pero siempre quedaba de manifiesto su desacertada gestión, puesto que se hacía de una forma empírica y teórica. Para los griegos, la dirección de los ejercicios físicos era un problema científico, en el que Aristóteles decía que la ciencia de la gimnasia debe investigar que ejercicios son más útiles al cuerpo y cual es el mejor de ellos (Devís, 1996).

Una vez comprendidos algunos de los antecedentes de la educación física como hoy la entendemos, resulta necesario comprender la importancia del tiempo y su clasificación. Cuando se habla de tiempo histórico, se hace referencia a aquel período en el que viven los individuos, es decir, el tiempo de su organización social y económica (Braudel, 1968). La permanencia y evolución de unas estructuras en un espacio es lo que determina las categorías temporales delimitadas por los/as historiadores/as. De esta forma, los períodos más lejanos se consideran más importantes que los recientes, todo ello en el creer popular.

El propio Braudel (1968) diferencia tres categorías históricas:

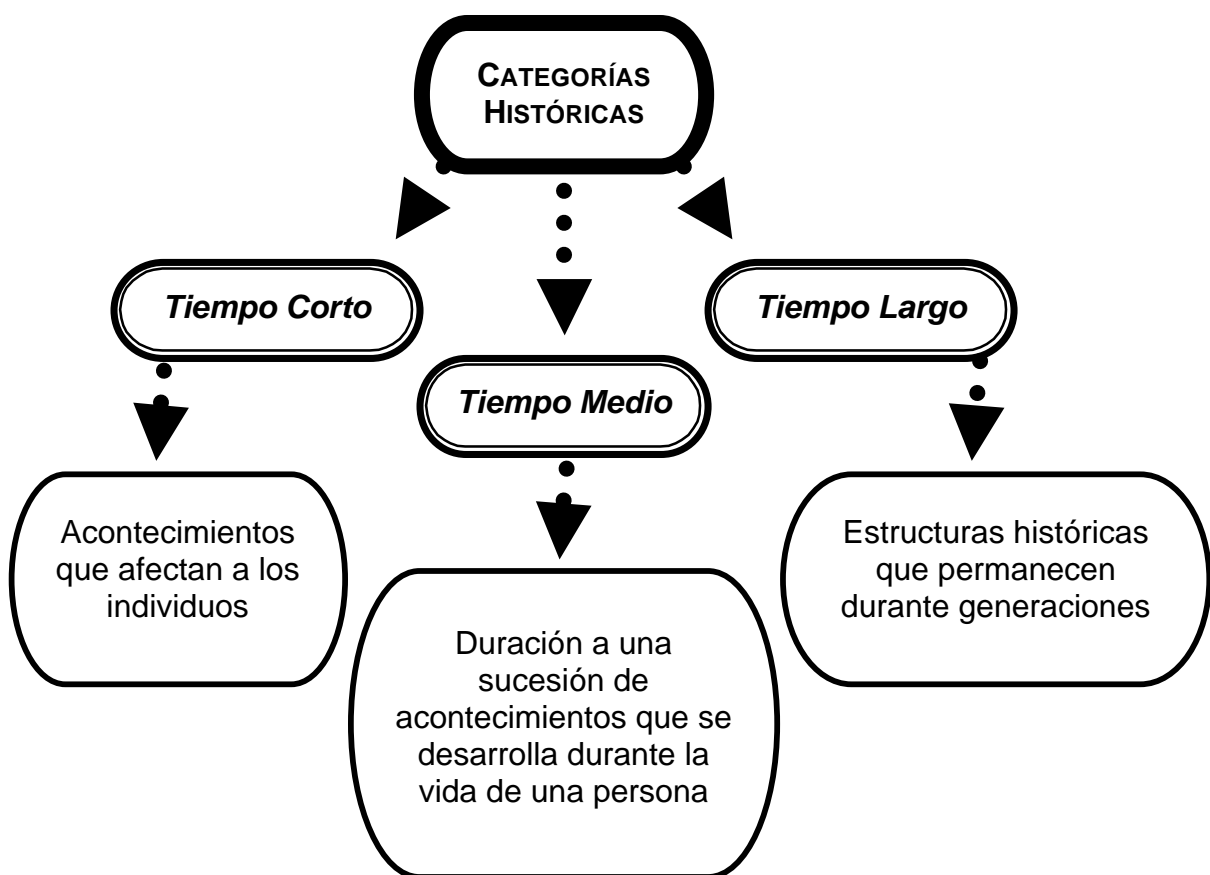


Figura 1.1: Categorías históricas de Braudel (1968)

Fuente: modificado de Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

Debido a la cantidad de vertientes que existen acerca de la concepción de la evolución histórica de la Educación Física, resulta difícil poder compilar de forma exacta todas las concepciones existentes. De hecho, no existe un acuerdo universal sobre la periodización de la historia en general, aunque si un consenso académico sobre los períodos de la historia de la civilización, basado en los términos acuñados por Cristóbal Celarius (Edades Antigua, Media y Moderna), que pone al mundo clásico y su reconocimiento como los hechos determinantes para la división. La acusación que se hace a tal periodización no debe impedir conocerla, puesto que de hecho es la más utilizada (AA.VV., 1996). Es por ello que en la presente tesis doctoral nos remitiremos a dicha organización sobre las etapas históricas, diferenciando la siguiente estructura:

Tabla 1.1: "Recorrido Histórico de la Educación Física"

Fuente: Modificado de Chinchilla, J.L. & Zagalaz, M.L. (1997). Educación física y su didáctica en primaria. Jaén: Jabalcuz.

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PERÍODOS HISTÓRICOS	
PREHISTORIA	<p>En este período, que va desde la aparición del ser humano hasta el surgimiento de la escritura, puede apreciarse como la actividad física era sinónimo de supervivencia: en un medio plagado de múltiples seres vivos, el ser humano se veía en la obligación de ser siempre el más rápido, el más fuerte y el más inteligente para poder mantenerse con vida. De ello dependía su alimentación, su salud, e incluso sus características más instintivas.</p> <p>Esa actividad física iba cobrando cada vez más protagonismo al hacer comprender al propio ser humano que el mantenimiento de este ritmo de vida era lo que le permitía precisamente seguir con vivo. Sin ser una actividad consciente, respondía a la necesidad de movilidad, de ahí que se practicara sin objetivos (Chinchilla & Zagalaz, 1997).</p>

EDAD ANTIGUA

Esta etapa histórica da comienzo con el nacimiento de la escritura y la llegada de las primeras civilizaciones. El ser humano comienza a razonar, hito demostrado con el uso de su motricidad fina para la creación de símbolos como lenguaje común a otras personas. En la antigüedad clásica, en donde prevalecían las civilizaciones griega y romana, comienza a desarrollarse la idea de que el movimiento corporal es una necesidad intuitiva (Chinchilla & Zagalaz, 1997). De hecho, Galeno afirmaba que el objetivo de la ya conocida como *gimnástica* era un buen estado corporal.

A pesar de todo, la ignorancia reinante sobre el funcionamiento del cuerpo humano era tan exacerbado que no permitía fundamentar un concepto racional de la educación física. El fervor del deporte griego fue continuado por los romanos, cuya juventud realizaba su educación física en la plaza de armas, existiendo un programa dictado por las necesidades militares. Su entusiasmo por la actividad deportiva era tal que en Olimpia, cada cuatro años, se realizaban los conocidos como juegos regionales helénicos en honor a Zeus, dios de dioses. Es así como nace el actual concepto de juegos olímpicos, celebrándose en amplios estadios y con numerosa asistencia de público. Entre las pruebas realizadas, destacaban aquellas orientadas a habilidades concretas de los conocidos como atletas. A diferencia de Grecia, en el Imperio romano la educación física carecía de fines educativos. No obstante, se orientaba a la preparación bélica y es espectáculo. Un claro ejemplo de ello lo representaban los combates de gladiadores, donde morían y ofrecían su muerte como diversión de los espectadores (Chinchilla & Zagalaz, 1997). Tras la llegada del Cristianismo, y al resultar ser un recuerdo doloroso, la educación física quedó casi paralizada por completo durante la Edad Media.

<p>EDAD MEDIA</p>	<p>Durante este período histórico, que se considera da comienzo con la caída del Imperio Romano de Occidente, se retomaron las formas primitivas del deporte, siendo un entrenamiento para la guerra y para la caza y limitada su práctica a la nobleza. Mientras tanto, el pueblo se dedicaba a las labores de producción. De esta manera, durante la Edad Media la educación física sufrió una separación en dos ramas: por un lado, la caza y los deportes de combate, practicado por la nobleza y el clero; por otro, los juegos y deportes atléticos practicados por el pueblo.</p> <p>Este período histórico quedará siempre vinculado a la marcada separación de clases existente entre la población, en donde solo unas personas tenían el derecho a practicar ciertas actividades y otras, sencillamente, hacían lo que su situación y circunstancias les permitían.</p>
<p>EDAD MODERNA</p>	<p>En esta etapa histórica, iniciada con el Renacimiento, la creación de la imprenta, la toma de Constantinopla por los turcos y el descubrimiento de América; comienza a resurgir el interés por la educación física desde un punto de vista educativo y saludable. Al comienzo de este período, la actividad física estaba vinculada a la recreación y eso, en los estudiantes, era entendido como una distracción. Julio J. Rodríguez (1948), entre otros, fue uno de los impulsores del concepto de deporte como liberación, lo que supuso que finalmente las escuelas del Renacimiento dieran de nuevo gran importancia a la educación física. Destaca la figura de Vittorino da Feltre (1378-1446), el cual fue defensor acérrimo de la educación integral y consiguió desarrollar el concepto de que una gimnasia moderada es el medio principal para el desarrollo del cuerpo. A posteriori, fueron muchos los cambios del enfoque de la educación física, quedando patente su importancia en el desarrollo de los escolares.</p>

<p style="text-align: center;">EDAD CONTEMPORÁNEA</p>	<p>El período contemporáneo comprende a nuestros días, en donde podemos comprobar como el desarrollo y la evolución de la educación física a lo largo del tiempo ha sido bastante fructífera. Los sistemas educativos comienzan a incluir de forma sistemática a la educación física, suponiendo para el desarrollo de los educandos una de las bases más importantes para el crecimiento a nivel psicomotriz.</p> <p>La utilización de diferentes aparatos complementarios para la realización de actividad física, como los de la escuela sueca, suponen una consolidación en el desarrollo de la gimnasia. De hecho, se considera como uno de los orígenes de la actual educación física como tal (Cagical, 1979). La tecnificación, en la mayoría de los casos, de las instalaciones y materiales a emplear para la mejora de la condición física han ido provocando que los resultados obtenidos en la realización de la educación física sean cada vez mejores.</p> <p>De la mano de dicha tecnificación, evoluciona también el sentido común en pro a la igualdad entre hombres y mujeres en cuanto al deporte se refiere, aumentando considerablemente el número de féminas inscritas en actividades deportivas y en el cuidado de nuestra salud. A día de hoy, el concepto de "culto al cuerpo" renace en base a una gran preocupación por el aspecto físico, debido en la mayoría de los casos a una sociedad basada en la estética y la imagen personal, pues la información llega a borbotones y sin filtro alguno, siendo difícilmente regulable para la sociedad en cuestión (Devís, 1996).</p>
--	---

1.1.2. La Educación Física en la Escuela

Tras conocer la evolución y un breve recorrido por las diferentes etapas históricas por parte de la educación física, resulta imprescindible conocer como se da dicha educación física en la escuela. La enseñanza de la educación física ha de promover y facilitar que cada educando llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades (Arráez, 1998, pp. 34-45). Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la educación física contribuye al logro de fines educativos en la Etapa de la Educación Primaria. Su conexión entre el desarrollo motor y el cognoscitivo será vital, puesto que de las nociones topológicas, temporales, especiales y de la dotación de patrones motores dependerán.

La educación física ha de ser orientada a su incidencia en la vida diaria, ya no solo por los beneficios que ella repercute, sino por sus posibilidades en la consecución de hábitos y actitudes que ala postre supondrán para desarrollar un estilo de vida positivo y saludable, contrario al sedentarismo. No obstante, la educación física no escapa al fenómeno en el que vivimos inmersos en la actualidad: cambios constantes a tenor de una sociedad en permanente cambio (Blázquez, 2011). La finalidad de la escuela ha sido y sigue siendo que el alumnado aprenda. Sin embargo, ni lo que se debe aprender ni como se debe aprender coincide con los modos de hace no mucho tiempo.

El lenguaje corporal es fruto de una combinatoria simultánea de sub-acciones de diversa índole que abarcan dimensiones cognitivas, afectivas y relacionales de la propia persona. En la necesidad de los educadores de asumir dicha paradoja como un auténtico reto, es necesario conocer como una certera combinación entre la praxis y el análisis teórico repercutirá positivamente sobre el desarrollo del alumnado a lo largo de la Etapa de la Educación Primaria (Díaz & Hernández, 1999).

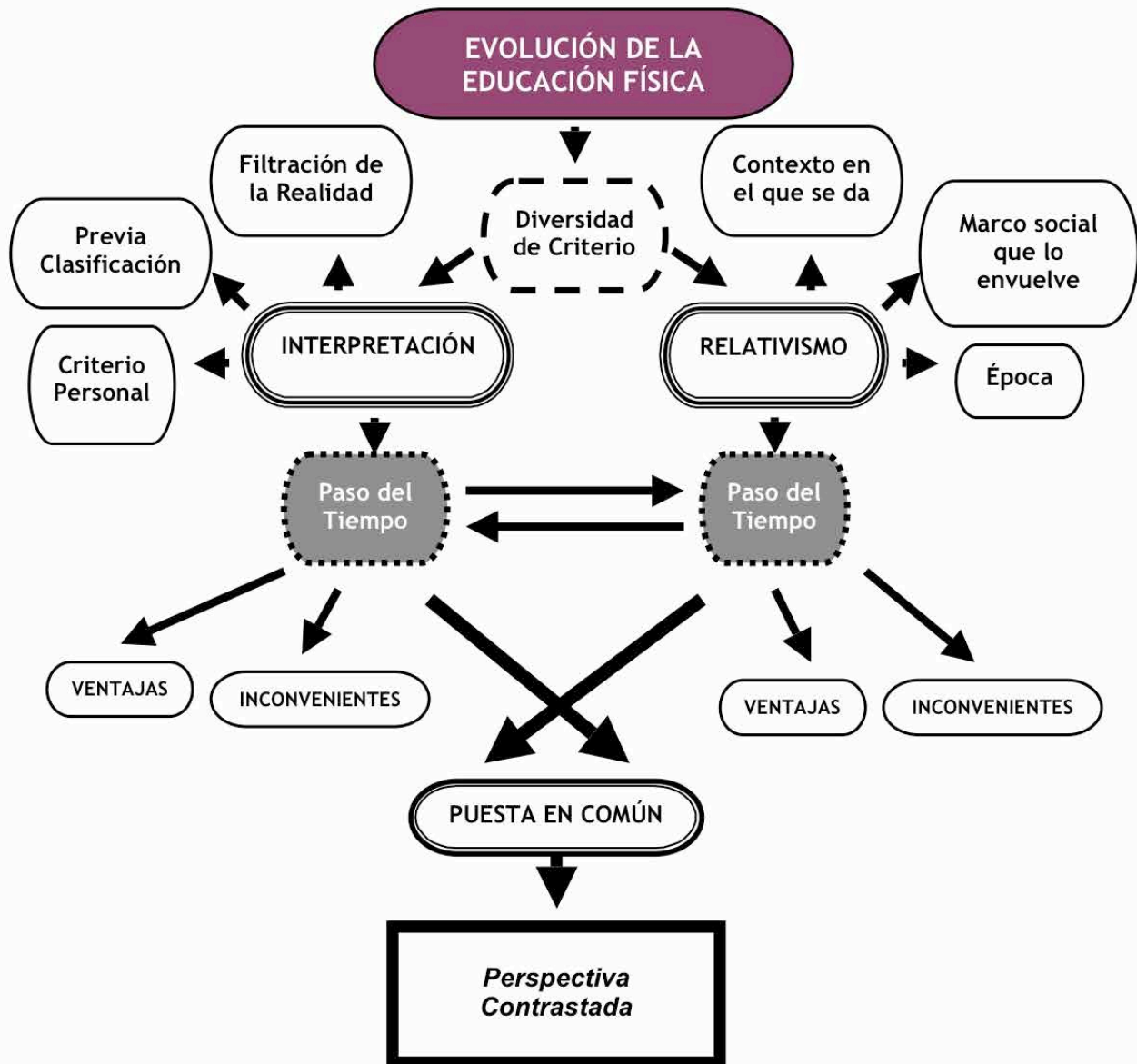


Figura 1.2: Evolución de la educación física.
Fuente: figura de elaboración propia.

Dependiendo de las circunstancias vivenciadas a lo largo del tiempo, las perspectivas que se alberguen dependerá, en la mayoría de los casos, de la zona, de las características del lugar en que se vive y de la forma de entender verdaderamente como la educación física ha progresado con el paso de los años, definiendo su identidad hasta la actualidad (Lagardera Otero, 1989).

1.2. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO LEGAL DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como ha podido comprobarse en líneas anteriores, la educación física ha ido readaptándose a los diferentes tiempos, manteniendo un hilo conductor como eje vertebrador de su concepción: el mantenimiento de dicha área de conocimiento como parte importante de la formación del alumnado en la Etapa de la Educación Primaria.

En España, la educación física ha sufrido diferentes cambios a tenor de la implantación de nuevas leyes orgánicas de educación. Para delimitar al máximo su contenido y simplificarlo con nuestra contemporaneidad, a continuación se expone un análisis de la representación del Área de Educación Física en el Currículum de Educación Primaria en el último lustro.

1.2.1. Educación Física y Ley General de Educación (LGE, 1970)

Esta Ley Orgánica de Educación, instaurada en 1970, fue obra del ministro José Luis Villar Palasí. Estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años con la EGB, la Educación General Básica, estructurada en dos etapas. Tras esta primera fase de ocho cursos, el alumnado accedía al BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), o a la entonces creada FP (Formación Profesional).

La preocupación de la época era desarrollar un sistema educativo que se encargase de desarrollar el concepto de patriotismo sobre el alumnado y del establecimiento de un estilo de vida determinado, como la "*adquisición de nociones y hábitos religioso-morales*" (MEC, 1970).

Las principales preocupaciones de aquel entonces se orientaban, por tanto, a aspectos que priorizasen la formación en otras dimensiones de la persona, dejando algo de lado la construcción a nivel psicomotriz del alumnado, restándole por tanto la importancia que a día de hoy sabemos que merece. Para concretar dicha afirmación, no hay más que ver los tres principios elementales que eran comunes a toda la formación de la Ley General de Educación (MEC, 1970):

- o *La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.*
- o *La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.*
- o *La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.*

No obstante, con la Ley de 23 de diciembre de 1961 se crea el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid, bajo la dependencia de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, con el objetivo de formar y perfeccionar a los profesionales de esta materia. Es en esta misma Ley General de Educación (MEC, 1970) donde se regula la situación de los centros de formación del profesorado de educación física, siendo muy importante para el reconocimiento e su labor. En una de sus disposiciones establecía que "*el gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, y de la Secretaría General del Movimiento; reglamentará la incorporación del Instituto Nacional de Educación Física con el rango de Instituto Universitario*" (Romero Ramos 1998, pp. 255-260).

1.2.2. Educación Física y Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980)

Esta Ley abre un período de confrontación para desarrollar el acuerdo educativo alcanzado con la Constitución. Fue la primera vez que se aprobó el campo de las enseñanzas medias, quedando vigente durante cinco años. Introdujo un modelo democrático en la organización de centros docentes, impulsada por el aquel entonces Presidente Suárez.

Desde este momento, la educación física comienza a experimentar una gran transformación en España, todo ello en parte gracias a la Ley de Cultura Física y Deporte, de 30 de marzo de 1980; y a la Ley de Reforma Universitaria, de 25 de agosto de 1983. Esta última citada Ley tuvo una importante repercusión en el profesorado de las Escuelas de Magisterio, produciéndose a partir de la misma la incorporación de la educación física a la universidad (Romero Ramos, 1998). Sin embargo, los Institutos Nacionales de Educación Física aún no se planteaban dicha incorporación.

El Real Decreto de 1981, sobre los Institutos Nacionales de Educación Física, estableció los mecanismos de convalidación de los estudios de Profesor de Educación Física. Este mismo Real Decreto se desarrolló posteriormente por la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, de 6 de abril de 1982, logrando así la unificación de títulos y su reconocimiento oficial. Sin embargo, y tras un intento fallido, no fue hasta el 19 de abril de 1985 el momento en el que el profesorado de EGB con título de Licenciado en Educación Física podría participar en la provisión de concursos de Titulares de Escuelas Universitarias, y es partir de este momento cuando se integra la Educación Física en la comunidad universitaria.

A nivel educativo, la educación física seguía impartándose como una asignatura más pero sin obtener una profundización exacta sobre los objetivos que se pretendían alcanzar con ella. De hecho, esta Ley solo tuvo una duración de cinco años, por lo que su desarrollo no fue lo suficientemente implementado. Sus muchos detractores propiciaron la modificación y final desaparición de esta Ley, que trajo consigo ciertos cambios en el desarrollo de la implantación de la educación física en nuestro país.

1.2.3. Educación Física y Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE, 1985)

La aparición de esta Ley trajo consigo la incorporación del sistema de colegios concertados tal y como a día de hoy lo entendemos. Sin embargo, sus inicios también vinieron acompañados por agrias tensiones, al igual que ocurría con su antecesora.

Fue ya en 1987 cuando la Educación Física cobrará un nuevo impulso coincidiendo con la implantación de esta Ley, pues se incluirá en la mayoría de los casos en los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, quedando inserta en la dinámica de la universidad (Chinchilla & Zagalaz, 1997).

Durante este período, también se implantan los cursos de especialización de Educación Física para los maestros/as, creando la especialidad del magisterio de educación física. Poco a poco, este área de conocimiento va cobrando el protagonismo que a día de hoy conocemos, interpretando su desarrollo en la evolución de la sociedad.

1.2.4. Educación Física y Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) destaca principalmente por ampliar la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, introduciendo la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato de dos años. Igualmente, reguló la Educación Especial y permitió que las comunidades autónoma no solo gestionaran los centros educativos, sino que pudieran redactar un porcentaje muy importante de los contenidos curriculares.

A partir de la promulgación de la LOGSE, las titulaciones relacionadas con la Educación Física y el Deporte se incluyen dentro de la estructura del sistema educativo. En esta Ley se diferencia entre enseñanzas de Régimen General y enseñanzas de Régimen Especial, formando parte de las primeras la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio y Formación Profesional de Grado Superior, así como la Educación Universitaria. Entre las enseñanzas de Régimen Especial, se incluyen las enseñanzas Artísticas, Idiomas y otras que el gobierno establecía, como en el caso de los Técnicos Deportivos.

Esta Ley Orgánica destaca también por su organización concretada sobre las Áreas de Conocimiento y el desarrollo fehaciente de la Educación Física como tal. De hecho, se establecen los conocidos como cinco grandes bloques de contenidos que asentarán las bases para el futuro venidero de esta materia en la educación española. Dichos bloques eran (MEC, 1991):

- **BLOQUE 1. *El cuerpo: imagen y percepción.*** Corresponde a los contenidos que permiten el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. Está especialmente dirigido a adquirir un conocimiento y control del propio cuerpo que resulta determinante tanto para el desarrollo de la propia imagen corporal como para la adquisición de posteriores aprendizajes motores.

- **BLOQUE 2. *Habilidades Motrices.*** Reúne aquellos contenidos que permiten al alumnado moverse con eficacia. Se verán implicadas, por tanto, adquisiciones relativas al dominio y control motor. Destacan los contenidos que facilitan la toma de decisiones para la adaptación del movimiento a nuevas situaciones.

- **BLOQUE 3. *Actividades físicas artístico-expresivas.*** Se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido también en cuenta en este bloque.

- **BLOQUE 4. *Actividad física y salud.*** Está constituido por aquellos conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable. Además, se incorporan contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física a lo largo de la vida, como fuente de bienestar. La inclusión de un bloque que reúne los contenidos relativos a la salud corporal desde la perspectiva de la actividad física pretende enfatizar la necesaria adquisición de unos aprendizajes que obviamente se incluyen transversalmente en todos los bloques.

- **BLOQUE 5. *Juegos y actividades deportivas.*** Presenta contenidos relativos al juego y a las actividades deportivas entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana. Independientemente de que el juego pueda ser utilizado como estrategia metodológica, también se hace necesaria su consideración como contenido por su valor antropológico y cultural. Por otro lado, la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas.

Tal y como se puede apreciar en cada uno de los bloques de contenidos correspondientes a la LOGSE, la Educación Física va cobrando el sentido necesario que en la actualidad repunta, obteniendo, de esta forma, una disposición integrada en la formación de todas las dimensiones del educando, propiciando una formación que conduzca a su aprendizaje más profundo en todas las áreas de conocimiento y en su construcción como personas. Por otro lado, la LOGSE tuvo un papel importante en que profesores especializados en diferentes materias pudiesen impartir docencia de forma específica.

1.2.5. Educación Física y Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995)

Esta Ley Orgánica se orientaba principalmente a la gestión y el gobierno de los centros educativos. Continuó lo establecido en la LOGSE, puesto que el mismo partido político que gobernaba en ese momento fue el que decidió introducir esta nueva Ley durante su mandato (MEC, 1995).

Entre sus principales novedades, destacaba el hecho de que otorgaba a los centros educativos una mayor autonomía y obligaba a los colegios concertados a admitir a alumnado perteneciente a minorías sociales. La educación física seguía suponiendo un eje fundamental para el desarrollo de los educandos y la construcción de su propia identidad, ahondando en la idea de igualdad en cuanto a la formación.

1.2.6. Educación Física y Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)

Esta nueva Ley Orgánica pretendía reformar y mejorar la educación en España. No llegó a aplicarse del todo, puesto que al poco tiempo de su creación se produjo un cambio de gobierno en España. Una de las mayores críticas que recibió esta Ley fue la segregación temprana que se pretendía, desde el punto de vista de la oposición política en aquel entonces, estableciendo una marcada separación entre la propia población.

En cuanto al Área de Educación Física, el desarrollo de sus contenidos se orientaba a los principios anteriormente marcados por la LOGSE y la LOPEG, por lo que los cambios iban a ser poco diferenciados (MEC, 2002).

1.2.7. Educación Física y Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

Con la llegada de un nuevo gobierno, se pretende introducir una Ley Orgánica orientada a asentar las bases de la educación en nuestro país. Sorpresivamente, la contribución de esta nueva Ley a la Educación Física iba a resultar limitada: los cinco bloques de contenidos que ya en 1990 se fijaron con la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), quedando establecidos unos criterios similares a los marcados dieciséis años atrás.

Es entonces cuando la educación física comienza a vivenciar cierto freno: la dedicación a este área de conocimiento se fue recortando del horario lectivo poco a poco, hasta el punto incluso de verse reducido con respecto a otras leyes anteriores (Romero Ramos, 1998). En la actualidad, la LOE sigue vigente aunque en proceso de derogación, coincidiendo con la llegada de un nuevo gobierno.

1.2.8. Educación Física y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

Con nuevo gobierno en España, se decide la creación de una nueva Ley educativa. Esta Ley recupera muchos de los intentos frustrados que en su día tuvo como pretensión la LOCE (2002), la cual finalmente acabó siendo derogada sin llegar a fructificar. Su principal característica es la aparición de reválidas, en las que el alumnado deberá asumir gran peso de su determinación académica en la realización de pruebas definitivas y decisivas de su trayectoria (MEC, 2013).

Actualmente, la LOMCE se encuentra en pleno proceso de implantación, coincidiendo con la fase final del proyecto de investigación desarrollado en esta Tesis Doctoral de la Universidad de Málaga. No obstante, son muchos los detractores de la oposición los que no están de acuerdo con muchos de los puntos que plantea, incluyendo a los colectivos relacionados con la educación. Con respecto al Área de Educación Física, la LOMCE establece una organización diferente a la anteriormente vista en otras Leyes Orgánicas. Hace referencia a elementos curriculares de las programaciones didácticas estructuradas en torno a cinco situaciones motrices diferentes, siendo (MEC, 2013):

- a) **Acciones motrices individuales en entornos estables.** Suelen basarse en modelos técnicos de ejecución en los que resulta decisiva la capacidad de ajuste para lograr conductas motrices cada vez más eficaces, optimizar la realización, gestionar el riesgo y alcanzar soltura en las acciones. Este tipo de situaciones se suelen presentar en las actividades de desarrollo del esquema corporal, de adquisición de habilidades individuales, la preparación física de forma individual, el atletismo, la natación y la gimnasia en algunos de sus aspectos, entre otros.

- b) Acciones motrices en situaciones de oposición.** En estas situaciones resulta imprescindible la interpretación correcta de las acciones de un oponente, la selección acertada de la acción, la oportunidad del momento de llevarla a cabo, y la ejecución de dicha decisión. La atención, la anticipación y la previsión de las consecuencias de las propias acciones en el marco del objetivo de superar al contrario, son algunas de las facultades implicadas. A estas situaciones corresponden los juegos de uno contra uno, los juegos de lucha, el judo, el bádminton, el tenis, el mini-tenis y el tenis de mesa, entre otros.
- c) Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición.** En estas situaciones se producen relaciones de cooperación y colaboración con otros participantes en entornos estables para conseguir un objetivo, pudiéndose producir que las relaciones de colaboración tengan como objetivo el de superar la oposición de otro grupo. La atención selectiva, la interpretación de las acciones del resto de los participantes, la previsión y anticipación de estructuración espacio-temporal, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, son capacidades que adquieren una dimensión significativa en estas situaciones; además de la presión que pueda suponer el grado de oposición de adversarios en el caso de que la haya. Juegos tradicionales, actividades adaptadas al mundo del circo, como acrobacias o malabares en grupo; deportes como el patinaje por parejas, los relevos en línea, la gimnasia en grupo, y deportes adaptados, juegos en grupo; deportes colectivos como baloncesto, balonmano, béisbol, rugby, fútbol y voleibol, entre otros, son actividades que pertenecen a este grupo.

d) Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico.

Lo más significativo en estas acciones es que el medio en que se realizan las actividades no tiene siempre las mismas características, por lo que genera incertidumbre. En general se trata de desplazamientos con o sin materiales, realizados en el entorno natural o urbano que pueda estar más o menos acondicionado, pero que experimentan cambios, por lo que el alumnado necesita organizar y adaptar sus conductas a las variaciones del mismo. Resulta decisiva la interpretación de las condiciones del entorno para situarse, priorizar la seguridad sobre el riesgo y para regular la intensidad de los esfuerzos en función de las posibilidades personales. Estas actividades facilitan la conexión con otras áreas de conocimiento y la profundización en valores relacionados con la conservación del entorno, fundamentalmente del medio natural. Puede tratarse de actividades individuales, grupales, de colaboración o de oposición. Las marchas y excursiones a pie o en bicicleta, las acampadas, las actividades de orientación, los grandes juegos en la naturaleza (de pistas, de aproximación y otros), el esquí, en sus diversas modalidades, o la escalada, forman parte, entre otras, de las actividades de este tipo de situación.

e) Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. En estas situaciones las respuestas motrices requeridas son de carácter estético y comunicativo y pueden ser individuales o en grupo. El uso del espacio, las calidades del movimiento, así como los diferentes componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y la creatividad en el uso de diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada, musical), son la base de estas acciones. Dentro de estas actividades tenemos los juegos cantados, la expresión corporal, las danzas, el juego dramático y el mimo, entre otros.

Resulta llamativo comprobar como en la LOMCE (2013) el tratamiento de la Educación Física difiere por completo a como antes se había entendido, hablando de situaciones motrices en lugar de bloques de contenidos. Igualmente, se sustituye a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por estándares de aprendizaje y criterios de evaluación planteados como fines que poder alcanzar.

No obstante, a lo largo del recorrido realizado desde la primera Ley Orgánica de educación hasta la actualidad podemos encontrar un punto en común: cuando se produce el tratamiento de la educación física, son pocos los momentos en los que se hace referencia o se cita a la desactivación de la actividad física. Este análisis, por tanto, nos ha permitido comprobar de forma fehaciente como la relajación o vuelta a la calma en este área de conocimiento no es considerado, desde una perspectiva legislativa, como un eje a tener en cuenta (Blázquez, 2011).

1.3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

La evolución sufrida a lo largo del tiempo por parte del Área de Educación Física en el Currículum educativo ha tenido mucho que ver con los principios metodológicos aplicados en dicha materia. La investigación y el conocimiento del funcionamiento del cuerpo humano han supuesto un elemento imprescindible para que la Educación Física se entienda tal y como hoy la conocemos (Sicilia & Delgado, 2002).

A día de hoy, la Educación Física se presenta como una actividad que utiliza el movimiento en pro de un desarrollo integral del individuo. De hecho, a nivel social su consideración ha cambiado notablemente a lo largo del tiempo y en la actualidad se interpreta como un bien cultural que debe ser patrimonio de la población sin distinción alguna. La formación armónica de las facultades de la persona, la ocupación del tiempo libre o la propia mejora de la salud y la calidad de vida son algunos de los argumentos que justifican este interés. Su vinculación al deporte es evidente, pues debe interpretarse como un conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición y con un carácter institucional (Parlebás, 1986).

No obstante, su aplicación educativa no debe ser confundida con la iniciación deportiva o con la realización de actividades por un mero razonamiento competitivo: la Educación Física se encarga de configurar algunas de las más importantes dimensiones en la formación de las personas, arraigándose a su forma de socializar y a la manera en la que desarrolla sus propias capacidades propioceptivas (Vázquez, 1989). Para comprender mejor su aparición en el entorno educativo, será necesario conocer sus funciones en el contexto escolar y su forma de aplicación por parte del profesorado, principal responsable de su desarrollo en la escuela.

1.3.1. Funciones de la Educación Física

Existen muchos indicios que hacen pensar que se presenta, por circunstancias culturales, cierto humanismo en la sociedad, principalmente enfocado al cuerpo. Esta cultura del cuerpo provoca un condicionamiento determinado que resalta de nuevo la preocupación por la imagen (Vázquez, 1989, pp. 57-59).

La presencia del cuerpo en diferentes manifestaciones de la vida ordinaria consigue también que los hábitos vayan modificándose, y por tanto, que la concepción de los agentes participantes del contexto educativo también evolucionen en la idea o el valor que representa la actividad física para el desarrollo de sus descendientes. Las justificaciones que se darían de unas a otras actividades serían diversas, pero en todos los casos siempre expresarán una alta valoración del cuerpo, viéndose reflejado en los constantes lanzamientos informativo sobre los medios de comunicación de ideales corporales correctos e incorrectos.

Desgraciadamente, se delimitarán caminos paralelos: unos ideales orientados a razones de salud, para el desarrollo de la capacidad física o del mantenimiento de un buen estado vital; y otro orientado a razones de tipo estético, como aproximación a los modelos presentes en los anteriormente mencionados medios de comunicación.

De cualquier modo, es necesario entender al cuerpo y al movimiento como ejes de base para organizar la enseñanza de la Educación Física (Zagalaz & Chinchilla, 1997). Precisamente es la aparición de estos ejes los que van a permitir desarrollar los diferentes currículums en Educación Física. Podremos diferenciar una serie de funciones vinculadas estrechamente a estos dos elementos fundamentales:

Tabla 1.2: Funciones de la Educación Física.

Fuente: Chinchilla, J.L. & Zagalaz, M.L. (1997, p. 186). Educación física y su didáctica en primaria. Jaén: Jabalcuz.

FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	
Función de conocimiento	La persona puede conocerse tanto a sí misma como a su entorno inmediato. A través del movimiento el niño/a adquiere conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea.
Función anatómico-funcional	Mejorar a través del movimiento la capacidad motriz del individuo en diferentes situaciones.
Función estética y expresiva	Manifestaciones artísticas basadas en el movimiento y en la expresión corporal.
Función comunicativa y de relación	Relacionarse y comunicarse con las personas a través del cuerpo y el movimiento.
Función higiénica	Conservación y mejora de la salud y del estado físico así como la prevención de algunas enfermedades.
Función agonística	Demostrar el nivel de destreza y capacidad a través de la participación en competiciones.
Función catártica y hedonista	Liberación de tensiones y restablecimiento del equilibrio psíquico a través del ejercicio físico.
Función de compensación	Compensar la aparición del sedentarismo habitual en la sociedad en la que se vive.

Ha de entenderse que es a través de estas funciones como el Área de Educación Física podrá recoger el conjunto de prácticas que permitan desarrollar al alumnado sus capacidades y aptitudes, llevando a cabo la consecución de los diferentes objetivos planteados en cada proceso.

1.3.2. Técnicas de participación docente

Al igual que ocurre con la perspectiva que se le otorgue al plano de aplicación metodológico en las clases de educación física (Delgado & Sicilia, 2002), resultará imprescindible conocer de qué manera se pueden conjugar los planteamientos de enseñanza, ya sean derivados del papel del liderazgo del docente, o de la propia participación del alumnado en su educación.

Cuando nos referimos a una técnica de enseñanza estamos hablando de un subconjunto del término estilo de enseñanza (Delgado, 1991), de hecho, la técnica de enseñanza es algo más concreto que se limita a considerar las interacciones de tipo de comunicación de la información tanto de ida y de vuelta o retroalimentación.

Para comprender la elección de una variable determinada es necesario, previamente, conocer de que se trata realmente para así entender en mayor medida todo lo que se desea mostrar (Blázquez, 2001). La metodología, en general, puede definirse como el estudio de los métodos de enseñanza (Delgado, 1991). Por ello, puede decirse que este estudio realizado acerca de esos métodos de enseñanza es llevado a cabo por parte del docente, encargado del aprendizaje del alumnado.

Dicha metodología varía en función de la concepción y entendimiento que se precie sobre ella, produciéndose una elección por parte del profesorado para determinar cual es a la que realmente más se aproximan, personalizando de forma única el modo de llevar a cabo una clase en concreto. Las semejanzas que puedan darse solo son pequeños atisbos de lo que realmente podría ser la elección de una opción de entre un gran abanico de posibilidades existentes, propiamente dicho.

Por otro lado, dentro de la metodología empleada por el profesorado, pueden distinguirse cuatro elementos fundamentales que la conforman, permitiendo así realizar un control exhaustivo y detallado acerca de cómo va a desarrollar la clase del Área de Educación Física. Dicho esto, podemos distinguir una estructura marcada en referencia a la metodología (Delgado, 1991):

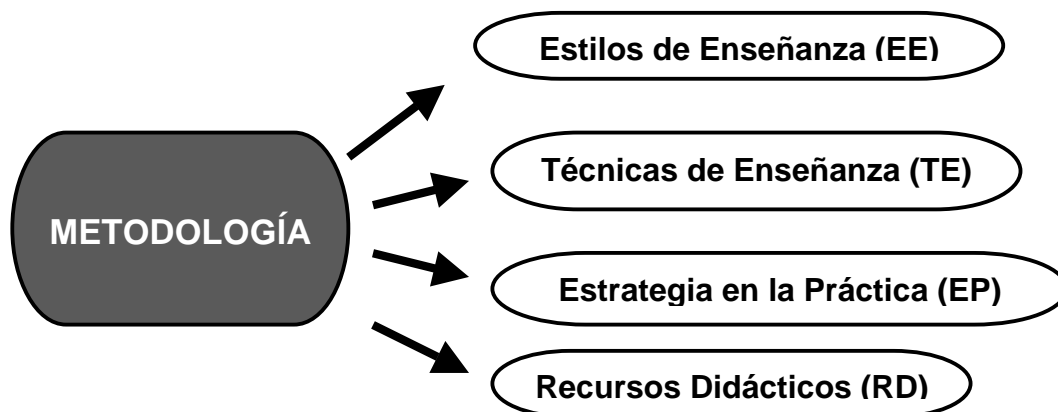


Figura 1.3: Metodología en educación física.

Fuente: Delgado, M.A. (1991). Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

- ❖ **Estilo de enseñanza.** Manera de enseñar. Carácter especial que, en cuanto al modo de expresar su concepción de la enseñanza y de la educación, imparte un docente a sus clases y representa su sello de identidad.
- ❖ **Técnica de enseñanza.** Es el término más adecuado para definir a la forma en la que el docente transmite lo que quiere enseñar.
- ❖ **Estrategia en la práctica.** Es la manera en la que el docente organiza la progresión de la materia a enseñar.
- ❖ **Recurso didáctico.** Es el artificio que se utiliza puntualmente en la enseñanza como elemento que apoya la información aportada.

Del mismo modo, dentro de cada eje estructural de los anteriormente mencionados se pueden vislumbrar diferentes opciones existentes, ordenándose las pautas metodológicas empleadas por los docentes. Para la clasificación de los estilos de enseñanza pueden emplearse diferentes criterios, estrechamente vinculados a la figura del docente y su desempeño, a la autonomía del alumnado en mayor o menor medida, la forma en la que se plantee la organización de la sesión así como los objetivos pretendidos, entre otras cuestiones. No obstante, fue Muska Mosston (1978) uno de los principales referentes en dicha clasificación, complementada a posteriori por Sara Asshworth (Mosston y Ashworth, 1993), el principal impulsor de esta perspectiva metodológica en el Área de Educación Física. En nuestro país, Miguel Ángel Delgado Noguera (1991) continuó esta senda. A continuación se comparan ambas perspectivas:

Tabla 1.3: Comparativa de perspectivas sobre estilos de enseñanza.

Fuente: Delgado, M.A. (1991). Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

Mosston (1982; 1993)	Delgado (1991)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mando directo. ✓ Enseñanza basada en la tarea. ✓ Enseñanza recíproca. ✓ Autoevaluación. ✓ Inclusión. ✓ Descubrimiento guiado. ✓ Resolución de problemas. ✓ Programa individualizado. ✓ Alumnado iniciado. ✓ Autoenseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estilos de enseñanza tradicionales: mando directo, modificación del mando directo y asignación de tareas. ✓ Estilos de enseñanza individualizadores: trabajos por grupos, programas individuales y enseñanza programada. ✓ Estilos de enseñanza participativos: enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza. ✓ Estilos de enseñanza socializadores. ✓ Estilos de enseñanza cognoscitivos: descubrimiento guiado y resolución de problemas. ✓ Estilos de enseñanza creativos.

A continuación se mostrarán los diferentes tipos de Estilos de Enseñanza, Técnicas de Enseñanza, Estrategias en la Práctica y Recursos Didácticos existentes dentro de la Metodología empleada por el profesorado. Para ello, nos apoyaremos en el modelo de Delgado (1991), por ser el que más repercusión ha tenido en nuestro país:

ESTILOS DE ENSEÑANZA

- ❖ **E.E. Tradicionales.** Se basan en la orden y en la tarea, apoyada en la autoridad del docente. Es una enseñanza no activa en la que el profesorado toma las decisiones antes, durante y después de la sesión. No existe individualización sino respuesta colectiva de todo el alumnado al mismo tiempo. Existen tres modalidades diferentes dentro de los E.E. Tradicionales:
 - ✓ **Mando directo:** organización estricta y control exhaustivo.
 - ✓ **Modificación del mando directo:** organización semiformal y menor control.
 - ✓ **Asignación de tareas:** la atención del alumnado no debe estar solo en la orden sino también, y especialmente, en la tarea a realizar. No existe conteo rítmico.

- ❖ **E.E. que fomentan la individualización.** Adecuan la labor a la actitud, desarrollo de aptitudes, permitiendo avanzar en ritmo y tiempos personales y alcanzar, sucesiva o repentinamente, las diversas cotas de aprendizaje bajo su techo discente. Existen tres modalidades, diferenciando:

- ✓ **Trabajo por grupos:** es preciso que exista un grupo con diferentes niveles de ejecución o diferentes intereses o, a su vez, que se den ambas circunstancias.
 - ✓ **Enseñanza modular:** necesidad de dos docentes como mínimo y existencia de una especie de contrato entre el alumnado y el profesorado en el que se indique qué módulo elige el discente y el período de tiempo que dura. Cada educando estará en el nivel del módulo que le corresponde.
 - ✓ **Programas individuales:** cada discente sigue su programa de forma independiente. Se gana en individualización pero se pierde en personalización. Se sigue un programa adaptado a las características individuales. El programa debe estar bien definido y diseñado. Se exige al alumnado una gran responsabilidad y madurez.
- ❖ **E.E. que fomentan la participación.** Se caracterizan por la participación del alumnado. Procesos de enseñanza y aprendizaje realizando funciones específicas por parte de los docentes orientadas a recibir la ayuda de compañeros/as para realizar diferentes acciones. Existen tres modalidades:
- ✓ **Enseñanza recíproca:** orientado a la observación de la ejecución por parte del propio alumnado, se insta a desarrollar este hábito y al fomento de la atención selectiva a la tarea de analizar información recogida y emitir juicios.

- ✓ **Grupos reducidos:** este sistema resulta útil cuando la tarea exige la participación de más de dos integrantes. También se utiliza, por disponer de más observadores/as, por la limitación de material. Suelen ser de tres a cinco componentes.
 - ✓ **Microenseñanza:** el alumnado actúa como docentes de un grupo reducido de compañeros/as. Cada subgrupo estará compuesto de seis a once alumnos/as, teniendo asignado un territorio y un material determinado.
- ❖ **E.E. que favorecen a la socialización.** Desarrollar el espíritu de colaboración, de asistencia mutua y de lealtad al grupo. Se centra en un elemento principal:
- ✓ **Sistema social:** estilo basado en el grupo formado de acuerdo a algún sociograma (*personas que quieren trabajar juntas*) bien por grupos libremente elegidos para esa actividad. El trabajo por equipos intenta asegurar la máxima participación de los discentes y reducir al mínimo la docente.
- ❖ **E.E. que implican cognoscitivamente al alumnado.** Se basan en un aprendizaje significativo y por descubrimiento frente a un aprendizaje repetitivo-memorístico y receptivo. Existen dos modalidades:
- ✓ **Descubrimiento guiado:** la estructuración de la enseñanza es organizada, exigiendo una implicación cognitiva no plena. Se experimenta dentro de unos límites y aparece cierto control del docente.

- ✓ **Resolución de problemas:** la estructura de la enseñanza es semi-organizada, dándose un mayor número de respuestas cognitivas. La libertad y la participación individual es mayor. Sigue siendo el docente quien presenta los problemas.

- ❖ **E.E. que promueven la creatividad.** Estos estilos de enseñanza pretenden ser una reflexión y una toma de conciencia que implican y afectan tanto al docente como al alumnado. Se distingue un elemento fundamental:
 - ✓ **Estilo creativo:** el papel del docente está solo como estímulo y ayuda para cuando lo solicite el alumnado. Los/as educandos son protagonistas de sus movimientos y creaciones.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

- **Instrucción directa.** Se apoya en una enseñanza centrada en el docente, masiva y analítica. Consiste en proporcionar la información directamente al alumnado, ya sea por medio de la palabra, por una demostración o mediante algún soporte visual. Esta técnica se concreta en la repetición de tareas aisladas que progresan en dificultad y complejidad, con objeto de que el educando consiga una correcta ejecución técnica.

- **Indagación o búsqueda.** Surge como una técnica más globalizadora y activa, en la que prevalece la atención al proceso y el aprendizaje mediante ensayo y error. Los/as autores que propugnan esta técnica argumentan que su aplicación incide especialmente en el aspecto cognitivo.

ESTRATEGIAS EN LA PRÁCTICA

- **Estrategia de tipo global.** Útil para enseñanza de aprendizajes simples que no impliquen grandes dificultades. Busca enseñar y que se aprenda la tarea planteada como un "todo". Dentro de esta estrategia, se pueden encontrar tres modalidades diferentes:
 - ✓ **Global pura:** ejecución en su totalidad de la tarea propuesta.
 - ✓ **Global con polarización de la atención:** ejecución en su totalidad de la tarea propuesta, pero solicitando al alumnado que se fije o ponga atención en algún aspecto de la ejecución.
 - ✓ **Global con modificación de la situación real:** ejecución en su totalidad de la acción propuesta, pero las condiciones sufren modificaciones. Según se vaya adquiriendo dominio, presentándose cada vez más parecida a la realidad.
- **Estrategia de tipo analítico.** Es útil para tareas más complejas o para mejorar diferentes detalles concretos. Busca la enseñanza de una tarea diseccionada en diferentes partes, yendo de lo más simple a lo más complejo. Se diferencian tres modalidades dentro de este tipo de estrategia:

- ✓ **Análisis puro:** la práctica comenzará por la ejecución aislada del elemento que el docente juzgue que es más importante de asimilar en primer lugar, y así sucesivamente con todos sus componentes. Una vez hecho esto, se procederá a la síntesis final.
- ✓ **Análisis secuencial:** descomposición de la tarea a realizar en elementos. La práctica se llevará a cabo con cada uno de los elementos de forma independiente y no de manera caprichosa o subjetiva, sino por un orden secuencial de sus elementos.
- ✓ **Análisis progresivo:** descomposición de la tarea en partes. La práctica comenzará con la ejecución de un solo elemento y una vez terminado, se pasará a otro. Así hasta completar la tarea.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos pueden determinar el desarrollo de una clase de educación física, por ello siempre hay que prever en su planificación la ausencia de los mismos. Esto favorecería a la acción docente, constituyéndole como autónomo/a con respecto a los medios y materiales disponibles.

1.3.3. Dimensiones del Área de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria

Sabiendo del recorrido histórico que la educación física ha vivenciado a lo largo de las últimas décadas, podemos comprobar como todos sus componentes de tipo teórico y práctico giran en torno a una serie de dimensiones, a partir de las cuales se estructura el propio currículum (Delgado & Sicilia, 2002). De hecho, la aparición casi permanente de dichas dimensiones provoca que la forma de interactuar en las clases de este área de conocimiento favorezcan a su desarrollo. Para concretar dichas dimensiones, seguiremos las líneas marcadas por diferentes autores (Delgado, 1991; Arráez, 1998; Chinchilla & Zagalaz, 1997; Delgado & Sicilia, 2002, Blázquez, 2011) diferenciando tres grandes bloques: el *conocimiento corporal*, la *salud corporal* y el *juego*.

1.3.3.1. Conocimiento corporal

Cuando nos referimos al conocimiento corporal, se hace referencia directamente a las actividades de índole psico-física que el educando realiza en la Etapa de Educación Primaria, así como saber que el tiempo que dediquemos a algunos bloques de contenidos será superior a otros en función de las características evolutivas del alumnado.

El/la educando necesita afrontar diversas experiencias y actuar con independencia y libertad antes ellas, siendo necesario estimular las necesidades de movimiento de dicho alumnado (Arráez, 1998). Las actividades relacionadas con la imagen y percepción del propio cuerpo quedarán estrechamente vinculadas a la propia identificación del alumno/a consigo mismo/a, pues le permitirán desarrollar esa permanente búsqueda en la construcción de la persona.

Otro de los aspectos implícitos en el conocimiento corporal es el desarrollo de las habilidades y destrezas, las cuales se reflejan en una acción de movimiento corporal que envuelve a la actividad muscular. La acción se conforma a ciertas normas de velocidad, vigor, precisión y uniformidad de ejecución. Para mejorarlas, el alumnado practica a través de la repetición de los movimientos que resulten necesarios para producir, en su caso, el resultado deseado.

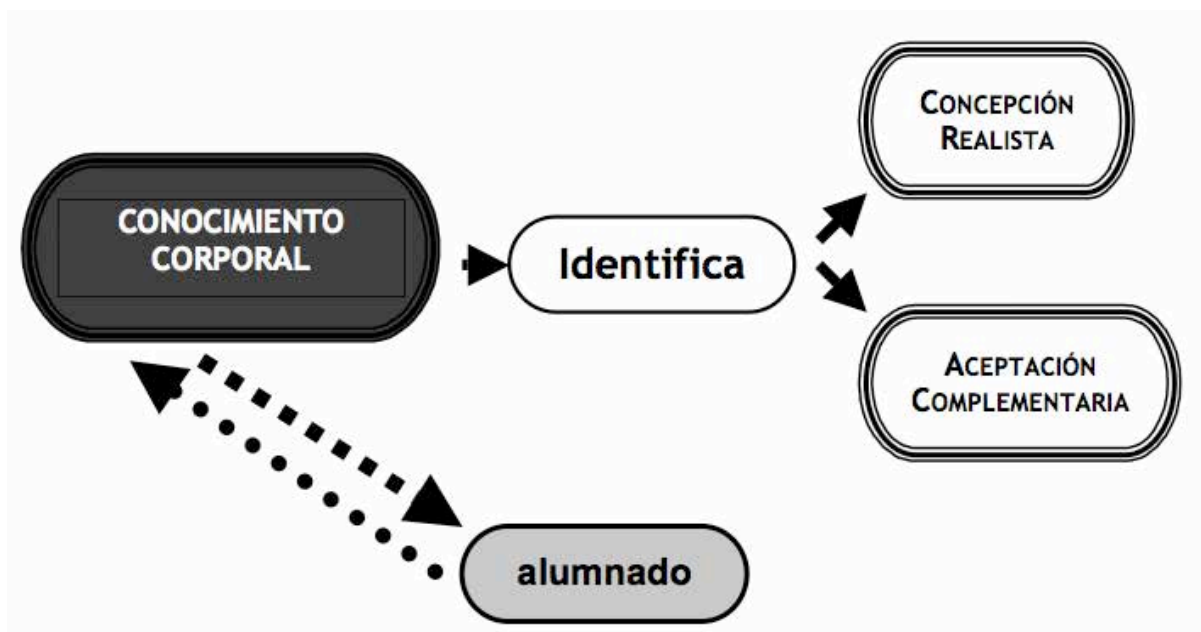


Figura 1.4: Identificación del conocimiento corporal.

Fuente: figura de elaboración propia.

El conocimiento corporal se perfila así como un elemento para el desarrollo de la identificación de los educandos ya no solo consigo mismos/as, sino con el entorno que les rodea y con el que interactúan de forma permanente (Delgado, 1991), permitiéndoles de esta forma abarcar un mayor abanico de posibilidades en cuanto a lo que se refiere a los procesos comunicativos de su realidad.

Igualmente, la expresión corporal se perfila como instrumento del propio cuerpo, permitiendo a los sujetos canalizar aptitudes de liberación y de posibilidades personales. La comunicación corporal, además, ofrece medios para un mejor crecimiento y desarrollo en el alumnado (Chinchilla & Zagalaz, 1997). Este tipo de acciones acaban también suponiendo un modo de comunicación elemental por parte del alumnado, el cual aprende a expresar con su propio cuerpo aquello que antes no era capaz ni de expresar por medio del lenguaje verbal.

La acción educativa referida a estos aspectos procurará que el alumnado alcance un dominio física que le permita cada vez más y mejor manejarse y manifestarse corporalmente.

El hecho de conocer las posibilidades de expresión, comunicación y movimiento de los educandos en diferentes manifestaciones permitirán otorgarles una mayor conciencia sobre su propio cuerpo, así como abren la posibilidad de favorecer al desenvolvimiento del alumnado a lo largo de toda su etapa de desarrollo físico y personal (Devís & Peiró, 1992).

No hay que olvidar que si a estas edades no se llegan a crear unas bases duraderas en cuanto a lo que a motivación se refiere, el alumnado irá tomando un camino diferente al de la realización continuada de actividad física y deportiva, conllevando por tanto unos hábitos orientados al sedentarismo y al ostracismo en lo que a conducta y cuidado hacia su propio cuerpo se refiere.

1.3.3.2. *Salud corporal*

La OMS (Organización Mundial de la Salud, 1946, pp. 1-2) en su Carta Magna define la salud corporal como "el *estado completo de bienestar físico, mental y social*". Siguiendo esta premisa, se pone de manifiesto que la salud no consta de algo material o concreto, sino de desarrollar en la personalidad y en el comportamiento una serie de valores, normas y actitudes que permitan asegurar el mantenimiento de hábitos saludables para el alumnado.

En esta búsqueda de buenos hábitos entra en juego la educación física desde muy temprana edad. La alimentación, la educación postural, la higiene personal o la adecuada interacción física (Blázquez, 2011) son algunos de los aspectos a destacar en cuanto a la aportación de este área de conocimiento al desarrollo personal de los educandos.

Los mayores beneficios saludables del ejercicio se obtienen cuando se pasa del sedentarismo a niveles moderados de condición física o actividad, y los beneficios disminuyen cuando se pasa de niveles moderados a altos niveles de condición física o actividad (Sallis & McKenzie, 1991). La promoción del ejercicio físico y la salud requiere mucho más que simplemente ayudar al alumnado a convertirse en personas más activas y crear una estructura que lo apoye. También hay que reconocer que los/as educandos necesitan un conocimiento básico que deberá aprenderse con la práctica (Devís & Peiró, 1992).

Aunque la promoción del ejercicio físico y la salud en la educación física es un intento por motivar al alumnado para que aprendan habilidades que les capacitarán para poder ser más activos/as y adquirir un conocimiento práctico básico, lo que verdaderamente medirá nuestro éxito se encuentra en los cambios de conducta asociados al desarrollo de estos hábitos de vida saludable.

El hecho de partir de las necesidades del alumnado asegurará una adaptación por parte del docente a dichas necesidades vitales. Tomándolo como punto de partida, la forma de plantear las clases de educación física, el material que se decida emplear y las instalaciones en las que se vaya a desarrollar también serán parte importante en el desarrollo de esta dimensión del área de educación física.

Desde el plano de la Administración Educativa, y ya desde antaño, existe una arraigada promoción de los hábitos de vida saludable desde los propios centros escolares (MEC, 2006a). No obstante, dicha promoción queda supeditada en la mayoría de los casos a la voluntariedad del profesorado que se ofrezca para llevar esa responsabilidad en el centro en el que desempeñe su labor. Desde un plano curricular, la salud también aparece bien refrendada en los diferentes contenidos del currículum legislativo, quedando patente la necesidad de trabajar este aspecto desde muy temprana edad.

Desde el ámbito familiar debe potenciarse también en el alumnado la creación de hábitos encaminados al logro de un estilo de vida saludable, de manera que vayan alcanzando una autonomía cada vez mayor en el ámbito del cuidado de su cuerpo (Contreras, 1998, p. 41).

Uno de los fines propios de la escuela es promover e impulsar el desarrollo de la autonomía personal, así como crear situaciones a través de las cuáles el propio discente pueda ser consciente de su propio cuerpo y de sus posibilidades y limitaciones de movimiento, llegando a valorarse en su punto justo y teniendo una autoestima lo más ajustada a su realidad.

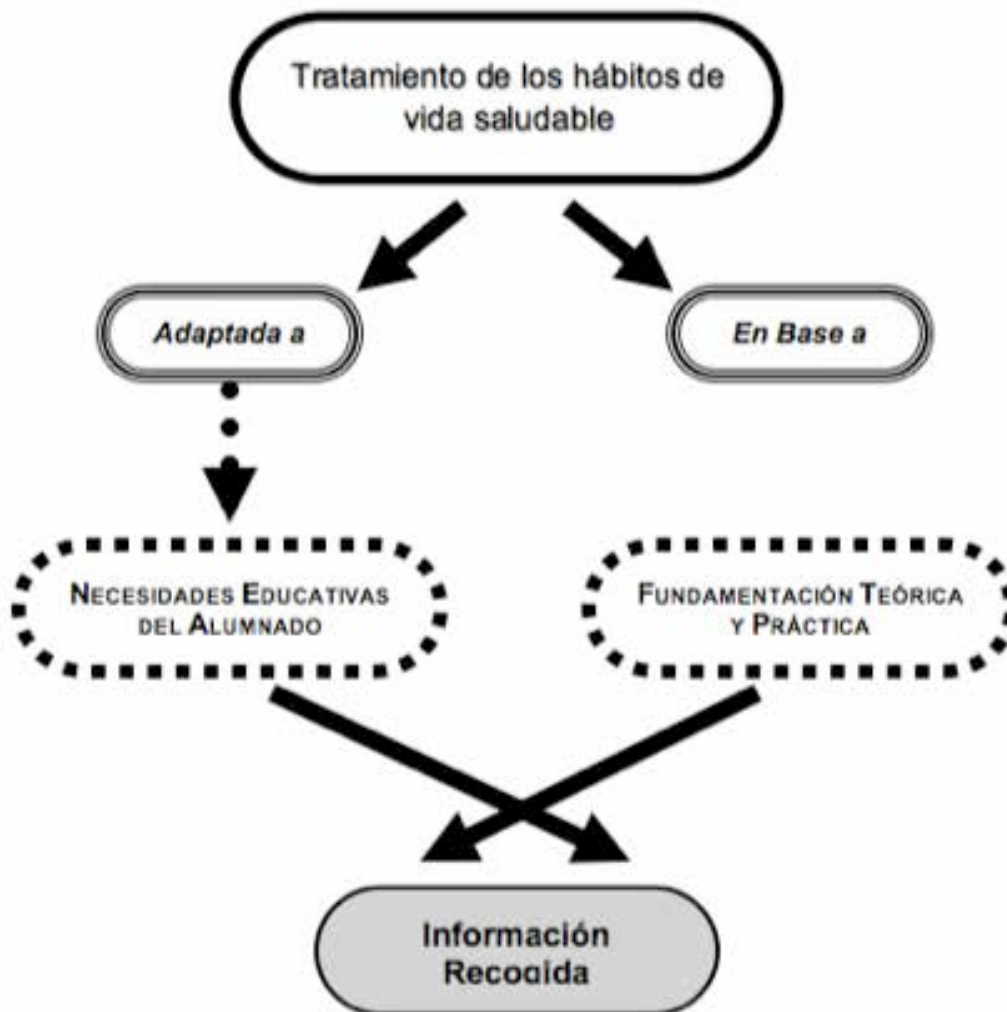


Figura 1.5: Tratamiento de los hábitos de vida saludable.
Fuente: figura de elaboración propia.

La construcción de dicha autonomía queda ligada al desarrollo madurativo del alumnado, el cual a su vez se vincula a las interacciones que establezcan con sus medios e iguales, así como con el comportamiento de los/as educadores respecto a los/as mismos/as.

Igualmente, la autoestima va a desempeñar un papel importante en cuanto se refiere a la creación del autoconcepto, entendido como el conjunto de conocimientos constituidos por características y atributos que permitan al individuo definirse como persona con aspectos definitorios de sí mismos/as (Harter, 1983).

1.3.3.3. *Juego*

Dentro del marco de las dimensiones del área de educación física, el juego constituye un elemento pedagógico tan importante que facilitará el desarrollo de los diferentes aspectos de la personalidad del alumnado en su etapa de crecimiento. Según Froebel (1826, p. 47), "*el juego permite aprender y comunicarse por medio de un proceso de relación*".

De hecho, también puede entenderse como una actividad voluntaria que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente (Huizinga, 1984, pp. 56-57).

Para Navarro (1993), se trata de una actividad recreativa natural de incertidumbre sometida a un contexto sociocultural determinado. Desde esta perspectiva, puede comprobarse como existen determinados aspectos incluidos en el concreto de juego que dificultan idear una descripción simple y absoluta de lo que esta práctica significa.

El juego, a su vez, puede ser planteado como una actividad libre o espontánea, o bien como una actividad dirigida en las clases de educación física, aprovechando su valor lúdico-didáctico y contribuyendo así al desarrollo integral del alumnado en toda su expresión (Blázquez, 2011).

Siguiendo a Hernández (1994), existen una serie de parámetros para cualquier juego al que nos enfrentemos. Entre estos elementos comunes a todos los juegos, se establece una estructura de cinco premisas fundamentales:

- *El espacio de juego.*
- *El material del juego.*
- *El tiempo de juego.*
- *La persona o el grupo que juega.*
- *Las reglas del juego.*

El juego será, por tanto, un aliciente que permitirá alimentar la imaginación del alumnado y promoverá la socialización del mismo con sus iguales y su entorno cercano (Chinchilla & Zagalaz, 1997). Desde esta perspectiva lúdica, basada en los intereses del alumnado, se atenderá a los diferentes niveles de desarrollo de los mismos, asociados al propio psiquismo y a los niveles de adaptación social de cada individuo y/o grupo (Arráez, 1998).

El desarrollo de las habilidades básicas y genéricas (Delgado, 1991) ya han dado paso a un proceso de adaptación a situaciones quizás más complejas que, de forma integrada, van a propiciar la adquisición y desarrollo de otras habilidades más específicas. A estas edades se llega a un momento en el que el proceso de aprendizaje confluye con la definición personal de intereses y aptitudes, adquiriendo diversas motivaciones que conducirán a la mejora de las cualidades de los educandos.

Igualmente, el aprendizaje a través del juego provocará también alguien que potenciará el desarrollo de las propias capacidades aportantes del contexto educativo: la correlación sobrellevada por la mejora de las relaciones entre los agentes participantes.

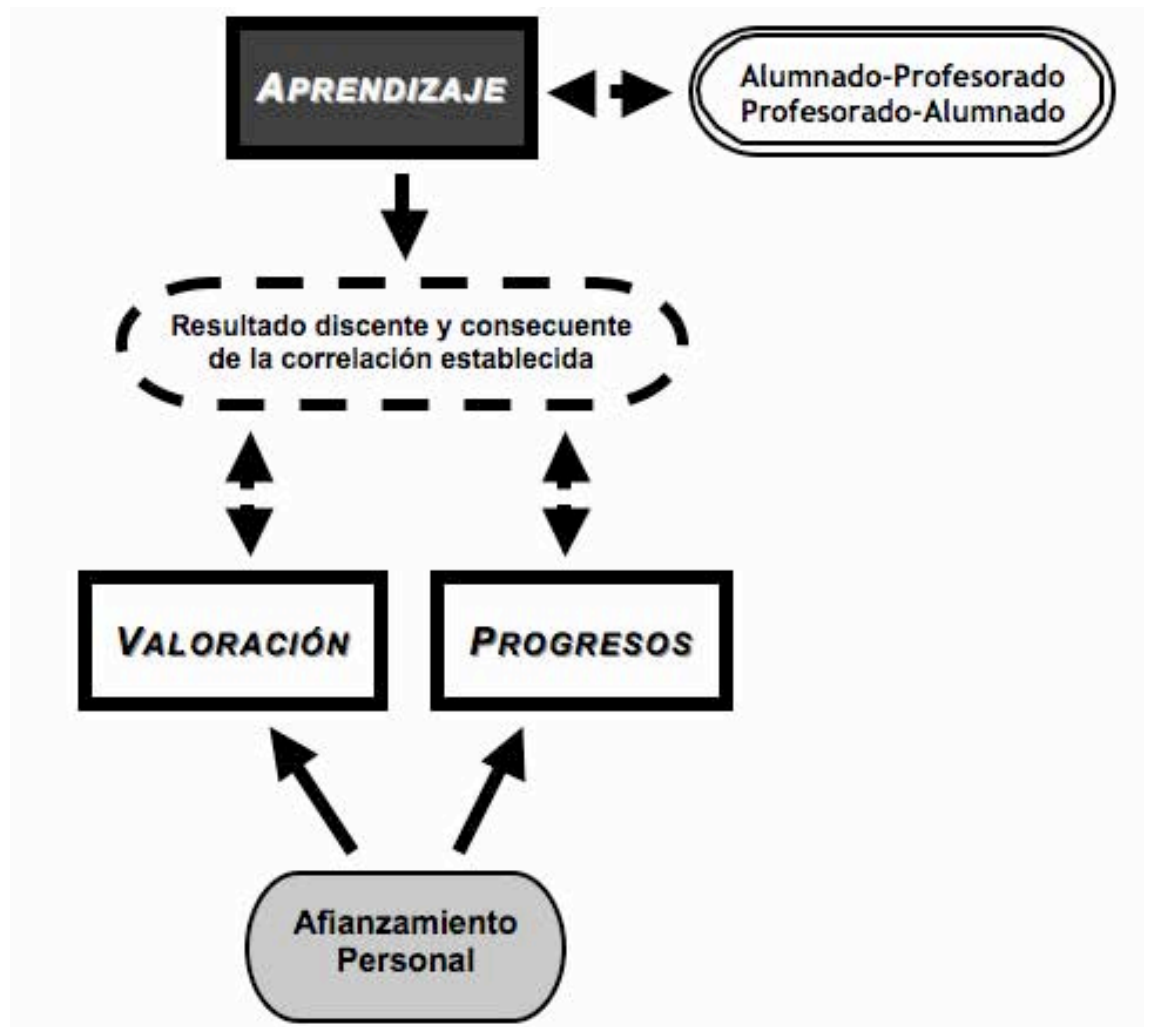


Figura 1.6: "Relación entre valoración y progresos".
Fuente: figura de elaboración propia.

No podemos perder de vista la importancia que el término de los tiempos de juego va a tener en el alumnado para su readaptación a las diferentes clases de otras materias enmarcadas en un contexto educativo, el cual va a suponer un punto importante en el estudio de la presente tesis doctoral.

1.4. ESTRUCTURA DE LAS SESIONES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA

En cualquier sesión o clase de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria podemos diferenciar tres partes o fases: animación o *calentamiento*, *parte principal* y *vuelta a la calma* o relajación. Siguiendo a Blázquez (2011, pp. 18-22), el plan de clases de educación física que se emplea en la actualidad lo constituyen las tareas de enseñar, diferenciándose el tema a tratar y la idea que se quiere trabajar. Partiendo de estas ideas, y tal como mencionábamos al comienzo del presente texto, en las clases de educación física se produce una sistematización formal en tres partes, que Blázquez (2011) define así:

Tabla 1.4: Estructura de las clases de Educación Física.

Fuente: Blázquez, D. (2011). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física: la gestión didáctica de la clase. Barcelona: Inde.

Partes de las clases de Educación Física		
1. Parte preparatoria o de puesta en acción.	Activación mediante formas globales de movimiento.	ACTIVACIÓN
2. Parte principal o fundamental.	Búsqueda de logros y consecución lograda de objetivos.	DESARROLLO
3. Parte final o de vuelta a la calma.	Relajación y respiración. al finalizar la actividad plasmada.	DESACTIVACIÓN

Parte preparatoria o CALENTAMIENTO

Se denomina parte preparatoria a las diversas formas de calentar, es decir, incrementar los niveles funcionales de activación, preparar al organismo para soportar la carga de actividad física y activar al propio cuerpo. Esta parte de la sesión suele ocupar el 20% o 25% del tiempo total de la misma.

Fase de desarrollo o PARTE PRINCIPAL

Es la parte fundamental de la clase, ocupando el 70% o 75% de la misma, en donde se reúne el tiempo dedicado a la consecución de los logros planteados para todo el tiempo de la clase. Implica el trabajo más intenso de la sesión, incluyendo un amplio abanico de actividades.

Parte final o VUELTA A LA CALMA

Se corresponde con la parte de desactivación al término de la práctica de actividad física, representando el 5% o 10% del total de la sesión. Puede enfocarse desde dos perspectivas: de normalización o vuelta a un estado normal bajando el nivel de activación fisiológico y/o psicológico, o bien de evaluación de los logros alcanzados.

Tal y como relata Blázquez (2011), la división de las clases de educación física en una estructura integrada por tres partes facilitará en todo momento la acción desarrollada por parte del docente, que podrá incentivar en cualquiera de sus apartados cada acción en función de las necesidades que el alumnado de cada grupo-clase presente en cuestión.

Del mismo modo, la clase se perfila como un sistema vivo, vinculada a las acciones que se desarrollen por parte del alumnado y del profesorado, tratándose de un momento único e irrepetible. La gestión de la clase es la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la asignatura de educación física (Blázquez, 2011). Por tanto, dicha gestión de la clase se enfoca a trabajar con personas y no con tareas.

Es lógico pensar que los resultados del aprendizaje son fruto no solo del grado de adquisición de los contenidos y del logro de los objetivos por parte del alumnado, sino también del proceso de enseñanza y aprendizaje utilizado en sí mismo. Por ello, las diferentes propuestas realizadas han de adaptarse a los intereses y posibilidades del alumnado, permitiendo desarrollar no solo las funciones fisiológicas y motrices, sino también los factores de la conducta motriz y los elementos psicológicos y sociológicos del alumnado.

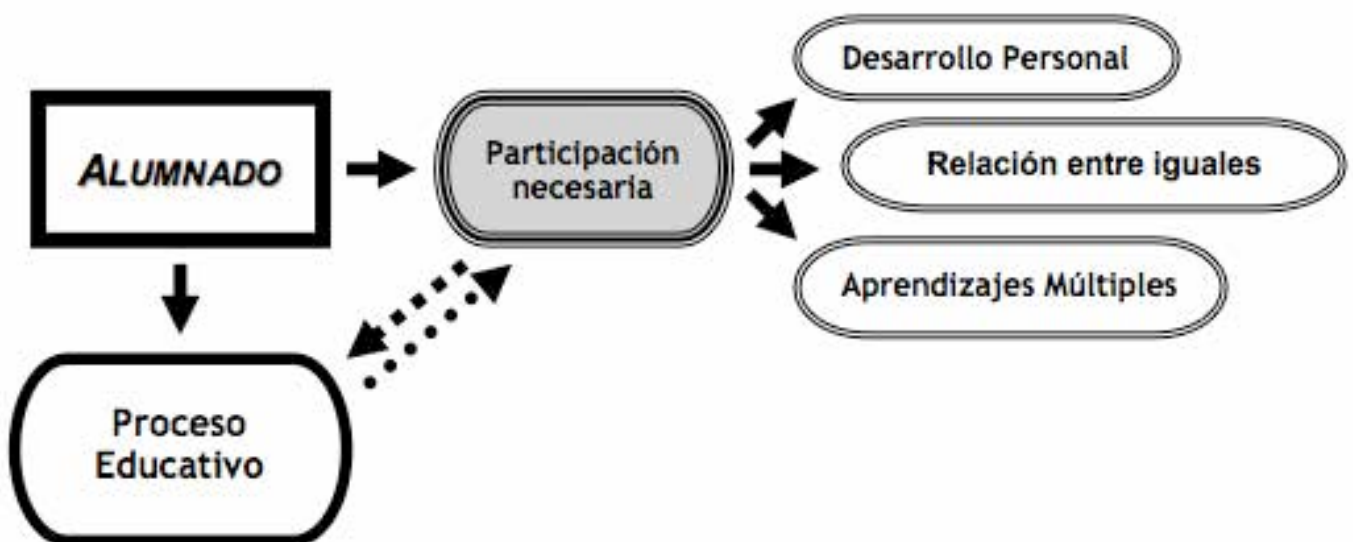


Figura 1.7: Participación en el proceso educativo.

Fuente: figura de elaboración propia

1.5. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

En el Área de Educación Física, la evaluación tendrá siempre un papel fundamental a la hora de propiciar aprendizajes significativos y desarrollar las capacidades pretendidas en los/as educandos. Dicha evaluación no debe dirigirse única y exclusivamente al alumnado, sino que también ha de tener en cuenta todos los demás aspectos que intervienen en el sistema educativo (Chinchilla & Zagalaz, 1997).

Desde una perspectiva histórica, puede decirse que la evaluación constituye una práctica inherente a la propia actividad humana en todos los tiempos. En el ámbito educativo, las diferentes definiciones del término "evaluación" suelen establecerse en función de dos finalidades fundamentales: emitir un juicio o tomar decisiones (Hernández, 1994).

En educación, la evaluación ha de entenderse como un término amplio definido alrededor de dos ideas fundamentales: la formulación de juicios y la toma de decisiones (Castaño Garrido, 1994), definida como un proceso mediante el cual se emite un juicio e valor y nos permite tomar decisiones con base en un diagnóstico (Cecchini Estrada, 1996). El objeto de la evaluación es el sistema en su conjunto (MEC, 2006a), entendiendo que los procesos educativos no pueden darse sin evaluación, que no es puntual ni exacta, que la propia evaluación es parte del sistema de autorregulación, y que se evalúa para educar (Mercurial, 1973).

Para poder profundizar en el concepto más amplio de evaluación, deben tenerse en cuenta los tipos de evaluación que existen según los diferentes autores/as que han escrito sobre ello. Dicho esto, el presente trabajo de investigación intentará integrar al máximo los aspectos referentes a los tipos de evaluación presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo que nos atañe.

1.5.1. Tipos de evaluación

El amplio número de autores/as que trata sobre el tema evaluativo es fiel reflejo de lo que precisamente este aspecto representa en la educación. Su magnitud se amplifica cuando se hace referencia a la evaluación tratada en el Área de Educación Física, por lo que será de vital importancia atender a las principales perspectivas de los autores/as que más han trabajado sobre este campo.

Para Rosales (2003), existen tres tipos de evaluación que se dan en momentos diferentes y con consecuencias diversidad, haciendo especial referencia a la participación del alumnado:

- ❖ **Evaluación diagnóstica:** tiene lugar antes de comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo como finalidad determinar el grado de preparación del educando antes de enfrentarse con una unidad de aprendizaje, pudiendo utilizarse además para la determinación de las causas subyacentes a determinados errores o dificultades en el aprendizaje que puedan producirse a lo largo del proceso instructivo.
- ❖ **Evaluación formativa:** se aplica a través de la realización del propio proceso didáctico, a lo largo del mismo, buscando el perfeccionamiento de dicho proceso mediante la constatación permanente del nivel de aprendizaje del alumnado.
- ❖ **Evaluación sumativa:** se caracteriza por aplicarse al final de cada período de aprendizaje, siendo quizás la que se asemeja más a los métodos "tradicionales" empleados desde antaño en la escuela.

Por su parte, Monedero (1998) expone la necesidad de establecer una aclaración que permita superar la confusión existente en torno a la evaluación y a sus diferentes perspectivas, diferenciando:

Tabla 1.5: Tipos de evaluación según Monedero (1998).

Fuente: Monedero, J.J. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa. Málaga: Aljibe.

TIPOS DE EVALUACIÓN (Monedero, 1998)
<i>Atendiendo al proceso</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación diagnóstica. Permite conocer si el sujeto en cuestión posee un potencial suficiente que le permita llevar a cabo cierto tipo de actividades con un nivel de logro aceptable, prediciendo el rendimiento académico de dicho sujeto. ✓ Evaluación inicial. Es un caso particular de la evaluación diagnóstica que permite al docente conocer cual es el estado de conocimiento del alumnado en una primera toma de contacto, sirviendo también para introducir un nuevo tema. ✓ Evaluación continua y evaluación formativa. Se trata de un proceso continuo de retroalimentación que nos permite orientar la enseñanza, siendo la evaluación formativa un componente que guía al propio proceso de enseñanza y aprendizaje.
<i>Según otros enfoques</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación final y evaluación sumativa. La final es aquella evaluación que se realiza tras un programa de enseñanza. Cuando ésta integra y recopila todas las evaluaciones anteriores se trata de una evaluación sumativa. ✓ Evaluación formal y evaluación informal. La evaluación que se hace con carácter sistemático, fundamentada en una planificación e integrada dentro del currículum se denomina como formal. Por su parte, la informal está basada en impresiones e intuiciones.

- ✓ **Autoevaluación y heteroevaluación.** En la autoevaluación el educando o docente evalúa su propio trabajo, mientras que la heteroevaluación se realiza por una o más personas sobre otra persona diferente.
- ✓ **Evaluación interna y evaluación externa.** Por interna se entiende aquella llevada a cabo por las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que la externa se realiza por agentes que no se vinculan ni participan de dicho proceso.
- ✓ **Evaluación individual y evaluación grupal.** La individual hace referencia a la evaluación a la que se somete a un discente, mientras que la grupal se realiza sobre un grupo de alumnado concreto.
- ✓ **Evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa.** Por cuantitativa entendemos a la que utiliza mediciones numéricas para verificar hipótesis, mientras que la cualitativa se desarrolla en base a juicios de valor sobre datos y evidencias extraídas de la realidad evaluada.
- ✓ **Evaluación por normas y evaluación por criterios.** La normativa se refiere a la comparación del rendimiento de cada educando con el del resto de alumnado, mientras que la criterial considera el dominio del discente sobre algún aspecto sin establecer comparaciones en el grupo.

En la actualidad, a la hora de evaluar deben tenerse en cuenta una serie de preguntas básicas: *¿Qué evaluar?*, *¿Cómo evaluar?*, *¿Quién evalúa?* y *¿Cuándo evaluar?*. No obstante, es a partir de las respuestas a estas preguntas como podremos desarrollar verdaderamente un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en las características de las que se parten para atender al alumnado de la mejor forma posible (García Ramos, 1989, pp. 81-84).

La evaluación en la escuela desempeña un papel fundamental debido a su carácter pragmático e instrumental: se encarga de baremar en qué grado se llegan a alcanzar los aprendizajes y de que forma se han realizado. Este proceso carecería de sentido si no lo considerásemos como sistemático. La recogida y análisis de información es primordial para la posterior interpretación que se haga de la susodicha información recogida (Santos Guerra, 1993).

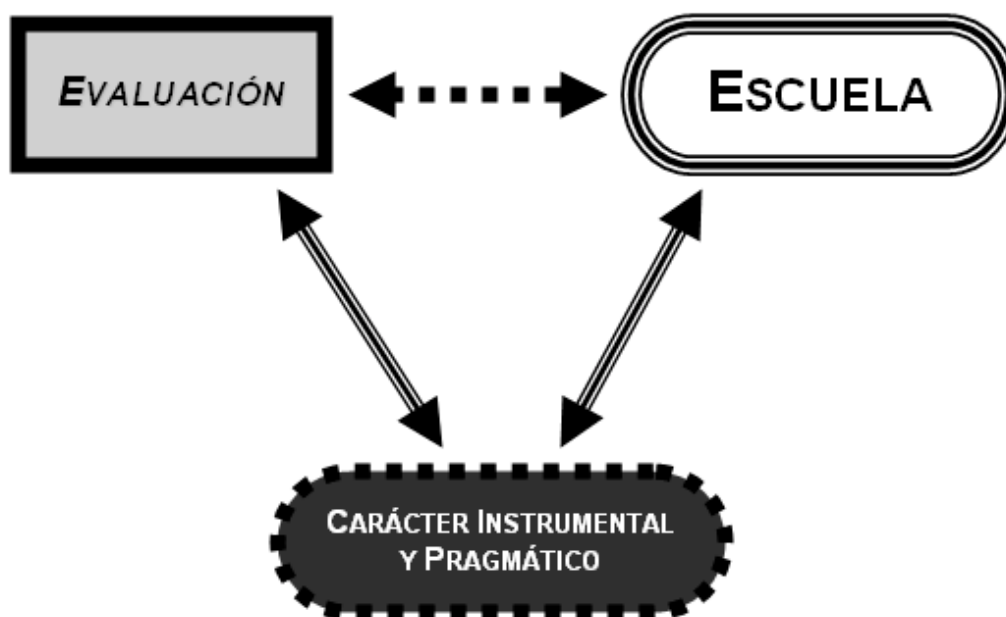


Figura 1.8: Relación entre evaluación y escuela.

Fuente: figura de elaboración propia.

No debe olvidarse en ningún caso que los aprendizajes vivenciados por el alumnado se orientarán siempre a la interpretación que ellos/as hagan de la realidad ya que, al fin y al cabo, lo que se pretende es que se inserten en ella participando de forma activa y libre, siendo capaces de desarrollar un criterio propio y actuando de forma coherente y correcta (Monedero, 1998).

De forma más concreta, y para el Área de Educación Física, Chinchilla & Zagalaz (1997) determinan tres tipos de evaluación enfocados a dos agentes participantes de la comunidad educativa: el docente y el discente.

Tabla 1.6: Áreas de Evaluación en Educación Física.

Fuente: modificado de Chinchilla, J.L. & Zagalaz, M.L. (1997). Educación física y su didáctica en primaria. Jaén: Jabalczuz.

EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (Chinchilla y Zagalaz, 1997)	
Evaluación del alumnado	
Área cognitiva (<i>Ámbito del conocimiento</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento de los objetivos de la educación física y de la forma de lograrlos. ✓ Conocimiento de la estrategia y la táctica deportiva. ✓ Conocimiento del funcionamiento del cuerpo en movimiento. ✓ Conocimiento de técnicas gimnásticas y deportivas.
Área afectiva (<i>Ámbito afectivo</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disposición. ✓ Aceptación de valores sociales. ✓ Preferencia hacia compañeros/as. ✓ Preferencia hacia las reglas. ✓ Actitudes. ✓ Carácter. ✓ Participación en actividades colectivas. ✓ Integración en el grupo. ✓ Capacidad de liderazgo.
Área motriz (<i>Ántropometría</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo del sistema orgánico. ✓ Habilidades motrices. ✓ Habilidades deportivas. ✓ Eficiencia física.

Tabla 1.7: Tipos de evaluación en Educación Física.

Fuente: modificado de Chinchilla, J.L. & Zagalaz, M.L. (1997). Educación física y su didáctica en primaria. Jaén: Jabalczuz.

EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (Chinchilla y Zagalaz, 1997)	
Evaluación del profesorado	
Evaluación Culturalista	Es la capacidad de transmitir conocimientos, de los cuáles será un experto.
Evaluación Personalista	Donde se tiene en cuenta la acción tutorial y educadora del docente frente a la simple transmisión de conocimiento.
Evaluación Técnica	Debe ser capaz de actuar dando resultados claramente observables y evaluables.
Evaluación Sociológica	Es la influencia de determinadas manifestaciones ideológicas sobre el docente.
Evaluación Investigadora	Como una persona capaz de realizar una reflexión activa y crítica sobre las cuestiones que surgen a diario en su área de enseñanza, para realizar un proceso de investigación que subsane esas posibles dificultades y procurar el perfeccionamiento de la enseñanza.
Evaluación del proceso de la acción didáctica	
Evaluación de los objetivos didácticos	La continuidad entre los objetivos generales y los específicos. La actualidad de los objetivos.
Evaluación de las situaciones dadas	Recogen las actividades de enseñanza, las formas de trabajo didáctico y las formas de agrupar al alumnado.
Evaluación de la realización	La congruencia entre los objetivos previstos y los conseguidos, entre el nivel previsto del alumnado y el real, y entre la situación didáctica prevista y la que se aplica finalmente.
Evaluación del sistema evaluativo	Analizar las características del sistema que se emplea con el fin de definirlo y expresarlo.

1.5.2. Funciones de la evaluación

Desde una perspectiva centrada en las funciones pedagógicas que la evaluación puede desempeñar, cabe aludir a las citadas por Gimeno (1992), quedando estructuradas de manera esclarecedora:

- ❖ **Función creadora de ambiente escolar**, a partir de la idea de que todas las actividades escolares son evaluables y de que los resultados trascienden al exterior del aula.
- ❖ **Función de diagnóstico**, en el sentido de que la evaluación permite conocer el punto de partida del alumnado (evaluación inicial), el curso del proceso de aprendizaje (evaluación formativa) y el estado de los aprendizajes realizados en cualquier momento del proceso o a lo largo del mismo (evaluación sumativa), y también sus características personales (intereses, rasgos de personalidad, hábitos). Esta función es la que otorga mayor potencial pedagógico a la evaluación al centrarse plenamente en el conocimiento de los procesos de aprendizaje, en la constatación de los progresos del alumnado, y en las posibilidades de intervenir para favorecer el desarrollo de dichos procesos en el sentido deseado.
- ❖ **Función orientadora**, cuando la información obtenida mediante la evaluación sirve como guía para decidir sobre cuestiones tales como la trayectoria escolar del alumnado o el tipo de medidas que hay que adoptar ante determinados problemas.
- ❖ **Función base de pronósticos**, en la medida en que la evaluación permite establecer expectativas sobre determinados factores académicos del futuro del alumnado, o más bien induce a ello.
- ❖ **Función de ponderación del currículo y socialización profesional**, ya que la evaluación, a través de las formas que adquiere en la práctica, de los contenidos que se seleccionan con mayor preferencia o del tipo de aprendizaje que trata de medir puede actuar como un filtro del currículo que pone de manifiesto el conocimiento realmente relevante y la idea que se tiene sobre cómo se han de aprender los contenidos de aprendizaje.

Según Santos Guerra (1993) la diferenciación entre evaluación formativa y evaluación sumativa constituye una de las tres importantes distinciones conceptuales que realizó Scriven en 1967, haciendo referencia a que aquellas formas de evaluación que contribuyen al perfeccionamiento de un programa en desarrollo deben considerarse como evaluación formativa, mientras que aquellas formas de evaluación orientadas a comprobar la eficacia de los resultados de un programa deben considerarse evaluación sumativa.

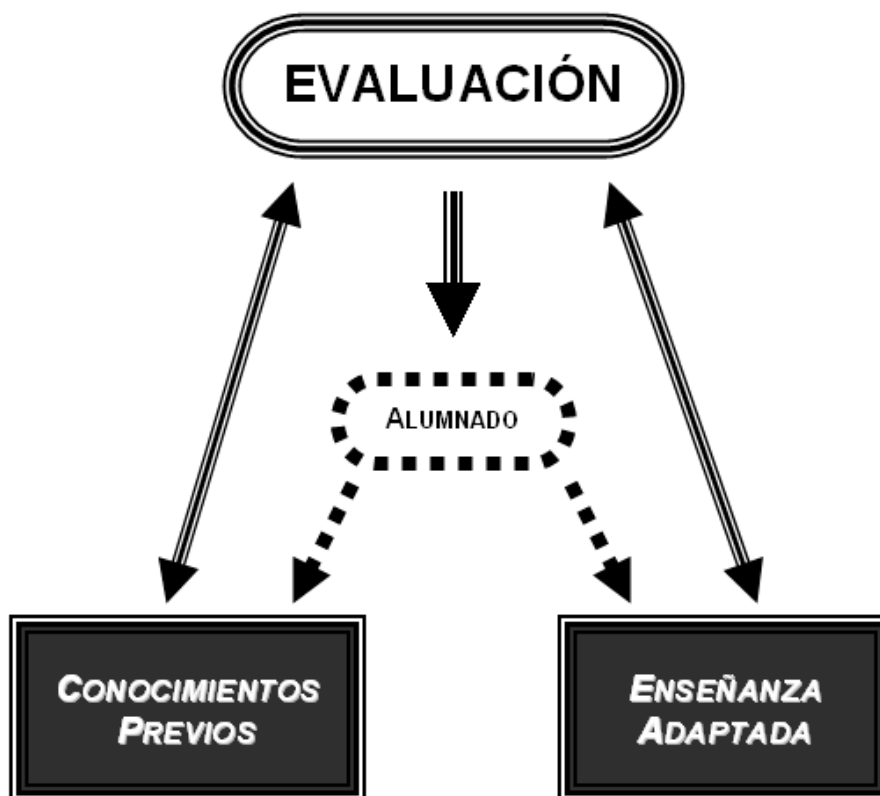


Figura 1.9: Vínculo entre evaluación y alumnado.

Fuente: figura de elaboración propia.

Tal y como se recogía en López e Hinojosa (2005), la pregunta sobre cuál es la educación que queremos hoy para nuestros niños, jóvenes y adultos es una interrogante que también debe formularse en el terreno de la evaluación con el fin de que las propuestas sobre la misma presenten un mayor nivel de calidad y coherencia que el logrado hasta el momento.

1.5.3. Características de la evaluación

La evaluación planteada en el área de educación física debe asemejarse a la realidad planteada en el momento en que se realiza. Una de las principales premisas de la Etapa de Educación Primaria es precisamente partir del nivel de desarrollo del alumnado (MEC, 2006b), por lo que de su análisis y comprensión dependerá la correcta aplicación del proceso evaluativo al transcurso de los acontecimientos en una realidad educativa.

Por otro lado, la evaluación en educación física no debe dirigirse única y exclusivamente al alumnado tal y como sucede habitualmente, ya que también es necesario tener en cuenta todos los demás aspectos que intervienen en el sistema educativo, como la evaluación del discente, del docente y del proceso de la acción didáctica (Chinchilla & Zagalaz, 1997).

De entre las consideraciones que aporta Fernández (2006, p. 33), podemos destacar que la evaluación ha de ser:

- ❖ **Instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje.** Debe estar siempre a disposición de los agentes participantes de la comunidad educativa para su empleo.
- ❖ **Cualitativa y contextualizada.** Se debe referir a su entorno y a un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje, estando integrada en el quehacer diaria de las clases y el centro.
- ❖ **Formativa.** Dará información significativa sobre el proceso del educando, siendo un punto de referencia para la adopción de medidas que se estimen necesarias así como para la corrección y mejora del proceso.

- ❖ **Global.** Referida al nivel progresivo a todas las áreas del currículum, no solo en el área de educación física, y al desarrollo integral que el educando va adquiriendo en relación a las capacidades expresadas con los objetivos generales de etapa.
- ❖ **Continua.** Estará inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguando las causas y adaptando las actividades de enseñanza y aprendizaje a sus necesidades.
- ❖ **Científica.** Realizada con rigor, resultando de una acción planificada y aplicando en ella estrategias, técnicas e instrumentos concretos.
- ❖ **Integral.** Valorando no solo la adquisición de objetivos conceptuales, sino también del procedimiento llevado a cabo y de las actitudes que se lleguen a desarrollar.
- ❖ **Participativa.** Intervienen distintos agentes implicados, facilitando información y ayudando a emitir juicios de valor.

Estas características se vincularán especialmente a la forma en la que se dé el tratamiento de la acción pedagógica (Chinchilla & Zagalaz, 1997), de manera que se intentará adaptar a las circunstancias encontradas y a los diferentes momentos encontrados durante el proceso de evaluación.

CAPÍTULO II

LA VUELTA A LA CALMA COMO PRINCIPIO DE RELAJACIÓN

CAPÍTULO II. La Vuelta a la Calma como principio de Relajación.....	99
2.1. CONCEPTO DE VUELTA A LA CALMA.....	104
2.1.1. Aspectos básicos de la relajación.....	108
2.1.2. Teorías fisiológicas.....	109
2.1.3. Estados de la relajación.....	111
2.2. FUNDAMENTOS DE LA RELAJACIÓN EN LA VUELTA A LA CALMA.....	113
2.2.1. Estrés.....	114
2.2.1.1. <i>Fases del estrés</i>	114
2.2.1.2. <i>Síntomas del estrés</i>	116
2.2.1.3. <i>Causas del estrés</i>	117
2.2.2. Respiración.....	118
2.2.2.1. <i>Fisiología de la Respiración</i>	119
2.2.2.2. <i>Tipos de Respiración</i>	121
2.2.4. Estiramientos.....	124
2.3. EDUCACIÓN POSTURAL EN LA VUELTA A LA CALMA.....	125

2.4. APLICACIÓN DE LA RELAJACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	126
2.4.1. Técnicas de Relajación.....	127
2.4.1.1. <i>Relajación de inducciones múltiples</i>	127
2.4.1.2. <i>Entrenamiento autógeno</i>	127
2.4.1.3. <i>Regulación activa del tono</i>	130
2.4.1.4. <i>Cinesiterapia concentrativa</i>	132
2.4.1.5. <i>Eutonía</i>	134
2.4.1.6. <i>Técnica Alexander</i>	136
2.4.1.7. <i>Reeducación psicotónica</i>	137
2.4.1.8. <i>Método Fedenkrais</i>	138
2.4.1.9. <i>Método Mitchell</i>	138
2.4.1.10. <i>Relajación funcional</i>	139
2.4.1.11. <i>Bioenergética</i>	140
2.4.2. Consideraciones en el diseño curricular.....	142
2.5. PREVENCIÓN DE LESIONES Y DESACTIVACIÓN.....	143

CAPÍTULO II

LA VUELTA A LA CALMA COMO PRINCIPIO DE RELAJACIÓN

El presente trabajo de investigación ha mostrado, hasta el momento, el recorrido de los aspectos más relevantes en relación al área de educación física en la Etapa de Educación Primaria con la intención de poner en perspectiva el tratamiento y objeto de dicho estudio. Es por ello que a continuación se muestra la relevancia de la vuelta a la calma como parte importante de la educación física en sí.

De esta manera, se darán a conocer los rasgos determinantes de este elemento fundamental de la actividad física y el desarrollo personal de los educandos desde una perspectiva clarificadora y concreta, permitiendo así entender la repercusión que ostenta para el crecimiento humano y para el mantenimiento de los buenos hábitos en los contextos educativos, atendiendo especialmente al nivel de desarrollo del que el alumnado parte y haciendo especial hincapié en la forma en la que aparece en la escuela.

2.1. CONCEPTO DE VUELTA A LA CALMA

La condición física se entiende generalmente como la suma de todas las capacidades del individuo (Arráez, 1998). No obstante, autores como Légido (1971), Porta (1988) y Torres (1990), están de acuerdo en que la condición física debe incluir:

- ❖ *Condición anatómica.*
- ❖ *Condición fisiológica.*
- ❖ *Condición motora.*

Partiendo de esa base, también puede entenderse como *"la capacidad de realizar un trabajo diario con vigor y efectividad, retardando la aparición de la fatiga, realizándolo con el menor gasto energético y evitando lesiones"* (Clarke, 1967, p. 34). Igualmente, Mata (1978, p. 46) manifiesta que la condición física es *"la suma de cualidades físicas y orgánicas que debe reunir una persona para poder realizar esfuerzos físicos diferentes"*.

Si atendemos a algunas de estas definiciones, podemos identificar rápidamente como en las referencias que se hacen a la actividad física aparece, de forma implícita, el concepto de limitación o descanso en el esfuerzo que se esté realizando. Ello se debe a que precisamente es a través del desarrollo de dicha actividad como se llega, consecuentemente, a un fin y, por tanto, a un descanso consecuente y correlativo a esa actividad en cuestión (Légido, 1971).

Por otro lado, las capacidades físicas básicas, entendidas también como cualidades físicas básicas (Arráez, 1998) se perfilan como predisposiciones fisiológicas innatas del individuo, factibles de mejora y de medida, que permiten todo tipo de movimientos. Siguiendo a estos autores, y de acuerdo con la mayoría de ellos en materia de educación física, podemos diferenciar:

- ❖ **Fuerza.** Entendida como la capacidad de vencer una resistencia exterior por medio de un esfuerzo muscular. Autores como Torres Casado (1990, p. 33) la definen como *"el agente capaz de producir variaciones en el estado del cuerpo"* o tal y como cita Kuznetsov (1982, p. 83) como la *"capacidad de vencer una resistencia, y operar frente a ella"*.
- ❖ **Resistencia.** Es la capacidad de mantener la continuidad del esfuerzo en un período prolongado de tiempo. Para Hegedus (1984, p. 118) es la *"capacidad psicobiológica del individuo para oponerse a la fatiga"*, mientras que para Torres Guerrero (1996, p. 33) es la *"capacidad de realizar esfuerzos el máximo tiempo posible"*.
- ❖ **Velocidad.** Expresa la capacidad de recorrer un espacio y realizar un/os movimiento/s en el menor tiempo posible. Ventosa (1998, p. 46) afirma que *"es la capacidad del ser humano de realizar acciones motrices con la máximo intensidad dentro de las circunstancias y en un tiempo mínimo"*.
- ❖ **Flexibilidad.** Manifiesta la capacidad de las personas para alcanzar la mayor amplitud articular o muscular. Autores como Porta 1988, p. 44) afirman que es *"la capacidad de extensión máxima de un movimiento en una articulación determinada"*.

Teniendo en cuenta el concepto de condición física, de capacidades físicas básicas y de la dimensión de cada una de ellas, nos centraremos en un aspecto en particular y común a todas ellas: el tiempo posterior a la manifestación de dichas cualidades, el cual ocupa el grueso del presente estudio de investigación correspondiente a la tesis doctoral que nos ocupa.

Sabiendo el lugar que la vuelta a la calma ocupa en las sesiones de Educación Física, podemos conocer su función primordial de desactivación a la finalización de cualquier sesión, tal y como Suárez y Suárez (1999, p. 13) definen: "*la vuelta a la calma trata de bajar la intensidad de forma progresiva*", en donde distinguen los seis principales fines que busca alcanzar la vuelta a la calma:

- *Mejorar el control sobre la contracción-relajación del músculo.*
- *Mejorar la capacidad respiratoria.*
- *Disminuir el ritmo cardíaco.*
- *Mejorar las posibilidades de rendimiento motor al recuperarse mejor de los esfuerzos.*
- *Evitar posibles mareos y vértigo al no cesar la actividad de forma brusca.*
- *Reducir la posibilidad de la aparición de agujetas y lesiones.*

Dentro de todo este compendio de definiciones, puede afirmarse que la vuelta a la calma supone un verdadero eje vertebrador de toda actividad física para nuestro cuerpo. En este sentido, su aplicación sobre el alumnado resulta fundamental a la hora de promover, propiciar y dar continuidad a la realización de las clases de educación física en un contexto escolar en concreto.

En múltiples estudios se tiende a dar especial importancia al hecho de realizar la actividad física en cuestión, pero no son demasiado abundantes aquellos que se centran en el momento final y posterior a ese cómputo, siendo tan o más importante que la clase en sí. De hecho, uno de los problemas más

generalizados en los centros escolares en la actualidad es el de la ubicación de las clases de educación física en el horario lectivo: dependiendo de las necesidades del centro y de las características del alumnado que en él se ubica, las sesiones de educación física se posicionan en uno u otro tramo horario. ¿A qué se debe este hecho? Fue una de las preguntas iniciales que a título personal planteé al comienzo de esta investigación, fruto precisamente de mi actividad como docente de la especialidad de educación física en un centro público andaluz de educación infantil y primaria.

Atendiendo a esta particularidad, puede afirmarse como cada componente del área de educación física podría verse implícitamente vinculado al desarrollo de una correcta y adecuada finalización de cualquier actividad desarrollada durante el tiempo que se le haya dedicado. Del mismo modo, si atendemos al recorrido histórico de la educación física realizado en la presente tesis doctoral, podemos comprobar con facilidad como en ningún momento la relajación o vuelta a la calma aparece como un aspecto referenciado u objetivado de ser alcanzado en ninguno de los ciclos organizados en nuestro actual marco curricular (MEC, 2006b).

Este trabajo intenta dar un mayor sentido a la aparición de estos aspectos multifuncionales del Área de Educación Física siendo aplicados directamente sobre el alumnado y conociendo la literatura relacionada estrechamente con su desarrollo.

Tal y como recogen Delgado & Sicilia (2002, p. 52), *"la concepción general de la educación física debe ser encuadrada dentro del paradigma técnico, donde la eficacia y el resultado final siguen predominando frente al proceso y al aprendizaje vocacional, significativo y útil"*, por lo que no solo no deben dejarse los procesos de lado, sino que en muchas ocasiones no atendemos especialmente al resultado final de nuestras producciones, haciendo referencia directamente a la forma de finalizar una sesión de educación física.

2.1.1. Aspectos básicos de la relajación

Desde una perspectiva didáctica, la relajación permite al alumnado adquirir un mejor dominio de su respiración, consiguiendo un reposo muscular que, a su vez, conduce a la reincorporación del ritmo habitual en las clases desarrolladas de un entorno escolar (Díaz & Hernández, 1999).

La relajación en el alumnado ha de ir acompañada siempre de la vuelta a la calma, por lo que son conceptos que no solo en muchos casos se confunden (Galopin, 1992), sino que se complementan y deben ir unidos. Además de permitir una mayor calidad de reposo al compensar la fatiga, regularizar el tono muscular y disminuir las reacciones emotivas (Calle, 1997), permiten bajar el umbral de tono general del alumnado, contribuyendo así a su normal desarrollo en la realidad educativa en la que quedan inmersos.

En su obra, Masson (1985, p. 83) relata que *"la relajación aporta a los atletas un mejor conocimiento de su cuerpo en distintas condiciones, una disminución del miedo competitivo y emotividad, así como una mejora en la calidad del reposo"*. En base a esta definición puede afirmarse como los beneficios que la relajación aporta al desarrollo de actividad física en la escuela tendrán numerosos aportes en el rendimiento académico que se dé.

El desarrollo de los/as educandos es, al fin y al cabo, el desarrollo de la suma de los procesos de crecimiento y maduración, con especial incidencia de los procesos de aprendizaje. Desde una apreciación madurativa del desarrollo, puede apreciarse entonces como la práctica de actividad física se antoja como un elemento positivo y activador en los procesos de desarrollo. Asimismo, la combinación de los esquemas de movimiento promoverá la aparición de conductas motrices entendidas como habilidades básicas (Díaz, 1999).

2.1.2. Teorías fisiológicas

Para comprender en mayor medida la repercusión que la relajación tiene en el alumnado hemos de conocer cuales son los principales sistemas orgánicos que se activan como respuesta al estrés. Desde esta perspectiva, hemos de dar especial importancia al sistema nervioso y al sistema endocrino. Ambos se conocen como el sistema neuro-endocrino (Prieto, 2009):

SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO

La función del sistema nervioso autónomo es regular el trabajo de los órganos según cambian las condiciones medioambientales, disponiendo de dos mecanismos antagónicos: el sistema nervioso simpático y el sistema nervioso parasimpático.

El sistema nervioso simpático es estimulado con la actividad física actuando cuando el cuerpo interpreta situaciones de amenaza, ocasionando un aumento de la presión arterial, de la frecuencia cardiaca, de la dilatación de las pupilas e incluso del aumento de la respiración. Es responsable también del aumento de la respuesta fisiológica del organismo en situaciones estresantes, pudiendo actuar en sin la necesidad de ejercicio físico. Quiere decirse por tanto que *"si las emociones recibidas representan una amenaza para nuestro cuerpo, éste responde con un incremento de los parámetros vitales"* (Prieto, 2009, p. 20). Esta situación confirma la relación existente entre nuestras emociones y nuestra respuesta fisiológica.

Por otro lado, cuando nuestro cuerpo se encuentra en calma, tranquilo y sosegado, el sistema nervioso autónomo pone en marcha el sistema parasimpático, consiguiendo una respuesta fisiológica contraria a la del simpático, y provocando por tanto una reducción de la frecuencia cardíaca y de la frecuencia respiratoria, asociándose por tanto dicho sistema a los estados de relajación (Irigoien, 1999).

SISTEMA ENDOCRINO

Por su parte, el sistema endocrino se manifiesta como el conjunto de órganos y tejidos del organismo que liberan un tipo de sustancias llamadas hormonas. Los órganos endocrinos también se denominan glándulas endocrinas (Prieto, 2009). Las glándulas liberan hormonas que modifican la acción de los órganos internos en función de los estímulos externos o ambientales. La médula segrega adrenalina y noradrenalina, las cuales están reguladas por el sistema simpático, activando así el organismo. Contrariamente a lo que se piensa, la adrenalina se presenta cuando nos encontramos ante una situación de riesgo o emoción, pero ésta tiene que ser amenazante. Otra situación emocionante que suele asociarse a la adrenalina es la que podemos hacer frente, incluso resultándonos placentera, pero realmente está relacionada con la secreción de noradrenalina.

Igualmente, la corteza adrenal produce cortisol, siendo una de las principales hormonas producidas en la corteza suprarrenal. Refuerza las acciones de la adrenalina y noradrenalina. En situaciones de estrés se estimula el crecimiento de la corteza para una mayor producción de cortisol.

La relación existente entre las emociones y la respuesta fisiológica de nuestro cuerpo plantea el debate de las distintas teorías en las que se discute si para mejorar las emociones debemos partir de un control de la respuesta fisiológica, o si por el contrario debemos trabajar sobre nuestras emociones para poder dominar la respuesta fisiológica (Prieto, 2009). Actualmente, el punto de vista más aceptado es que las técnicas de relajación funcionan mediante la producción de lo que Benson (1975) denominó como respuesta fisiológica, que en consonancia con las teorías del mismo nombre, representan una disminución automática de las variables fisiológicas que conducen a un estado menor de activación cognitiva y emocional.

2.1.3. Estados de la relajación

Cuando hacemos referencia a los estados de relajación, hablamos de la ausencia de tensión, evidenciando una conexión entre los músculos y nuestro propio pensamiento. De hecho, el ser humano se estructura como un cómputo entre cuerpo, mente y emociones, quedando estas tres realidades estrechamente vinculadas (Hewitt, 1986). Según Payne (2002), la relajación tiene tres objetivos definidos:

- 1) *Como medida de prevención para proteger los órganos de un desgaste innecesario.*
- 2) *Como tratamiento para aliviar el estrés.*
- 3) *Como técnica para hacer frente a las dificultades y calmar la mente.*

La actividad física actúa sobre el aparato respiratorio y determina una serie de modificaciones a corto y largo plazo sobre el mismo, quedando muy relacionadas con otras en el sistema circulatorio que se producen conjuntamente (Vacas Belda, 1981). Hay que recordar que la sangre actúa como transportador de aquellos gases que se liberan en la respiración y que, por tanto, define los cambios en el sistema cardiorrespiratorio. De hecho, el inicio de una actividad física provoca que exista una mayor demanda de oxígeno, propiciando un aumento de la frecuencia y amplitud respiratorias.

Teniendo en cuenta su magnitud, y siguiendo a Amutio (2002), existen tres adquisiciones relacionadas con la relajación, siendo estados en sí:

- ✓ **Estados-R.** Representan diez estados psicológicos básicos asociados a la relajación. Éstos se dividen en dos niveles: *alivio inmediato e la tensión y estrés; y estados afectivos de apertura, consciencia y energía, siendo vitales para el manejo del propio estrés.*

- ✓ **Motivaciones-R.** Hacen referencia al deseo de experimentar de forma más continuada y más intensa un Estado-R. Se concibe, por tanto, como el objetivo a despertar entre el alumnado de una clase concreta de educación física.
- ✓ **Disposiciones-R.** Lleva al sujeto a querer experimentar un determinado Estado-R fuera de la parte de la sesión dedicada a la relajación, o incluso buscar otras prácticas autónomas que le permitan vivir situaciones similares en actividades cotidianas.

En dichos estados de la relajación ha de tenerse en cuenta en todo momento al nivel de desarrollo del alumnado, pues hay que partir de sus intereses y circunstancias (Delgado, 1991), adaptando al máximo las sesiones de educación física a sus propias características:

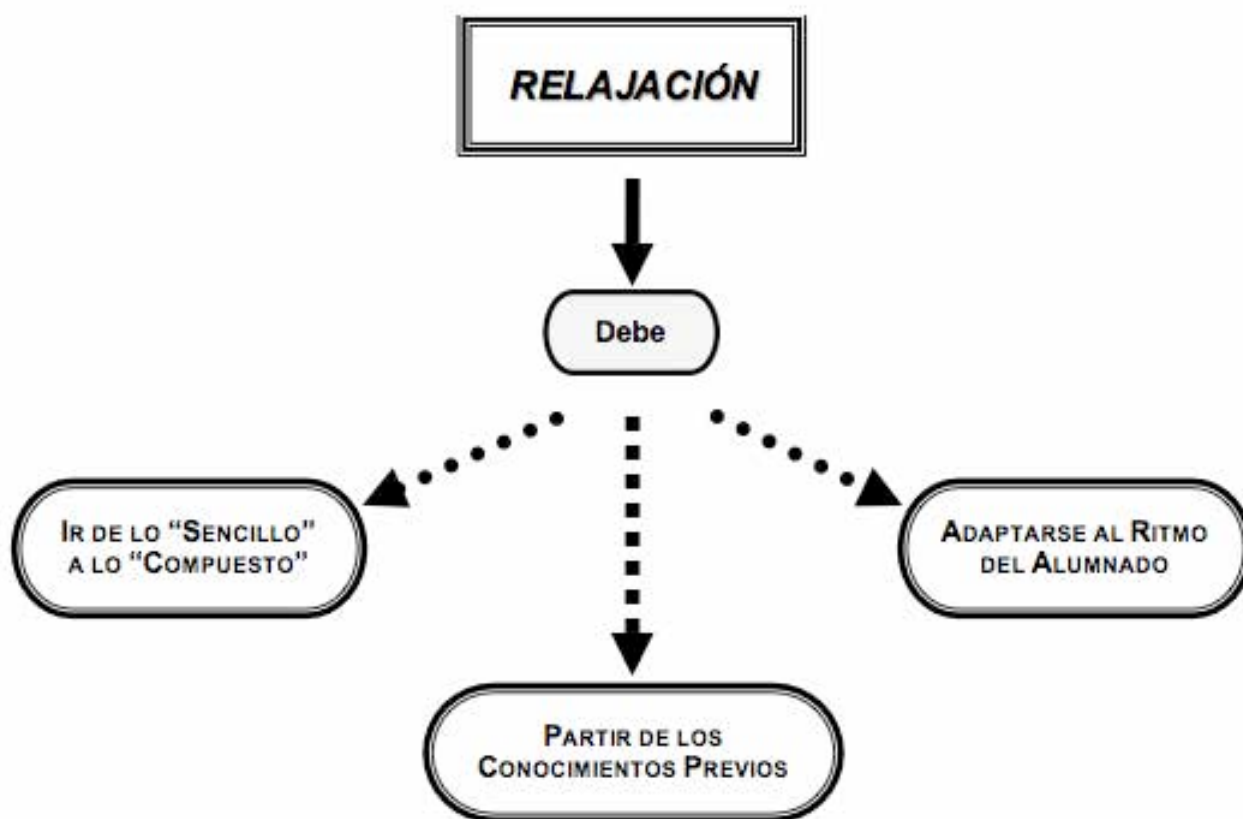


Figura 2.1: Aportaciones de la relajación al alumnado.

Fuente: figura de elaboración propia.

2.2. FUNDAMENTOS DE LA RELAJACIÓN EN LA VUELTA A LA CALMA

El cuerpo es una fuente en movimiento que emana, de forma casi constante, emociones y sensaciones que conforman nuestras experiencias. Le Boulch (1970, p. 61) consideraba que la conciencia corporal es "*una intuición global o conocimiento inmediato que nosotros tenemos de nuestro propio cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en relación con sus diferentes partes y sobre todo, en relación con el espacio y con los objetos que nos rodean*". Siguiendo a Prieto (2009), la información sensorial que se desprende y que podemos aprender a recibir puede ser:

- ✓ **Propioceptiva.** Los datos provienen de las terminaciones de las articulaciones, músculos y tendones. Nos informa sobre el estado y posición de nuestro cuerpo.
- ✓ **Interoceptivo.** Nos informa del estado general del organismo, reflejo de la superficie interna del cuerpo y de las vísceras.
- ✓ **Exteroceptiva.** Aporta datos sobre el exterior o superficie del cuerpo, incluyendo los datos visuales, táctiles, térmicos, olfativos, visuales y auditivos.

Sabiendo de estos condicionantes con respecto a la forma de recibir, interpretar y emitir de nuestro propio cuerpo, a la hora de establecer un proceso de relajación hemos de tener en cuenta una serie de elementos o fundamentos básicos que van a condicionar también, de una u otra forma, la manera en la que nos desenvolvamos en la realidad en la que se vive (Devís & Peiró, 1992).

2.2.1. Estrés

El estrés o Síndrome General de Adaptación podría definirse como la reacción psicofísica del cuerpo a una demanda intensa que provoca que éste de una respuesta a nivel químico y fisiológico en todo el organismo (Lipp, 1990).

Dicho estrés tendrá una gran influencia en la realización de las clases de educación física, puesto que en muchos casos van a ser el desencadenante principal de que la necesidad de dedicar un mayor tiempo a la vuelta a la calma se antoje como algo prioritario en un grupo-clase concreto.

2.2.1.1. Fases del estrés

Autores como el propio Lipp (1990) y Melgosa (1999) (ambos citados en Prieto, 2009; p. 35) afirman que el proceso del estrés se desencadena en tres fases:

- ❖ **FASE 1. *Alarma*.** Cuando por un motivo u otro se nos presenta un estímulo intenso, el cerebro envía señales químicas que activan la secreción de hormonas en la glándula suprarrenal. Las hormonas inician una reacción en cadena en el organismo, en donde el corazón late más rápido y la presión arterial sube, la sangre es desviada de los intestinos a los músculos para huir del peligro, y el nivel de insulina aumenta para permitir que el cuerpo produzca más energía.

- ❖ **FASE 2.** *Resistencia o adaptación.* Si la exposición del agente estresor persiste, el cuerpo entrará en una fase de resistencia cuya finalidad es proteger al cuerpo de un desequilibrio mayor y persistente. La resistencia presentada es útil para solucionar demandas concretas en momentos concretos y si la resistencia es alargada, los recursos del organismo van sufriendo un desgaste que con el tiempo acaban agotándose.

- ❖ **FASE 3.** *Agotamiento o fatiga.* La tercera fase del estrés representa el final de la batalla producida en la fase de resistencia, siendo un final negativo, ya que el cuerpo no dispone de recursos para hacer frente a la demanda y abandona por agotamiento. El problema es que a pesar de que la batalla parece haber terminado, sigue dejando secuelas en la salud, y éstas pueden llegar a ser crónicas.

Estas fases del estrés serán determinantes para la consecución de los objetivos planteados en toda clase de educación física y en la vuelta a la calma, prestando especial atención a la faceta dedicada a la parada con respecto a una actividad física en concreto (Pintanel, 2005).

2.2.1.2. Síntomas del estrés

Para poder definir los síntomas del estrés, hemos de tener una serie de aspectos fundamentales como los condicionantes externos del alumnado en cuestión, así como el contexto escolar y familiar en el que desarrolla su actividad de forma habitual (Irigoien, 1999). Siguiendo la excelente definición aportada por Prieto (2009), se diferencian tres categorías de síntomas de estrés asociadas a las características propias del ser humano:

Tabla 2.1: Síntomas del estrés.

Fuente: modificado de Prieto, J.A. (2009). Técnicas de relajación y trabajo corporal en el medio acuático. Sevilla: Wanceulen.

SÍNTOMAS DEL ESTRÉS	
<i>Síntomas generales</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estado de ansiedad. ✓ Sensación de ahogo. ✓ Rigidez muscular. ✓ Pupilas dilatadas. ✓ Estado de defensa del "yo". 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incapacidad de conciliar sueño. ✓ Falta de concentración. ✓ Irritabilidad. ✓ Pérdida de capacidades para la sociabilidad.
<i>Síntomas fisiológicos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aumento de la frecuencia cardíaca. ✓ Aumento de la frecuencia respiratoria. ✓ Mayor tensión arterial. ✓ Elevado nivel de glucosa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exceso de ácido estomacal. ✓ Irregularidades menstruales. ✓ Contracciones musculares. ✓ Alteraciones nerviosas. ✓ Caída de cabello. ✓ Migrañas.
<i>Síntomas psicológicos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Depresión. ✓ Ansiedad. ✓ Insomnio. ✓ Pérdida de apetito sexual. ✓ Pérdida de la concentración. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Irascibilidad. ✓ Pérdida de atención. ✓ Egocentrismo. ✓ Disminución de hab. sociales. ✓ Pérdida del apetito.

2.2.1.3. Causas del estrés

Cuando nos referimos a las causas del estrés hemos de tener en cuenta que nos referimos a un concepto amplio y variable, por lo que resultaría ciertamente complicado enumerar las causas con exactitud que el estrés podría provocar en cada persona.

No obstante, puede afirmarse que dichas causas vienen determinadas por parte de factores externos y de factores internos, quedando vinculados especialmente al entorno o realidad en la que, en este caso, los educandos queden inmersos (Monneret, 1985).

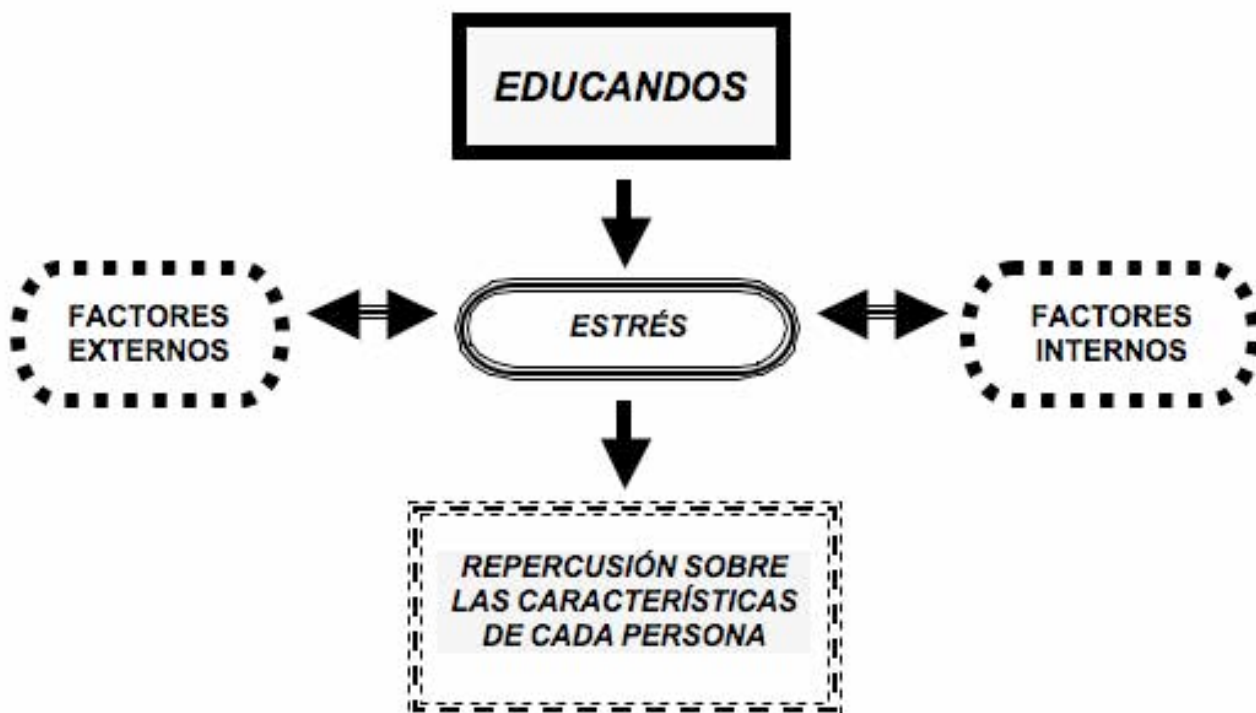


Figura 2.2.: "Causas del estrés".
Fuente: figura de elaboración propia.

2.2.2. Respiración

Para poder comprender en mayor medida la dimensión que la respiración ostenta en el proceso de relajación de toda clase de educación física, ha de ser entendida como un proceso de intercambio gaseoso que se produce en los pulmones y tejidos del organismo. Ese proceso que se encarga de regular el oxígeno y el dióxido de carbono en sangre en relación con el trabajo del propio organismo es, en muchas ocasiones, el principal protagonista a la hora de alcanzar un estado de relajación adecuado a las circunstancias que se precien en una situación determinada (Blázquez, 2011).

Un adecuado control de la respiración permitirá una rápida sensación de relax, además de saber que una respiración acelerada o entrecortada evidencia la existencia de síntomas de ansiedad y estrés (Prieto, 2009). Dominar y controlar la respiración se perfila como una habilidad necesaria en el operador del propio cuerpo para aplicar técnicas de relajación y vuelta a la calma concretas en las diferentes sesiones del área de educación física.

La respiración es un acto involuntario que fabrica el cuerpo humano y, como tal responde a las características específicas que éste le presenta. De hecho, en función a las situaciones fisiológicas de cada persona, el aparato respiratorio funcionará de forma completamente diferente. Es por tanto necesario mencionar que el cuerpo humano presentará siempre una respuesta fisiológica de respiración incorrecta o inadecuada, lo que dificultará en gran medida, al menos inicialmente, del estado de relajación y vuelta a la calma del alumnado.

Para su mayor dominio, su trabajo periódico permitirá controlar cada vez en mayor medida dicho acto involuntario, con la intención de poder beneficiarse de sus aportes a la forma en la que los educandos retornarán a un estado y nivel de pulsaciones acorde a la situación sosegada dentro de cualquier aula.

2.2.2.1. *Fisiología de la Respiración*

En referencia a este proceso automatizado denominado como respiración puede decirse que se conduce directamente al sistema nervioso autónomo, hecho que permitirá aumentar su potencial como método para influir en la estimulación fisiológica (Vopel, 2001).

El aparato respiratorio se sitúa en la caja torácica, constando el esqueleto de la pared torácica de doce vértebras, cada una de ellas sujeta a un par de costillas, y a su vez a los cartílagos costales, el esternón, los músculos intercostales y el diafragma. En el interior se encuentran los pulmones, en donde cada pulmón se rodea por un saco pleural y un espacio que ocupa el centro de la cavidad torácica, denominado mediastino, continente del corazón y los grandes vasos. El tejido pulmonar es elástico, poroso y esponjoso, ostentando el pulmón derecho tres lóbulos.

Los pulmones se comunican con el exterior por medio de las vías aéreas: laringe y tráquea, que se bifurcan a su vez en dos vías (bronquios izquierdo y derecho), las cuales sufren una serie de divisiones en cada pulmón hasta llegar a unas terminales llamadas bronquiolos, que desembocan del mismo modo en una estructura sacular donde se realiza el intercambio gaseoso. Las vías respiratorias superiores están formadas por la nariz, la boca y la faringe; mientras que las inferiores están compuestas por la laringe, la tráquea, los bronquios, las ramificaciones bronquiales y los alvéolos (Weller, 2000).

En la dimensión de la propia espiración, ha de tenerse en cuenta tanto el proceso llevado a cabo en la ventilación pulmonar como el control nervioso de la respiración (Wilmore, 2001).

Con respecto a la ventilación pulmonar, la respiración comienza en las vías respiratorias superiores, donde se inspira el aire, penetrando por la nariz y la boca. La respiración se lleva a cabo con la ayuda de los músculos, por medio de la contracción del diafragma y los músculos intercostales externos fundamentalmente, aunque en la espiración pueden intervenir otros músculos como los escalenos y el esternocleidomastoideo. El aire inspirado, a su vez, entra en la faringe y atraviesa la laringe que lo lleva hasta la tráquea, y de ahí a los bronquios derecho e izquierdo, uno a cada pulmón.

En este momento, cada bronquio se divide en el pulmón por medio de numerosos bronquiolos que finalizan en una estructura secular llamada alveolos. El oxígeno del alveolo atraviesa la membrana alveolar y la membrana capilar, penetrando en el interior de los glóbulos rojos de la sangre y fijándose en su hemoglobina. El dióxido de carbono sigue el camino inverso, desde el interior del glóbulo rojo hasta el interior del alvéolo para ser expulsado de éste mediante la espiración.

Haciendo referencia al control nervioso de la respiración, ha de tenerse en cuenta que ésta es controlada por los centros respiratorios situados en el centro encefálico, concretamente en el bulbo raquídeo y la protuberancia. El centro respiratorio comprende tres zonas, diferenciando la inspiratoria, la espiratoria y la neumotóxica.

La zona inspiratoria es la dominante, y lo hace enviando impulsos rítmicos al diafragma a través del nervio frénico. Una vez que termina el estímulo inspiratorio, actúa sobre la zona espiratoria, relajando y elevando el diafragma, con lo que el aire de los pulmones sale al exterior. La zona neumotóxica actúa inhibiendo la zona inspiratoria y permitiendo el ritmo intermitente de la respiración (Prieto, 2009).

2.2.2.2. *Tipos de Respiración*

Dependiendo de la perspectiva empleada por cada autor/a, los tipos de respiración se clasifican en función a diferentes aspectos. Para concretar al máximo la literatura que integra el presente trabajo de investigación correspondiente a una tesis doctoral, nos centraremos en aquellas más extendidas a la hora de tener en cuenta la respiración como medio de relajación. Para Prieto (2009), existen tres tipos de respiración con respecto a la relajación en función a la zona del tronco donde se concentra el proceso:

- ❖ **Torácica o costal.** Es la más habitual cuando respiramos de forma automática o involuntaria, de esta forma estamos moviendo únicamente el tórax y de forma específicas las costillas. Necesita de un esfuerzo voluntario para tener la sensación de respiración completa, es decir, que hemos llenado de suficiente oxígeno los pulmones. Para reconocerla, notaremos como el tórax se expande en la inspiración ampliando el campo costal, y notaremos como el pecho se hunde y las costillas se unen en la espiración. A pesar de que se introduce oxígeno suficiente en los pulmones, no es el tipo de respiración que más se utiliza.

- ❖ **Abdominal.** Se considera la más relajante, aunque también la más complicada si no se ha entrenado. Cuando se inspira se llena de aire la parte baja de los pulmones, desplazando el diafragma hacia abajo y provocando que el vientre salga hacia fuera. Se produce una inspiración lenta, cómoda y silenciosa. Cuando espiramos, el diafragma sube y el estómago desciende. Se recomienda respirar por la nariz y provocar una espiración total. Para comenzar a practicarla es interesante realizar ejercicios en decúbito supino ya que favorece la relajación abdominal.

- ❖ **Clavicular.** Es una respiración poco común, de forma aislada solo se utiliza en situaciones especiales como las embarazadas, que por su estado de gestación les resulta más cómodo utilizar este tipo de respiración, aunque no resulta excesivamente relajante. En situaciones de ansiedad, miedo o sobresaltos es la más típica. Produce poca entrada de aire y en ocasiones la sensación de no ser suficiente, lo que aumenta la frecuencia respiratoria y puede llevar a estados de ansiedad.

Siguiendo a Ruibal & Serrano (2001), existen cuatro tipos de respiración que están determinadas fundamentalmente en función de los músculos que ponemos en funcionamiento:

- **Respiración alta o clavicular.** Se realiza utilizando los músculos auxiliares. Interviene solo la parte alta del pecho, por lo que los pulmones no se pueden expandir bien y la entrada de aire y oxigenación es insuficiente. Este tipo de respiración, muy superficial, se da en momentos tensos o de angustia.
- **Respiración media, torácica o intercostal.** Se produce cuando los músculos intercostales se contraen, provocando un aumento de la parte media de la caja torácica. La respiración bucal favorece este tipo de respiración, y es la más frecuente en nuestra sociedad. Aunque no es del todo completa, es mejor que la respiración alta o clavicular.

- **Respiración baja, diafragmática o abdominal.** Se realiza gracias a la acción del diafragma. Se ensancha la parte inferior del tórax y este movimiento favorece el riego sanguíneo. Respirando por la nariz se facilita en gran medida la respiración abdominal. Esta respiración, que tras la completa es la más aconsejable, no se realiza en muchas ocasiones ya que la tensión impide el trabajo del diafragma.

- **Respiración completa.** Se realiza combinando los tres tipos de respiración que hemos descrito. Aunque es la mejor de todas, es la que menos usamos normalmente. Se llama completa porque trabajan de forma conjunta todos los músculos respiratorios y se realiza una buena oxigenación y eliminación del anhídrido carbónico.

Una vez comprobados los tipos de respiración existentes, hemos de tener en cuenta los numerosos beneficios que reporta su correcta forma de realización sobre el propio cuerpo, destacando (Prieto, 2009):

- Una mayor oxigenación de los pulmones provocará un aumento de concentración en sangre.
- Al producir sangre más oxigenada, el corazón realizará menos esfuerzo para abastecer de oxígeno a todo el organismo.
- Ayuda al organismo en su metabolismo, permitiendo una mejor degradación de los principios inmediatos.
- Estimula el reflejo parasimpático, favoreciendo al estado de relajación que se pretenda alcanzar.
- El mayor aporte de oxígeno a los músculos conseguirá mitigar tensiones y contracturas, consecuencias de diferentes molestias.
- Favorece al descanso, mitigando los efectos del insomnio.
- Produce un equilibrio en la regulación cerebral.

2.2.4. Estiramientos

En el momento de hacer referencia a los tipos de flexibilidad y sus clasificaciones, ha de clarificarse que la flexibilidad en si no existe como característica general del cuerpo humano, sino que el grado de flexibilidad es muy específico tanto para cada articulación como para una acción articular concreta (Merni, 1981).

La mayoría de los autores, como Hedegüs (1984), Donskoi y Zatsiorski (1988), Platonov (2001), Cadierno (2003) o Meléndez (2005), clasifican la flexibilidad en activa o pasiva. Partiendo del concepto de la propia flexibilidad y de su distinción, los estiramientos o también denominado stretching desde siempre ha formado parte del comportamiento natural del ser humano y también de la mayoría de los seres vivos. Dado que el movimiento es un elemento bñásico de la vida, los estiramientos se relacionan con dichos primeros movimientos vitales.

Podría afirmarse pues que los estiramientos consisten en estirar, valga la redundancia, de forma selectiva los órganos motrices (Blum, 2000). De esta manera, la condición física y el propio rendimiento desarrollado en cualquier actividad de este tipo aparecerá estrechamente ligada al proceso de estiramientos.

Las articulaciones son los ejes o centros de giro o rotación de nuestro aparato locomotor. Partiendo de esta base, las articulaciones unen de forma prodigiosa los segmentos en una cadena funcional que se mueve en un espacio tridimensional. Cuanta más movilidad y capacidad de carga tengan las articulaciones, mayor será la variabilidad de nuestro aparato de sostén y locomotor. De ahí precisamente su magnitud a la hora de tenerse en cuenta en cualquier tiempo dedicado a la vuelta a la calma en las clases de educación física, puesto que de su correcta realización se manifestarán conductas positivas o conductas que puedan dañar al propio organismo.

2.3. EDUCACIÓN POSTURAL EN LA VUELTA A LA CALMA

La columna vertebral, como órgano de eje, desempeña diferentes funciones tales como soportar la cabeza y estabilizar la postura erguida. Del mismo modo, puede moverse en todas direcciones, siendo posible gracias a una serie de segmentos concebidos en movimiento, denominadas como vértebras.

A su vez, los discos intervertebrales se encuentran entre las vértebras, que están conectadas delante y detrás con los cuerpos vertebrales por unas bandas longitudinales. Son los discos los que hacen posible la movilidad de cada una de las vértebras. Estos discos están formados por un núcleo gelatinoso con alto contenido en agua. Dicho núcleo está envuelto en un tejido conjuntivo formado por un arco o manto fibroso. Los discos tienen la función de amortiguar los golpes que sufre la columna, absorbiendo estas descargas como si fueran un verdadero amortiguador (Grotkasten & Kienzerle, 2001).

La educación postural es tan importante en la vuelta a la calma, y en general en la realización de actividad física, como cualquiera de los elementos anteriormente conocidos en epígrafes anteriores del presente trabajo de investigación. De hecho, si no cuidamos nuestra musculatura de sostén podríamos ocasionarnos daños irreversibles para el resto de nuestras vidas.

Desde un punto de vista docente, el alumnado ha de adquirir desde tempranas edades hábitos que les resulten beneficiosos para su desarrollo y crecimiento. A lo largo de su evolución, el ser humano ha tomado como propia la postura erguida. Los huesos del cuerpo están colocados unos sobre otros de forma ordenada, mientras que las articulaciones tienen la función de conectar los huesos entre sí y de esta forma contribuir a la movilidad. Tan solo gracias a la musculatura que recubre nuestros huesos las personas somos capaces de sostener nuestro sistema esquelético (Grotkasten & Kienzerle, 2001).

2.4. APLICACIÓN DE LA RELAJACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los conceptos de tensión y relajación quedan íntimamente ligados debido a su tipología y al vínculo que les relaciona de forma intrínseca y extrínseca, todo ello en base a la forma de finalizar las diferentes clases o sesiones de educación física. En la actualidad, el ser humano se caracteriza por vivir entre tensiones, por lo que nuestra vida laboral y profesional acaba definiéndose como un campo de tensión (Vacas Belda, 1981).

El individuo no solo está sometido a la sociedad en la que convive con el resto de personas, sino que también ha de compenetrarse con la propia naturaleza. En este sentido, y haciendo referencia directamente a la forma de desenvolverse del alumnado en una determinada realidad educativa, no debe limitarse solo a vivir experiencias en el mundo en el que se encuentra, sino que ha de ser parte del mismo y configurarse en torno a él.

Las tensiones repetidas, conscientes o inconscientes, nos mantienen en un estado de alerta constante, agotando nuestro sistema nervioso. El mantenimiento de respuestas permanentes de estrés, tal y como pudo verse en puntos anteriores del presente trabajo de investigación, implica exigir al organismo que trabaje por encima de sus posibilidades. De esta manera, puede provocar agotamiento así como la aparición de trastornos físicos generados por dicha sobrecarga, como son la hipertensión, dolores de cabeza, afecciones intestinales, además de problemas relacionados directamente con la activación del organismo.

Para su correcta aplicación en la Etapa de Educación Primaria, será imprescindible cuales son las principales técnicas de relajación, incidiendo especialmente en su repercusión en la desactivación tras las clases de educación física, así como el tratamiento que se le da en el diseño curricular.

2.4.1. Técnicas de Relajación

En el campo de la relajación aplicada al área de educación física, existen diferentes métodos y ejercicios que en muchos casos se superponen y ofrecen la tan ansiada relajación. Por ello, a la hora de elegir los métodos o técnicas de relajación será importante atender a las necesidades del alumnado. A continuación se recogen algunas de las principales técnicas en materia de relajación.

2.4.1.1. *Relajación de inducciones múltiples*

Se basa en la reeducación psicotónica. Esta técnica, promovida por Michel Sapis, utiliza premisas que recuerda al entrenamiento autógeno, evocando situaciones de placer y bienestar, en referencia a imaginar determinadas circunstancias a la hora de relajar el cuerpo (Martínez García, 1992).

2.4.1.2. *Entrenamiento autógeno*

El entrenamiento autógeno se desarrolló en gran parte a partir de las hipnosis fraccionadas de O. Vogt. Basándose en sus experimentaciones, Schultz buscó cómo mejorar la posibilidad de dar con el estado hipnótico sin hipnotizador. Lo consiguió ejercitando sistemáticamente la relajación y formuló las siguientes observaciones de principio (Martínez García, 1992):

- 1) Para alcanzar la relajación psíquica por medio de la concentración, el campo en que el paciente se concentra debe ser muy limitado. Si se concentra en todo su organismo, el campo cubierto resulta demasiado grande, y el efecto de la concentración es paralelamente más pequeño. Para ello, hay que concentrarse en una extremidad, preferentemente en la que resulte más familiar.

- 2) Como no es posible separar cuerpo, alma y espíritu según Schultz, la concentración puramente psíquica conduce a determinadas reacciones del organismo.
- 3) Cuando la persona objeto de un experimento ejecuta de dos a tres veces por día, mediante un ejercicio cuidadoso, una autorrelajación de concentración del brazo, con cada ejercicio consigue dominarlo mejor y el efecto se extiende a nuevas partes del cuerpo. Después de algunos días, la sensación de pesadez no se limita ya al brazo sino que, sin que la persona del experimento haga nada por lograrlo, se extiende automáticamente al otro brazo y a la pierna del mismo.
- 4) Una vez que se alcanza este estadio, siguen los ejercicios para la relajación de los vasos sanguíneos, así como la sensación de pesadez se corresponde con la relajación muscular, siendo la relajación de las paredes de los vasos sanguíneos la que se corresponda con la sensación de calor. También se puede incluir en la autorrelajación la actividad del corazón, de la respiración, de los órganos externos y de la cabeza. En la persona que está entrenada, estos órganos y sistemas orgánicos están realmente coordinados.
- 5) Schultz señala reiteradamente que esta técnica solamente puede emplearse bajo control de un experto. Tiene lugar un cambio biológico a un estado que se parece al sueño. Se influye en diversas funciones vitales, sobre todo la circulación. Por ello, si se emplea una técnica errónea o no se valora debidamente la disposición individual del alumno/a, pueden suscitarse reacciones indeseadas, como ataques sincopales, angina de pecho, jaqueca, espasmos de los vasos y estados crepusculares.

- 6) La relajación de los músculos puede hacer desaparecer por completo el reflejo rotuliano con estímulos no demasiado fuertes. La relajación de los vasos lleva consigo un aumento de la radiación térmica. Otras experiencias enseñaron a Schultz que la frecuencia del pulso sube o baja de acuerdo con la actitud del paciente que practica el ejercicio.
- 7) El anquilosamiento involuntario de los músculos, la llamada catalepsia, se puede provocar también en el entrenamiento autógeno y está ligada entonces a un cuadro microeléctrico característico y a los cambios de la cronaxia ajustados al mismo.
- 8) El significado de la actitud corporal en tales ejercicios ha sido conservado en la India durante un período de más de cuatro mil años, siendo entendido como lo que hoy conocemos por Yoga. El entrenamiento autógeno hace posible que el ser humano influya y regule conscientemente en cierta medida sus procesos involuntarios. Las emociones suelen ir ligadas a las tensiones corporales. Mediante el empleo sistemático de este método es posible eliminar esas tensiones.

Por tanto, este método servirá para autogestionar las capacidades de tranquilización y relajación del sujeto, que intentará establecer una conexión exhaustiva con su propio cuerpo, llevándolo a una situación de control que le permita vivir con un menor grado de tensión y en sintonía con su propio bienestar.

2.4.1.3. *Regulación activa del tono*

El método Stokvis, designado también como ejercicios del tono de Leiden y método de relación activa, se basa en una serie de principios deducidos por la experiencia: todo alumno presenta determinadas discrepancias respecto a otros receptores del proceso de relajación. Las diferencias de personalidad de los distintos terapeutas son, por lo regular, tan grandes que en sus manos los métodos parecen casi iguales, pudiendo obtener efectos muy distintos (Prieto, 2009).

Stokvis invitaba siempre a la persona tensa a desahogarse, es decir, a gritar y vociferar en una exposición sin afectación, procedimiento ya conocido como de los antiguos cultivadores del método catártico aunque mucho antes de la terapia primaria de Janov. Solo a partir de una apertura así resultaba posible desarrollar la confianza y la transferencia consciente.

La relajación muscular según el método de la regulación activa del tono difiere, según Stokvis, de la alcanzada en el entrenamiento autógeno. El autor aspira a una concentración de atención en una parte del cuerpo o en un ámbito limitado de funciones, en los cuales se fija, en cierto modo, en una proporción diversa según los casos. En cambio, en el entrenamiento autógeno, la parte concreta del cuerpo que permanece siempre igual representa únicamente un medio de paso con ayuda del cual se posibilita una vivencia generalizada del cambio de estado de conciencia por todo el cuerpo.

La experiencia enseña que la acción de los músculos extensores va acompañada generalmente de emociones de placer, mientras que la acción de los músculos flexores suele ir acompañada de sensaciones de desagrado. El sujeto que la practica debe sentirse lo más cómo posible, es decir, ha de adoptar una postura que no suscite estímulos perturbadores en su sistema orgánico (Vázquez, 1989).

En este método no se pretende controlar objetivamente si aparece en realidad la relajación muscular. La sensación de estar relajado es de mayor importancia que la relajación efectiva de los músculos. Además, la preocupación del control perjudica el progreso de la relajación. Este reparo es más importante que la ventaja del efecto sugestivo, el cual conlleva la seguridad de que también se ha producido la relajación.

Sin embargo, al principio es necesario un cierto control para ver si el alumnado ha comprendido lo que se quiere dar a entender por relajación. Para ello, hay que palpar los músculos a través de los vestidos y comprobar si están relajados. Esto se puede hacer cogiendo cautelosamente el antebrazo con una mano y con la otra el brazo, palpando la articulación del codo, dejando a posteriori la mano quiera.

En los estados espásticos se pueden poner la mano en las partes del cuerpo doloridas, es decir, donde el alumnado localiza el espasmo. Si es necesario, con ayuda de algunos gráficos, se les da una idea de lo que se quiere conseguir. Cuando se puede suponer que ha aparecido una relajación suficiente de los restantes músculos, se atiende a la expresión del rostro. Es importante que el sujeto relaje también los músculos del rostro sin dejar que se transparente el temor a parecer menos inteligente.

Finalmente, se comunica sugestivamente al alumnado la disminución de sus pulsaciones, indicándoles que se ha producido la modificación de conciencia necesaria para llegar al estado de relajación deseado.

2.4.1.4. *Cinesiterapia concentrativa*

Este método, propuesto por Stolze, se basa en la idea de que el ser humano no solo tiene un cuerpo, sino que también es su cuerpo. Este método se concibe como una terapia del movimiento, siendo concentrativa en virtud de una reducción de la relación con el mundo exterior a consecuencia de una atención particularmente intensa a las cosas concretas.

En la cinesiterapia, esta reducción del campo de conciencia está vinculada a una ampliación del estado de la conciencia. Esta actitud puede determinar la reflexión de distanciamiento, que es característica del paciente con perturbaciones de la vivencia, mediante la aceptación imparcial de lo que se ofrece aquí y ahora en su percepción (Shinca, 1980).

La cinesiterapia de Stolze es un ejercicio sin ejercicios. Toda acción humana puede resolverse en ejercicio y éste no ha de contraponerse a la vida normal. Aspira, más bien, a equiparar cada vez más los ejercicios con la vida cotidiana, o expresado con mayor exactitud, a preparar al alumnado por medio de unas horas de ejercicios para vivir la vida de cada día con las actitudes que se han experimentado en el trabajo de la cinesiterapia concentrativa.

Desde el plano del docente, ha de crear situaciones en las que el alumnado pueda experimentar de manera ejemplar o representativa la naturaleza de las relaciones consigo mismos, con su espacio vital, con los seres humanos de su entorno próximo, con la sociedad y con su mundo profesional. Su tarea consiste, por un lado, en reconocer los problemas del alumnado en situaciones dadas; y por otra, en traducir esos problemas a simples interacciones del alumnado que pueda experimentarse aquí y ahora, dentro de su corporalidad propia y entre ésta y el entorno configurado por el espacio, los objetos y los que practican con él.

Para conocer en mayor profundidad la cinesiterapia, han de tenerse en cuenta una serie de aplicaciones estrechamente vinculadas a su valor terapéutico dentro del contexto educativo que el área de educación física reportará en el alumnado:

- a) La pasividad e inmovilidad del alumnado dan paso a la actividad y al movimiento.
- b) La percepción de pensamientos y sentimientos se enriquece con la percepción de las sensaciones del cuerpo, participando el alumnado así de la terapia de una manera más amplia.
- c) La situación terapéutica limitada por la forma de diálogo es sustituida por situaciones que están más cerca de la realidad de la vida, aportando al docente numerosos puntos de vista sobre la conducta del alumnado.
- d) La contemplación de los acontecimientos pasados y futuros se amplía con la vivencia de situaciones presentes, confiriéndole al proceso terapéutico del examen de la realidad una mayor fuerza de convicción.
- e) La comunicación verbal entre docente y discente se ve reemplazada por un encuentro terapéutico, las interacciones ganan con ello en eficacia.

2.4.1.5. *Eutonía*

La eutonía, de G. Alexander, es el balance óptimo de tensión que se puede obtener a través de la compensación de las tensiones corporales. El método para conseguir la eutonía fue creado por E. Jacques Daleroze, con la intención original de que sirviese de base a la educación rítmico-musical, pero pronto se convirtió en un método pedagógico autónomo utilizable tanto en la escuela como en toda actividad práctica y artística.

La terapia de eutonía resulta eficaz no solo en las enfermedades psicósomáticas y de estrés, sino también en dolencias neurológicas, en el tratamiento de la polimielitis y en casos en que las aplicaciones restantes no han tenido éxito (Prieto, 2009).

Partiendo de la experiencia general de que la simple dirección de la atención a una determinada parte del cuerpo cambia la disposición del tono, hay que tener en cuenta su incidencia en el organismo. Las distintas reacciones, condicionadas inicialmente por la situación individual del que practica, se homologan y regularizan después de la normalización e igualación de la tensión fundamental del tono en todo el cuerpo.

Este influjo regulador del tono y la circulación se observa, al mismo tiempo, una clara reacción en la conducta psíquica. La terapia de la eutonía brinda la posibilidad de influir en una hipertonía o hipotonía, normalizándola directamente, o de transformar a lo largo del tratamiento un estado predominante simpaticotónico en otro vagotónico.

Una vez establecidas las bases de la actitud y del movimiento naturales y asimiladas la longitud normal de los músculos y la máxima movilidad de las articulaciones, el alumnado comienza a englobar en el movimiento la regulación del tono y la nueva imagen corporal experimentadas en reposo.

Partiendo de giros y extensiones, a las cuales se ve espontáneamente inducido después de una posición de reposo bastante prolongada, se practican las diversas formas del movimiento eutónico; la fuerza de orientación definida, con lo cual se alcanza un rendimiento máximo con un mínimo gasto de energía, unido a una respiración libre y no dirigida, y a una circulación y una regulación del tono sin obstáculos conseguidas mediante la técnica de contacto (Monneret, 1985).

Desde puntos de partida siempre nuevas, y en las situaciones de tono más dispares, el alumnado tiene la oportunidad de probar y profundizar lo mismo con improvisaciones que con formas fijas, todas las posibilidades del movimiento eutónico así como la relación del espacio del propio cuerpo con el espacio que nos rodea y que está debajo de nosotros.

Con ello, se experimenta el compás, el dinamismo, el ritmo, el fraseo y la forma, lo mismo que los propios fundamentos de la coreografía. Será imprescindible que su aplicación venga acompañada de una total concentración por parte del alumnado, la cual va a permitir poder establecer una acérrima conexión entre lo que está haciendo y lo que desea llegar a alcanzar, de manera que se pueda actuar en consecuencia y se permita lograr una evolución lógica con respecto a la concepción del propio cuerpo.

2.4.1.6. Técnica Alexander

Creada por Frederick Matthias Alexander, esta técnica surge en base a la experiencia de su propio creador. Sufrió un problema de pérdida de voz cuando se encontraba recitando un monólogo de Shakespeare. Cuando era un niño, su salud era débil y enfermiza, sufriendo continuos problemas de respiración. Todo esto le llevó a estudiar el porqué de su pérdida de voz y sus enfermedades, concluyendo que la tensión distribuida por todo el cuerpo estaba en el origen de sus males. Al mismo tiempo que continuó su carrera como actor, siguió sus investigaciones en el campo del movimiento humano y pasó a ser su pasión durante casi cincuenta años (Martínez García, 1992).

En palabras de Edward Maisel, director del Instituto Americano de de investigación en educación física, la técnica Alexander daba un flexibilidad y una facilidad de movimiento, así como una mayor libertad de acción de los ojos, menos tensión en las mandíbulas, y en general una mayor sensación de ligereza y disminución del esfuerzo que antes se creía necesario para mover las extremidades. Esta técnica se basaba en una serie de principios:

- *Control primario*. Tiene tres componentes: cuello, cabeza y columna.
- *Uso y mal uso*, entendiendo el uso por la postura.
- Percepciones sensoriales erróneas, refiriéndose al modo en que los mensajes son interpretados en un cuerpo mal usado.
- *Inhibición*, como detenerse ante movimientos automáticos que realizamos mal.
- *Logro del objetivo y medios empleados*. No solo cuenta como llegamos al objeto sino también al camino empleado.
- *Integración de mente y cuerpo*. Una nueva dimensión del concepto de movimiento corporal.

2.4.1.7. *Reeducación psicotónica*

Su creador, el doctor J.G. Lemaire, se basó en un trabajo de J. Ajuriaguerra. Utilizaba las técnicas del entrenamiento autógeno, aunque la diferencia estriba en las relaciones de paciente y terapeuta previas a la sesión por la cual el terapeuta investiga en su vida desde cualquier puntos de vista. De hecho, Ajuriaguerra estudia los trastornos locales del tono dentro de la personalidad global del paciente y ha definido seis grupos de tipos musculares o tónico emocionales diferentes (Payne, 2002):

- **Primer grupo:** se caracteriza por una rigidez homogénea de todo el cuerpo, pero el enfermo rehúsa admitirlo y de reconocerlo por miedo a perder sus defensas. Puede quedar así durante semanas encerrado en su coraza muscular. Este tipo está constituido por sujetos atléticos con gran fragilidad afectiva.
- **Segundo grupo:** al contrario del precedente, realiza una pasividad objetiva global desde la primera sesión. La cura está terminada antes de comenzar. Estos sujetos son astémicos y longilíneos.
- **Tercer grupo:** manifiesta una vigilancia estática generalizada. Como tienen miedo a la dependencia se prevendrán contra ella tomando la iniciativa del progreso. Su constitución es armoniosa, discretamente atlética.
- **Cuarto grupo:** presenta una elasticidad tónica uniforme. Estos sujetos van siempre con adelante porque su sensación de relajación precede a la relajación objetiva de sus miembros. Presentan blocajes a nivel de las grandes articulaciones.
- **Quinto grupo:** responde a los primeros controles del médico por contracciones parcelarias fugaces. En estos, el cuerpo permanece suave.
- **Sexto grupo:** inmoviliza su cuerpo en una espera receptiva más temerosa. Tienen una morfología generalmente equilibrada.

2.4.1.8. Método Fedenkrais

Este autor nos habla de un método que va más allá de la reeducación de la respiración y el movimiento. Aunque concede gran importancia a la respiración, pues afirma que todo esfuerzo emocional o físico, así como cualquier trastorno se refleja en nuestra respiración, afirma que resulta imposible reeducar la respiración sin dar una posición satisfactoria al esqueleto (Martínez García, 1992).

2.4.1.9. Método Mitchell

Mitchell basa su método en el principio de la inhibición recíproca, es decir, si un grupo de músculos está trabajando, el grupo contrario es obligado a relajarse. Basándose en este principio, estudia la postura asociada al estrés y los grupos musculares que están tensos y entrena al cuerpo para que reconozca la posición del estrés y adopte la postura de relajación. La postura asociada al estrés es resumida por este mismo autor en trece posiciones, destacando las posiciones contraídas de las articulaciones flexoras y extensoras. Para combatir dichas posiciones, propone trece instrucciones de forma resumida, intentando hacer frente a la mala ubicación postural elegida a la hora de desarrollar una adecuada relajación (Martínez García, 1992):

Tabla 2.2: Posturas de Mitchell.

Fuente: Martínez García, J.L. (1992). Relajación y yoga. Cartagena: Paidotribo.

Posturas de Mitchell	
- Tire de los hombros hacia los pies.	- Respiración.
- Codos hacia fuera y abiertos.	- Empuje el cuerpo contra el apoyo.
- Dedos y pulgares largos.	- Empuje la cabeza contra el apoyo.
- Vuelva las caderas hacia fuera.	- Lleve la mandíbula hacia abajo.
- Mueva las rodillas flexionando.	- Apriete la lengua hacia dentro.
- Aparte los pies de la cara.	- Cierre los ojos y vacíe la mente.

2.4.1.10. *Relajación funcional*

Según las reglas de la relajación funcional, establecidas por su creador M. Fuchs, durante la exhalación se descubren y resuelven, a través de los más pequeños movimientos, las falsas tensiones de las zonas respectivas. Esto no ocurre a través de un ejercicio prolongado y constante, sino de acuerdo con su metodología, realizando solo de dos a tres movimientos.

A diferencia del entrenamiento autógeno o de la relajación progresiva de Jacobson, en la relajación funcional no hay ejercicios fijos que deban realizarse de acuerdo con un horario o en zonas determinadas de antemano. Por lo general, se empieza en el esqueleto pero, incluso entonces, hay que decidir cada vez si se hace por arriba o por abajo (Pintanel, 2005).

La experiencia principal del alumnado es que con la percepción del propio cuerpo y la desaparición de las falsas tensiones y actitudes erróneas, a medida que se acrecienta el ritmo propio, se produce una cierta vitalización, un aumento del coraje y de la propia concentración.

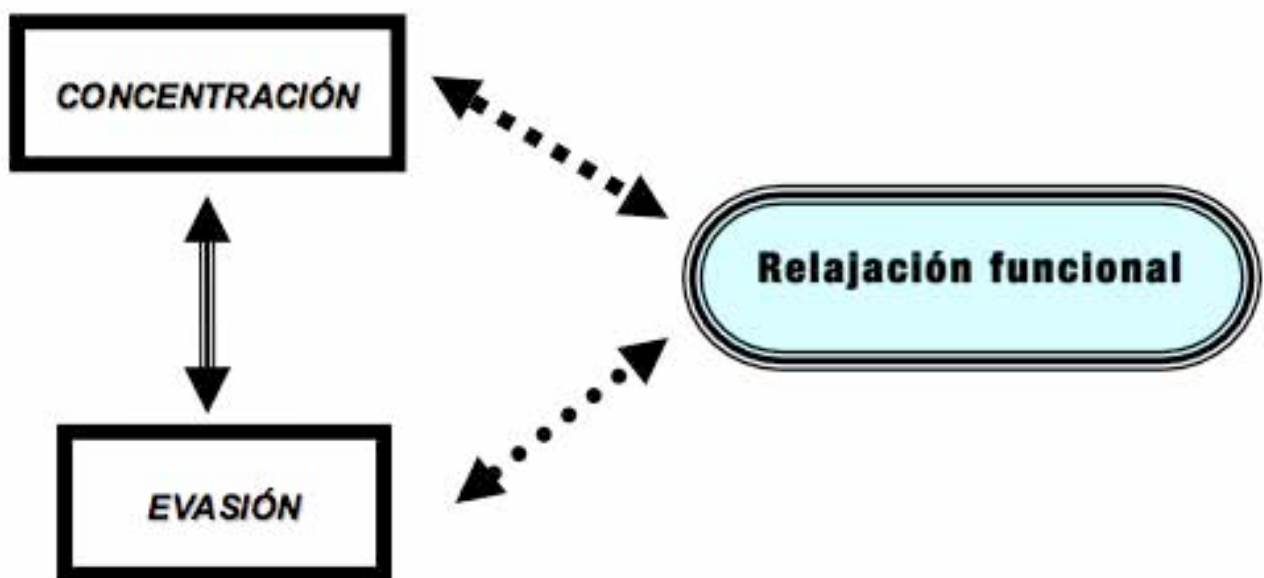


Figura 2.3: Relajación funcional.
Fuente: figura de elaboración propia.

2.4.1.11. *Bioenergética*

Este método, creado por Reich y de Lowen, se basa principalmente en el análisis de las anomalías, los cambios de actitudes y el carácter en sí. Reich era un fiel estudioso de las técnicas orientales del Yoga, concibiendo el organismo como un sistema energético que, liberado de los espasmos debidos a la represión de los instintos, a la represión social y al bloqueo de la satisfacción de las necesidades y cargado de nuevas energías, debe ser movilizado (Martínez García, 1992).

La capacidad de goce del ser humano constituyó para él un objetivo de la terapia más importante. Se conseguía este objetivo a través de la llamada vegetoterapia, la cual se refería al núcleo de la terapia ortodoxa. Cada tipo de carácter posee una determinada actitud muscular. Si ésta se aborda directamente, se encuentra sin necesidad de dar un rodeo a través de la psique, el ámbito de los afectos y de los impulsos.

Los espasmos de la musculatura son el aspecto corporal de la represión. Orientado hacia que el alumnado tomara conciencia de ellos, junto con el contenido de la correspondiente expresión psíquica, e instruía al alumnado para que sintonizara con los movimientos y espasmos involuntarios.

Solo después de este directo trabajo con el cuerpo humano venía el trabajo psicoanalítico.

El fenómeno de la energía en el sistema muscular lo denominó Reich como coraza del carácter.

Según la manera como cada sujeto sienta y controle en su cuerpo el flujo de energía, distingue Lowen los tipos de carácter. Los fines de la curación o tratamiento de la bioenergética eran los siguientes:

- ✓ El ser humano debe aprender a conocer su pasado tal y como lo ha vivido en su cuerpo.
- ✓ Debe tomar conciencia aquí y ahora de su cuerpo, hacerse responsable del mismo y de la parte del mundo que ama-
- ✓ Debe aceptar el destino que está prefijado en su cuerpo y aprender a mirar de frente al futuro.
- ✓ En la bioenergética, el docente no es solo un maestro, sino que debe dirigir y ayudar con el buen ejemplo.
- ✓ Hay que tomar contacto creciente con el propio cuerpo, en el cual están marcadas a fuego la historia y las estructuras del carácter.
- ✓ No hay que descubrir solo los rasgos patológicos de la vida, sino también los agradables que hay que seguir desarrollando.
- ✓ Hay que buscar y construir mejores formas de la expresión propia, de las funciones del yo, y por tanto, de la vinculación con la realidad.
- ✓ De la mano del desarrollo de la alegría y del placer va la búsqueda de la dignidad y del sentido de la vida.

Finalmente, hemos de tener en cuenta que todas las técnicas anteriormente mencionadas en el presente trabajo de investigación representan la magnitud que la relajación y la vuelta a la calma suponen a la hora de contribuir al desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, y más cuando nos referimos al alumnado perteneciente a la Etapa de Educación Primaria para el área de educación física (Ruibal & Serrano, 2001).

2.4.2. Consideraciones en el diseño curricular

Aunque en la actualidad las leyes orgánicas dedicadas a la educación siguen evolucionando y readaptándose, las referencias a la relajación y la vuelta a la calma son altamente limitadas. Siguiendo a Lleixá (1988), este autor menciona que la educación de la respiración y la relajación ha de realizarse a lo largo de todo el curso escolar, evitando realizar ejercicios que pudiesen ser dañinos para el propio cuerpo. Desde esta perspectiva, y la hora de desarrollar un cierto tratamiento curricular relacionado con la relajación, han de tenerse en cuenta una serie de consideraciones para su elaboración en los planes educativos (Masson, 1985):

- ✓ Dar tiempo suficiente al aprendizaje y facilitar la progresión, promoviendo la conciencia del propio cuerpo, de la respiración y de la relajación.
- ✓ Partir del nivel de desarrollo del alumnado, sin provocar el forzamiento de las articulaciones o extremidades del propio cuerpo.
- ✓ Adoptar las actividades que se planteen emplear a las características del grupo, prestando especial atención a la edad y al grado de madurez, incurriendo directamente en la explicación y tratamiento de la terminación de toda sesión de educación física.
- ✓ Posibilitar situaciones de vivencias personales y consideraciones que se centren en la práctica y no en aspectos teorizados, de manera que los aprendizajes significativos se estimulen.
- ✓ Atender a la diversidad y respetar los diferentes modos de aprendizaje, contribuyendo al equilibrio de cuerpo y mente.

2.5. PREVENCIÓN DE LESIONES Y DESACTIVACIÓN

En el momento de desarrollar una actividad física concreta, uno de los principales riesgos que surgen es el de la apariciones de las lesiones en las clases de educación física (Delgado, 1991). De hecho, los docentes de este área de conocimiento se ven permanentemente expuestos a la responsabilidad que supone la realización de ejercicio con alumnado de corta edad.

La formación en prevención de riesgos laborales y primeros auxilios es algo que, por suerte, cada vez es más común entre nuestras escuelas. Sin embargo, las lesiones siempre están ahí y aparecen de forma continuada.

Una de las respuestas más contundentes a la reducción de la aparición de estas lesiones es sin duda la utilidad de la vuelta a la calma en este sentido, puesto que la vuelta a la calma va a permitir (Suárez & Suárez, 1999):

- *Mejorar las posibilidades del rendimiento motor.*
- *Contribuir a la mejora de la capacidad respiratoria.*
- *Desarrollar estrategias para evitar lesiones.*
- *Reducir las posibilidades de aparición de agujetas.*
- *Disminuir el ritmo cardíaco para reincorporarse a las clases.*
- *Conocer en mayor medida al propio cuerpo humano.*

Desde esta perspectiva, un entrenamiento regular de estiramientos no solo va a contribuir a mantener la elasticidad de la musculatura, sino también la de los otros tejidos del aparato locomotor. Así, la musculatura es capaz de reaccionar de una forma más rápida, coordinada y enérgica.

Ésta es también la razón por la que los deportistas de élite que estiran con regularidad son menos propensos a padecer lesiones, tal como numerosas investigaciones nacionales e internacionales han demostrado inequívocamente (Delgado, 1991).

Cuando el tejido lesionado es elástico y flexible se reduce la gravedad de las lesiones, se acorta el tiempo necesario tanto para la curación como para la recuperación y se celera la vuelta a las actividades deportivas o de ejercicio físico habitual.

Una musculatura fuerte, elástica y bien coordinada es la mejor condición para prevenir lesiones (Blum, 2000). A la inversa también es cierto que el más propenso a padecer lesiones es el deportista débil, contracturado y con los músculos acortados. Las fases del entrenamiento de la condición física se orientan especialmente a mantener la elasticidad de los músculos para evitar que el tono muscular sea demasiado elevado y ejerza una tracción continua en las inserciones de los tendones, lo que podría producir dolor, irritaciones o inflamaciones.

Igualmente, los tejidos por los que se deslizan los tendones y las vainas tendinosas a menudo reaccionan con irritaciones o incluso inflamaciones ante un rápido incremento de la fuerza o sobrecargas musculares (Blum, 2000). Es por tanto imprescindible hacer saber al alumnado la importancia que la fase final o de desactivación de toda clase de educación física tiene en el rendimiento a corto y largo plazo del propio cuerpo humano.

CAPÍTULO III

PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

<u>CAPÍTULO III. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</u>	145
3.1. PARADIGMA CUALITATIVO.....	154
3.1.1. Concepto de estudio de casos.....	160
3.1.2. Tipos de estudios de casos.....	166
3.1.3. Momentos del estudio de casos.....	169
3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	171
3.2.1. Observación.....	179
3.2.2. Cuaderno de campo.....	185
3.2.3. Anecdotario.....	187
3.2.4. Entrevista.....	188
3.2.5. Medios audiovisuales.....	193
3.2.6. Documentos personales.....	194
3.2.7. Triangulación.....	195

CAPÍTULO III:

PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Desde un punto de vista aplicable a la educación física, podemos afirmar como la investigación cualitativa representa un conjunto de investigaciones, todas ellas con características similares, aunque no con el mismo fin. Autores como Bartolomé (1992) identifican dos orientaciones en la investigación cualitativa: la orientada a la comprensión del contexto de estudio, así como la que se orienta a la transformación social y la emancipación de las personas, es decir, al cambio referente al ser humano.

El interés suscitado por la metodología cualitativa radica principalmente en la forma en la que se plantean las nociones sobre los cambios sociales que ocurren en nuestra propia realidad. Durante los años setenta y ochenta, en el siglo XX, puede observarse un creciente interés por la aplicación de los métodos cualitativos en el ámbito de la investigación educativa como resultado de la influencia de otras disciplinas dentro de las Ciencias Sociales y Humanas: la antropología, la sociología y la sociolingüística (Bisquerra *et al.*, 2004).

Prueba de este hecho se concreta en la aparición de numerosos trabajos cualitativos en el ámbito de la educación, como los de Erickson (1973), Smith (1974), Rist (1975), Patton (1975) o Tesch (1976) (citado en Bisquera *et al.*, 2004) en donde se hace referencia a la forma de entender los procesos y los elementos en permanente cambio, en referencia al ser humano y a la realidad que le atañe de forma continua.

La mayoría de los estudios iniciados por dichos autores recogen la aplicación de los métodos más empleados en metodología cualitativa, especialmente de la investigación educativa como respuesta a los tratamientos positivistas y psicologistas del rendimiento escolar, en los que predominaba la aplicación de pruebas estandarizadas y las explicaciones parciales de la enseñanza que aislaban el diagnóstico individual del contexto social y cultural donde el alumnado desempeñaba su labor.

El enfoque cualitativo aportó otra perspectiva igualmente necesaria para el estudio de estos temas al tomar como foco central de atención el contexto de los significados en que podían ser entendidos los hallazgos meramente cuantitativos, es decir, puso el acento sobre las dimensiones culturales y sociales que contextualizan el trabajo escolar (Rojas, Fernández & Pérez, 1998).

Los principios de la investigación cualitativa orientada a la comprensión en la práctica se dirigen hacia el estudio de unas dimensiones clave, sintetizadas por Bartolomé (1992):

- Las conductas naturales para descubrir leyes.
- Las situaciones sociales identificadas por el lugar, los actores y las actividades.
- Los significados de textos y acciones.
- Los procesos sociales en relación con la sociedad y la persona.
- Los procesos cognitivos en relación con la construcción de sistemas semánticos en individuos y grupos.
- Los patrones culturales de un grupo mediante la identificación de creencias y prácticas concretas.
- Los patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural.

La ciencia crítica parte de la necesidad e interés de las personas para realizar sus propios planteamientos y orígenes, así como para reflexionar sobre ellos. La teoría, por tanto se genera a partir del análisis autocrítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural, y desarrollada por sus propios protagonistas. Se construye mediante una forma de investigación impregnada por los valores sociales emergentes en el contexto y consensuada por sus propios participantes.

Por su parte, la metodología cuantitativa surge desde una perspectiva orientada a tres influencias iniciales en el método experimental: el pensamiento filosófico dominante en el Siglo XIX; la evolución de la psicología tradicionales, provocando el nacimiento y desarrollo del espíritu científico; y el desarrollo experimental en cuestión. Igualmente, el positivismo surgió bajo la influencia de sistemas como el empirismo británico, tanto de Loche como de Hume. Según la concepción de Vico, no hay más conocimiento válido que el positivo, caracterizado por (Bisquerra *et al.*, 2004):

- ❖ La explicación de los fenómenos a partir de ciertas regularidades o leyes establecidas por la observación de fenómenos observables.
- ❖ La utilización de la observación sistemática, la experimentación y la comparación como estrategias fundamentales para generar el conocimiento.
- ❖ La capacidad predictiva de los enunciados científicos.
- ❖ La comprobación empírica de los enunciados científicos, que se alcanzará con un control empírico similar al que se usa en el caso de los fenómenos naturales.
- ❖ La finalidad técnico-utilitaria del conocimiento; lo importante es la vertiente aplicada: la práctica garantiza la teoría.

CAPÍTULO III. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para comprender en mayor medida la comparativa existente entre la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa, a continuación se expone la clasificación realizada por Guerrero (1991), citada también en las tesis doctorales de Montiel (2001), Burgos (2007) y Sánchez (2009), en donde el autor define y compara las características más destacables de ambos paradigmas:

Tabla 3.1: Comparación del paradigma cualitativo y cuantitativo.

Fuente: modificado de Guerrero, J.F. (1991). Introducción a la investigación etnográfica en educación especial. Salamanca: Amarú.

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Investigación centrada en la descripción y explicación.	Investigación centrada en el entendimiento e interpretación.
Dirigida por teorías e hipótesis expresadas explícitamente.	La atención de los investigadores esta menos localizada y se permite fluctuar.
La investigación se concentra en la generalización y abstracción.	Los investigadores se concentran en generalizaciones específicas y concretas pero también en ensayos y pruebas.
Los investigadores buscan mantener una clara distinción entre hechos y valores objetivos.	La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara.
Usan técnicas estadísticas para el procesamiento cuantitativo de datos.	Los datos son principalmente cualitativos.
Los investigadores mantienen una distancia entre ellos y el objeto de estudio.	Los investigadores son actores del escenario estudiado.
Distinción entre ciencia y experiencia personal.	Los investigadores aceptan la influencia tanto en la ciencia como de la experiencia experimental.
Los investigadores descubren un objeto de estudio externo a si mismo.	Los investigadores crean parcialmente lo que estudian.

De esta manera, es necesario concretar y clarificar que nuestro estudio se basa en una investigación cualitativa, dentro de las ciencias sociales, considerando a los agentes participantes como elementos del mismo. Concretamente, realizamos un análisis de tipo pedagógico de la vuelta a la calma en las clases de educación física en la Etapa de Educación Primaria. Así, comprobaremos la incidencia que la mencionada vuelta a la calma tiene sobre el alumnado de un centro educativo público andaluz de primaria en lo que se refiere a las dimensiones de la propia educación.

Siguiendo esta idea, la investigación que se realiza refleja lo cualitativo del estudio, describiendo e interpretando la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad a partir del significado atribuido por las personas que lo integran (Carr & Kemmis, 1988). Esto supone que, como investigador, deba convivir, aproximarme y relacionarme con estas personas, siendo de hecho un elemento participante de la realidad que se estudia.

Para profundizar en este sentido, ha de tenerse en cuenta que es el investigador el que debe acercarse a la realidad sabiendo qué debe observar, cómo y cuando actuar, cómo obtener información relevantes, cuáles son las técnicas de recogida de información más apropiadas y cómo analizar la información (Bisquerra *et al.*, 2004). De hecho, Janesick (2002) establece que el diseño de la investigación debe estructurarse a partir de tres momentos:

- 1) Antes de acceder al escenario.
- 2) Al inicio del trabajo de campo.
- 3) Al retirarse del escenario.

3.1. PARADIGMA CUALITATIVO

En investigación educativa, la metodología cualitativa describe incidentes clave en términos descriptivos y funcionalmente relevantes, contextualizándolos en el ámbito social donde ocurren naturalmente. Es por ello que este tipo de metodología se mueve dentro de los parámetros de una investigación idiográfica, cuyo énfasis está en el significado que las personas individualmente atribuyen a su propia realidad para darle sentido, permitiendo establecer leyes o generalizaciones probalísticas y proporcionando una mayor profundidad interpretativa de los fenómenos (Bisquerra *et al.*, 2004).

En este sentido, el paradigma cualitativo hace referencia a un tipo de investigación social, pues en ella el investigador/a es el principal instrumento de recogida de datos en interacción constante con la realidad social objeto de estudio (Del Rincón *et al.*, 1995). Igualmente, la investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones; en donde el investigador/a interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita (McMillan & Schumacher, 2008). Siguiendo a estos mismos autores, en toda investigación cualitativa han de tenerse en cuenta una serie de factores:

- ❖ **Suposiciones.** La investigación cualitativa se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos. Los investigadores cualitativos creen que la realidad es una construcción social, es decir, los individuos o grupos deducen o atribuyen significados a entidades concretas, como acontecimientos, personas, procesos u objetos. Las personas elaboran construcciones para dar sentido a estas entidades y reorganizarlas según sus puntos de vista, sus percepciones y sistema de creencias.

- ❖ **Meta.** La investigación cualitativa se ocupa, en primer lugar, de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes sobre estas situaciones y acontecimientos. Los significados de los participantes incluyen sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas.

- ❖ **Estrategias con varios métodos.** Los investigadores cualitativos estudian las perspectivas de los participantes con estrategias interactivas. Las estrategias de investigación son flexibles, pues emplean diversas combinaciones de técnicas para obtener datos válidos. La mayoría de los investigadores ajustan las decisiones sobre las estrategias de recopilación de datos durante el estudio. Las múltiples realidades se ven como tan complejas que nadie puede decidir a priori una singular metodología.

- ❖ **Función de la investigación.** Los investigadores se sumergen en la situación y los fenómenos estudiados. Los investigadores asumen las funciones sociales interactivas en las que registran observaciones e interacciones con los participantes. La función del investigador varía desde la actitud más imparcial hasta una disposición participativa y activa, dependiendo del enfoque de investigación seleccionado. Los escolares destacan la importancia de recopilar datos utilizando una persona preparada y hábil en lugar de una prueba única.

- ❖ **Sensibilidad del contexto.** Otras características de la investigación cualitativa derivan de la creencia de que las acciones humanas están fuertemente influenciadas por la situación en la que tienen lugar. El estudio es una investigación de campo.

Seguendo a Sandín (2003), la investigación cualitativa puede entenderse como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. La necesidad de distinguir la investigación cualitativa de la investigación cuantitativa conduce a resaltar aquellos aspectos que permitan identificar una investigación cualitativa. Desde esta perspectiva, Del Rincón *et al.* (1997) define las características de la investigación cualitativa:

- a) *Cuestionar que el comportamiento de los sujetos sea gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes.*
- b) *Enfatizar la descripción y comprensión de lo que es único y particular en vez de las cosas generalizables.*
- c) *Abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestiona la existencia de una realidad externa.*
- d) *Proceder a la comprensión y a la interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas.*
- e) *La realidad educativa la analiza el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas, en contraposición con el observador externo, objetivo e independiente, propio de la metodología cuantitativa.*

CAPÍTULO III. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo a otros autores, podemos conocer una comparativa entre los mismos con respecto a su visión de las características de la investigación educativa recogido en Bisquerra *et al.* (2004, p. 277), diferenciando:

Tabla 3.2: Características de la investigación cualitativa.

Fuente: modificado de Bisquerra, R. et al. (2004, p. 277). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
Taylor y Bogdan (1987)	Eisner (1998)	Rossmann y Rallis (1999)
<ul style="list-style-type: none"> • Es inductiva. • Perspectiva holística. • Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador. • Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia. • Suspensión del propio juicio. • Valoración de todas las perspectivas. • Métodos humanistas. • Énfasis en la validez. • Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un arte. • Los estudios cualitativos están enfocados. • El yo (propio investigador) como instrumento. • Carácter interpretativo. • Uso del lenguaje expresivo. • Atención a lo concreto, al caso particular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. • Se desarrolla en contextos naturales. • Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas. • Focaliza en contextos de forma holística. • El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad). • Naturaleza emergente. • Proceso basado en un razonamiento sofisticado e interactivo. • Fundamentalmente interpretativa.

De este modo, se entiende que el investigador debe acercarse a la realidad sabiendo qué debe observar, cómo y cuando actuar, cómo obtener información relevante, cuáles son las técnicas de recogida de información más apropiadas y cómo analizar la información (Bisquerra *et al.*, 2004). El diseño de la investigación cualitativa será definitoria para el proceso llevado a cabo, ya que como define Latorre *et al.* (1996), ha de tenerse en cuenta una serie de pasos o fases a realizar:

- 1) **Fase exploratoria y de reflexión:** identificación del problema, cuestiones de investigación, revisión documental y perspectiva teórica.
- 2) **Fase de planificación:** selección del escenario de investigación, selección de la estrategia de investigación y redefinir el problema y las cuestiones de investigación.
- 3) **Fase de entrada en el escenario:** negociación del acceso, selección de los participantes, papeles del investigador y muestreo intencional.
- 4) **Fase de recogida y de análisis de la información:** estrategias de información, técnicas de análisis de la información y rigor del análisis.
- 5) **Fase de retirada del escenario:** finalización de la recogida de información, negociación de la retirada y análisis intensivo de la información.
- 6) **Fase de elaboración del informe:** tipo de informe y elaboración del informe.

En este sentido, los estudios cualitativos pueden aportar una descripción detallada y un análisis de una práctica en particular, de un proceso o de un acontecimiento. Algunos estudios informan sobre los sucesos mientras que otros contribuyen aumentando el propio entendimiento de los participantes acerca de la práctica para mejorarla. De hecho, una serie de estudios cualitativos con enfoques parecidos sobre la investigación, orientados de forma independiente por diferentes investigadores en diversas situaciones en un espacio de tiempo determinado, pueden contribuir al conocimiento educativo a través del predominio de la evidencia acumulada (McMillan & Schumacher, 2008).

La pregunta general de la investigación está relacionada con el propósito. La mayoría de las preguntas cualitativas sobre tópicos analíticos implican el cómo y el porqué de unos fenómenos determinados. Para tratar estos problemas, el investigador/a recopila detalles descriptivos sobre el quién, qué, dónde y cuándo de los fenómenos. Estas observaciones van a incluir el contenido y el caso orientado por el diseño. Con frecuencia, los investigadores cualitativos se centran en individuos, grupos, procesos y organizaciones (McMillan & Schumacher, 2008).

3.1.1. Concepto de estudio de casos

El estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas (McMillan & Schumacher, 2008).

En este sentido, la investigación cualitativa utiliza un estudio de caso para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en un estudio determinado el significado de un fenómeno en concreto (Bisquerra *et al.*, 2004). Del mismo modo, constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos, sin perder la riqueza de la complejidad que ello implique (Bartolomé, 1992).

En el ámbito de la educación física, el estudio de casos permitirá seguir una vía metodológica común a la etnografía y que, de hecho, suele utilizar estrategias etnográficas para el estudio de escenarios igualmente comunes. No obstante, el rasgo diferenciador respecto al método etnográfico subyace en su uso, puesto que la final tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado (Bisquerra *et al.*, 2004).

El estudio de casos no es una opción metodológica con entidad propia sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real que se constituye en fuente de información (Zabalza, 1991).

Para otros autores como Yin (1989), el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas, o como afirmaba Stake (1998), un estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Quizás una de las particularidades más destacables de este método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendido éste como un sistema acotado por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz & Muñoz, 2001).

Es necesario precisar que el estudio de casos puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos, siendo su propósito fundamental el hecho de comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Muñoz & Muñoz, 2001). Planear un diseño de estudio de caso implica no solo seleccionar la cuestión general de la investigación, sino también incorporar componentes del diseño que se añaden a las posibles contribuciones al significado del estudio. La investigación cualitativa puede ser diseñada para contribuir a la teoría, la práctica, las normas y los temas y acciones sociales.

Siguiendo a McMillan & Schumacher (2008, p. 405), a la hora de diseñar y desarrollar un estudio de casos hay que tener en cuenta una serie de contribuciones, las cuales serán fundamentales para el desarrollo del estudio:

- ❖ **Contribuciones a la teoría.** El diseño de estudio de caso resulta apropiado para la investigación exploratoria y orientada al descubrimiento. Los estudios exploratorios que examinan un tema sobre el que ha habido poca investigación previa se diseñan para alcanzar una investigación más detallada. El propósito es elaborar un concepto, desarrollar un modelo con sus subcomponentes relacionados o sugerir propuestas. Algunos estudios facilitan el entendimiento de un concepto abstracto, como la gestión basada en la escuela a partir de la experiencia social de los participantes. Otros estudios relacionan las percepciones de los participantes sobre la creencia social y sugieren propuestas sobre las personas en general, en lugar de relacionar los datos con un concepto educativo. Los conceptos, modelos o hipótesis son teorías argumentadas porque estos conceptos abstractos se elaboran a partir de observaciones en lugar de deducirse a partir de teorías previas.

- ❖ **Contribuciones a la práctica.** Los estudios cualitativos pueden aportar una descripción detallada y un análisis de una práctica en particular, de un proceso o de un acontecimiento. Algunos estudios informan sobre los sucesos mientras que otros contribuyen aumentando el propio entendimiento de los participantes acerca de la práctica mejorada. Una serie de enfoques cualitativos con enfoques parecidos sobre la investigación, orientados de forma independiente por diferentes investigadores en diversas situaciones en un espacio de tiempo de años, puede contribuir al conocimiento educativo a través del predominio de la evidencia acumulada.

- ❖ **Contribuciones a las normas.** La investigación cualitativa que emplea un diseño de estudio de caso contribuye también a la formulación de normas, su cumplimiento y su modificación. Algunos estudios se centran en los informales procesos de la formulación o el cumplimiento de normas en diferentes situaciones con diversos valores culturales para explicar los resultados de las normas públicas. La investigación cualitativa puede analizar las percepciones de los influyentes sobre un asunto económico o político de la colectividad, las actitudes de los que elaboran las normas según una fórmula propuesta y las opiniones de aquellos que cumplen las normas. Con frecuencia, estos estudios identifican las consecuencias que inspiran la necesidad de modificar estatutos o regulaciones y ayudar a los que elaboran las normas a anticipar futuros temas.

- ❖ **Contribuciones a temas sociales y acción.** A menudo, los estudios críticos están destinados a la revisión y la transformación, el desgaste de la ignorancia y el refuerzo. Algunos estudios se centran en la experiencia vivida por grupos raciales y étnicos, clases sociales y los papeles de género. Con frecuencia, los estudios expresan la cultura del silencio de varios grupos, mientras que otros describen formas de resistencia y organización de grupos que desarrollan sus propios valores como una fuerza para la cohesión y la supervivencia de la cultura dominante.

- ❖ **Otras justificaciones.** La investigación cualitativa y el diseño de estudio de caso pueden justificarse por la validez de los resultados relacionados con la obtención de datos válidos. La investigación cualitativa se hace característica cuando la naturaleza de la situación o los individuos no permiten utilizar una prueba. Las estrategias cualitativas son apropiadas con personas que están extremadamente ocupadas o personas que son expresivas de manera no verbal.

Latorre *et al.* (1996) señalan una serie de ventajas del uso socioeducativo del estudio de casos, atendiendo a diversas cuestiones a tener en cuenta para el estudio desarrollado en la presente tesis doctoral:

- ✓ *Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.*
- ✓ *Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.*
- ✓ *Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.*
- ✓ *Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación, favoreciendo al trabajo cooperativo y a la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar, contribuyendo al desarrollo profesional, a propiciar la reflexión sobre la práctica y a la comprensión del caso a través de la búsqueda de información desde diferentes perspectivas.*
- ✓ *Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios y preconcepciones.*

En este sentido, y tal como menciona Yin (1989), hay que tener en cuenta la orientación del estudio de casos hacia lo exploratorio, en referencia a que los resultados han de ser usados como base para formular preguntas de investigación más precisas; lo descriptivo, resaltando el hecho de describir lo que sucede; y lo explicativo, sobre la importancia de interpretar estrategias y procesos que aparecen en un evento o fenómeno específico.

CAPÍTULO III. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES
Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de la investigación deberá ir ligada estrechamente a las preguntas ilustrativas de la misma, con la intención de poder darles respuestas y llevar a cabo un estudio lo más detallado posible. Desde esta perspectiva, McMillan & Schumacher (2008, p. 403) plantean una serie de cuestiones relativas a su vinculación con la investigación:

Tabla 3.3: Propósito y preguntas de investigación.

Fuente: McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2008, p. 403). Investigación educativa. Madrid: Pearson.

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS ILUSTRATIVAS DE INVESTIGACIÓN
<p>Exploración descriptiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para examinar fenómenos nuevos o poco conocidos. ✓ Para descubrir motivos de las intenciones de los participantes. ✓ Para desarrollar un concepto, modelo o hipótesis de forma detallada para la futura investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>¿Qué está pasando en esta situación social?</i> ❖ <i>¿Cuáles son las categorías y los motivos de las intenciones de los participantes?</i> ❖ <i>¿Cómo están relacionados estos patrones con las propuestas/afirmaciones?</i>
<p>Explicación descriptiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para describir y explicar los patrones relacionados con el fenómeno. ✓ Para identificar las relaciones que influyen sobre los fenómenos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>¿Qué acontecimientos, creencias, actitudes y/o normas influyen en este fenómeno?</i> ❖ <i>¿Cómo explican los participantes el fenómeno?</i>
<p>Emancipación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para crear oportunidades y la voluntad de iniciar la acción social. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>¿Cómo explican y describen los participantes sus problemas y emprenden sus acciones positivas?</i>

3.1.2. Tipos de estudios de casos

En los estudios de casos han de tenerse en cuenta las diferentes tipologías y clasificaciones existentes al respecto, siendo susceptibles de clasificarse para definir en mayor y mejor medida el estudio que se esté desarrollando. Stake (1998) identifica tres modalidades en cuanto a los estudios de caso:

- o **El estudio intrínseco de casos.** Tiene el propósito básico de alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa intrínsecamente y queremos aprender sobre él en particular. No se persigue generar ninguna teoría ni generalizar los datos. El producto final es un informe de carácter básicamente descriptivo.
- o **El estudio instrumental de casos.** Se propone analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico. El caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios. Se puede dar cuando el investigador selecciona intencionalmente un caso porque busca un objetivo más allá del mismo.
- o **El estudio colectivo de casos.** El interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición en general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de forma que ilustren varias situaciones extremas de un contexto objeto de estudio. De ese modo, al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Este tipo de selección se denomina múltiple, pues trata de buscar casos lo más diferentes posible en las dimensiones de análisis que, al menos en un primer momento, se consideran potencialmente relevantes.

Por su parte, Merriam (1988) agrupa los estudios de casos en educación en tres tipologías diferentes según la naturaleza del informe final:

- ❖ **Estudio de casos descriptivo.** Presenta un informe detallado del caso eminentemente descriptivo, sin fundamentación teórica ni hipótesis previas. Aporta información básica generalmente sobre programas y práctica innovadoras.
- ❖ **Estudio de casos interpretativo.** Aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.
- ❖ **Estudio de casos evaluativo.** Además de describir y explicar, se orienta a la formulación de juicios de valor que constituyan la base para tomar decisiones. Son muy útiles para la evaluación educativa, para explicar vínculos casuales, para describir el contexto real donde se realiza una intervención y explicar determinadas situaciones donde esta intervención no ha alcanzado resultados claros.

Igualmente, y siguiendo a Bogdan (1989), los estudios de casos, clasificados en función de su carácter sincrónico o diacrónico pueden ser:

- ✓ **Organizativo-histórico.** *Perspectiva diacrónica.* Analiza la evolución de una organización o grupo social apoyándose en diferentes instrumentos, haciendo referencia a una realidad ya abordada en el pasado.
- ✓ **Historia de vida.** *Perspectiva diacrónica.* Analiza la conducta de un individuo a lo largo de su vida.
- ✓ **Observacional.** *Perspectiva sincrónica.* Analiza la situación de una organización, grupo o persona en el momento actual.

Teniendo en cuenta las tipologías existentes acerca de los estudios de caso, puede afirmarse como la presente investigación se enmarca en un estudio de casos *intrínseco* (Stake, 1998), puesto que se centra en una realidad y en el estudio de un caso en concreto y particular; *interpretativo* (Merriam, 1988), puesto que se intenta interpretar y describir el caso con el mayor detalle posible, apoyándose en la definición de categorías creadas en base a una sucesión de evidencias recogidas en los datos abarcados en el estudio; y *observacional* (Bogdan & Taylor, 1975), ya que hace hincapié en los procesos que se den con respecto a grupos de clase de alumnado de la Etapa de Educación Primaria, y en donde el investigador también desempeña las funciones de profesor, aportando una serie de datos que completen el estudio de forma más detallada y precisa.

3.1.3. Momentos del estudio de casos

Sabiendo de los tipos de estudios de caso existentes, será necesario conocer como se da el proceso de investigación en un estudio de casos. Stake (1998) señala que el estudio de casos es difícil de estructurar en un plan de investigación en unos pasos delimitados y secuenciados. Sin embargo, y atendiendo a lo definido por Montero & León (2002), para el desarrollo de este método tendrán que tenerse en cuenta cinco fases fundamentales:

- 1) **Selección y definición del caso.** Se trata de seleccionar el caso apropiado y además definirlo, identificando los ámbitos en los que es relevante el estudio, los sujetos que pueden ser fuente de información, el problema y los objetivos de investigación.
- 2) **Elaboración de listas de preguntas.** Después de identificar el problema, es importante elaborar un conjunto de preguntas que guíen la atención del investigador en un primer momento, aunque no en exceso. Después de una pregunta global, es recomendable desglosarla en un conjunto más variado tras los primeros contactos con el caso que orientarán la recogida de datos.
- 3) **Localización de las fuentes de datos.** En la fase intermedia del proceso se seleccionan los sujetos o unidades a explorar, las personas a entrevistas y las estrategias de obtención de la información a utilizar. Las fuentes de datos acaban generando información que se recoge mirando, preguntando o examinando en una combinación de múltiples estrategias cualitativas seleccionadas por su pertinencia para el estudio.

- 4) **Análisis e interpretación.** Para llevar a cabo el análisis se sigue la lógica del análisis de datos cualitativos. Se buscan contenidos recurrentes y relevantes que permiten establecer unos ejes temáticos, los cuales, después se ponen en correspondencia con aspectos tales como personajes o situaciones. Una vez establecidas las correspondencias entre dimensiones de contenido y los diferentes aspectos del análisis, dentro del caso cabe plantearse su generalización o su exportación a otros casos.

- 5) **Elaboración del informe.** Es importante que el investigador, al redactar el informe, dé oportunidad al lector de tener una experiencia vicaria. Para ello, contar la historia de un modo cronológico, con descripciones minuciosas de los eventos y los lugares más relevantes, ayudará a que el lector se sienta trasladado a la situación y se forme su propia impresión. Además, deberá hacer explícitas las reglas que guían el análisis, la recogida de datos, la elaboración de las preguntas y el acceso a las fuentes de información para propiciar la reflexión sobre el caso.

Por tanto, nuestro estudio se centrará en analizar al máximo la información recogida, la cual nos permitirá ahondar en la realidad abarcada y poder interpretarla, emitiendo una valoración o perspectiva final definida.

3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para poder desarrollar de forma adecuada una investigación cualitativa, el proceso de obtención de información ha de ser emergente y cambiante (Bisquerra *et al.*, 2004). Dicho proceso se va completando y precisando en función avanza el contacto con los informantes, en este caso con el propio investigador, y la comprensión de la realidad del objeto de estudio.

El enfoque cualitativo, al fin y al cabo, se centra en el estudio de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos de conocimiento desde un planteamiento constructivista que, a su vez, reconoce que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma (McMillan & Schumacher, 2008).

En este sentido, la obtención de la información en los métodos cualitativos se efectúa partiendo de la idea que el investigador socialmente situado crea a través de su interacción la realidad, de donde extrae y analiza datos cualitativos, siendo éstos datos estratégicos de cada situación que contienen una gran riqueza de contenido de significado. Con este propósito, se utilizan diferentes técnicas de investigación cualitativa, orientados a profundizar en el sentido de las situaciones y el significado que las personas le atribuyen (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Para la mayoría de los autores, el método constituye el camino para alcanzar los fines de la investigación y está definido por su carácter regular, explícito, racional, ordenado y objetivo para lograrlo (Latorre *et al.*, 1996). Los diferentes métodos de investigación son formas estables de trabajar la investigación por parte de un grupo o una comunidad de investigadores; aproximaciones a escoger para configurar la recogida y el análisis de datos en vista a unas conclusiones, de las cuales podrán derivarse unas decisiones o implicaciones para la práctica.

De este modo, entre la metodología, el método y las técnicas de investigación existe una diferencia de extensión, de globalidad: los distintos enfoques o perspectivas de investigación cualitativa aportan una diversidad de metodologías, diferenciando de esta forma la metodología cuantitativa y experimental, característica de la investigación realizada desde una perspectiva cuantitativa propia del paradigma positivista; la metodología cualitativa, determinada por la lógica de investigación propia del paradigma interpretativo o cualitativo; y la metodología crítica, eminentemente participativa y coherente con los supuestos ontológicos y epistemológicos del paradigma crítico (Bisquerra *et al.*, 2004).

En este sentido, cada una de estas metodologías incluye distintos métodos o tipos de investigación con una variedad de técnicas particulares de carácter más práctico y operativo, que permiten hacer efectivo su desarrollo. Sabiéndolo, y tal y como señala Bisquerra *et al.* (2004), será necesario identificar los tipos de investigación ligados a las diferentes técnicas de obtención de la información en investigación educativa:

CAPÍTULO III. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES
Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 3.4: Comparativa de métodos de investigación educativa.

Fuente: Bisquerra, R. et al. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.

PARADIGMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MÉTODOS	TÉCNICAS
Positivista	Explicar, relacionar y predecir variables.	- Empírico-analítica. - Cuantitativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimental. • Cuasi-experimental. • Ex-post-facto. 	Instrumentos para cuantificar datos: test, cuestionarios, escalas de medida, observación sistemática.
Interpretativo	Comprender	- Humanístico-interpretativa. - Cualitativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Etnográfica. • Estudio de casos. • Teoría fundamentada. • Investigación fenomenológica. 	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis de documentos. El investigador es el principal instrumento de obtención de información.
Crítico	Cambiar, transformar.	- Sociocrítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación-acción: participativa, colaborativa. • Investigación evaluativa. 	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa.

En este sentido, y siguiendo esta clasificación mencionada por Bisquerra *et al.* (2004), puede afirmarse como el presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, teniendo como objetivo principal el comprender la realidad que se está abarcando de forma fehaciente y constante. Igualmente, la metodología se define como eminentemente humanístico-interpretativa y cualitativa, pues pone de manifiesto el valor de la cualidad de los fenómenos estudiados por encima de sus matices cuantificables. Del mismo modo, nuestra investigación se orienta a un estudio de casos que abarca el ámbito de la educación física en la Etapa de Educación Primaria, por lo que el análisis, la interacción y la interpretación de los procesos dados son imprescindibles para comprender el fenómeno en sí.

Finalmente, entre las estrategias de obtención de información cualitativa, destaca el uso de la observación, la entrevista, el diario, los documentos personales y la figura del investigador como eje vertebrador de todos esos análisis. De hecho, en la próximas líneas de la presente tesis doctoral se expondrán los métodos de recogida de información empleados de forma concreta en nuestro estudio de investigación en el área de educación física.

Conociendo la comparativa de métodos, metodologías y estrategias de recogida de datos, puede decirse que la recogida de información de una investigación educativa se basa en el empleo de varias técnicas de un modo alternativo y complementario par conocer e interpretar la realidad social. Siguiendo a Del Rincón *et al.* (1995), las estrategias de obtención de información se caracterizan por cuatro rasgos fundamentales:

- ✓ **Adaptabilidad al contexto objeto de estudio.** Los datos cualitativos son recogidos en situaciones naturales, ya existentes en la realidad, en las que el investigador dispone de una accesibilidad para obtener información simultánea de múltiples fenómenos y desde perspectivas diferentes.
- ✓ **Carácter continuo.** Siendo no puntual a lo largo de todo el proceso de investigación, los datos se recogen, se analizan y se interpretan con una perspectiva procesual.
- ✓ **Interactividad.** Las estrategias son procesos relacionales e interactivos entre el investigador e investigado.
- ✓ **Naturaliza cualitativa.** Datos de carácter narrativo muy densos en significados e interpretaciones personales sobre determinados comportamientos y la realidad estudiada.

La utilización de diferentes técnicas de recogida de información, de forma complementaria o bien de forma simultánea, es necesaria para poder contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad, pues cada una de las técnicas utilizadas nos ofrece una visión particular de la misma (Bisquerra *et al.*, 2004). Del mismo modo, conviene distinguir las posibilidades de las técnicas que se requiere emplear, intentando hacer frente a los datos contenidos en un estudio.

Sabiendo de la variedad de técnicas y métodos de recogida de información, será imprescindible delimitar el contenido del estudio para, de esta forma, secuenciar al máximo las posibilidades de las mismas. Siguiendo a Colás & Buendía (1992), las técnicas de recogida de información se agrupan en dos categorías:

- ❖ **Técnicas directas o interactivas.** Permiten obtener información de primera mano y de forma directa con los informantes claves del contexto. Este tipo de técnicas se utilizan durante el trabajo de campo, observando y entrevistando in situ a las personas que forman parte del contexto con toda su peculiaridad.

- ❖ **Técnicas indirectas o no interactivas.** Agrupan la lectura de documentos escritos que, por un lado, recogen la evolución histórica y la trayectoria de comportamiento, de funcionamiento y de organización de la realidad; y por el otro, las percepciones escritas sobre esta situación. La utilización de estas técnicas no suponen la estancia del investigador en el escenario, pero sí la habilidad para negociar el acceso a dichas fuentes.

Tabla 3.5: Categorías de técnicas de recogida de información.

Fuente: figura de elaboración propia.

TÉCNICAS DIRECTAS <i>(Interactivas)</i>	TÉCNICAS INDIRECTAS <i>(No interactivas)</i>
<ul style="list-style-type: none">✓ Observación participante.✓ Entrevistas cualitativas.✓ Historias de vida.	<ul style="list-style-type: none">✓ Documentos oficiales.✓ Documentos personales.

Igualmente, a la hora de desarrollar un estudio y seleccionar los instrumentos de recogida de información, hay que tener en cuenta la complejidad de la realidad educativa sobre la que se desarrolle la investigación. Es por ello imprescindible llegar a comprender dicha realidad basándose en más de un instrumento de recogida de información, puesto que nos ofrecerá un mayor abanico de posibilidades así como la capacidad para abarcar las situaciones que se vayan presentando. Santos Guerra (1993) menciona en su obra que para la elección de los instrumentos de recogida de información han de tenerse en cuenta cinco criterios clave:

- o **Adaptabilidad.** Es importante manifestar la magnitud del conocimiento sobre el lugar y las circunstancias del fenómeno estudiado, siendo necesario plantear flexibilidad en el diseño.
- o **Variabilidad.** Emplear instrumentos de diferente índole favorecerá a la comprensión de la información recogida, permitiendo contrastarla y evitando su limitación.
- o **Gradualidad.** Resulta necesario adaptar las técnicas al momento del estudio, graduando su aplicación e intensidad.
- o **Pertinencia.** La aplicación y empleo de las técnicas deberá darse en momentos adecuados al carácter de los datos o información que se pretenda obtener.
- o **Dominio.** Atendiendo a la familiarización de los investigadores con las técnicas, deberán aplicar aquellas que dominen en mayor medida, permitiendo obtener un estudio más veraz.

CAPÍTULO III. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Atendiendo a estos criterios, el estudio se adapta a las circunstancias dadas en el centro de educación infantil y primaria en el que se desarrolla el trabajo de investigación; los instrumentos empleados varían en función a la sucesión de acontecimientos en la realidad dada; se gradúan en todo momento las técnicas que se emplean para la recogida de información; se prima la eventualidad de los momentos y a las necesidades educativas del centro para la obtención de información; y se plantea un estudio basado en la formación del investigador, centrándose de hecho en un estudio cualitativo eminentemente pedagógico sobre un área, como es el ámbito de la educación física, en donde se suelen emplear otros métodos de carácter cuantitativo.

Por ello, este estudio pretende perfilarse como un elenco de interacciones únicamente cualitativas para conocer, en el corazón de su didáctica y de los procesos que su realidad implica, la influencia y el valor que la vuelta a la calma ostenta en el normal desarrollo de las clases de educación física para el alumnado de educación primaria.

Para poder desarrollar este estudio, y atendiendo a las categorías en las que se diferencian los instrumentos de recogida de información, así como a los criterios para su selección, en la investigación correspondiente a la presente tesis doctoral se diferencian los siguientes instrumentos de recogida de datos:

Tabla 3.6: Instrumentos de recogida de información del estudio.

Fuente: figura de elaboración propia.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO					
<i>Observación</i>	<i>Cuaderno de campo</i>	<i>Anecdotario</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Documentos personales</i>	<i>Fotografía</i>

3.2.1. Observación

Tal y como se mencionaba en anteriores epígrafes, las técnicas de recogida de información cualitativa recogen los datos principalmente en forma de palabras en lugar de números. El estudio proporciona una descripción narrativa detallada, así como un análisis e interpretación de los fenómenos. La mayoría de los investigadores cualitativos emplean diferentes técnicas para el desarrollo de sus estudios pero siempre, y de forma habitual, suelen seleccionar uno de esos métodos como elemento central de la investigación.

En este caso, una de las principales técnicas será la observación, la cual se entiende como la forma de recoger aquello que se percibe por medio de la vista y la cual recoge con lujo de detalles todo lo que sucede en el fenómeno elegido para el estudio en particular (McMillan & Schumacher, 2008).

Otros autores, como Taylor & Bogdan (1986), profundizan en la importancia de la observación para el desarrollo de la investigación y la recogida de información de la misma, afirmando que es imprescindible regular el lugar de la escena durante cada observación, con la intención de no colapsar las capacidades interpretativas del observador. Es por eso mismo que se considera como recomendable mantener una postura distante al comienzo de la investigación, evitando también alterar la realidad de la muestra estudiada, en este caso el alumnado de un centro de educación infantil y primaria de Málaga capital.

Estos mismos autores establecen una serie de pautas básicas para poder llevar a cabo un proceso observacional lo más efectiva posible, pudiendo nutrir a la investigación de los datos que necesita. De esta manera, Taylor & Bogdan (1986) afirman que hay que tener en cuenta:

Tabla 3.7: Aspectos a tener en cuenta en la observación.

Fuente: Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA OBSERVACIÓN	
Prestar atención a todo lo que ocurre.	Cambiar los enfoques y pasar de una visión amplia a una minuciosa.
Evitar hablar y actuar de un modo fingido.	Evitar confrontaciones con los participantes.
Obviar cualquier participación que pueda obstaculizar la recogida de datos.	Retirarse en caso de que existiese un talante de rivalidad entre los participantes y el observador.

De esta forma, la observación en nuestro estudio de investigación supondrá una herramienta principal para la recogida de información y para la interpretación de la realidad abarcada, haciendo especial hincapié a la sucesión de cambios que se vayan dando. La observación, por tanto, nos va a reportar un gran cúmulo de información a partir de la cual poder desarrollar nuestra investigación de forma continuada y permanente.

Hay que tener en cuenta que el análisis y la riqueza de los datos obtenidos va a depender en todo momento de la figura y el rol que asuma el investigador, de manera que podrá saber como de desarrolla una propia investigación a partir de los datos que vaya recogiendo (McMillan & Schumacher, 2008).

CAPÍTULO III. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Otros autores como Pagalajar (1999), Vallés (2000) y Tojar (2006) diferencian dos tipos de observación, todo ello en función al papel que el investigador va a desempeñar en cada una de ellas:

Tabla 3.8: Tipos de observación según el rol del investigador.
Fuente: modificado de Pagalajar, M. (1999). El proceso de investigación observacional. Sevilla: Alfar.

TIPOS DE OBSERVACIÓN SEGÚN EL ROL DEL INVESTIGADOR	
Observación participante	Observación no participante
<ul style="list-style-type: none">✓ Forma parte del contexto y participa en la realidad que estudia.✓ Se implica en los acontecimientos y fenómenos que observa, estando presente en todos ellos.	<ul style="list-style-type: none">✓ Se distancia del objeto de estudio y no existe interacción entre ambos.✓ Permanece separado y ausente físicamente en la realidad que está estudiando.

En nuestro estudio, destaca claramente la observación participante por encima de la no participante puesto que se interacciona y participa en las situaciones que ocurren, combinando la función del investigador como profesor presente en la realidad que se pretende estudiar. Para Bisquerra *et al.* (2004) la observación participante es una técnica interactiva de participar hasta cierto punto en las situaciones que ocurren, de forma natural, durante un período de tiempo determinado.

De hecho, y tal como relatan McMillan & Schumacher (2008), el contexto de las observaciones es importante, pues el investigador debe ser cuidadoso en documentar su papel en la situación y qué efecto puede tener en los resultados. La mayoría de los trabajadores de campo permanecen a una distancia respetuosa de los informadores, cultivando empatía pero no simpatía, compenetración pero no amistad, familiaridad pero nunca convirtiéndose en nativo (Schwandt, 1997).

Sin embargo, otros investigadores, debido a que pasan un tiempo considerable en este entorno, también aprenden de su propia competencia en dicho entorno. Estas reflexiones personales se integran en los análisis procedentes del grupo social de interés. La investigación colaborativa y participante introduce la noción de participación activa por parte del investigador y el compartimiento del papel de investigador con los participantes (McMillan & Schumacher, 2008).

Igualmente, la observación participante también es definida como una modalidad de observación que se ha desarrollado desde la antropología y la sociología y que actualmente se utiliza en el ámbito educativo (Bisquerra *et al.*, 2004). Para autores como Malinowski (1922) o Guasch (1997), la única manera de comprender una cultura y el estilo de vida de los grupos humanos es mediante la inmersión en los mismos e ir recogiendo datos sobre su vida cotidiana.

La planificación en la observación participante tiene un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integra en una situación natural con interrogantes generales sin marcar una dirección o trayectoria determinada, la cual va acotando a medida que se genera.

Para poder plantear una adecuada observación participante, Del Rincón *et al.* (1995) plantea una serie de cuestiones que debemos de tener en cuenta para plantear la planificación de la observación participante:

Tabla 3.9: Planificación de la observación participante.

Fuente: modificado de Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J.; & Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.

PLANIFICACIÓN DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
1. ¿Qué investigar?	<i>Definición del problema.</i>
2. ¿Cómo observar?	<i>Modalidad de observación.</i>
3. ¿Dónde observar?	<i>Escenario.</i>
4. ¿Qué observar?	<i>Enfoque y alcance.</i>
5. ¿Cuándo observar?	<i>Temporalización.</i>
6. ¿Cómo registrar?	<i>Técnicas de registro.</i>
7. ¿Cómo analizar?	<i>Técnicas de análisis.</i>

Otros autores como Ruiz Olabuénaga (1999) afirma que la función esencial de los informadores es establecer una relación de comunicación con los observadores, de manera que:

- ✓ *Comprenda un intercambio de simpatía y confianza.*
- ✓ *Les ayude a superar con su apoyo las defensas de los actores contra el extraño, es decir, el investigador.*
- ✓ *Les ayude a ser vistos por todos como personas no objetables.*
- ✓ *Compara con el observador el mundo simbólico de los actores.*

Por otra parte, y teniendo en cuenta la magnitud que la observación participante representa en el presente estudio, surge un enfoque diferente sobre la misma en relación con la implicación del investigador, puesto que cuando éste es partícipe directo de la misma surgen diferentes matices muy a tener en cuenta. De hecho, y en mi papel de profesor del alumnado sobre el que se está realizando el estudio, así como de investigador del mismo, se puede estar hablando de la auto-observación.

Siguiendo a Spradley (1980), la auto-observación supone el nivel más alto de implicación para los etnógrafos, ya que se encargan de estudiar realidades sociales en las que ellos son participantes diarios, y por tanto, intervienen directamente en la realidad estudiada y ya estaban involucrados previamente a la misma. Por su parte, McKernan (1999) muestra como ejemplo fundamental la situación consistente en aquel profesor que quiere realizar una autoevaluación sobre la actuación desempeñada en clase, permitiéndonos acceder a la mayor información posible sobre el fenómeno que se desea estudiar.

En este sentido, y en mi papel de profesor-investigador, la forma de atender a la necesidades de la investigación suscitarán diversas cuestiones que se irán respondiendo a tenor de las circunstancias encontradas en cada momento del estudio. Así, el proceso de investigación realizada podrá contar con mejores criterios para su realización. De hecho, Ruiz Olabuénaga (1999) define algunas tácticas para este fin:

- *Acomodarse a las rutinas y modos de hacer las cosas del alumnado.*
- *Apearse de la parafernalia social de investigador a la simple del observador.*
- *Evitar todo comentario mínimamente evaluativo de cosas y personas.*
- *Poner énfasis en el interés por los detalles suscitados.*

3.2.2. Cuaderno de campo

En el cuaderno de campo, la recogida de datos continúa hasta el fin lógico de un acontecimiento o hasta que la situación cambie tan radicalmente que el escenario no sea relevante para continuar la investigación. El límite natural para la recogida de datos se estima con disparidad en función del proceso de investigación que se esté llevando a cabo.

En este sentido, los datos se recopilan en forma de notas de campo, observaciones de lo que acontece mientras el investigador está en el campo. Las notas de campo aparecen fechadas y el contexto se identifica. A menudo, las notas están repletas de abreviaturas características que resultan difíciles de leer para terceros a no ser que se redacten. Los investigadores recopilan campos descriptivos detallados y muy precisos (McMillan & Schumacher, 2008).

Los diarios se han venido utilizando progresivamente para fines educativos y de enseñanza. Se consideran una herramienta muy válida tanto para la docencia y la enseñanza como para la investigación. Desde esta perspectiva, el cuaderno de campo ofrece un registro tanto descriptivo como reflexivo de los fenómenos y de las respuestas personales ante los mismos (Bisquerra *et al.*, 2004). Tienden a escribirse individualmente y desde una perspectiva participante. La dedicación para redactarlos a menudo disminuye a menos que los participantes del estudio tengan fuertes motivos personales para no continuar.

Para Boraks & Schumacher (1981), tanto en las notas de campo como en los registros inmediatos, las posibles interpretaciones se separan de las observaciones actuales. En ocasiones, estas percepciones pueden crear asociaciones libres, permitiendo entender la realidad desde una perspectiva diferente a como se estaba interpretando hasta ese preciso instante. Normalmente, una parte de los registros realizados de forma inmediata es también una exigencia crítica del propio investigador ante posibles prejuicios.

A menudo, y denominada como investigación de sí mismo en el estudio, el investigador se vale de fuentes biográficas de subjetividad y de estrategias para minimizar la influencia en la recogida de datos y un análisis.

Puesto que el escenario social interactivo es demasiado complejo y sutil para observarlo y captarlo todo, los trabajadores de campo cuentan con la larga estancia del campo para desarrollar el estudio y, de esta manera, poder decidir lo que debe incluirse o excluirse en los diferentes registros. De hecho, los investigadores observan y recopilan los fenómenos más destacados de los problemas previstos, sus estructuras conceptuales más extensas y las características contextuales de las interacciones. Estos elementos explican, por tanto, la diversidad de notas de campo citadas en un estudio (McMillan & Schumacher, 2008).

En nuestra investigación, el cuaderno de campo nos permitirá ahondar al máximo en la realidad abarcada, recogiendo con detalle los diferentes momentos de la investigación y atendiendo a aquellas dudas que puedan surgir durante el transcurso de la misma, haciendo especial hincapié en la interpretación de los procesos dados y atendiendo al enfoque cualitativo que el presente estudio desarrolla en todo momento.

3.2.3. Anecdótico

Siguiendo la definición de McKernan (1999), los anecdóticos son relatos breves que recogen la acción desarrollada en el fenómeno estudiado de forma literal y concretada, intentando describir de forma literal los acontecimientos surgidos, complementando así la información aportada por parte de los cuadernos de campo.

A través del uso del anecdótico, podrán ponerse de manifiesto diferentes detalles relacionados con el día a día de los distintos grupos de alumnado en los que se centra el estudio, aportando una dimensión diferente, y a la vez complementaria, de todo aquello que se pretende interpretar y comprender. Santos Guerra (1993) señala también la importancia de este instrumento de trabajo, ayudando al lector del estudio a comprender con mayor sencillez y claridad los diferentes acontecimientos que se vayan desarrollando en el mismo.

En el presente estudio, el anecdótico surge de forma natural gracias a la figura desempeñada como profesor-investigador, ya que, como especialista de educación física y como instrumento de recogida para la evaluación procesual y continua, se hace uso de esta herramienta para comprender los procesos comportamentales, actitudinales, procedimentales y conceptuales de los educandos que intervienen en la práctica diaria. Por tanto, esta herramienta quedará al servicio del presente estudio, surtiéndonos de diferentes perspectivas sobre como se han ido dando los diferentes momentos de la investigación, atendiendo así a las respuestas que queremos aportar a cada una de las cuestiones suscitadas durante todo el estudio.

3.2.4. Entrevista

La entrevista es una técnica cuyo objetivo radica en obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona, como es el caso de las creencias, las opiniones y los valores en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra *et al.*, 2004). En el campo de la investigación cualitativa se perfila como una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas como la observación participante, citada en anteriores epígrafes de la presente tesis doctoral.

Siguiendo a Bisquerra *et al.* (2004), existen diferentes modalidades de entrevistas, las cuales se distinguirá entre entrevistas *según su estructura y diseño*, así como entrevistas *según el momento de realización*.

Partiendo de la clasificación de entrevistas *según su estructura y diseño*, la entrevistas se clasifican en tres tipos: *estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas*:

- ❖ **Entrevistas estructuradas.** El investigador planifica previamente la batería de preguntas en relación con un guión preestablecido, secuenciado y dirigido. Estas entrevistas dejan poco margen para que el entrevistado pueda añadir comentarios, realizar apreciaciones o salirse del guión. Las preguntas suelen ser cerradas y permiten que el entrevistado afirme, niegue o bien responda de forma concreta y exacta lo que se le pregunta.

- ❖ **Entrevistas semiestructuradas.** Parten de un guión que determina de antemano cual e la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto, existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta, lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones. Por otro lado, si el investigador solo integra la información preestablecida y no está en actitud de escucha activa puede perder ocasiones que le hubieran permitido avanzar en su investigación.

- ❖ **Entrevistas no estructuradas.** Son aquellas que se realizan sin un guión previo. Los referentes para el investigador son los temas o ámbitos informativos. La entrevista se construye simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado. Este tipo de formato requiere una gran preparación por parte del entrevistador, especialmente en estrategias que ayuden a reconducir la entrevista cuando el entrevistado se desvía del tema propuesto. Igualmente, obliga al entrevistador a documentarse previamente sobre todo lo que concierne a los temas que se tratarán.

En referencia a la clasificación de las entrevistas según el momento de su realización, han de tenerse en cuenta tres tipos fundamentales: *iniciales o exploratorias, de seguimiento y finales* (Bisquerra *et al.*, 2004):

- ✓ **Entrevista inicial.** En las entrevistas iniciales, exploratorias o de diagnóstico el objetivo es la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización. Estas entrevistas son importantes en los primeros momentos de acceso al escenario, especialmente cuando uno no está familiarizado con el contexto. Permite al investigador situarse y elaborar un marco de actuaciones futuras, admitiendo un formato tanto muy estructurado como no estructurado.

- ✓ **Entrevista de seguimiento.** Estas entrevistas tienen dos objetivos principales, los cuales se refieren a describir la evolución o el proceso de una situación, así como profundizar o conocer más exhaustivamente la forma de vida, las relaciones, los acontecimientos y las percepciones.

- ✓ **Entrevista final.** Se realiza cuando el objetivo es contrastar información, concluir aspectos de la investigación o bien informar sobre determinados asuntos con la finalidad de continuar en el proceso de investigación. La estructura de este tipo de entrevista, al igual que las anteriores, variará en función de los objetivos generales de la investigación.

Atendiendo a esta categorización de las entrevistadas, apoyada también por otros autores como Stake (1998), Ruz (2004) o McMillan & Schumacher (2008), el presente estudio se ha valido del empleo de entrevistas semiestructuradas, desde la perspectiva clasificatoria de las entrevistas según su estructura, debido a que no se han planteado de forma preestablecida las preguntas de antemano, sino que se intenta conocer en profundidad el contenido del fenómeno indagando en el mismo a partir de un esquema.

Igualmente, y en relación a la clasificación de las entrevistas según el momento de su realización, el presente estudio ha empleado entrevistas iniciales y de seguimiento, con el fin de interpretar al máximo lo que sucedía en cada momento en la realidad estudiada; así como una entrevista final a modo de consecución de los objetivos alcanzados con el empleo de estos instrumentos de recogida de información.

No obstante, y tal y como se citaba en la presente tesis doctoral en el momento de conocer las características del paradigma interpretativo, para dar una mayor coherencia a nuestro estudio de carácter cualitativo, las entrevistas realizadas se harán en profundidad, enmarcándola en la entrevista se tipo semiestructurada y respetando los momentos de aplicación, siendo inicialmente, durante el proceso de investigación y a la finalización de la misma. La entrevista en profundidad se caracteriza por la reconstrucción de acciones pasadas, los valores asumidos, los estereotipos desarrollados y la interacción entre las constituciones dadas (Zabalza, 1991).

Ruiz Olabuénaga (1999, pp. 43-47) nos proporciona una serie de aspectos a tener en cuenta durante el desarrollo de la entrevista que, además de actitudes claves como la empatía o la escucha activa y comprensiva, favorecen al proceso de interacción:

- *Se trata de una conversación, no de un interrogatorio judicial o una pesquisa policial improvisada.*
- *La conversación no sigue un esquema rígido de desarrollo.*
- *La conversación no es un intercambio natural, espontáneo y libre, sino controlado, sistemático y profesional.*
- *La relación entrevistador-entrevistado tiene que ser amistosa, pero no aduladora o servilista, ni autoritaria o paternalista.*
- *La amistad de la relación no debe suprimir el carácter profesional de la entrevista, por lo que a lo largo de ésta la precisión y la fidelidad de los datos.*

CAPÍTULO III. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para Bisquerra *et al.* (2004), será imprescindible en la realización de toda entrevista que el entrevistador considere una serie de elementos fundamentales que le darán un mayor sentido al objeto de las mismas:

- *Crear un clima de familiaridad y confianza.*
- *Actitudes del entrevistador para favorecer y facilitar la comunicación.*
- *Registrar la información de la entrevista.*

Autores como Ruiz Olabuénaga (1999), Bisquerra (2004) y McMillan & Schumacher (2008), señalan que la entrevista en profundidad ha de caracterizarse, desde la perspectiva de los objetivos, el entrevistador, el entrevistado y las respuestas, por una serie de cuestiones elementales:

Tabla 3.10: Estrategias a tener en cuenta en una entrevista.

Fuente: modificado de McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2008). Investigación educativa. Madrid: Pearson.

ESTRATEGIAS A TENER EN CUENTA EN UNA ENTREVISTA
<i>Objetivos en la entrevista</i>
✓ Pretende comprender más que explicar y maximizar el significado. ✓ Adopta el formato sin esperar la respuesta.
<i>Entrevistador</i>
✓ Formula preguntas sin esquema fijo y controla el ritmo. ✓ Explica el objetivo y la motivación del estudio. ✓ Permite interrupciones durante la entrevista. ✓ Apostilla la necesidad de clasificar determinadas respuestas.
<i>Entrevistado</i>
✓ Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas. ✓ El orden y el formato pueden diferir de uno a otro.
<i>Respuestas</i>
✓ Son abiertas por definición ni categorías de respuestas preestablecidas. ✓ Son grabadas conforme a un sistema de codificación abierto y flexible.

3.2.5. Medios audiovisuales

Las técnicas suplementarias, tales como la fotografía, la grabación de sonido o de video; incluyen técnicas audiovisuales. Las técnicas audiovisuales incluyen fotografías y audiciones de una escena social habitual. Las fotografías son particularmente útiles para confirmaciones. Igualmente, documentan sobre comportamientos no verbales y comunicaciones dadas (McMillan & Schumacher, 2008).

En este caso, el empleo de la fotografía surge en el presente estudio de investigación como una herramienta más para el paradigma interpretativo, aportando datos de interés para la investigación. En el presente estudio, la fotografía no se encargará de narrar escenas concretas sobre el fenómeno a estudiar, sino que recogerá diferentes interacciones y completará la información dada por los distintos métodos mencionados hasta el momento en la presente tesis doctoral.

Para nuestro estudio, se ha empleado una cámara de ocho megapíxeles con flash, correspondiente a un teléfono móvil Samsung Galaxy S4. El motivo de utilizar la cámara de un teléfono móvil como cámara principal subyace en la operatividad de llevarlo siempre en todos los momentos en los que el profesor-investigador se encuentra recopilando información, facilitando así su rápido y operativo empleo sin tener que cargar o estar atento a un tercer artilugio que pudiese distraer el objeto del estudio en cuestión.

McMillan & Schumacher (2008) mencionan como el empleo de instrumentos complementarios para una investigación cualitativa puede suponer el aumento del aporte informativo complementado con la interpretación y figuración de la realidad en la que se desarrolla un estudio en concreto.

3.2.6. Documentos personales

En nuestra investigación, al presentar un claro carácter analítico dentro del estudio de caso, el método biográfico tendrá cierto protagonismo, puesto que las experiencias vitales de las personas y el significado que adquieren para ellas permitirán otorgar al estudio una interpretación más allá de lo observable o valorable desde una posición externa (Bisquerra *et al.*, 2004).

De entre los diferentes documentos personales a destacar en la presente investigación, son los relatos de vida los que nos servirán analizar momentos concretos en la vida de los discentes en lo que a sus experiencias en las clases de educación física se refiere. De esta forma, estos relatos examinan una vida o un segmento de una vida tal y como la cuenta la persona en cuestión. Es la historia de vida de una persona o de lo que esta persona considera relevante de su vida. Por lo tanto, responden a una narración personal, o un relato de esa experiencia personal, explicadas tal y como las ha vivido esa persona (Colás & Buendía, 1992).

Con la intención de manifestar un enfoque orientado a niños y niñas, es decir, personas que no tienen del todo desarrolladas las capacidades referentes a la expresión oral y escrita, hemos de prestar especial atención a los detalles recogidos en las diferentes evidencias, puestos que éstos son los que van a permitir expresar al máximo la información aportada en los diferentes relatos de experiencias de vida (Dewey, 1968).

El método biográfico parte de la premisa según la cual las sociedades, las culturas y las expresiones de la experiencia humana pueden leerse como textos sociales, es decir, como estructuras de representación simbólica que pueden adoptar una forma oral o escrita (Bisquerra *et al.*, 2004).

3.2.7. Triangulación

Puede entenderse como triangulación al procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación, permitiendo éstos mostrar una mayor repercusión en su interpretación y construcción con respecto a otros datos que han estado sometidos únicamente a un solo método (Donolo, 2009).

Por su parte, Blaikie (1991) entiende que una de las prioridades de la triangulación radica en su empleo como estrategias para la investigación, aumentando la validez de los resultados y consiguiendo disminuir los problemas del sesgo en su aparición. Igualmente, Cohen & Manion (1990) entienden que la triangulación es el uso de dos o más métodos de recogida de datos en un estudio que se relacione con los fenómenos sociales y el ser humano en todos sus aspectos.

Siguiendo a autores como Taylor & Bogdan (1986), Blaikie (1991), Colás & Buendía (1992), McMillan & Schumacher (2008) o Donolo (2009), todos ellos coinciden en diferenciar la triangulación en función de lo que pueden llegar a aportar a cualquier estudio desde una perspectiva enfocada a la credibilidad y a la puesta en común de todos los datos recogidos. De hecho, la conciben como una forma de confrontar y someter a un control recíproco a la información proveniente de diferentes informantes, otorgándole así una contrastación necesaria a los pilares de la investigación y reforzando su veracidad. Estos autores señalan la existencia de seis tipos de triangulación:

Tabla 3.11: Clasificación de triangulación consensuada.

Fuente: tabla de elaboración propia.

CLASIFICACIÓN DE TRIANGULACIÓN CONSENSUADA	
<i>Temporal</i>	<i>Espacial</i>
Hace referencia al tiempo en relación a los datos que van surgiendo conforme avanza la investigación, siendo constantes y aportando nuevas perspectivas a la misma.	Hace referencia a la diversificación de alternativas en función a los lugares, las circunstancias e incluso las culturas que se estén tratando durante el proceso de investigación.
<i>Teórica</i>	<i>Metodológica</i>
Pone de manifiesto la existencia de diferentes posibilidades de analizar la información obtenida a través de múltiples técnicas que aporten y sugieran nuevos puntos de vista.	Expresa la existencia de diferentes métodos e instrumentos posibles de aplicar sobre un mismo fenómeno para validar la información que se obtiene, posibilitando más datos.
<i>Interna</i>	<i>Origen</i>
Se refiere a la puesta en común de la información que proviene de los agentes participantes en la investigación, buscando diferencias y coincidencias entre los mismos y las aportaciones que realicen.	Muestra la importancia del origen de la información y como la variedad de las fuentes obtenidas reporta una mayor claridad en los datos que se obtienen y en su contraste a la hora de generar información.

En este sentido, la triangulación realizada en la presente investigación establecerá un orden temporal, analizando los diferentes momentos del estudio; un carácter espacial, haciendo referencia a la diversidad de espacios y situaciones dentro del centro escolar; una dimensión teórica, empleando diferentes formas de obtención de datos; un carácter metodológico, aplicando sobre el propio objeto de estudio diferentes técnicas; una puesta en común interna, con la intención de esclarecer la mayor cantidad de datos posible; y una función de origen, prestando especial atención a las fuentes empleadas.

CAPÍTULO IV

NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

SEGUNDA PARTE: BLOQUE PRÁCTICO

CAPÍTULO IV. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	197
4.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN.....	201
4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	206
4.2.1. Foco de la investigación.....	207
4.2.2. Cuestiones de estudio.....	207
4.3. OBJETO DE ESTUDIO.....	208
4.4. INVESTIGADOR-DOCENTE.....	209
4.5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	210
4.5.1. Grupo 1: Alfa.....	214
4.5.1. Grupo 2: Beta.....	214
4.5.1. Grupo 3: Gamma.....	215
4.5.1. Grupo 4: Delta.....	215
4.5.1. Grupo 5: Omega.....	216
4.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	217

CAPÍTULO IV. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.7. FASES DE INVESTIGACIÓN.....	218
4.7.1. Fase preparatoria.....	220
4.7.2. Trabajo de campo.....	222
4.7.2.1. <i>Subfase 1: estructuración de los casos de estudio</i>	223
4.7.2.1.1. <i>Observación en los casos de estudio</i>	225
4.7.2.1.2. <i>Cuaderno de campo en los casos de estudio</i>	227
4.7.2.1.3. <i>Anecdotario en los casos de estudio</i>	228
4.7.2.1.4. <i>Entrevista en los casos de estudio</i>	229
4.7.2.1.5. <i>Medios audiovisuales en los casos de estudio</i>	231
4.7.2.1.6. <i>Triangulación en los casos de estudio</i>	232
4.7.2.1. <i>Subfase 2: establecimiento de la vuelta a la calma</i>	233
4.7.3. Fase analítica.....	234
4.7.4. Fase informativa.....	234
4.8. CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN.....	235
4.8.1. Credibilidad.....	240
4.8.2. Transferibilidad.....	241
4.8.3. Dependencia.....	242
4.8.4. Confirmabilidad.....	243

CAPÍTULO IV:

4.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio denominado "*análisis pedagógico de la vuelta a la calma en las clases de educación física*" queda enmarcado dentro de las Ciencias de la Educación. Concretamente, esta tesis doctoral abarca la actividad física centrada en la *didáctica de la educación física*, haciendo especial hincapié en la magnitud que la relajación y la desactivación al término de cada clase supone para los agentes participantes de una realidad educativa (Cautela & Groden, 2002).

En este sentido, nuestra investigación intenta prestar atención a la forma en la que el alumnado finaliza un área que requiere de tanta actividad motriz como es la educación física y que, a su vez, se intercala con otras áreas de conocimiento en las que se manifiesta de forma completamente opuesta su situación en el contexto educativo, es decir, se pasa de desarrollar actividades basadas en el movimiento a plantear a niños y niñas de escasa edad permanecer en su sitio atendiendo a las lecciones correspondientes (Delgado & Sicilia, 2002).

La investigación en educación se ha perfilado en las últimas décadas como una fuente valiosa de información para una gran diversidad de grupos. De hecho, su importancia la práctica educativa y la intención de mejorarla poco a poco. Para McMillan & Schumacher (2008), existen seis puntos fundamentales para realizar una investigación basada en la educación:

- ❖ **Los educadores están constantemente intentando entender los procesos educativos y deben tomar decisiones profesionales.** Estas decisiones tienen efectos inmediatos y a largo plazo sobre otras personas: estudiantes, profesores, padres y, finalmente, nuestras comunidades y nuestra nación. La mayoría de las personas tiende a confiar en muchas fuentes, incluyendo la experiencia personal, la opinión de un experto, la tradición, la intuición e incluso el sentido común. No obstante, cada una de esas fuentes es legítima, pero en ocasiones pueden resultar inadecuadas como única referencia para tomar decisiones.

- ❖ **Los estamentos políticos no educativos, como el estado y las autoridades o instituciones regionales, han ido introduciendo cada vez más cambios en la educación.** La mayoría de los responsables de la toma de decisiones políticas prefiere disponer de información fundamentada en investigaciones relevantes para su uso político. Muchos de los responsables jurídicos estatales delegan en la Consejería Estatal de Educación la realización de estudios sobre políticas educativas nacionales. Tanto las consejerías de educación regionales como las estatales subvencionan ese tipo de estudios. Por ello, a los investigadores se les está pidiendo cada vez más que trabajen en problemas complejos en entornos altamente politizados.

- ❖ **Las personas interesadas, los profesionales y los grupos privados y fundaciones han incrementado sus actividades de investigación.** Las asociaciones educativas profesionales, los sindicatos de profesores, las asociaciones de padres de alumnos y las fundaciones han realizado o han encargado estudios sobre temas de especial interés para la organización.
- ❖ **Las revisiones sobre investigaciones previas han interpretado la evidencia empírica acumulada.** Estudios sobre repetición indican que tiene poco sentido desde el punto de vista pedagógico, que un niño repita curso. Otras revisiones se han centrado en temas como el pensamiento en voz alta y la lectura comprensiva. Otras revisiones han servido para identificar áreas en las que se necesita investigar.
- ❖ **Fácil acceso a la investigación educativa.** La investigación acerca de la práctica educativa está siendo divulgada a través de las revistas científicas y profesionales, de los informes publicados por instituciones especializadas, libros, bases de datos de las bibliotecas, periódicos, televisión o Internet. Aunque la calidad de la investigación pueda variar dependiendo de la fuente, la investigación educativa es muy accesible.
- ❖ **Muchos educadores, investigadores a tiempo parcial, consultan investigaciones y llevan a cabo estudios.** Este tipo de investigaciones ayudan a los educadores a planificar nuevos programas, mejorar su práctica educativa, evaluar el aprendizaje y asignar recursos a las necesidades cambiantes de sus propios entornos.

Siguiendo estos indicadores sobre la importancia de la investigación en educación, podemos afirmar que el presente estudio pretende conseguir dichos ítems al fin y al cabo, puesto que consideramos que investigar es, al fin y al cabo, inspirar a otras personas a seguir queriendo profundizar en determinados temas. Desde esta perspectiva, el ámbito de la relajación y la desactivación aplicado al área de educación física se convierte en un verdadero yacimiento para el estudio, puesto que no abundan investigaciones sobre esta materia.

Desde la didáctica de la educación física, la consideración de la actividad motriz y la motivación del alumnado suponen uno de los principales ejes vertebradores de su contribución. Chinchilla & Zagalaz (1997) señalan cuales son las directrices didácticas a seguir para el planteamiento del área de educación física con respecto al alumnado:

- ✓ *Tiene que suponer un reto para el alumno, de forma que propone una disonancia cognitiva que le motiva a la búsqueda de soluciones.*
- ✓ *El objetivo a conseguir tiene que ser alcanzable para el alumno que haga un esfuerzo razonable en la búsqueda.*
- ✓ *La dificultad motriz tiene que representar un esfuerzo apreciable.*
- ✓ *Las normas o límites dentro de los cuales el problema ha de ser resuelto tienen que ser expuestas con claridad y precisión al alumno.*
- ✓ *Se debe proporcionar suficiente información para que la búsqueda no se alargue demasiado y el alumno pierda interés.*
- ✓ *Los resultados de la búsqueda deben ser susceptibles de autoevaluación por parte del alumno y de constatación por parte del profesor.*
- ✓ *Son aconsejables las prestaciones en forma de juego o formas jugadas que favorecen la motivación por la búsqueda.*

CAPÍTULO IV. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Por ello, y teniendo en cuenta estos principios basados en la didáctica de la educación física, el presente estudio se propone observar, analizar e interpretar, desde una perspectiva interpretativa y eminentemente pedagógica, la vuelta a la calma en las clases de educación física. En este caso, nuestro estudio se desarrolla en la Etapa de Educación Primaria al establecerse como muestra el alumnado de un colegio de educación infantil y primaria de Málaga capital, en Andalucía, España.

El paradigma cualitativa contribuirá especialmente a los avances llevados a cabo durante el estudio puesto que permitirá realizar dicho análisis pedagógico citado en el propio título de la presente tesis doctoral, interpretando las acciones humanas que en él se den, así como las interacciones con respecto a la vuelta a la calma en la didáctica de la educación física y su vinculación con el resto de áreas de conocimiento (Bisquerra *et al.*, 2004).

Tal y como recoge Shulman (1980), la investigación educativa exige seleccionar un conjunto específico de observaciones o hechos de entre infinitas posibilidades, determinando cuales son los principios de la investigación y los cánones de evidencia que debe utilizar el investigador; centrándose en el estudio de fenómenos, sucesos, personas, procesos e instituciones para responder a las preguntas que se suscitan en el campo educativo. Por ello, con nuestro estudio pretendemos dar respuesta al valor que desempeña la vuelta a la calma en las clases de educación física y su incidencia en el alumnado, en su rendimiento escolar, así como en el profesorado. Todo ello se plantea desde una perspectiva interpretativa y plenamente basada en lo cualitativo (Bisquerra *et al.*, 2004).

4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de la presente investigación se orienta al campo de la didáctica de la educación física y, especialmente, a la dimensión que la relajación y la desactivación manifiestan en las clases de educación física. En este sentido, se pretende aportar una información amplia y completa sobre la vuelta a la calma, aportándole una perspectiva pedagógica y cualitativa (Bisquerra *et al.*, 2004).

De esta manera, nuestro estudio va a sustentarse en la descripción explícita de la recogida de datos y los procedimientos de análisis, de la descripción detallada de fenómenos, de las interpretaciones realizadas en el campo del contexto en el que se da el estudio así como en los procesos que en el se desarrollen de forma permanente (Guerrero, 1991). Para nuestra investigación, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Observar y analizar la repercusión de la vuelta a la calma en las clases de Educación Física del alumnado estudiado.
- 2) Identificar e interpretar el vínculo manifiesto entre el grado de satisfacción del alumnado en la realización de las clases de educación física y la desactivación posterior a las mismas.
- 3) Conocer las aportaciones de la vuelta a la calma y la relajación al área de educación física y a la disminución del estrés del alumnado en la etapa de primaria.
- 4) Profundizar en la prevención de lesiones y el fomento de los hábitos de vida saludable a través de la vuelta a la calma en las clases de educación física.

4.2.1. Foco de la investigación

El foco de estudio de nuestra investigación se ubica en el análisis pedagógico de la vuelta a la calma en las clases de educación física, todo ello desarrollándose en la Etapa de Educación Primaria y orientado a conseguir profundizar en la vuelta a la calma en este mismo ámbito.

4.2.2. Cuestiones de estudio

En relación con el foco de estudio, se han definido de forma gradual una serie de cuestiones referidas a la investigación que se ha desarrollado, centrándose en la incidencia de la vuelta a la calma en las sesiones impartidas en el área de educación física, diferenciando:

- ✓ *Análisis de la manera en la que la vuelta a la calma se da en las clases de educación física, prestando atención a su tiempo de dedicación y a las actividades planteadas.*
- ✓ *Valoración de la incidencia de la vuelta a la calma en la reincorporación del alumnado a las diferentes clases pertenecientes a otras áreas de conocimiento en primaria.*
- ✓ *Observación e interpretación de la interacción manifiesta con respecto a las técnicas de relajación y desactivación en el área de educación física.*
- ✓ *Detección de los factores que condicionan la mayor o menor dedicación de la vuelta a la calma en educación física.*

4.3. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio donde se desarrolla la presente investigación educativa ha sido un *Colegio de Educación Infantil y Primaria* de Málaga capital, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Andalucía, en España, al que denominaremos *Olimpia*. Los motivos principales para la selección de nuestro objeto de estudio respeta las cuestiones planteadas por Bisquerra *et al.* (2004) para identificar y seleccionar un objeto de estudio:

- 1) **¿He identificado un área de interés sobre la que puedo hacer algo?** *Se plantea estudiar la vuelta a la calma en el área de educación física como respuesta a una inquietud personal y profesional sobre su aparición en este área educativa.*
- 2) **¿La he discutido con otros colegas?** *Tras cursos escolares tratando este tema con otros compañeros/as de profesión, planteo el caso a mis directores de tesis doctoral, apoyándome y animándome a desarrollar un estudio centrado en la vuelta a la calma en las clases de educación física.*
- 3) **¿Tengo garantías de que es un área que puedo mejorar?** *Nuestro estudio no puede partir de una hipótesis previa que se desea confirmar. No obstante, plantea aspectos determinantes, principalmente por su falta de abundancia en materia de educación física, que ofrece optimismo para su realización, posibilitando un amplio margen de mejora y permitiendo abastecer mi curiosidad e inquietud como investigador.*
- 4) **¿La situación del posible foco de estudio posibilita su acceso?** *Al ser docente con destino definitivo en dicho colegio público, obtengo plenas garantías para el desarrollo de la investigación gracias al visto favorable a su realización por parte de las familias y el equipo directivo del centro.*

4.4. INVESTIGADOR-DOCENTE

Debido a las circunstancias encontradas en la presente investigación, nuestro papel durante el presente estudio ha sido el de profesor investigador. Al encontrarme como maestro especialista de educación física con destino definitivo en este mismo colegio público, y en relación con los horarios de mi propia actividad docente, establezco una simultaneidad entre mi labor como profesor y mis funciones como investigador. Autores como Rivas (2003) justifican esta doble función en el campo de la investigación educativa, expresando el valor nutrido que se le puede aportar a un estudio desde este enfoque bilateral.

Tal y como recogen Kemmis & McTaggart (1988), en el papel desempeñado por el investigador-docente se propone mejorar las prácticas sociales a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias en los cambios. Por su parte, García (1994) afirma que el docente ha de ser un investigador práctico que participe en la investigación e involucrándose en el contexto en el que se desarrolla el estudio.

Por otro lado, la importancia de la práctica en educación física también sustenta nuestra aparición como profesor-investigador, aportándole a la realidad educativa un enfoque favorable para su comprensión (Delgado, 1991). No obstante, nuestra capacidad como profesionales del área de educación física ha de ir unida a nuestra motivación por investigar y por querer mejorar de forma permanente, más sabiendo del carácter eminentemente práctico de este ámbito de la Etapa de Educación Primaria (Chinchilla & Zagalaz, 1997).

4.5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La elección de la muestra en la presente investigación radica en las características y circunstancias personales del docente-investigador. De hecho, contar con la posibilidad de realizar un estudio de casos múltiple otorga una mayor versatilidad a la hora de poder interpretar los datos recogidos. En este sentido, se seleccionan cinco grupos-clase correspondientes al segundo ciclo de la Etapa de Educación Primaria, ubicados en tercero y cuarto de esta misma etapa.

En el estudio colectivo de casos, el interés se centra en indagar un fenómeno población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos (Stake, 1998). El investigador elige varios casos de forma que ilustren situaciones extremas de un contexto objeto de estudio. De ese modo, al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Es por ello que a este tipo de selección se le denomina como múltiple, pues se trata de buscar casos lo más diferentes posible en las dimensiones de análisis que, al menos en un primer momento, se consideran potencialmente relevantes (Bisquerra *et al.*, 2004).

Para la presente investigación, se establece un proceso de muestreo intencionado, pues al contrario que la determinación de la probabilidad, se seleccionan casos con abundante información para realizar estudios detallados (Patton, 1990). El muestreo intencionado se realiza para aumentar la utilidad de la información obtenida a partir de pequeños modelos. Igualmente, requiere que la información se obtenga sobre variaciones entre las subunidades antes de que se elija el modelo.

CAPÍTULO IV. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De este modo, el investigador busca para la información que resulta abundante diferentes informadores clave, grupos, escenarios o acontecimientos para estudiarlos, escogiéndose porque es probable que sean inteligibles e informativos sobre los fenómenos que el investigador está investigando (McMillan & Schumacher, 2008).

El poder y la lógica del muestro intencionado consisten en que, con pocos casos estudiados en profundidad, se obtienen muchas aclaraciones sobre el tema, mientras que la lógica de la determinación de muestras probables va a depender de la selección de una población mucho más numerosa. Los procedimientos de determinación de muestras pueden resultar inapropiados cuando el propósito no es la generalización de la información, cuando no solo son relevantes para el problema de la investigación, cuando los investigadores no tienen acceso a todo el grupo a partir del cual desean establecer el modelo o cuando les resulta imposible determinar estadísticamente modelos a causa de razones logísticas y éticas (McMillan & Schumacher, 2008).

En este sentido, se plantea como necesario la selección del escenario mediante el cual se designe un espacio para localizar a las personas implicadas en un acontecimiento concreto. Por ello, el desarrollo de nuestro estudio se da en un Colegio de Educación Infantil y Primaria de Málaga capital denominado *Olimpia*, en Andalucía, España. Queda de manifiesto que el motivo principal de la selección de la muestra es, además de la condición del investigador como docente especialista en educación física del segundo ciclo de primaria de este mismo centro; la facilidad para acceder a este alumnado, la aprobación por parte de las familias y el equipo directivo, la disponibilidad horaria y coincidente con el propio horario laboral, así como a la riqueza de datos e información obtenida durante el mismo.

La lógica del tamaño de la muestra está relacionada con el propósito del estudio, el problema de la investigación, la técnica de recopilación de los datos principales y la disponibilidad de los casos con abundante información (Patton, 1990). La comprensión generada a partir de la investigación cualitativa depende más de la abundancia de información acerca de los casos y de las capacidades analíticas del investigador que del propio tamaño de la muestra (McMillan & Schumacher, 2008).

De esta forma, y siguiendo también a McMillan & Schumacher (2008), los investigadores utilizan las líneas de guía que a continuación se muestran para determinar el tamaño de la muestra:

- 1) **¿Cuál es el propósito del estudio?** Un estudio de caso que es exploratorio o descriptivo puede no necesitar tantos casos como un estudio que se autolimita y busca una explicación/descripción.
- 2) **¿Cuál es la orientación del estudio?** Los estudios centrados en el proceso dependen de la duración normal del propio proceso y, a menudo, tienen menos participantes, mientras que un estudio mediante entrevista a informadores seleccionados depende del acceso a los informadores.
- 3) **¿Cuál es la estrategia de recopilación de datos previos?** A menudo, los investigadores cualitativos discuten el número de días en el campo. Algunos estudios podrían tener una muestra de tamaño pequeño, pero el investigador vuelve constantemente a la situación o a los mismos informadores en busca de la confirmación de datos.

- 4) **¿Cuál es la disponibilidad de los informadores?** Algunos casos son raros y difíciles de localizar, mientras que otros son relativamente fáciles de identificar y localizar.
- 5) **¿La información se está haciendo redundante? ¿Podrían añadirse más informadores o volver al campo para recoger alguna nueva comprensión?** Será necesario para dar un nuevo enfoque a la investigación y aportarle una perspectiva diferente.
- 6) **Los investigadores se someten al tamaño de la muestra** obtenida para averiguar la revisión o el juicio global. La mayoría de los investigadores cualitativos proponen un tamaño mínimo de muestra y, a continuación, siguen ampliando la muestra a medida que progresa el estudio.

Para nuestro estudio de investigación hemos seleccionado cinco grupos-clase de alumnado, correspondiente al segundo ciclo de primaria. Es decir, los educandos se ubican en los cursos de tercero y cuarto de esta misma etapa, presentando una edad de nueve y diez años. A continuación se expone una tabla descriptiva que incluye los datos referentes al tamaño de la muestra, delimitada en grupos-clase de alumnado:

Tabla 4.1: Clasificación de los grupos-clase de alumnado.

Fuente: figura de elaboración propia.

GRUPO-CLASE	CICLO	CURSO	Nº ALUMNADO
Grupo 1 - "Alfa"	2º Ciclo	3º Primaria	20
Grupo 2 - "Beta"	2º Ciclo	3º Primaria	22
Grupo 3 - "Gamma"	2º Ciclo	4º Primaria	21
Grupo 4 - "Delta"	2º Ciclo	4º Primaria	21
Grupo 5 - "Omega"	2º Ciclo	4º Primaria	23

4.5.1. Grupo 1: Alfa

Grupo-clase correspondiente al primer nivel del segundo ciclo de primaria, es decir, correspondiente a tercero de esta misma etapa. Este grupo-clase es elegido con motivo de formar parte del alumnado del investigador-docente, obteniendo así facilidad en el acceso a la información. Está formado por un alumnado compuesto por veinte personas, de los cuales nueve son niñas y once son niños.

Para poder recabar información sobre este grupo, se realizaron entrevistas, observaciones así como un breve relato referente a la vuelta a la calma en su experiencia como discentes en las clases de educación física desde que están en ese mismo centro. El carácter como muestra del estudio representa la aplicación de la vuelta a la calma a la finalización de las clases de educación física durante toda la investigación.

4.5.2. Grupo 2: Beta

Grupo-clase correspondiente al primer nivel del segundo ciclo de primaria, es decir, correspondiente a tercero de esta misma etapa. La elección de este grupo subyace de ser alumnado del investigador-docente, pudiendo así facilitar el proceso de estudio. Está formado por un alumnado compuesto por veintidós personas, de las cuales nueve son niñas y trece son niños.

Con el fin de poder recabar la mayor información posible sobre este grupo, se realizaron entrevistas, observaciones así como un breve relato referente a la vuelta a la calma en su experiencia como alumnado en las clases de educación física desde que están en el centro actual. A este grupo se le aplica la vuelta a la calma a la finalización de las clases de educación física durante todo el estudio.

4.5.3. Grupo 3: Gamma

Grupo-clase correspondiente al segundo nivel del segundo ciclo de primaria, es decir, ubicado en cuarto curso de esta misma etapa. La razón de elegir a este grupo radica en ser alumnado perteneciente al investigador-docente, siendo más sencillo el acceso a la información que éste ofrece. El alumnado está compuesto por veintiuna personas, de los cuales diez son chicas y once son chicos.

Para poder recabar la mayor información posible sobre este grupo, se realizaron entrevistas, observaciones así como un breve relato referente a la vuelta a la calma en su experiencia como alumnado en las clases de educación física desde que están en el centro actual. Se trata de un grupo al que se le aplica la vuelta a la calma a la finalización de las clases de educación física durante todo el estudio.

4.5.4. Grupo 4: Delta

Grupo-clase correspondiente al segundo nivel del segundo ciclo de primaria, ubicándose en cuarto curso de primaria. La selección de este grupo está en conformar parte del alumnado perteneciente al investigador-docente, permitiendo así una mayor facilidad para acceder a su información. Este grupo lo conforman veintiuna personas, de las cuales diez son chicas y once son chicos.

Se han utilizado entrevistas, observaciones y la elaboración por parte del mismo grupo de un breve relato centrado en la vuelta a la calma, para poder recabar información. Se trata de un grupo al que se le aplica la vuelta a la calma al finalizar cada clase de educación física.

4.5.5. Grupo 5: Omega

Grupo-clase correspondiente al segundo nivel del segundo ciclo de primaria, es decir, correspondiente a cuarto de esta misma etapa. Se elige a este grupo-clase por formar parte del alumnado del investigador-docente, obteniendo así facilidad en el acceso a la información. Está formado por un alumnado compuesto por veintitrés personas, de los cuales seis son niñas y diecisiete son niños.

Para poder recabar información sobre este grupo, se realizaron entrevistas, observaciones así como un breve relato referente a la vuelta a la calma en su experiencia como alumnado en las clases de educación física desde que están en ese mismo centro. El carácter como muestra del estudio representa el de grupo de referencia en las comparativas manifestadas, por lo que no se les ha aplicado la vuelta a la calma a la finalización de las clases de educación física durante toda la investigación.

Con ello, se pretende establecer una conexión entre todos los datos obteniendo, sabiendo la repercusión de la vuelta a la calma en relación con su aplicación o su no aplicación. La decisión de que exista un solo grupo al que no se le aplica la vuelta a la calma de entre cinco grupos-clase estudiados radica en dos factores fundamentales para la profundización y desarrollo del estudio: este grupo de alumnado representa la tutoría del investigador-docente, permitiéndole pasar más tiempo con este alumnado; así como por ser el grupo-clase más numeroso de todos los seleccionados e integrados en la muestra de nuestro estudio. Nuestro interés se centra en la vuelta a la calma, por lo que se decidió que la mayoría de los grupos debía recabar información acerca de su aplicación, pudiéndose comparar con otro grupo que no la realizase y así exprimir al máximo la aportación de la información reportada.

4.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A la hora de elaborar el diseño de la presente investigación hemos de tener en cuenta los diferentes momentos presentados a lo largo del estudio, haciendo referencia a la dedicación previa a su comienzo, al desarrollo de la misma, a los instrumentos empleados, así como de la forma en la que culmina. Este diseño irá vinculado directamente a las fases de la investigación, comprendiendo su realidad e interpretándola (Bisquerra *et al.*, 2004):

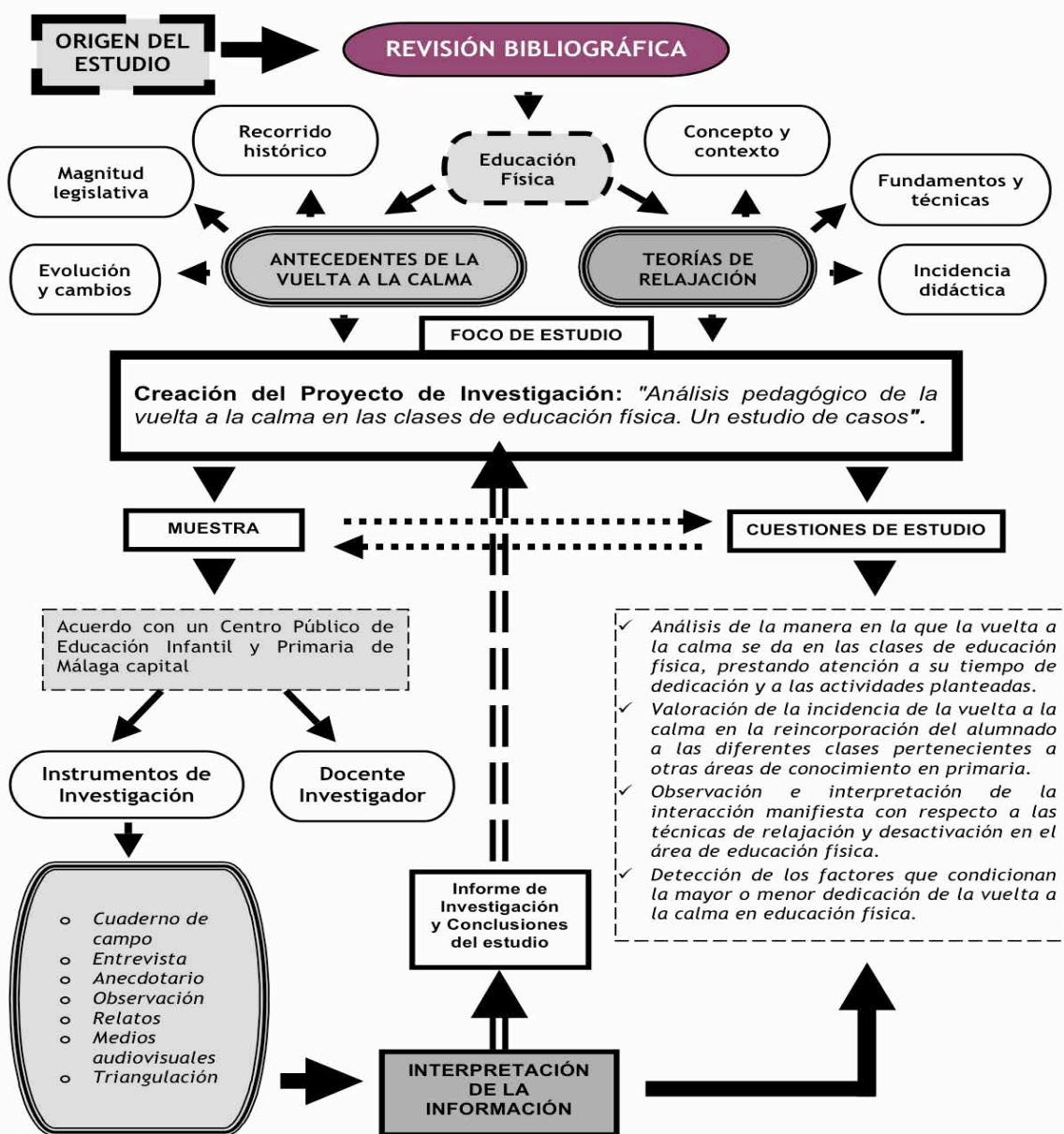


Figura 4.1: Diseño de la investigación.

Fuente: figura de elaboración propia.

4.7. FASES DE INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de toda investigación cualitativa es necesario tener en cuenta el carácter flexibilidad y circunstancial que la caracteriza. De hecho, todo estudio de enfoque interpretativo queda sujeto a la interacción que realiza con la realidad estudiada, pues para profundizar en la misma es necesario adaptarse a ella y comprenderla (Bisquerra *et al.*, 2004).

En este sentido, la planificación de las fases de la investigación varía en función al modelo planteado por cada autor. En el caso de Montero & León (2002) y Stake (1998), se plantean cinco fases en las que destaca la selección y definición del caso, la elaboración de una lista de preguntas, la localización de las fuentes de datos, el análisis e interpretación, y la elaboración del informe. Por su parte, Wax (1971) y McMillan & Schumacher (2008) definen cinco fases en las que destaca la planificación, el inicio de la recopilación de datos, la recopilación de datos básicos, la recopilación de datos finales y la finalización.

Conociendo las diferentes perspectivas sobre las fases seguidas en la presente investigación, el presente estudio diferencia cuatro fases, tal y como recogen Rodríguez *et al.* (1996), así como se muestra en las tesis doctorales de Montiel (2001), De Burgos (2007), Sánchez (2009) y Morales (2009); dichas cuatro fases son: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. Tal y como muestra el gráfico que a continuación se expone, estas fases se encuentran interrelacionadas, propiciando una mejor aproximación a la realidad abarcada:

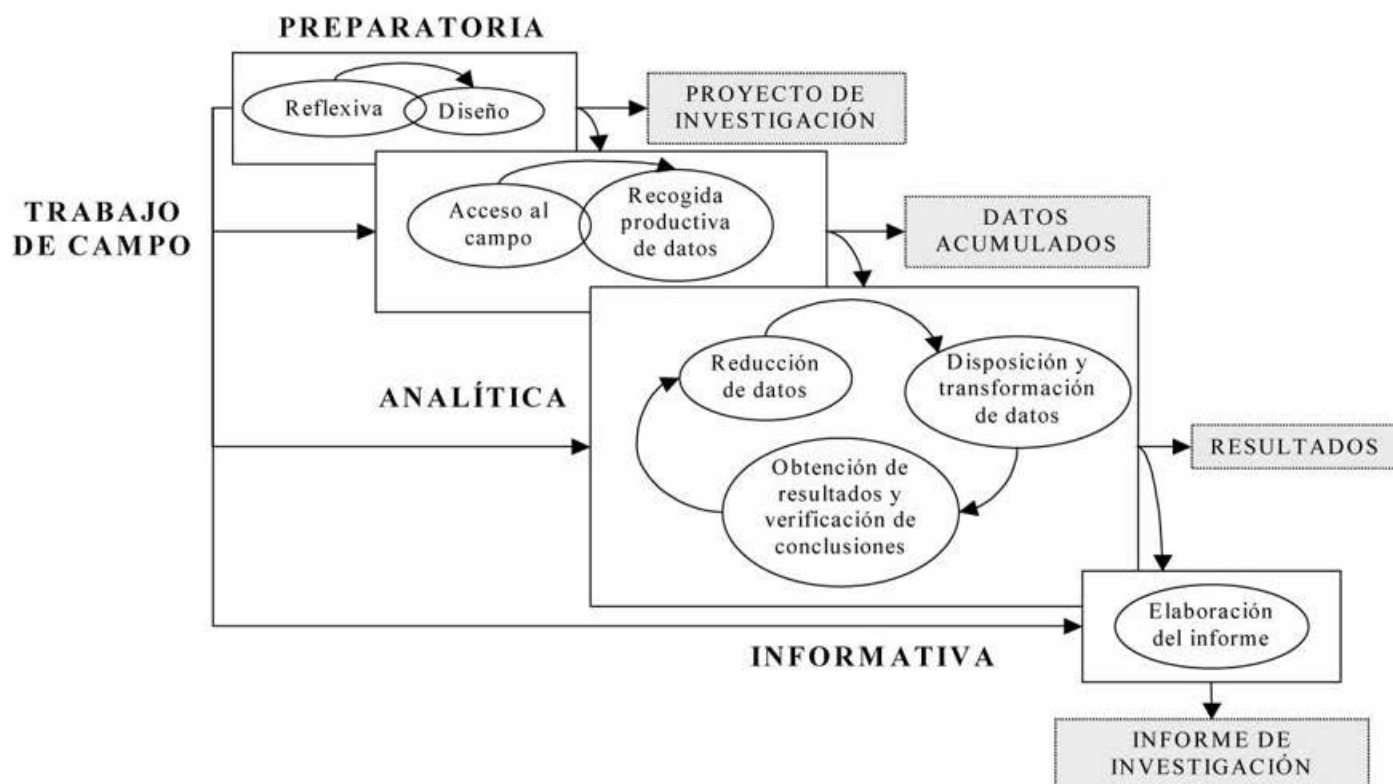


Figura 4.2: Fases de la investigación.

Fuente: Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Nuestra investigación, por tanto, va a desarrollar un recorrido orientado a cuatro fases en las que se realizará una reflexión inicial en conjunto con el diseño de la investigación, se continuará con la recogida de información y datos necesarios para realizar el estudio, se analizarán e interpretarán dichos datos con el objeto de obtener unos resultados de la propia investigación, y se manifestarán públicamente los datos obtenidos en el tramo final del estudio a través del informe de investigación.

Al tratarse de un estudio de casos múltiple, el diseño de la investigación se irá adaptando a cada una de las fases anteriormente mencionadas, pudiendo aplicarse a cada uno de los casos estudiados y analizando de forma consensuada los datos obtenidos.

4.7.1. Fase preparatoria

Se trata de una fase reflexiva en la que se elige el tema a investigar, se concretan las razones que llevan a cabo el estudio así como la elaboración del marco teórico del trabajo de investigación. Por tanto, en esta fase, de carácter inicial, se pueden diferenciar a su vez dos etapas fundamentales: la reflexiva y el diseño. Esta primera fase comienza a gestarse a comienzos de septiembre de 2012, extendiéndose hasta septiembre del año 2014.

- ❖ **Etapas reflexiva.** En esta primera etapa se toma como referencia la formación recibida en el *Máster Oficial de Políticas y Prácticas en Innovación Educativa*, la cual sustituye a los anteriormente conocidos como cursos de doctorado previos a la elaboración de cualquier tesis. Tras formarme en materia de investigación, decido continuar mi formación orientándola a abastecer mi curiosidad en materia de Educación Física, volviendo así a trabajar con el Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Málaga. Una vez marcado el propósito de seguir investigando en este área, realizamos una revisión bibliográfica sobre la vuelta a la calma y la relajación en relación con la educación física. Es en este momento cuando nos percatamos de la falta de abundancia sobre esta temática en materia de tesis doctorales y de publicaciones netamente dedicadas a ello. Así, y unido a al afán por profundizar en este ámbito, desarrollamos el marco teórico y conceptual de nuestra investigación, orientado a la didáctica de la educación física principalmente en la Etapa de Educación Primaria, correspondiendo así con nuestra labor como docente en activo de la especialidad de educación física en Málaga capital.

- ❖ **Etapas de diseño.** Una vez elaborado el marco teórico y conceptual en la etapa reflexiva, se plantean los pasos a dar en las siguientes fases de la investigación, por lo que se establece una concreción sobre el ámbito que se desea estudiar y se define el foco del estudio. Para ello, se consensua la posibilidad de desarrollar la investigación en el mismo centro de destino en el que el docente trabaja, con la intención de desarrollar las funciones de docente-investigador, y permitiendo identificar el escenario o lugar en el que el estudio se va a desarrollar. En la realización del diseño no perderemos de vista los rasgos diferenciales del mismo, haciendo referencia a su flexibilidad, a su capacidad de adaptarse en cada momento y a las circunstancias suscitadas en función del cambio que se produzca en la realidad educativa objeto de investigación (Stake, 1998). En este sentido, y a la hora de plantear las fases posteriores de la investigación, se tendrá especialmente en cuenta la pluralidad metodológica, pues reportará una visión más global de objeto de estudio, así como concretando diferentes cuestiones de la investigación (Wilcox, 1993). Igualmente, la realización de cualquier estudio que implique a personas o instituciones exige el consentimiento y aprobación de los mismos, por lo que se presenta un documento de negociación inicial (Gutiérrez, 2006) al equipo directivo del centro, con el fin de obtener el acceso al campo del estudio. Este documento establece los compromisos por parte de los agentes participantes en la investigación, llegando así a un consenso con respecto a los responsables del centro y pudiendo comenzar la recogida de la información en posteriores fases. En todo momento se obtuvo el beneplácito por parte del equipo directivo, el cual apoyó la decisión del docente-investigador de desarrollar el estudio de investigación sobre su propio alumnado.

4.7.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo corresponde a la segunda fase de nuestro estudio de casos, la cual involucra al acceso al estudio y a la recogida productiva de datos. El producto de esta fase son los datos acumulados (Rodríguez et al., 1999). En esta etapa del estudio se concretan las fases en las que se puede diferenciar el esquema del proyecto de investigación. De hecho, el investigador obtiene información necesaria para producir un estudio cualitativo cargado de datos y susceptible a ser interpretado. El presente estudio se produjo en el centro educativo durante nueve meses de forma ininterrumpida, concretamente desde septiembre de 2014 hasta mayo de 2015, incluyendo los tres trimestres del curso escolar 2014/2015. Para su desarrollo, empleamos diferentes instrumentos para la obtención de la información sobre la vuelta a la calma en las clases de educación física, destacando aquellos que nos permitirían a posteriori ser capaces de interpretar la realidad, estableciendo una triangulación cada vez que obteníamos nueva información.

En este sentido, Morse (2005) hace especial hincapié en el carácter versátil de esta fase, pues a sabiendas de la necesidad de mantener la persistencia y ser meticuloso con los diferentes detalles que surjan, es necesario establecer una secuenciación en los pasos a llevar a cabo para, de esta forma, obtener una recogida productiva de datos, todo ello sustentado en las bases teóricas y metodológicas del propio estudio.

4.7.2.1. *Subfase 1: estructuración de los casos de estudio*

Una vez que contamos con el visto bueno del equipo directivo para realizar el estudio en el centro educativo, era necesario realizar una estructuración de la muestra disponible, pues antes de saber de la disponibilidad de la misma debíamos contar con la autorización expresa de las familias. Por ello, este proceso de estructuración del estudio de caso se produjo entre los meses de septiembre y octubre de 2014, en donde se les facilitó un modelo de autorización para la recogida de datos de la tesis doctoral (ver anexos) con la intención de salvaguardar todo tipo de referencias sobre personas menores de edad, en cumplimiento con la Ley de Protección de Datos.

Una vez recibidas las autorizaciones del alumnado que iba a formar parte del estudio, se iba a realizar un proceso de estructuración correspondiente a la diferenciación en cinco grandes grupos:

- **Grupo 1.** Alumnado formado por veinte personas, correspondientes a un tercer curso de primaria.
- **Grupo 2.** Alumnado formado por veintidós personas, correspondientes a un tercer curso de primaria.
- **Grupo 3.** Alumnado formado por veintiuna personas, correspondientes a un cuarto curso de primaria.
- **Grupo 4.** Alumnado formado por veintiuna personas, correspondientes a un cuarto curso de primaria.
- **Grupo 5.** Alumnado formado por veintitrés personas, correspondientes a un cuarto curso de primaria.

Una vez estructurados los grupos-clase, y definiendo el alumnado participantes en el estudio, es muy importante tener en cuenta el horario en el que se va a realizar la recogida de información, correspondiente al horario lectivo del centro en el que se desarrolla la investigación:

Tabla 4.2: Horario de los grupos-clase de alumnado.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

GRUPO-CLASE	CURSO	HORARIO LECTIVO
Grupo 1 "Alfa"	3º Primaria	X - 09:00-10:30 J - 10:00-10:30
Grupo 2 "Beta"	3º Primaria	M - 09:00-10:30 J - 11:00-11:30
Grupo 3 "Gamma"	4º Primaria	L - 13:00-14:00 J - 13:00-14:00
Grupo 4 "Delta"	4º Primaria	M - 13:00-14:00 V - 13:00-14:00
Grupo 5 "Omega"	4º Primaria	L - 10:30-11:30 X - 10:30-11:30

Para la elección del alumnado participantes se tuvo muy en cuenta la cuestión relacionada con el que investigador era además el docente de la especialidad de educación física de estos grupos-clase, facilitando el acceso al campo y, por tanto, a la información. Una vez realizado el muestreo, se procedió a valorar las diferentes cuestiones de estudio a través de los instrumentos empleados, destacando la observación, cuaderno de campo, anecdotario, entrevistas, medios audiovisuales y la triangulación.

Los momentos en los que se aplicaron los anteriormente citados instrumentos se corresponden con el horario perteneciente a cada grupo-clase, de forma que su intervención tuvo un papel fundamental a lo largo de los nueve meses que dura el estudio en cada uno de los tramos horarios en los que se debe aplicar, diferenciando en cada herramienta sus particularidades, propias del carácter instrumental que poseen.

4.7.2.1.1. *Observación en los casos de estudio*

Para el desarrollo de la observación en el caso de estudio se han recogido los principales momentos sucesivos en la interacción del alumnado con respecto a la vuelta a la calma en las clases de educación física. Esta observación se ha realizado en los diferentes momentos correspondientes a cada uno de los tramos horario de los distintos grupos-clase, respetando así la dualidad del papel del investigador como docente de forma simultánea.

Al presentar estas circunstancias especiales, es decir, las de desempeñar las funciones de investigador y docente a la vez, la recogida de información ha sido una tarea ardua, aunque no por ello poco detallada. De hecho, nuestro cuaderno de campo es representado por el propio diario de aula empleado por todo docente, diferenciado en cada tramo horario y en cada momento de la sesión. Siguiendo a Rodríguez *et al.* (1996), las tareas de docente-investigador implica un riesgo relacionado con la autovaloración sobre la labor que desempeñamos, la extralimitación de nuestras funciones en detrimento de los datos que vayamos obteniendo, así como los diferentes momentos propios de cualquier grupo-clase, que pueden interferir en la toma de datos.

Evidentemente, hemos de dejar claro que nuestra labor como docente era la principal tarea a realizar durante todo el proceso, provocando que muchos de los datos recogidos se diesen a posteriori de la sesión.

Las diferentes observaciones, teniendo en cuenta que en nuestro estudio destaca la observación directa y la observación participante, se han realizado prestando especial atención a los matices que se daban en relación a la interacción del alumnado con el alumnado, así como del docente-investigador con el alumnado, recabando información fluctuosa y cambiante que, en fases posteriores, nos permitiría ordenar la información de manera categórica y definitoria.

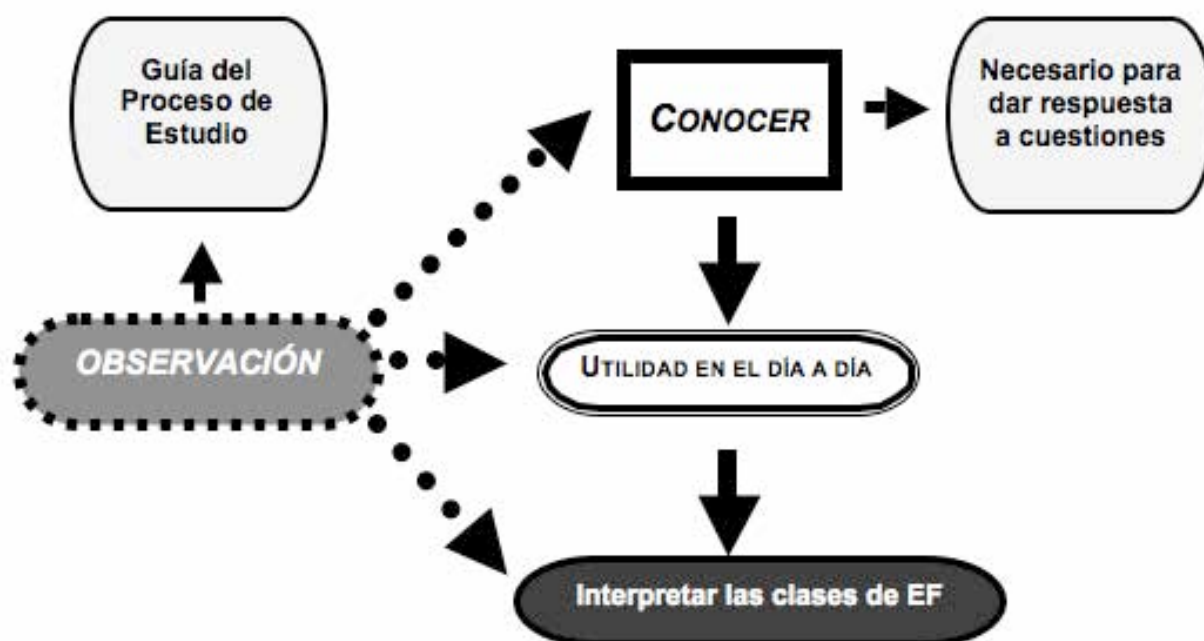


Figura 4.3: Observación en los casos de estudio.

Fuente: figura de elaboración propia.

Del mismo modo, y siguiendo el trabajo de Spradley (1980), la auto-observación también queda presente en nuestra investigación, centrándose en las realidades sociales en las que el docente-investigador participa diariamente y se ve involucrado previamente en la misma. Igualmente, es importante tener bien presente que el docente, al realizar una autoevaluación sobre su actuación, permitirá acceder a una dimensión nueva en la información tratada así como en la forma de estudiar al fenómeno (McKernan, 1999).

4.7.2.1.2. Cuaderno de campo en los casos de estudio

El cuaderno de campo se ha ido elaborando con la intención de recoger los diferentes pensamientos, reflexiones e incluso estados e ánimo durante todo el proceso e investigación. Los apuntes tomados son fiel reflejo de las observaciones que se han ido realizando, los determinados momentos anecdóticos e incluso los suscitados tras entrevistas o relatos por parte del alumnado.



Figura 4.4: Cuaderno de campo en los casos de estudio.

Fuente: figura de elaboración propia.

Siguiendo a Boraks & Schumacher (1981), tanto en las notas de campo como en los registros inmediatos, las posibles interpretaciones se separan de las observaciones actuales, por lo que las reflexiones que de ellos hagamos nos aportará una perspectiva diferente a la información recogida en ese preciso instante. De hecho, todos los datos recogidos en el momento de su desarrollo siempre pueden reportar una dimensión diferente a como en un primer momento pueden ser interpretados (Bisquerra *et al.*, 2004).

4.7.2.1.3. *Anecdotario en los casos de estudio*

Unidos a la observación y al cuaderno de campo desarrollado, la toma de registros anecdóticos o anécdotas va a permitir aportar una mayor información a los casos de estudio, puesto que en determinados momentos nuestra labor como investigador-docente nos ha limitado en relación a determinadas circunstancias en las que el momento de la clase precedía a cualquier recogida de datos.

Este tipo de registros no son siempre regulados ni diarios, puesto que se trata de momentos muy concretos a los cuales prestamos especial atención, pues llama nuestra atención en nuestra labor como investigador. Dichas anécdotas son registradas de manera que se incluye al sujeto protagonista de la misma, así como al grupo-clase al que pertenece. En todo momento se evitará emitir una semejanza del nombre real del alumnado con los datos citados, en relación con el acuerdo de negociación inicial realizado con el equipo directivo.

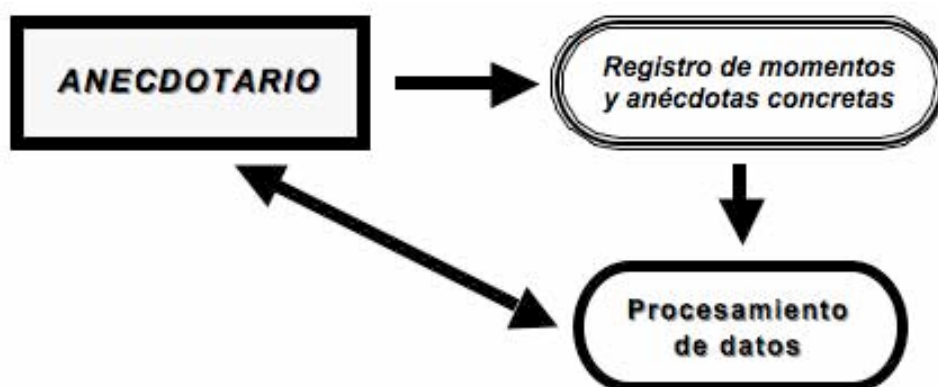


Figura 4.5: Anecdotario en los casos de estudio.

Fuente: figura de elaboración propia.

En las anécdotas anotadas también desempeña un papel fundamental el lugar y el momento en el que se dan, puesto que para nuestro estudio tendrán un carácter vital a la hora de categorizar y de marcar las diferentes evidencias (McMillan & Schumacher, 2008).

4.7.2.1.4. *Entrevista en los casos de estudio*

La entrevista representa un instrumento de gran utilidad para interrogar la realidad y para complementar los métodos anteriormente citados. De hecho, a lo largo del proceso de investigación, se han realizado diversas entrevistas, siendo intercaladas con relatos planteados por el propio alumnado, con el fin de obtener una información directa de la realidad estudiada.

Siguiendo a autores como Stake (1998), Ruz (2004) o McMillan & Schumacher (2008), el presente estudio emplea entrevistas semiestructuradas, desde la perspectiva clasificatoria de las entrevistas según su estructura, debido a que no se han planteado de forma preestablecida las preguntas de antemano y pretender profundizar en su contenido. Por otro lado, y en relación a la clasificación de las entrevistas según el momento de su realización, el presente estudio ha empleado entrevistas iniciales y de seguimiento, con el fin de interpretar al máximo lo que sucedía en cada momento en la realidad estudiada; así como una entrevista final a modo de consecución de los objetivos alcanzados con el empleo de estos instrumentos de recogida de información.

Para su realización, las entrevistas han sido grabados en audio, permitiendo obtener una información concreta y sin perder detalle de los datos que se han ido obteniendo, siendo transcritas a posteriori para seleccionar evidencias de entre esos datos (McMillan & Schumacher, 2008). Igualmente, el planteamiento de cada una de las entrevistas realizadas se orienta a obtener la mayor información posible de la realidad estudiada, haciendo especial hincapié en su percepción y concepción sobre la vuelta a la calma.

En relación a las características del alumnado, oscilando edades de entre ocho y nueve años, las entrevistas han tenido un enfoque sencillo y concreto, empleando un lenguaje claro y conciso, puesto que el nivel de razonamiento y de juicio crítico a estas edades aún se encuentra en proceso de construcción. La duración de cada una de las entrevistas oscila los cinco minutos, atendiendo a la amplitud de la muestra estudiada, y a los momentos en los que se podían realizar, siendo durante los recreos en el almacén del área de educación física del centro en cuestión. Dichas entrevistas se han realizado de forma individual para evitar así distracciones por parte del alumnado, teniendo que ayudar en determinados momentos al mismo durante su realización a elegir la palabra más adecuada para definir aquello que querían expresar.

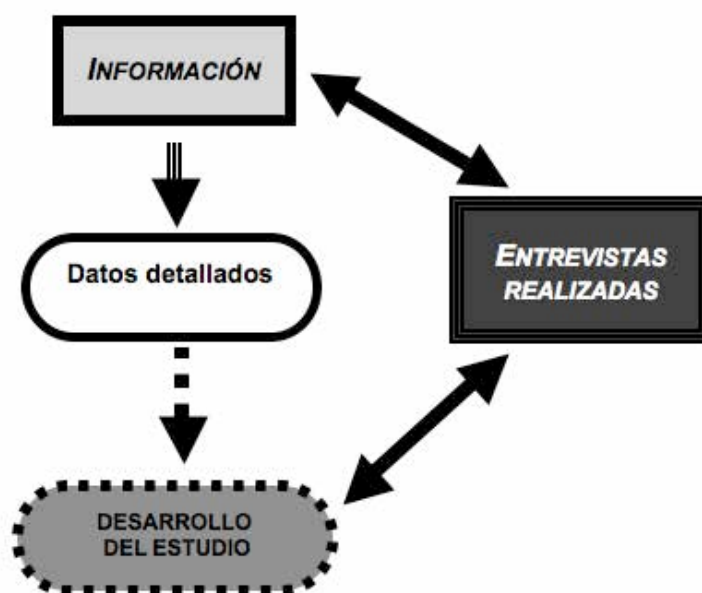


Figura 4.6: Entrevista en los casos de estudio.

Fuente: figura de elaboración propia.

Por tanto, las entrevistas nos van a permitir una ampliación de la información recogida en la observación y en los registros anecdóticos, así como en los datos del cuaderno de campo; otorgándole al estudio una nueva perspectiva a la hora de analizar e interpretar los datos que se vayan sucediendo (Stake, 1998).

4.7.2.1.5. Medios audiovisuales en los casos de estudio

Los diferentes medios audiovisuales empleados, tales como la fotografía y la grabación de audio, nos van a permitir aportar diferentes momentos puntuales del proceso de la investigación a las diferentes fases del estudio, complementando todo el aporte realizado por los anteriormente citados cuestionarios, entrevistas, observaciones, cuaderno de campo y anecdotario.

En este sentido, la fotografía repercutirá además en la forma concreta de conocer el lugar en el que se desarrolla el estudio, mostrando sus características con todo detalle y comprendiendo mejor la información que se reporta en las diferentes fases del proceso de investigación de nuestro estudios de casos múltiple (Taylor & Bogdan, 1986). De hecho, y siguiendo a estos mismos autores, en ocasiones estos medios audiovisuales nos permiten captar aquello que las palabras no pueden transmitir ni recoger, aportando así nuevas miras a la hora de contrastar la información del estudio.

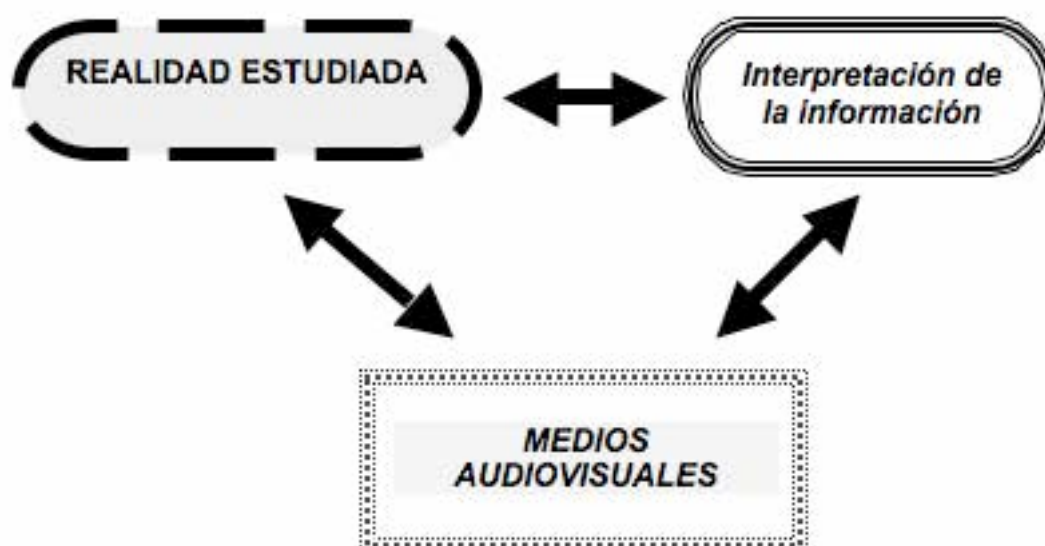


Figura 4.7: Medios audiovisuales en los casos de estudio.
Fuente: figura de elaboración propia.

4.7.2.1.6. *Triangulación en los casos de estudio*

Tal y como mencionan Taylor & Bogdan (1986), Blaikie (1991), Colás & Buendía (1992), McMillan & Schumacher (2008) o Donolo (2009), la triangulación aporta al estudio una puesta en común de todos los datos recogidos. Desde esta perspectiva, y para nuestro estudio, la triangulación ha permitido examinar los resultados en el tiempo, en función a los espacios, diferenciando las fuentes tomadas como referencia, distinguiendo los instrumentos y métodos empleados para la recogida de información; así como en la toma de contacto con el contraste realizado sobre la información obtenida (Moral, 2006).

La triangulación ha permitido establecer las relaciones y vinculaciones necesarias para poner en común los datos obtenidos, compararlos y contrastar los datos. La variedad de instrumentos utilizados para la recogida de dicha información permite también aportar un contraste necesario de la información que se recoge. Por todo ello, y gracias a la búsqueda y localización de evidencias en cada uno de los datos obtenidos, se establece un sistema de creación de categorías que nos ha permitido ordenar la información y establecer los parámetros necesarios para interpretarla en nuestra investigación, pudiendo llevar a cabo diferentes interpretaciones.

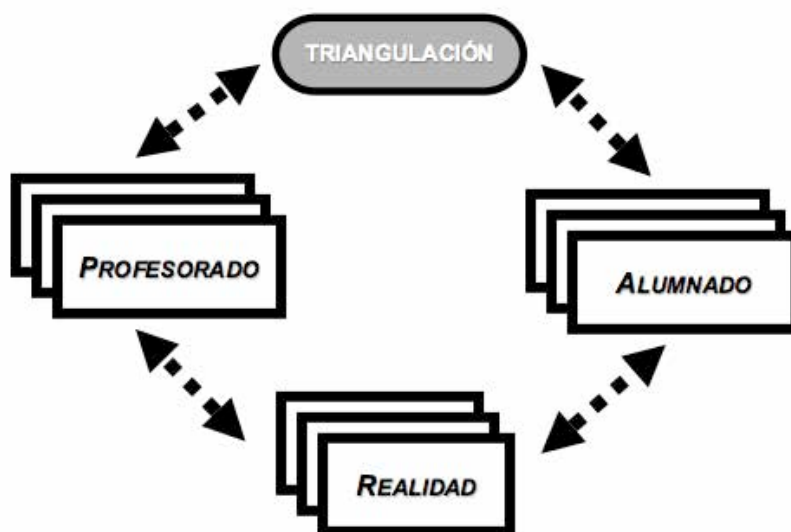


Figura 4.8: Triangulación en los casos de estudio.

Fuente: figura de elaboración propia.

4.7.2.1. Subfase 2: establecimiento de la vuelta a la calma

A la hora de realizar una determinada actividad física, al igual que ocurre con la fase del calentamiento, en las clases de educación física no siempre se realiza una vuelta a la calma de la misma forma (Blázquez, 2011). De hecho, y en función a la intensidad y al tipo de actividades desarrolladas, se necesita una adaptación diferente.

No obstante, y para establecer una serie de parámetros que permitan darle continuidad a las herramientas empleadas a lo largo de nuestra investigación, se estipulan las actividades que conformarán la vuelta a la calma de cada uno de los grupos experimentales durante todo el estudio.

Con ello, lo que se pretende es evitar caer en la variedad de la adaptación de la vuelta a la calma a las diferentes clases de educación física, intentando darle cierta continuidad al estudio. Para que sea una incursión lógica, las actividades empleadas en el calentamiento y en la parte principal tendrán siempre un rango similar.

De esta manera, al igual que a nivel metodológico se suele establecer un calentamiento genérico en las sesiones de educación física, también se expondrá una vuelta a la calma genérica en todas las sesiones (ver anexos), de forma que no influya ni su duración ni su intensidad en los datos recogidos a lo largo de los nueve meses que dura el estudio.

4.7.3. Fase analítica

Una vez recogida la información en el campo de estudio, se procede al análisis de los datos obtenidos, con la intención de establecer una reflexión inicial acerca de ellos, estructurarlos y organizarlos en categorías, y desarrollar una generalización pertinente (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Para desarrollar en análisis de dichos datos cualitativos, será necesario establecer una serie de operaciones que constituirán a la postre el proceso analítico en cuestión, incluyendo la reducción de los datos, la disposición y transformación de los mismos, la obtención de los resultados y la verificación de conclusiones (Sandín, 2003). En esta misma fase, al igual que ocurría en el trabajo de campo (Ver apartado anterior), la triangulación desempeñará una función indispensable para nuestro estudio, la cual se dará también en la fase analítica para contrastar de forma final los datos recogidos desde diferentes perspectivas, con instrumentos dispares y en momentos distintos (Bisquerra *et al.*, 2004).

4.7.4. Fase informativa

Como culminación a las fases anteriores, y obteniendo los resultados en la fase analítica, se lleva a cabo la elaboración del informe final (Santos Guerra, 1997). En nuestro caso, se elabora un informe final por cada uno de los grupos-clase estudiados, así como uno que compile los datos de la unificación de los mismos (Capítulo V). En dichos informes se comunicará cómo han transcurrido los hechos de forma accesible, permitiendo así al lector ejercer sus propias conjeturas. En este sentido, se espera también el feedback por parte de la comunidad educativa, incluyendo tanto a las familias como al equipo directivo del centro en donde se realiza el estudio.

4.8. CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN

A la hora de desarrollar una investigación cualitativa, el rigor de la misma consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que ha producido. El conocimiento científico resultante de la investigación cualitativa es un conocimiento construido a partir del estudio de un contexto particular, además de integrar descripciones y protagonistas en el mismo (Bisquerra *et al.*, 2004).

Igualmente, su propósito se orienta a reflejar una forma de hacer y de ser en una realidad determinada, siendo necesario tener en cuenta una serie de procedimientos que aseguren que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta (Bisquerra *et al.*, 2004). Por otro lado, la investigación cualitativa emplea diferentes suposiciones, diseños y métodos para desarrollar los conocimientos, por lo que la subjetividad disciplinada y la extensión de los descubrimientos como los criterios más frecuentes serán los que vertebran la hoja de ruta del estudio que se decida a realizar (McMillan & Schumacher, 2008).

Autores como Guba (1989), Ruiz Olabuénaga (1999) o Bisquerra *et al.* (2004) plantean que los criterios para la evaluación de la investigación deberían centrarse en demostrar la validez y relevancia del estudio en relación a las personas integrantes del mismo, es decir, a la correspondencia existente entre las afirmaciones formuladas y las evidencias presentadas. Por ello mismo, la metodología cualitativa afronta menos problemas de validez que la cuantitativa puesto que, al margen de la interpretación subjetiva, debe constituirse como la descripción objetiva de un problema en si.

Con el fin de desarrollar estrategias para mejorar la validez del diseño, McMillan & Schumacher (2008) plantean una serie de intenciones en la recopilación de datos para aumentar la conformidad sobre la descripción de los fenómenos, diferenciando:

Tabla 4.3: Estrategias para mejorar la validez del diseño.

Fuente: modificado de McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2008). Investigación educativa. Madrid: Pearson.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA VALIDEZ DEL DISEÑO	
Estrategia	Descripción
<i>Campo de trabajo prolongado y continuo</i>	Permite el análisis interno de los datos y su corroboración para asegurar la concordancia.
<i>Estrategias con varios métodos</i>	Permite la triangulación en la recopilación y análisis de datos.
<i>Recuento de repeticiones</i>	Obtiene consideraciones literales de los participantes y citas de los documentos.
<i>Indicadores de baja inferencia</i>	Registra descripciones detalladas y casi literales de las personas y situaciones.
<i>Datos registrados de manera mecánica</i>	Empleo de grabadoras, fotografías y aparatos de video.
<i>Investigador participante</i>	Utilización de impresiones de los participantes registradas en diarios o anecdotarios.
<i>Comprobación de miembros</i>	Comprobación informal con los participantes para precisar durante la recopilación de datos mediante estudios de observación.
<i>Revisión de participantes</i>	Pregunta a cada uno de los participantes para revisar los resúmenes de todas las entrevistas para precisar la representación.
<i>Casos negativos o datos discrepantes.</i>	Búsqueda activa para registrar, analizar y presentar casos negativos o datos discrepantes que son una excepción en los modelos.

CAPÍTULO IV. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo estas estrategias para mejorar la validez del diseño propuestas por McMillan & Schumacher (2008), en nuestra investigación hemos planteado un *trabajo de campo continuo y prologando*, obteniendo y propiciando así el análisis interno y concordancia de los datos; *empleo de estrategias con varios métodos*, permitiendo la triangulación en la recopilación y análisis de datos de forma permanente; el *recuento de participantes*, buscando referencias literales por parte del propio alumnado participante en el estudio; *indicadores de baja inferencia*, en donde también se recogen descripciones detalladas de las personas y las situaciones que se van dando; *registro mecanizado de los datos*, empleando la grabadora para las entrevistas y la fotografía para inmortalizar diferentes momentos del trabajo de investigación; la figura del *investigador participante*, recogiendo así las impresiones en el cuaderno de campo y el anecdotario; la *comprobación de miembros*, para precisar determinados detalles; la *revisión de participantes*, personalizando en cada uno de los agentes participantes del estudio y recogiendo información acerca de los mismos; y el *empleo de los datos discrepantes*, obteniendo datos para analizar y presentar como excepción de determinados modelos.

Por su parte, Guba (1989) postula la necesidad de valorar la investigación cualitativa a partir de unos criterios que partan del marco de referencia propio de este tipo de investigación. Mediante los criterios convencionales de la investigación cuantitativa, siendo éstos la validez interna, la validez externa, la fiabilidad y la objetividad; el autor establece conceptos equivalentes en materia de investigación cualitativa, diferenciando la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

De hecho, Guba (1989) los define desde las características propias de la investigación cualitativa, planteándolos como criterios regulativos y metodológicos de investigación:

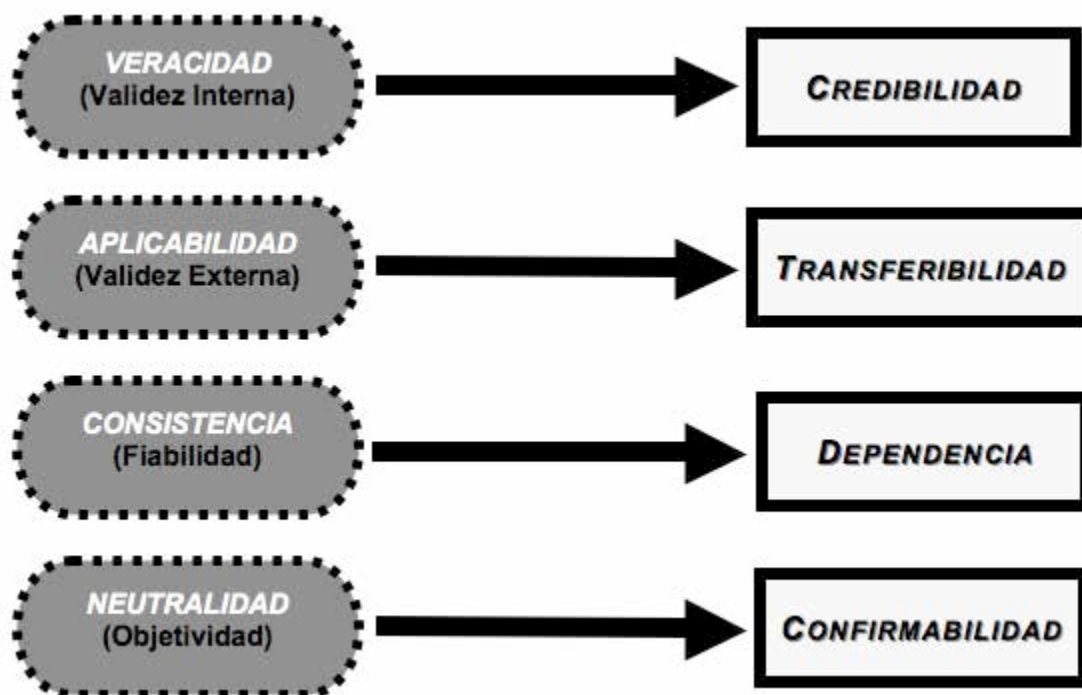


Figura 4.9: Criterios regulativos y metodológicos de investigación.

Fuente: Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Madrid: Akal.

Siguiendo estos criterios, a la hora de plantear una investigación cualitativa será necesario plantear de forma adecuado el estudio, puesto que es a partir de un correcto planteamiento como se llegarán a alcanzar los fines deseados.

CAPÍTULO IV. NATURALEZA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde esta perspectiva, y en relación con dichos criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad; Bartolomé (1992) expone una serie de técnicas para asegurar la científicidad, diferenciando:

Tabla 4.4: Criterios para asegurar la científicidad.

Fuente: Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? Revista de investigación educativa, 20.

CRITERIOS PARA ASEGURAR LA CIENTIFICIDAD			
<i>Credibilidad</i>	<i>Transferibilidad</i>	<i>Dependencia</i>	<i>Confirmabilidad</i>
Observación persistente, recogida de material referencial, comprobaciones de los participantes y triangulación.	Muestreo teórico, descripción exhaustiva y recogida abundante de datos.	Identificación del estatus y rol del investigador, descripciones minuciosas de los informantes, identificación de las técnicas de análisis y recogida de datos, delimitaciones del contexto, réplica paso a paso y métodos solapados.	Descripciones de baja inferencia, comprobaciones de los participantes, recogida de datos mecánicos, triangulación y explicación del posicionamiento del investigador.

Para conocer de forma más detallada estos criterios, a continuación se exponen en relación con la presente investigación, haciendo especial hincapié en la forma en la que se han desarrollado a lo largo del estudio.

4.8.1. Credibilidad

La credibilidad consiste en el valor de verdad en la investigación, es decir, que se asegura a partir de la inmersión persistente y prolongada de la persona que investiga en los contextos naturales y estudiando las situaciones en su globalidad mediante la observación persistente (Bisquerra *et al.*, 2004). Asimismo, en la investigación cualitativa la preocupación surge en poder contrastar la credibilidad de las interpretaciones y creencias de la persona que investiga con la información proporcionada por los participantes (Guba, 1989).

En este sentido, se deberá retornar periódicamente la información mediante comprobaciones con por participantes, se continuará con la recogida de información mediante técnicas alternativas desde diferentes ópticas, y se llevarán a cabo distintos registros de observación de la situación contextual estudiada por medio de la triangulación (Bisquerra *et al.*, 2004).

Para nuestro estudio, la exactitud con la que se realizan las descripciones es vital para la configuración del resto de procesos, puesto que resultan imprescindibles para afrontar las cuestiones que van surgiendo conforme avanza el estudio, permitiéndonos así contrastar los resultados y poder interpretar la realidad de forma más sólida. La credibilidad de los estudios de investigación cualitativa se basan en el tiempo en el que el investigador permanece en un lugar durante la fase de recogida de datos para captar mejor la realidad que se percibe (Santos Guerra, 1997), por lo que en nuestro trabajo de investigación los períodos dedicados a la recogida de datos han sido prolongados y conscientes, a sabiendas de la función desempeñada como investigador-docente.

4.8.2. Transferibilidad

La transferibilidad hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, pudiendo aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos (Bisquerra *et al.*, 2004). Del mismo modo, el objetivo de todo estudio cualitativo se orienta a la comprensión de un contexto determinado en profundidad o en su transformación. En nuestro caso, para la presente investigación lo que se pretende es comprender al máximo el contexto abarcado, pudiendo obtener respuestas a determinadas cuestiones que, con nociones futuras, permitan su transformación.

igualmente, la transferibilidad ha de entenderse como la transmisión de la información del estudio al lector, intentando describir de forma minuciosa cada momento del estudio, exponiendo su proximidad en el tiempo y estableciendo un vínculo entre la investigación planteada y la sociedad en la que se manifiesta el mismo estudio (Santos Guerra, 2001).

Para el presente trabajo de investigación se ha tenido especialmente en cuenta esa transferencia de datos o conocimientos a partir de una realidad concreta, por lo que se intenta en todo momento describir lo sucedido con un lenguaje lo más sencillo posible. De hecho, y como se marca en las primeras líneas de esta tesis doctoral, una de las aspiraciones del autor es que un día el mismo alumnado participante en el estudio sea capaz, en edad adulta, de acceder a aquellos datos en los que un día fueron absolutos protagonistas.

4.8.3. Dependencia

El término dependencia se emplea para denominar la consistencia de datos, es decir, la fiabilidad de la información, la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo, así como al tipo de datos y a la forma de conseguirlos (Guerrero, 1991). La fiabilidad ha de suponer, por tanto, las posibilidades de réplica de los resultados de la investigación cualitativa, empleando diferentes marcos de referencia y categorías de análisis (Goetz & Lecompete, 1988).

El sentido de consistencia reside, precisamente, en la relación que se establece entre la descripción del contexto y el significado atribuido a un contexto determinado y en un tiempo y un lugar determinado. La posible inestabilidad de los datos se intenta subsanar mediante descripciones minuciosas sobre el proceso seguido en el estudio, sobre la actitud del investigador y de su papel en el transcurso de la investigación, así como de las técnicas empleadas (Bisquerra *et al.*, 2004).

En nuestra investigación, la dependencia nos ha permitido describir los escenarios en los que se ha desarrollado el estudio, así como una concreción y relación en lo que se refiere a los presupuestos teóricos y las técnicas empleadas en relación con los datos obtenidos. De esta forma, la definición de las evidencias y su establecimiento en categorías reportará un orden a la información que se vaya obteniendo, estableciendo así los parámetros necesarios para estudiar una realidad que se considera en constante movimiento (Guba, 1989).

4.8.4. Confirmabilidad

La confirmabilidad se refiere al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y, por tanto, encaminada hacia la objetividad y neutralidad, siendo una cuestión importante en la investigación cualitativa, ya que la subjetividad de la información no deja de reflejar el significado atribuido de los participantes (Guba, 1989).

Asimismo, la investigación ha de ser neutral y, por consiguiente, objetiva. Para ello, la información reportada ha de ser consensuada con los agentes participantes, consiguiéndose a través de la triangulación a diferentes niveles. Especialmente útil es indicar el marco de referencia desde el cual se realiza una afirmación, retornar la información y efectuar una validación continua y conjunta, así como contrastar la información mediante la triangulación (Bisquerra *et al.*, 2004).

En nuestra investigación, la confirmabilidad queda asegurada gracias a la triangulación realizada en las diferentes dimensiones en las que se ven implicados los elementos de la presente investigación, estableciendo una subjetividad crítica entendida como una autocrítica sobre los planteamientos iniciales; así como las implicaciones sociales desde una perspectiva ética del estudio (Guba, 1989). Por ello, durante las diferentes fases de la investigación se ha podido poner de manifiesto la interpretación y comprensión de todos los sucesos que se han ido dando, atendiendo al carácter interpretativo de nuestro estudio de casos múltiple.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN.....	245
5.1. ETAPA INICIAL: punto de partida del estudio.....	251
5.2. ETAPA ESTRUCTURAL: organización de la información.....	253
5.3. ETAPA CULMINATIVA: resultados y debate.....	259
5.3.1. Informe de caso del Grupo Alfa.....	260
5.3.2. Informe de caso del Grupo Beta.....	281
5.3.3. Informe de caso del Grupo Gamma.....	301
5.3.4. Informe de caso del Grupo Delta.....	320
5.3.5. Informe de caso del Grupo Omega.....	337
5.3.6. Informe general de los grupos-clase.....	352
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	355
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	361

CAPÍTULO V: **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE** **LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN**

Para continuar con los procesos referidos al presente trabajo de investigación, a continuación se expone el análisis realizado sobre los datos obtenidos durante el trabajo de campo, a sabiendas de la aplicación de los diferentes instrumentos de recogida de datos para su obtención (Stake, 1998). Con el análisis de dicha información se desarrolla un proceso continuado de procesamiento e interpretación, en el que se pretende estudiar una realidad concreta, en este caso a diferentes grupos-clase de alumnado de un centro público de educación infantil y primaria de Andalucía, con el fin de dar respuesta a las muchas cuestiones que han motivado este estudio.

La decisión de llevar a cabo un análisis de carácter pedagógico sobre un ámbito de estudio tan trabajado con metodología cuantitativa y cualitativa supone un reto para el investigador, pues pretende atender a un fenómeno en constante cambio desde el enfoque interpretativo que puede otorgársele (Guba, 1989). Este análisis de información pretende, a su vez, comprender en profundidad la realidad estudiada. Para poder conseguirlo, el análisis y estructuración de los datos será imprescindible a la hora de desarrollar los procesamientos de información, decantándonos por una categorización de la información que permita vertebrar los datos en torno a nuestro foco de estudio y respondiendo a todas las preguntas suscitadas por el mismo (Delgado, 1991).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Tal y como menciona Yela (1994), los datos cualitativos expresan, ordenan, describen, analizan e interpretan la información mediante los conceptos, razonamientos y palabras que de ellos surgen. En este sentido, este proceso analítico de la información nos conducirá a enarbolar las anteriores fases con cada uno de los datos obtenidos, así como a dar continuidad al trabajo desarrollado durante todo el estudio (McMillan & Schumacher, 2008).

De esta forma, el análisis y la interpretación de datos se perfilan como un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos entre las categorías. De hecho, la mayor parte de las categorías y de los modelos surgen a partir de los datos, más que aparecer impuestos por los datos recopilados, a partir de la formulación de datos. Los estilos analíticos entre investigadores van desde los estructurados hasta los surgidos a partir de intuiciones. No obstante, existen procesos generales y algunas técnicas comunes, aunque la mayor parte de dichos investigadores se apoyan en un estilo interpretativo-subjetivo antes que un estilo técnico-objetivo (McMillan & Schumacher, 2008).

El proceso de análisis intermedio y revelador llevado a cabo permitirá desarrollar diferentes temas y categorías que pueden provenir inicialmente de los datos o ser predeterminados, así como modelos de búsqueda para posibles explicaciones. Sin embargo, los datos han de tratarse a través de métodos que favorezcan a interpretar la realidad abarcada (Pérez, 1994).

En nuestro estudio, diferenciaremos tres etapas en el análisis e interpretación de datos (Bisquerra *et al.*, 2004): *etapa inicial*, recogiendo el punto de partida de la investigación, incluyendo sus comienzos; *etapa estructural*, en la que se establecerá el sistema de categorías y la codificación de la información; y *etapa culminativa*, en donde se elaboran y emiten los informes, tanto los pertenecientes a cada grupo-clase como el informe común final a todos.

5.1. ETAPA INICIAL: *punto de partida del estudio*

El primer contacto con el centro educativo donde se realizaría a posteriori el estudio se produjo a comienzos de septiembre de 2014. En el anterior concurso de traslados de maestros de Andalucía obtuve plaza en dicho colegio, incorporándome a mi puesto de trabajo el primer día del anteriormente citado mes. Tras conocer el centro y el perfil del alumnado, planteo al equipo directivo la posibilidad de realizar este estudio, mostrando las ventajas y posibilidades que ofrecería de cara a la mejora en este ámbito.

La respuesta del equipo directivo fue satisfactoria, mostrando la aprobación por parte del mismo para la realización del trabajo de investigación, con el acuerdo previo de que no intercediera en mis labores docentes como especialista en educación física de este mismo centro. En este sentido, el colegio ya cuenta con la experiencia de haber sido objeto de estudio en otras tesis doctorales, por lo que la comprensión y aceptación fueron fruto de la propia experiencia de los integrantes del equipo directivo.

Recibido el acuerdo, elaboro un documento en el que se refleja la estructura del proyecto de investigación y los datos más relevantes de su contenido, con objeto de mantener informado al equipo directivo en todo momento sobre los avances del estudio. Igualmente, les entrego un documento de negociación inicial (ver anexos) en el que se recogen los acuerdos necesarios para poder desarrollar la investigación, obteniendo también la aceptación por parte de la dirección del centro y la firma del documento.

Una vez que cuento con el documento de negociación inicial y el equipo directivo conoce el proyecto de investigación, elaboro un documento del tratamiento de la información para recoger datos sobre el alumnado que iba a incorporarse al estudio, obteniendo el consentimiento a dichas autorizaciones durante las dos primeras semanas de septiembre de 2014.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Ya con los documentos pertinentes en regla y formalizada la situación para poder iniciar el trabajo, aprovecho las reuniones iniciales del curso escolar para intervenir brevemente en cada una de las mismas e informar acerca del estudio. Muchas familias, principalmente al término del horario lectivo, se interesan por conocer con más detalle el proceso llevado a cabo en el trabajo de investigación, respondiendo a sus dudas.

La mayoría de las cuestiones giran en torno a la divulgación de los datos del alumnado. Por ello, y tal y como se recoge en el documento de negociación inicial (ver anexos) se les insta a asegurarles que todos los datos obtenidos serán codificados y, por tanto, inidentificables para cualquier persona que pudiese leer la tesis doctoral una vez elaborada. Las familias respondieron de forma positiva a la temática en la que se centra en el estudio, pues en muchas ocasiones afirmaban que el alumnado presentaba dificultades para calmarse tras las clases de educación física y en su reincorporación a otras áreas de conocimiento.

A finales de septiembre de 2014 se comienzan a realizar las primeras observaciones y a recoger datos, iniciando así el proceso de obtención de información que, a la postre, sería fundamental para nuestro estudio. Hemos de destacar las facilidades otorgadas por parte de las familias y el equipo directivo para que la presente investigación se llevase a cabo, por lo que los agradecimientos por mi parte fueron reiterados, y desde estas líneas vuelvo a transmitirlos.

5.2. ETAPA ESTRUCTURAL: *organización de la información*

Una vez recogidos los datos, a lo largo de estos nueve meses que ha durado la obtención de los mismos, se precisa de la necesidad de organizar, ordenar y estructurar la información para poder analizarla de forma más efectiva (Stake, 1998). El desarrollo de un sistema de organización de la información consiste en dividir los datos en segmentos, es decir, en partes más pequeñas de datos que contengan una porción de significado. Todo ello se podrá desarrollar a partir del empleo del informe.

El informe es una vía de dar a conocer los resultados a otras personas para que puedan ponerlos a prueba en su práctica profesional. Igualmente, el quehacer del investigador es patrimonio social que debe estar al alcance de la comunidad científica, por lo que comunicar la investigación es la mejor manera de validarla, conduciendo a invitar a corroborarla o a criticar sus resultados (Bisquerra *et al.*, 2004).

Siguiendo a Goetz & Lecompte (1988), los datos que aparecen en el informe han de ser claros y creíbles, pues deben convencer al lector de que representan adecuadamente la realidad investigada. En este sentido, la elaboración de un informe común, previo a cada uno de los casos, permitirá conocer el profundidad el contexto objeto de estudio. Asimismo, las categorías de un informe pueden ser obtenidas a través de métodos deductivos o inductivos, así como por medio del escrutinio de datos (Soriano, 2000).

En este sentido, se han empleado ambos métodos para la definición y el establecimiento de las categorías, intentando secuenciar al máximo la información obtenida y desarrollando una organización estructural accesible en lo que respecta al trabajo de investigación desarrollado.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

En esta línea, llegamos a la creación de las categorías de tal forma que la separación del fragmento textual en unidades se va a ir implicando automáticamente en la inclusión de las mismas en las categorías correspondientes (Delgado & Sicilia, 2002). Para poder llevar a cabo un sistema de categorías, es necesario identificar la información recogida con un sistema de códigos, entendido por codificación.

La codificación se entiende como el proceso por el que los datos son transformados de forma sistemática y agregados en unidades para ser descritos y analizados en referencia a su contenido (Miles & Huberman, 1984).

Siguiendo a Strauss & Corbin (1998), a la hora de desarrollar un sistema de organización a partir de los datos, y como consecuencia en categorías, plantea una serie de pasos a seguir, con la intención de desarrollar categorías a partir de temas y teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista:

- 1) Formular preguntas básicas que desembocarán en preguntas más concretas.** Las preguntas básicas son: ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuánto? y ¿Por qué?. Dar respuestas provisionales a estas preguntas para cada categorías obligar al investigador a pensar con profundidad analítica.
- 2) Analizar una oración, una frase o incluso una única palabra que parezca significativa o de interés.** Elaborar una lista con todos los significados posibles permitirá ahondar del más probable al más improbable. Los diferentes significados que puedan tener pueden aceptarse en los datos y, a su vez, establecer una subcategoría.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

- 3) **Comparar los datos con una situación similar o diferente.** Al imaginar una situación muy similar, los investigadores pueden distinguir sus características en sus datos y los que se pueden convertir en futuras subcategorías. La misma técnica podría aplicarse en una situación diferente, otorgándole una mayor consistencia a las categorías creadas.

- 4) **Identificar las <<banderas rojas>>.** Esta técnica ayuda a los investigadores a ver más allá de lo obvio de los datos, formulando preguntas a partir de los prejuicios de la gente. Algunos ejemplos de bandera roja son los conceptos o frases como "nunca", "siempre" o "no hay posibilidad de que sea así", por lo que se perfilan como señales a las que se les debe prestar mucha atención y formular más preguntas al respecto.

Todas estas cuestiones deben atender expresamente al planteamiento del desarrollo de las categorías, asegurando la recogida de información de las fuentes empleadas y valiéndose de las definiciones y situaciones que se van dando en conjunto con los agentes participantes del estudio (Delgado & Sicilia, 2002).

Teniendo en cuenta estos aspectos, y siguiendo a Rodríguez *et al.* (1996), también partimos de que para poder elaborar un informe siempre ha de iniciarse desde una serie de categorías previas a partir de las cuales se van introduciendo las modificaciones y ampliaciones pertinentes.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Para la elaboración de categorías elaboradas, y teniendo en cuenta las orientaciones anteriores, a continuación se muestra la enumeración de cada una de ellas con su asignación codificada (Guba, 1989). Al tratarse de un estudio eminentemente cualitativo y de enfoque interpretativo, las categorías que se muestran representan la fundamentación de todo el trabajo de investigación planteado, analizando cada una de las evidencias surgidas durante su estudio para su definición:

Tabla 5.1: Sistema de categorías del estudio.

Fuente: tabla de elaboración propia.

SISTEMA DE CATEGORÍAS	
Categorías	Subcategorías
A. Motivación en las clases de Educación Física (MTV).	A1. Metodología (MET). A1. Atención (ATEN). A2. Participación (PART).
B. Vuelta a la calma en las clases de Educación Física (VUEL).	B1. Desactivación (DES). B2. Relajación (REL). B3. Estiramientos (EST). B4. Lesiones (LES). B5. Higiene (HIG).
C. Contexto (CTX).	C1. Relaciones entre iguales (IGU). C2. Escenario de clase (ESC).

Con la intención de facilitar la comprensión e interpretación de la información, a continuación se muestra una breve descripción sobre cada una de las categorías desarrolladas:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

- A. Motivación en las clases de educación física (MTV).** Hace referencia a los datos relacionados con la forma de afrontar las clases de educación física, tanto por parte del alumnado como del docente. Dentro de esta categorías, destacan las referencias a la *Metodología (MET)*, la *Atención (ATEN)* y la *Participación (PART)*, definiéndose como subcategorías de la misma.
- B. Vuelta a la calma en las clases de educación física (VUEL).** Categoría que recoge directamente, por su magnitud en nuestro estudio, la información relativa a la vuelta a la calma en las dinámicas de clase. En ella, destacan como subcategorías la *Desactivación (DES)*, la *Relajación (REL)*, los *Estiramientos (EST)*, y la *Higiene (HIG)*.
- C. Contexto (CTX).** Abarca lo referente a la situación en la que se da el estudio. Por sus referencias, se definen como subcategorías las *Relaciones entre iguales (IGU)* y el *Escenario de clase (ESC)*.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Una vez tenidas en cuenta las categorías y subcategorías que se dan en el presente estudio, es necesario clarificar y clasificar las diferentes fuentes de donde proviene la información para poder interpretarla de la mejor forma posible (Stake, 1998). En este sentido, se muestra la codificación de las fuentes utilizadas para nuestra investigación:

Tabla 5.2: Codificación de las fuentes del estudio.
Fuente: tabla de elaboración propia.

CODIFICACIÓN DE LAS FUENTES DEL ESTUDIO	
(IO)	<i>Información de la Observación</i>
(IC)	<i>Información del Cuaderno de Campo</i>
(IA)	<i>Información del Anecdótico</i>
(IE)	<i>Información de las Entrevistas al Alumnado</i>
(IR)	<i>Información de los Relatos del Alumnado</i>
(IH)	<i>Información la Historia de Vida del Docente</i>

Definidas las categorías y codificados los instrumentos de recogida de información, a continuación se inicia la tercera etapa de los *resultados y debate*, recibiendo el nombre de etapa culminativa, en donde se expone el informe común a cada uno de los casos, así como los informes correspondientes a cada uno de los casos vinculados con los grupos-clase pertenecientes al estudio, recogiendo la evidencias que han permitido definir las categorías.

5.3. ETAPA CULMINATIVA: *resultados y debate*

Definiendo las categorías y codificando los instrumentos de recogida de la información, en el presente momento del análisis e interpretación de los datos hemos de tener en cuenta los aspectos del centro educativo en el que se ha desarrollado el estudio, así como la realidad referente a cada uno de los casos que pertenecen a dicha investigación (Delgado & Sicilia, 2002).

En este sentido, se elabora un informe correspondiente a cada uno de los grupos-clase, así como un informe común que incluye la información referente a las características del centro y el contexto en el que se ha desarrollado, unificando a su vez la información de los cinco informes anteriores.

La aparición de cada una de las categorías definidas dependerá de los datos recogidos y de las evidencias establecidas como ejes para su establecimiento, permitiendo interpretar la información así como haciendo referencia especialmente al foco del estudio. Hemos de recordar que para el desarrollo de cada uno de los informes ha de emplearse una terminología utilizada por los agentes participantes, citas y fragmentos extraídos del campo e informantes, diferenciar los hechos reales de las interpretaciones, así como contrastar y explicar las incongruencias entre las interpretaciones de distintos agentes o diferentes focos de triangulación (Colás & Buendía, 1992).

5.3.1. Informe de caso del Grupo Alfa

El informe de investigación correspondiente a este caso está dividido en cinco apartados, correspondientes a cada una de las categorías definidas: *motivación, vuelta a la calma y contexto*. Del mismo modo, cada una de dichas categorías se encuentra dividida en subcategorías, las cuales han ido emergiendo a medida que se han ido vislumbrando evidencias en conjunto con el proceso de triangulación entre sí, el cuál ha sido constante.

Este grupo-clase se corresponde con el primer nivel del segundo ciclo de primaria, correspondiente a tercero de esta misma etapa. Está formado por un alumnado compuesto por veinte personas, de los cuales nueve son niñas y once son niños. La edad de este alumnado se comprende entre los ocho y los nueve años. Para la elaboración del informe del Grupo Alfa, nos apoyaremos en cada una de las categorías y sus subdivisiones, con el fin de desglosar al máximo la información y reseñarla con cada evidencia encontrada en los datos que se recogen durante el trabajo de investigación. En este grupo-clase se aplicará la vuelta a la calma durante todo el estudio.

A) Motivación en las clases de Educación Física (MTV)

En el comienzo de las observaciones realizadas, la motivación era uno de los aspectos más visibles al comienzo de la investigación. En el momento en el que se plantea el estudio al alumnado, éste se compromete a centrarse en las clases, comprendiendo mi figura como docente, así como su dualidad con la de investigador.

En los primeros encuentros con el alumnado, y coincidiendo con mi llegada como especialista de educación física de este mismo centro, el grupo se encontraba algo revolucionado y era difícil de controlar:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"En días atrás ha sido difícil de controlar, aunque ahora se encuentra motivado" (IO-08/10/14).

La evolución de estos factores fue avanzando conforme pasaban las semanas, adaptándose al docente y mostrando una mayor aceptación a los planteamientos propuestos. De hecho, las reseñas recogidas cada vez son más positivas en este aspecto, puesto que no siempre fue sencillo:

"Bajamos al gimnasio con dificultades puesto que el grupo no deja de hablar y no se siente del todo motivado" (IO-15/10/14).

Igualmente, en su comportamiento se iría viendo reflejado, tal y como posteriormente se mostrará en la categoría referente al comportamiento del alumnado. Es cierto que no fue sencillo recoger información a la par que desempeñar la labor docente, y más con este grupo que, en el comienzo del mismo, tuvo dificultades para adaptarse al desarrollo de las clases planteados por el docente.

"El alumnado está activo y participativo" (IO-23/10/14).

En este sentido, es importante para esta tesis saber como de motivado se encuentra el alumnado en las clases de educación física y, en este caso, al tratarse de un grupo experimental en el que se está aplicando la vuelta a la calma de forma habitual, nos interesará conocer de que forma puede llegar a incluirse en el desarrollo de las mismas. Para ello, se realiza al alumnado una serie de entrevistas, en las que se consigue recabar información sobre su perspectiva acerca de las clases de educación física:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"Me gustan las clases de educación física porque son divertidas y hacemos muchas cosas" (IE-13/05/15).

"Me gusta hacer ejercicio con la pelota, y con juegos, porque hacemos juegos muy sencillos" (IE-13/05/15).

"Hago mucho ejercicio y me divierto" (IE-13/05/15).

En este sentido, el alumnado se decanta por el lado lúdico de las clases de educación física, haciendo especial referencia al juego y a la forma en la que aparecen estos. Igualmente, su referencia a otros aspectos como motivo por lo que les gusta nos sorprende:

"Me gusta hacer gimnasia, me entretiene" (IE-13/05/15)

"Aprendes a hacer deporte" (IE-13/05/15)

El motivo en torno al cual gira su motivación se vincula especialmente al deporte. De hecho, en los comienzos con este grupo-clase, el alumnado reiteradamente pedía al docente realizar algún deporte, concretamente fútbol, para hacer la clase de educación física:

"El alumnado insiste de forma reiterada en jugar al fútbol durante las clases de educación física, obteniendo una negativa por respuesta" (IA-29/10/14).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Igualmente, parte de los entrevistados enfoca su motivación por las clases de educación física en el carácter de los juegos y en la aportación que éstos tienen para nuestra salud, tal y como señala Delgado (1991):

"Es muy divertido y jugamos a juegos muy guay" (IE-13/05/15).

"Nos ponemos fuertes" (IE-13/05/15).

Conforme seguían avanzando los meses, y el alumnado iba comprobando la aplicación de la vuelta a la calma a las clases de educación física, los datos recogidos iban mostrando diferentes evidencias que nos hacían replantearnos momentos del estudio:

"Bastante revoltosos en general. No es hasta el final de la clase cuando se han tranquilizado" (IO-19/11/14).

El tramo final de la clase, y tras la realización de una actividad física a un nivel medio-intenso, el alumnado se encuentra mucho más tranquilo, a sabiendas también de la aplicación de la vuelta a la calma en el momento de finalizar las clases. En términos generales podemos decir que este grupo se ha sentido bastante motivado durante todo el estudio, mostrando un gran nivel a la hora de participar y atender.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

En relación a la reiteración de la recogida de información, surge una subdivisión que nos permitirá concretar la información que se va recogiendo: las subcategorías de Metodología (MET), Atención (ATEN) y Participación (PART).

A.1) Metodología empleada (MET)

La constante referencia a la metodología empleada en las clases de educación física nos hizo reflexionar y dedicar una subcategoría netamente a las reseñas realizadas sobre esta cuestión, la cual iba íntimamente ligada a las clases de educación física.

En las entrevistas realizadas al alumnado a comienzos del proceso de estudio, en algunos casos desconocían la estructura de las clases de educación física, así como la dedicación de los tiempos a la misma:

"Las clases de educación física se dividen en calentamiento, parte principal y vuelta a la cama" (IE-03/12/14).

"La clase se divide en calentamiento y juegos" (IE-03/12/14).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Esta premisa puede verse también en las fechas correspondientes al mes de diciembre de 2014, en donde se comprueba de forma clara como en algunos casos preguntan para qué y por qué hay que hacer una u otra cosa:

"El alumnado pregunta reiteradamente para que sirve la vuelta a la calma" (IO-08/12/14).

En cualquier caso, y avanzando en la comprensión de los datos que íbamos recogiendo, también podemos comprobar como de una forma u otra, la metodología empleada en clase alteraba el funcionamiento de la misma: si las actividades empleadas por el docente implicaban un mayor esfuerzo, el alumnado permanecía más atento y participativo. Sin embargo, si las actividades no requerían de una presencia constante por parte del docente, el alumnado se relajaba e interrumpía más a menudo:

"Practican con un circuito muchos de los conceptos vistos a lo largo de la unidad, aunque muchos se ponen a andar a mitad del mismo. Parecen no estar demasiado motivados" (IO-22/01/15).

Comprobamos como también el horario influye mucho a la hora de recoger evidencias relacionada con la metodología empleada y vinculada con la motivación del alumnado, puesto que en los tramos horarios correspondiente a las primeras horas, como se ve en la evidencia que a continuación se muestra, mejora bastante con respecto a las sesiones desarrolladas en los últimos tramos horarios:

"En general bastante bien, aunque algunos no dejan de incordiar" (IO-21/01/15).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"Bien en general, desarrollado por primera vez la actividad del balón-raya. No obstante, se producen demasiadas interrupciones y resulta bastante molesto" (IO-29/01/15).

Las actividades que se plantean en clase también presentan un cargo importante a la hora de prestar especial importancia a la forma en la que se desarrollan en las mismas sesiones. Gran parte del alumnado hace referencia al carácter lúdico-didáctico de los diferentes juegos y actividades planteados, siendo recibidos de buen agrado por su parte:

"Me gusta educación física porque me divierto mucho haciendo diferentes juegos" (IE-13/05/15).

Con respecto a sus experiencias personales, recogidos en un breve relato sobre su historia en educación física en este mismo centro, llama la atención como el alumnado hace referencia a la vuelta a la calma como punto de referencia a tener en cuenta como eje diferenciador con respecto a los últimos cursos escolares:

"En educación física entrenamos y pasamos de clase en clase para entrenar. Lo pasamos bien y disfrutamos en educación física con el profesor" (IR-12/03/15).

"Al principio me pareció divertido. Hemos tenido varios profesores y cuando acabamos la clase, con la vuelta a la calma estamos muy relajados" (IR-12/03/15).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.2) Atención (ATEN)

La atención es otro de los principales indicadores que nos ha permitido constituir dicha subcategoría dentro de la atención, puesto que las evidencias recogidas hacen especial hincapié en el día a día del alumnado:

"En general bastante bien, realizando un circuito que se les propone de forma adecuada y participativa. Cuesta conseguir que el alumnado esté atento y tranquilo" (IO-04/02/15).

La forma también en la que se van sucediendo los acontecimientos provocan que nos centremos en este aspecto que, a la postre, nos permitiría seguir profundizando en la realidad de nuestro estudio, deseando centrarnos en aquello que tuviese especial vínculo con la vuelta a la calma.

"El alumnado necesita estar más atento para poder comprender la normal dinámica de clase" (IA-13/02/15).

Llama la atención también como este aspecto se relaciona directamente con el carácter motivador de las actividades planteadas y de la forma en la que se aplican a nivel metodológico, intentando profundizar en aquellos aspectos que guardasen un mayor vínculo con el entendimiento de las diferentes sesiones de educación física. De hecho, es algo evidente comprender como la atención se alternaba en función avanzaban las sesiones y en relación a los diferentes aspectos que se iban incluyendo.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.3) Participación (PART)

La participación, al igual que en los casos anteriores, va a depender netamente de la manera en la que la metodología y la atención del alumnado se concentran en el desarrollo de las sesiones de clase. Con anterioridad se mencionaba como el tramo del horario lectivo influía también en la manera en la que el alumnado era capaz de participar más activamente en clase.

En este sentido, y en relación con las actividades que se fueron dando, la participación el alumnado variaba ostensiblemente:

"Terminamos la Unidad 7 referida a la Expresión Corporal, en donde trabajamos con las colchonetas y estructuras humanas. Les encanta esta unidad, participando activamente" (IO-12/03/15).

Podemos comprobar, por tanto, como en aquello que el alumnado verdaderamente disfruta, participa activamente y con gran interés. Blázquez (2011) afirma que para que el alumnado se involucre activamente en las clases de educación física, siempre será necesario plantear una serie de actividades que permita implicarles desde un plano de participación y activación.

En otras actividades relacionadas con ritmos más lentos o diferentes a la activación total en las clases de educación física puede comprobarse como el alumnado pierde un mayor interés, como en aquellos momentos en los que las actividades son cíclicas:

"Trabajamos los contenidos vistos a lo largo del segundo trimestre, haciendo un repaso general. No están tan participativos como habitualmente" (IO-26/03/15).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B) Vuelta a la calma en las clases de educación física (VUEL)

Continuando con la recogida de información, y en algunos momentos de forma intencionada, nos centramos también en organizar y clasificar la información referente directamente a nuestro objeto de estudio, haciendo especial hincapié en la vuelta a la calma en las clases de educación física.

Ya en las primeras sesiones planteadas, se va prestando especial atención a la vuelta a la calma en las clases de educación física. En un principio, el alumnado desconocía la terminología e incluso lo que debía hacerse tras la finalización de una clase de educación física:

"En primero no hacíamos vuelta a la calma, en segundo si comenzamos a trabajarla, y en tercero realizamos estiramientos y ejercicios de relajación" (IR-12/03/15).

En este sentido, dedicamos especial atención a la manera en la que el alumnado interpretaba la vuelta a la calma en las clases de educación física, así como los beneficios que podía reportar, según su criterio y perspectiva, para cualquier persona e incluso para ellos mismos a la hora de desarrollar una actividad física o, en este caso, tras la realización de las diferentes sesiones de educación física.

El concepto de vuelta a la calma, de hecho, no está del todo consensuado, puesto que el alumnado no conoce con certeza cual es la forma más adecuada de expresar lo que representa o significa la vuelta a la calma al término de las clases de educación física:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"La vuelta a la calma es cuando terminamos unos ejercicios y nos relajamos y respiramos" (IE-12/03/15).

Por otro lado, además de no tener claro cual era el concepto, la vuelta a la calma debe representar también un momento determinado de la sesión. Su ubicación en muchos casos no ostentaba una clarificación concisa, puesto que el alumnado llega a dudar en donde ubicarlo:

"La vuelta a la calma es respirar. La vuelta a la calma se hace durante la clase de educación física" (IE-12/05/15).

Es entonces cuando decidimos desglosar toda la información referente a la misma, intentando clasificarla en subcategorías que permitiesen un mayor acceso a la información. De esta forma, definimos la Desactivación (DES), la Relajación (REL), los Estiramientos (EST), las Lesiones (LES) y la Higiene (HIG).

B.1) Desactivación (DES)

La desactivación representa uno de los principales ejes de la vuelta a la calma. De hecho, hace especial referencia a como las personas son capaces de retomar al momento previo a la realización de cualquier actividad física (Delgado y Sicilia, 2002).

En este sentido, la desactivación estuvo presente en este grupo-clase principalmente en los momentos en los que la aplicación de la vuelta a la calma era efectiva. De hecho, el alumnado manifestaba su opinión al respecto a la hora de reincorporarse a otras asignaturas:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"En la asignatura de después de hacer educación física me encuentro más tranquila tras realizar la vuelta a la calma" (IE-13/05/15).

En este sentido, el grupo-clase muestra como indicativo como la vuelta a la calma influye netamente en su desactivación y, por consiguiente, su reincorporación a las diferentes asignaturas que vienen tras la realización de educación física:

"Me encuentro bien, tranquila, cuando acabo la clase de educación física" (IE-12/05/15).

"Al acabar la clase de educación física, tras la sesión, en unas clases me encuentro más cansado que en otras" (IE-12/05/15).

"Estoy bien y no estoy cansada. Me encuentro tranquila" (IE-12/05/15).

Puede comprobarse, por tanto, como la vuelta a la calma repercute directamente en la desactivación del alumnado en lo que se refiere a la reincorporación a otras asignaturas, promoviendo así un estado óptimo a la hora de plantear su actividad.

Durante el transcurso de las clases, además, se puede comprobar como el alumnado se encuentra más tranquilo, tal y como lo evidencian sus comportamientos:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"El alumnado está visiblemente más tranquilo y relajado que cuando comenzó las clases de educación física. Parece que la vuelta a la calma les influye" (IA-13/04/15).

B.2) Relajación (REL)

La relajación ha sido una constante a lo largo de la parte del estudio dedicado a este grupo-clase. Las referencias han sido casi permanentes en cuanto se les menciona el término de vuelta a la calma, puesto que en ocasiones le llaman relajación a la propia vuelta a la calma en sí.

Valoran positivamente el hecho de que puedan relajarse tras realizar sesiones de educación física, más si cabe cuando estas sesiones implican un esfuerzo determinado y, por tanto, necesitado de plantear una cierta actividad intensa:

"Cuando termino la clase de educación física me encuentro cansada. La vuelta a la calma es relajarse y estar tranquilos" (IE-12/05/15).

De hecho, la relajación les supone una parte importante en lo que a su atención respecta en relación a la vuelta a la calma:

"Cuando hago la vuelta a la calma me encuentro más relajado. Hacemos estiramientos y respiración" (IE-12/05/15).

Podemos interpretar como el valor que se le otorga a la relajación vislumbra una compilación de la información en lo que a la significación del término se refiere, pudiendo dar a entender con una doble vertiente el concepto de la vuelta a la calma en sí.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Por otro lado, todo el alumnado coincide en que la vuelta a la calma le reporta una mayor relajación, permitiéndoles poder reintegrarse en las clases de educación física:

"Me siento bien cuando acabo la clase de educación física. Estoy un poco calmado" (IE-12/05/15).

"La vuelta a la calma es para tranquilizarnos. Lo hacemos al final de la clase. Me ayuda a relajarme porque ahí descanso un poco" (IE-12/05/15).

"La vuelta a la calma se hace cuando termina educación física. Nos tiramos al suelo y respiramos para relajarnos y volver a la calma" (IE-12/05/15).

"Cuando acabo la clase me encuentro tranquila. La vuelta a la calma es que tienes calma. Me ayuda a relajarme porque después de hacer deporte estás más tranquila" (IE-12/05/15).

Igualmente, y tras preguntar al alumnado con opción a responder si o no, la totalidad del mismo plantea afirmativamente que la vuelta a la calma sirve para relajarnos, lo que apoya la idea de que verdaderamente repercute de forma satisfactoria en la relajación del alumnado y en la forma de acabar las sesiones de educación física, volviendo a un estado similar al anteriormente iniciado en las asignaturas anteriores a este ámbito.

B.3) Estiramientos (EST)

Los estiramientos aparecen en este estudio siendo vinculados directamente a la vuelta a la calma y a la manera en la que se interpreta en la misma. El alumnado considera una parte imprescindible para poder desactivar el cuerpo y volverlo a un estado inicial y previo a la realización de actividad física:

"La vuelta a la calma es cuando respiramos y estiramos" (IE-12/05/15).

"Cuando acabamos la clase tenemos que estirar para encontrarnos mejor" (IE-12/05/15).

Es cierto que en el transcurso de la investigación, los momentos dedicados a realizar estiramientos se veían empañados por el comportamiento del alumnado, muchas veces ralentizando el ritmo de clase y no dedicando una especial atención al mismo:

"El alumnado no se toma suficientemente en serio los estiramientos de clase. Habla y no adquiere una buena postura, teniendo que intervenir el docente casi de forma permanente" (IC-27/04/15).

Gran parte del alumnado conoce la importancia de los estiramientos al término de una sesión de educación física. Muchos de ellos argumentan que ya lo sabían previamente, o bien a través de profesores anteriores al que actualmente presentan, o bien porque realizan actividades extraescolares en horario no lectivo.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Por otro lado, también podemos afirmar como los estiramientos no pueden ser separados en ningún momento del término vuelta a la calma, así como de la relajación en sí. De hecho, en todo momento se hace referencia a los mismos como parte integrante de la vuelta a la calma:

"Los estiramientos forman parte de la vuelta a la calma. El profe nos dice que no podemos acabar la clase de educación física sin antes estirar porque nos podemos hacer daño" (IE-12/05/15).

Así, las lesiones también presentan un papel importante dentro de la subcategorías de los estiramientos, puesto que van a representar la prevención por parte del alumnado y la correcta adecuación de una higiene postural.

Podemos afirmar de esta forma como los estiramientos forman parte importante de este grupo-clase, haciendo especial hincapié en la manera de afrontarlos. Ciertamente es que su valoración, a pesar de en la teoría quedar manifestada, aún debe ser consolidada por parte del mismo alumnado por medio de su buena actitud a la hora de desarrollarlo.

Los estiramientos, de hecho, van a representar una parte fundamental en la realización de cualquier actividad física que se precie, postergando la posibilidad de que aparezcan lesiones y educando al alumnado desde edades tempranas en la importancia de saber estirar (Blum, 2000).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B.4) Higiene (HIG)

La higiene también va a representar una parte importante en la vuelta a la calma. Este es uno de los aspectos que más nos ha sorprendido a la hora de desarrollar el estudio, puesto que se manifiesta de forma espontánea por el alumnado:

"La vuelta a la calma es cuando acabamos la clase, nos relajamos, estiramos y cogemos el neceser y nos aseamos"
(IE-12/05/15).

Esta frase hace alusión directa al método del investigador-docente basado en el empleo de un neceser al término de las sesiones de educación física con la intención de mantener unos hábitos correctos en el alumnado. Este neceser consta de una toalla y colonia para que el alumnado se acostumbre a desarrollar hábitos positivos relacionados con la actividad deportiva.

En este sentido, la higiene tiene que ver también con los postural. En muchos momentos de la observación podía apreciarse como el alumnado, aunque previa o posterior explicación estuviese atendiendo, no era capaz de adecuar su ubicación corporal con respecto a la actividad que se estaba desarrollando:

"El alumnado es incapaz de adecuar su postura durante la realización de los estiramientos, teniendo que insistirse mucho en su ubicación corporal" (IA-06/05/15).

C) Contexto (CTX)

Una vez tenida en cuenta la motivación y la vuelta a la calma en las clases de educación física, hemos de prestar atención también al contexto en el que se dan todas estas circunstancias, con el fin de propiciar esa contrastación de datos y seguir enarbolando el análisis de los mismos, con sus correspondientes resultados.

En este estudio eminentemente cualitativo, el contexto ha jugado un papel imprescindible, puesto que hemos de tener en cuenta de que se trata de un centro de tres líneas de Málaga capital. Ello implica, de salida, que el centro cuenta con un elevado número de alumnado, teniendo también que expresar la situación en todo momento en la que se dan los momentos de las clases de educación física. Para poder conocer esta realidad en profundidad, vamos a abarcar una subdivisión de su información, con el fin de clasificarla y analizarla de la mejor medida posible, pudiendo expresar una información clarificadora de la misma que nos permita ahondar en el foco del estudio, diferenciando las relaciones entre iguales, el escenario de clase y el material empleado.

C.1) Relaciones entre iguales (IGU)

Las relaciones entre iguales han sido analizadas a la par que el resto de interacciones dadas entre el alumnado a lo largo del estudio. En dichas interacciones, el comportamiento ha supuesto un eje vertebrador del mismo para poder comprender su situación.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Con respecto a dichas relaciones, la vuelta a la calma también ha tenido cierta relevancia, pues se ha podido comprobar como el comportamiento en las clases de educación física desde el comienzo del curso y con desconocimiento de la vuelta a la calma no guardan especial relación con lo desarrollado en acontecimiento futuros, durante los nueve meses que ha durado el estudio. Existe un gran margen de diferencia entre ambos momentos, tal y como recogen las evidencias que a continuación se muestran:

"A ciertos alumnos les cuesta muchísimo controlarse, aunque bien es cierto que otros presenta un comportamiento adecuado" (IO-06/11/14).

"El alumnado no deja de molestar entre si, sobretodo enfocado a ciertos alumnos. El resto presenta un óptimo comportamiento, desarrollando acciones positivas" (IO-12/11/14).

"En general bien. Algo nerviosos ciertos alumnos, aunque el grupo ha sido capaz de mantener un buen comportamiento" (IO-10/12/14).

"Muy bien. Participan de la sesión adecuadamente, desarrollando una actitud óptima ante las actividades que se les plantea" (IO-11/02/15).

"En general bien, aunque una alumna está muy nerviosa. El grupo mejora por semanas" (IO-11/03/14).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

En este sentido, puede apreciarse dicha evolución progresiva, en la que el alumnado va pasando de mantener una actitud no demasiado positiva en clase, hasta la que le va permitiendo disfrutar más de las mismas. Este dato coincide también con la aplicación de la vuelta a la calma y su mayor conocimiento sobre la misma a lo largo del presente curso, tal y como se ha podido ver en la categoría anterior referente a la motivación.

No obstante, en muchos registros anecdóticos se marca como eje de referencia la posibilidad de ver como realmente la vuelta a la calma, tras la finalización de las clases de educación física, ha influido en el comportamiento posterior del alumnado:

"Resulta llamativo ver como el alumnado se encuentra cada vez más tranquilo al término de las clases de educación física, evidenciando una notable mejoría en el comportamiento" (IA-25/03/15).

Podemos interpretar, por tanto, como verdaderamente la situación referida a la aplicación a la vuelta a la calma en las clases de educación física nos va a reportar una visión mucho más completa sobre como el alumnado puede llegar a estar más tranquilo, sosegado y concentrado al término de la realización de una actividad física concreta.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

C.2) *Escenario de clase (ESC)*

Con respecto al escenario de clase, su influencia no ha sido extremadamente reseñable durante el estudio del presente grupo-clase. En todo momento se ha realizado en el mismo lugar: un campo de césped artificial anexo al centro, contando así con una gran amplitud de espacio.

Bien es cierto que el alumnado, en los días que ha coincidido la lluvia y hemos tenido que resguardarnos de la misma en un patio cubierto con el que cuenta el centro, siempre ha hecho referencia a su preferencia por desarrollar las clases de educación física en el mismo:

"Debemos irnos al patio cubierto a tenor de la lluvia. El alumnado quiere quedarse en el patio cubierto" (IO-25/03/15).

Igualmente, la realización de la vuelta a la calma en este tipo de escenarios, en referencia al campo de césped artificial, resultaba un hándicap: parte del alumnado lo prefería por su carácter blando y suave, mientras que otra parte del mismo afirmaba que se manchaba con los componentes del césped artificial, no realizando la actividad adecuadamente:

"Llamo la atención a algunas alumnas por no realizar bien la vuelta a la calma. Afirman que no quieren apoyarse porque se manchan la ropa con los componentes del campo de césped artificial" (IO-15/04/15)

Esto nos hace reflexionar sobre la ubicación de la vuelta a la calma, quizás, en un espacio más listo y sin componentes externos para evitar caer en excusas y distracciones durante las diferentes clases de educación física. El material empleado en clase también influirá a la hora de plantear el escenario, por lo que siempre se elegirá la disponibilidad o no del mismo.

5.3.2. Informe de caso del Grupo Beta

El informe de investigación correspondiente a este caso está dividido en cinco apartados, correspondientes a cada una de las categorías definidas: *motivación, vuelta a la calma y contexto*. Del mismo modo, cada una de dichas categorías se encuentra dividida en subcategorías, las cuales han ido emergiendo a medida que se han ido vislumbrando evidencias en conjunto con el proceso de triangulación entre sí, el cuál será permanente.

Este grupo-clase se corresponde con el primer nivel del segundo ciclo de primaria, correspondiente a tercero de esta misma etapa. Está formado por un alumnado compuesto por veintidós personas, de los cuales nueve son niñas y trece son niños. La edad de este alumnado se comprende entre los ocho y los nueve años. Para la elaboración del informe del Grupo Beta, nos apoyaremos en cada una de las categorías y sus subdivisiones, con el fin de desglosar al máximo la información y reseñarla con cada evidencia encontrada en los datos que se recogen durante el trabajo de investigación. A este grupo-clase se le aplica la vuelta a la calma durante todo el estudio.

A) Motivación en las clases de Educación Física (MTV)

La motivación ha supuesto un punto importante en el tramo del estudio referente a este grupo-clase. Se trata de un alumnado al que le cuesta en exceso concentrarse durante las explicaciones que se dan en clase, así como mantenerse atento a la hora de realizar las diferentes actividades que se plantean.

De hecho, para que el alumnado pueda trabajar de forma adecuada en clase, hay que persistir e insistir casi constantemente, puesto que no valoran positivamente su situación en clase.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Son ruidosos, y en muchas ocasiones, sobretodo al comienzo del presente estudio, es necesario recordarles en donde se encuentran y qué normas deben cumplir para prestar especial atención de las explicaciones que se plantean:

"Debo sentar a un alumno nada más comenzar la clase. El grupo muestra con recibimiento las actividades que se le plantean, aunque cuesta bastante conseguir que estén atentos" (IO-21/10/2014).

"Varios alumnos siguen muy nerviosos. En ocasiones resultan difíciles de controlar. En líneas generales la clase ha desarrollado un óptimo comportamiento, aunque resulta complicado verles centrados y motivados" (IO-23/10/2014).

La recogida de información fue entonces, al comienzo del presente trabajo de investigación, algo más laboriosa de lo planteado en un principio, puesto que tenía estar permanentemente pendiente del alumnado en determinadas situaciones. En varios momentos hemos recalado que nuestra labor docente imperará en todo momento sobre la labor de investigador, aunque bien es cierto que ello ralentizaba el poder prestar especial atención a los detalles más llamativos que se fuesen dando en este grupo clase.

Acompañado del paso de los meses, es cierto que el alumnado se iba viendo bastante más motivado e incentivado por las actividades que se estaban desarrollando, todo ello en conjunto a la aplicación de la vuelta a la calma a la finalización de las clases de educación física:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"El alumnado va centrándose más conforme avanzan las semanas. Para conseguir que estén más motivados, se intenta decidir el carácter lúdico-didáctico de las sesiones" (IA-21/11/2014).

Es ese mismo carácter lúdico-didáctico el que les permitió involucrarse cada vez más en las diferentes sesiones planteadas, intentando que diesen todo en cada una de las sesiones de educación física con la intención de que disfrutasen al máximo de la asignatura y de recoger la mayor cantidad de información posible:

"Me gustan las clases de educación física porque hacemos juegos y nos divertimos mucho" (IE-05/05/2015).

"Son clases muy divertidas. Nos ponemos a jugar con cosas y cosas así" (IE-05/05/2015).

"Son divertidas porque tu fuerzas tus músculos para que tú puedas estás mejor. Está muy chulo porque si tú juegas con alguien pues entonces te sientes fuerte y feliz porque estás con alguien jugando" (IE-05/05/2015).

"Me gusta educación física porque son juegos muy divertidos y porque el profe es muy divertido" (IE-05/05/2015).

"Corro mucho. Me gusta mucho gimnasia porque mi tío era un corredor" (IE-05/05/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Muchos de los motivos por los que el alumnado argumenta que les gustan las clases de educación física se sustentan, precisamente, en el carácter de los juegos que se aplican. Bien es cierto que se trata de un docente nuevo, recién llegado al centro, con el que nunca han dado clase anteriormente, por ello, y unido al paso del tiempo, el alumnado va comprendiendo mejor la dinámica de clase y cada vez se encuentra más motivado.

"Educación física es mi asignatura preferida porque es donde más juego y me divierto" (IE-05/05/2015).

"Siempre quiero que llegue la asignatura de educación física para salir al patio y así poder divertirse con los demás. A mi me encanta gimnasia" (IE-05/05/2015).

Por otro lado, y desde el punto de vista de la motivación de este mismo alumnado, vamos comprendiendo también a tenor de los resultados obtenidos como verdaderamente el carácter motivados de las diferentes sesiones tendrá una vinculación directa con los resultados que se obtengan cada vez que se finalice una clase de educación física.

Para seguir profundizando en la presente categoría, la desglosaremos en dos subdivisiones, que nos permitirán acceder mejor a la información y poder comprenderla de la mejor medida posible, diferenciando la *Metodología (MET)*, la *Atención (ATEN)* y la *Participación (PART)*.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.1) Metodología empleada (MET)

La metodología se perfila como uno de los factores que queda más presente a lo largo de toda la investigación. De hecho, su aparición en las diferentes evidencias tendrá especial relación también con la manera en la que el alumnado se siente motivado por seguir desarrollando las clases de educación física.

En muchos casos, cuando se les preguntaba por la forma estructural que debía de tener una clase de educación física, muchos desconocían la forma en la que ésta se completaba:

"Las clases de educación física se dividen en calentamiento y juegos" (IE-25/11/2014).

"Las clases se dividen en calentamiento, parte principal y estiramientos. La vuelta a la calma es... em..." (IE-25/11/2015).

"No sé a que te refieres profe" (IE-25/11/2015).

"Las clases se dividen en entrenamiento y vuelta a la calma" (IE-25/11/2014).

No obstante, existe otra parte del alumnado que si conoce perfectamente la terminología referente a la metodología empleada en clase, principalmente relacionada con los diferentes momentos que podemos diferenciar en cualquier clase de educación física.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"Las clases se dividen en calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. Dividimos la clase en varios momentos para activarnos y para desactivarnos" (IE-05/05/2015).

"En educación física hacemos calentamiento para calentar y no lesionarnos al jugar, en la parte principal es cuando hacemos los juegos y la vuelta a la calma es cuando, por ejemplo, hacemos un circuito y tú (docente) dices: "vamos a sentarnos y a relajarnos" (IE-05/05/2015).

Como podemos comprobar también, los momentos en los que se producen las diferentes respuestas y, por tanto, evidencias de la investigación se separan considerablemente en el tiempo. De hecho, el alumnado ya lleva un determinado tiempo con el docente y conoce mejor su metodología y la función de la misma. De hecho, durante las clases, se hace mucho hincapié en intentar justificar cada uno de los momentos que aparecen en las clases de educación física:

"Es importante recordar al alumnado la función que tiene cada uno de los momentos de las clases de educación física para que puedan tomárselo en serio y así trabajar bastante mejor" (IC-16/12/2014).

"Se imparte clase teórica, abarcando contenidos propios de la orientación espacial. En general el comportamiento es bastante bueno. El alumnado se interesa por explicar el calentamiento y la importancia que tiene a la hora de realizar deporte en general" (IO-20/01/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.2) Atención (ATEN)

A la hora de analizar datos y de interpretar la información que se va recogiendo, la atención también va a desempeñar un papel imprescindible en el momento de poder realizar afirmaciones o diferentes interpretaciones sobre cada uno de los datos que van surgiendo durante el estudio.

La magnitud de esta subcategoría reside, entre otras cosas, en la sostenibilidad del proyecto. De hecho, si el alumnado no hubiese colaborado lo suficiente y, por tanto, no hubiese prestado la atención necesaria, quizás el presente estudio no se hubiese definido de la misma manera en que se está haciendo en este preciso instante.

Este factor se relaciona directamente con el carácter motivador de las clases de educación física. Aquellos momentos en los que el alumnado no se siente tan motivado reduce considerablemente su atención, perjudicando así el ritmo de clase y ralentizando los procesos de enseñanza y aprendizaje:

"El alumnado se encuentra bastante disperso. Argumentan que no les gustan los juegos planteados" (IO-03/02/2015).

Este mismo cambio de atención se puede ver en el momento en el que se aplican sesiones basadas en actividades que el alumnado disfruta de forma evidente y que, por tanto, intenta hacer de ellas algo en lo que pueden participar de manera activa y atenta.

"El comportamiento es bueno, a salvedad de determinado alumnado que no deja de molestar durante toda la clase. Buen recibimiento de la unidad de expresión corporal" (IO-17/02/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Dicho contraste también puede verse a la hora de manifestar su idea sobre algo en concreto, o simplemente por confundir las clases de educación física con un momento lúdico o de patio de recreo en el que ellos pueden hacer casi lo que quieran:

"Este alumnado insiste mucho en la idea de jugar al fútbol o al mate durante las clases de educación física argumentando que, según ellos, en otros años si que lo hacían" (IA-10/03/2015).

También es importante recalcar como el alumnado deriva su atención dependiendo de los momentos que se estén dando en las clases de educación física. Por ejemplo, los momentos en los que éste se encuentra desarrollando el calentamiento no son iguales, a nivel atencional, que aquellos en los que se encuentran sumidos en la parte principal, realizando una actividad concreta. Igualmente, en el momento en el que desarrollan la vuelta a la calma tampoco están lo suficientemente atentos en comparación con los anteriormente mencionados:

"El alumnado no para de distraerse en el calentamiento" (IO-17/03/2015).

"En general bastante bien, a pesar de las pérdidas de tiempo generadas por la colocación de materiales para desarrollar el circuito" (IO-24/03/2015).

"No se terminan de relajar ni concentrar realizando la vuelta a la calma" (07/04/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.3) Participación (PART)

La participación también desempeña una figura representativa en el estudio correspondiente al presente grupo-clase. De la mencionada participación dependerá, en muchos casos, el análisis de los datos que tengan que ver directamente con la manera de afrontar la motivación del alumnado y la atención prestada durante las clases de educación física.

Podemos encontrar una gran diferencia en el nivel de participación del alumnado en lo que se refiere a cada uno de los momentos de las clases de educación física. Como mencionábamos en la subcategoría anterior, no es lo mismo el momento en el que el alumnado se dedica a atender en un cierto instante de la clase de educación física relacionada con los juegos de la parte principal a la atención prestada durante la realización de la vuelta a la calma.

En este caso, y en relación con la participación, sucede algo parecido. Al tratarse de un grupo-clase nervioso pero que, en determinados momentos, desarrolla una actitud positiva, puede verse como el nivel de participación no siempre guarda consonancia con los momentos en los que se da la investigación:

"Resulta muy llamativo ver como hay que llamar la atención casi de forma permanente del alumnado a la hora de hacer el calentamiento. No se lo toman en serio" (IA-10/04/2015).

"Trabajamos con el uso de las palas, en donde conocemos las verdaderas posibilidades de las mismas. Cuando les gusta el contenido de la clase participan de forma activa" (IO-16/04/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Quizás en las primeras semanas de estudio la participación dedicada tanto al calentamiento como a la vuelta a la calma, principalmente, no era el deseaba. Como venimos recordando, es necesario que tengamos en cuenta las circunstancias del grupo: cuentan con un docente recién llegado al centro al que todavía no conocen con detenimiento.

No obstante, la aparición de la vuelta a la calma va a suponer par ellos algo llamativo, puesto que comentaban que volvían a clase con sudor y con el corazón acelerado. Es por ello que en los momentos iniciales del estudio la vuelta a la calma no tenía demasiado sentido, por lo que su implicación no era la misma que cuando fueron avanzando las clases y fueron desarrollándola, conociendo así cuales eran los beneficios:

"La vuelta a la calma, cuando se termina la clase, tú dices que nos tumbemos en el suelo y estiremos los gemelos. Solemos tranquilizarnos a través de estiramientos y respiración" (IE-05/05/2015).

Ello se podría ver reflejado también en el nivel de participación que le dedicaban a la vuelta a la calma en las clases de educación física, pudiendo comprobar así la importancia que tenía y tomándose mucho más en serio, como que verdaderamente necesitaban una vez acababan las sesiones:

"En la vuelta a la calma no tengo que parar la clase por diferentes interrupciones" (IO-14/05/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B) Vuelta a la calma en las clases de educación física (VUEL)

Ya hemos podido comprobar como la vuelta a la calma va siendo cada vez con mayor constancia un tema de especial referencia en la recogida de información. De hecho, las referencias a la misma pueden comprobarse en cada una de las evidencias del presente estudio.

El cambio de esta parte de las clases de educación física en cuanto a lo que a su concepción se refiere ha tenido un proceso progresivo, en el que al comienzo del trabajo de investigación no se le prestaba demasiada atención y el alumnado incluso preguntaba con cierta sorna sobre la validez o el sentido que tenía realizar la vuelta a la calma al finalizar las clases de educación física:

"El alumnado desconoce las funciones de la vuelta a la calma" (IO-28/10/2014).

"Muchos me preguntan para que se hace la vuelta a la calma" (IO-06/11/2015).

Esta concepción va cambiando conforme pasan los meses. El alumnado va adaptándose a su nuevo docente y va profundizando en el conocimiento de los conceptos que anteriormente para ellos eran desconocidos o al menos no recordaban con exactitud. De hecho, la vuelta a la calma va adquiriendo poco a poco protagonismo en las clases de educación física, sobre todo con la aplicación de determinadas actividades. Creamos un juego deportivo denominado "*cenabol*" en el que se mezclan las reglas del kinbol, el tenis, el balonmano, el baloncesto, el voleibol e incluso el golf. Intentábamos crear una actividad que nos permitiese volver a la calma de forma divertida:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"La introducción del cenabol en la vuelta a la calma les encanta" (IO-18/11/2015).

Al tratarse de un juego que se practica con una fitball, el alumnado prestaba toda la atención del mundo y se involucraba al máximo, puesto que le resultaba divertido. Al no necesitar un gran recorrido motriz, y desarrollarse en unas condiciones de bajo nivel de exigencia, era una entrada fenomenal para retornar a la calma.

Por otro lado, la forma en la que se va concibiendo también la aplicación de la calma para nada es la misma con respecto a las primeras semanas del curso. El alumnado ya es capaz de identificar perfectamente las partes en las que se divide a su vez la vuelta a la calma y las funciones de cada una de ellas:

"En la vuelta a la calma lo que hacemos es estirazar" (IE-05/05/2015).

"La vuelta a la calma es que tú estás nervioso y luego te pones tranquilo. Se hace al final de la clase para estar tranquilos. Solemos beber agua y tranquilizarnos. También respiramos" (IE-05/05/2015).

"Es cuando estamos muy sin aliento. Nos relajamos y volvemos a tener energía. La hacemos cuando terminamos de hacer ejercicio y se hace relajación del cuerpo con respiración" (IE-05/05/2015).

B.1) Desactivación (DES)

La desactivación representa uno de los principales ejes de la vuelta a la calma. De hecho, hace especial referencia a como las personas son capaces de retomar al momento previo a la realización de cualquier actividad física (Delgado & Sicilia, 2002). En este sentido, la desactivación se va a conformar como una subcategoría de nuestro estudio debido a las constantes referencias que se han realizado durante el mismo.

El concepto que el alumnado ostenta sobre la forma de desactivarse al acabar las clases de educación física es muy variado. Muchos lo relacionan con la capacidad que tenemos de retornar al estado previo al de la realización de una actividad física:

"Cuando acabo la clase de educación física me siento activada. La vuelta a la calma es cuando salimos y nos estiramos, y así nos relajamos. Lo hacemos cuando terminamos la clase. Cuando acabo educación física, después de la vuelta a la calma, ya me siento desactivada y tranquila" (IE-05/05/2015).

"La vuelta a la calma se hace después de la parte principal. Respiramos profundamente y estiramos para desactivarnos. Después, en las asignaturas tras educación física, me quedo más tranquila después de todo el deporte que hemos hecho" (IE-05/05/2015).

"La vuelta a la calma sirve para cuando vayamos a las siguientes clases no estemos tan cansados" (IE-05/05/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

La desactivación también representa para el alumnado aquellos momentos en los que son capaces de ejercer un cierto autocontrol sobre si mismos. En las diferentes observaciones podía comprobarse como parte del alumnado, principalmente aquel que mayores dificultades a nivel comportamental presentaba, durante la realización de la vuelta a la calma se encontraban mucho más tranquilos y sosegados, estableciendo un verdadero sistema en el que desarrollaban la capacidad de controlar sus emociones e impulsos:

"Un alumno no deja de molestar. Está muy nervioso y se tiene que sentar. La clase en general está bien, aunque están algo nerviosos. *Sorprende ver como en la vuelta a la calma es capaz de controlarse mucho mejor*" (IO-02/12/2014).

En este sentido podemos interpretar que la vuelta a la calma también puede definirse como una herramienta para la regulación de la conducta, tal y como ya recogía Blázquez (2011). En este sentido, esa regulación o autocontrol viene acompañado también de una previa acción en la que ha sido incapaz de estipular un cierto énfasis sobre sus propios impulsos.

A raíz de estas evidencias también podemos interpretar como la vuelta a la calma puede ser un instrumento para guiar al alumnado a una mejor concepción sobre su situación en clase, desarrollando así las capacidades relativas a su establecimiento en las mismas y a una correcta situación para plantear procesos de enseñanza y aprendizaje.

B.2) Relajación (REL)

Al igual que ocurre con la desactivación, la relajación desempeña un papel imprescindible a la hora de analizar como se da la vuelta a la calma en el presente grupo clase. De hecho, el concepto de relajación supone para el alumnado el significado de la propia vuelta a la calma:

"La vuelta a la calma es relajarse y volver a estar tranquilos"
(IE-05/05/2015).

"Volver a la calma, como dice el nombre, es tranquilizarse cuando acabamos y finalizamos las clases de educación física" (IE-05/05/2015).

En este sentido, podemos comprobar como la relajación engloba la propia terminología de la vuelta a la calma en lo que se refiere a la forma de ser concebida por parte del alumnado. En ciertos momentos también podemos comprobar como dicha relajación va a suponer un papel imprescindible a la hora de mantener una cierta metodología vinculada a esta parte de las clases de educación física.

Del mismo modo, la respiración profunda también viene acompañada de la propia relajación, a la que le atribuyen un papel relajante en el momento de terminar las clases de educación física:

"La vuelta a la calma es relajarse y respirar fuerte al final de la clase para poder tranquilizarnos" (IE-05/05/2015).

B.3) Estiramientos (EST)

Los estiramientos también aparecen en el estudio referente a este grupo-clase como una parte inseparable de la vuelta a la calma, del mismo modo que ocurría con la desactivación y la relajación.

"Al final de la clase lo que hacemos es desactivarnos y estirar" (IE-05/05/2015).

"Al final de la clase lo que hacemos es tumbarnos, respirar, echar el aire por la boca y estirar" (IE-05/05/2015).

"Siempre estiramos para evitar que luego podamos lesionarnos" (IE-05/05/2015).

En este sentido, los estiramientos también tiene su papel de aparición, puesto que no pueden separarse en ningún momento de la concepción que se tiene sobre la vuelta a la calma. A la finalización de las clases de educación física argumentan que es necesario estirar para poder así volver a la calma y evitar lesiones.

De hecho, este último concepto aparece también vinculado a los propios estiramientos en done se menciona que para evitar lesionarnos mientras hacemos ejercicio lo mejor es realizar estiramientos:

"Estiramos para no lesionarnos haciendo deporte"
(IE-05/05/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Del mismo modo, a la hora de plantear los estiramientos en clase, la aceptación por parte del alumnado no siempre era positiva. De hecho, en los comienzos del presente estudio, los momentos dedicados a estirar eran unos de los más complejos en lo que al comportamiento del mismo se refiere, puesto que en muchas ocasiones se distraían y resultaba difícil a la par que molesto poder explicar una actividad concreta con la suficiente claridad:

"Mientras estiramos, el alumnado arma mucho revuelo y resulta complicado poder estirar" (IO-18/12/2014).

Bien es cierto que la concepción sobre la vuelta a la calma en general fue cambiando conforme pasaron los meses, aunque no siempre ha contado con la atención que precisaba. No obstante, los estiramientos siempre han formado una parte indivisible e indispensables de las clases de educación física, de manera que su valoración en las mismas siempre ha sido óptima:

"Cuando estiramos me siento mejor porque no me duelen los músculos" (IE-05/05/2015).

"Estirar nos permite estar más fuertes y no lesionarnos. Siempre se hace en la vuelta a la calma" (IE-05/05/2015).

"La vuelta a la calma termina cuando hacemos los estiramientos sentados en el suelo" (IE-05/05/2015).

En este sentido, el valor que los estiramientos va a reportar sobre el alumnado durante la realización de la vuelta a la calma podría equipararse con el mismo que se le otorga a cualquier parte principal (Blum, 2000).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B.4) Higiene (HIG)

La higiene también aparece reflejada, aunque con menor insistencia, en la vuelta a la calma del alumnado de este grupo-clase. A nivel metodológico, el docente les pidió desde comienzos del curso escolar llevar a diario un neceser que contase con elementos propios para el aseo.

En este sentido, su puesta en práctica habitual ha permitido que el alumnado desarrolle buenos hábitos a nivel de higiene y cuidado corporal, desarrollándolo en las clases de educación física:

"Al final de la clase, hacemos la vuelta a la calma y nos aseamos con la toalla y la colonia del neceser"
(IE-05/05/2015).

"Siempre que terminamos educación física utilizamos el neceser para asearnos y volver a clase bien" (IE-05/05/2015).

En este sentido, interpretamos como la higiene, gracias al desarrollo de un cierto hábito dentro de clase, se convierte también en una parte de más de la vuelta a la calma. Hemos de recordar que la higiene y el cuidado personal forman parte también de la construcción del alumnado y de la creación de aquellas buenas costumbres que en un futuro repercutirán en sus vidas, poniéndolas en práctica durante el resto de las mismas.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

C) Contexto (CTX)

Sabiendo de todos los factores anteriormente analizamos, es imprescindible también conocer el contexto en el que se desarrolla todo el estudio y su vinculación con el grupo clase, de manera que nos permita ahondar en la realidad estudiada.

C.1) Relaciones entre iguales (IGU)

Las relaciones entre iguales han sido analizadas a la par que el resto de interacciones dadas entre el alumnado a lo largo del estudio. En dichas interacciones, el comportamiento ha supuesto un eje vertebrador del mismo para poder comprender su situación. El análisis de estas interacciones nos van a permitir también conocer la incidencia o no incidencia de la vuelta a la calma en el grupo de alumnado.

En este sentido, puede afirmarse que se trata de un grupo algo nervioso al que le cuesta prestar atención en determinados momentos de clase. En ocasiones también se ralentizan en exceso los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevando consigo pérdidas de tiempo innecesarias. En concreto, en este grupo existe gran dificultad enfocada a cierto alumnado que no deja de distraerse casi de forma permanente:

"Hay muchas distracciones innecesarias por parte del alumnado" (IO-05/02/2015).

"Hablan, se distraen y para nada están atentos" (IO-19/03/2015).

C.2) Escenario de clase (ESC)

Otra de las subcategorías que surge en el presente estudio con respecto a este grupo-clase es el escenario en el que se desarrolla el mismo. La mayoría de las sesiones se desarrollaron en un campo de césped artificial con el que cuenta el centro, aunque en los días de lluvia se realizaron en otro patio cubierto con el que cuenta el centro.

En general, el escenario en el que se desarrolla el estudio es del agrado del alumnado, que disfruta de cada una de las sesiones allí. No obstante, al tratarse de césped artificial, contamos con el hándicap del compuesto que lleva, el cual mancha la ropa. En determinados momentos, aunque muy reducidos, el alumnado se ha dirigido al docente con la intención de evitar tumbarse o sentarse en dicho césped:

"Parte del alumnado me dice que porque se tienen que tumbar en el césped y mancharse" (IO-30/04/2015).

"El alumnado afirma que el suelo mancha y quema" (IO-19/05/2015).

En este sentido, la ubicación utilizada para desarrollar las actividades referentes a la vuelta a la calma ha sido siempre positiva para su planteamiento, así como en general para poder impartir con una gran cantidad de espacio las clases de educación física. No obstante, también tendremos en cuenta como no siempre un espacio que a priori puede ser válido para realizar actividades en general puede serlo también para plantear una adecuada y completa vuelta a la calma.

5.3.3. Informe de caso del Grupo Gamma

El informe de investigación correspondiente a este caso está dividido en cinco apartados, correspondientes a cada una de las categorías definidas: *motivación*, *vuelta a la calma* y *contexto*. Del mismo modo, cada una de dichas categorías se encuentra dividida en subcategorías, las cuales han ido emergiendo a medida que se han ido vislumbrando evidencias en conjunto con el proceso de triangulación entre sí, el cuál ha sido continuo.

Este grupo-clase se corresponde con el segundo nivel del segundo ciclo de primaria, correspondiente a cuarto de esta misma etapa. Está formado por un alumnado compuesto por veintiuna personas, de los cuales diez son chicas y once son chicos. La edad de este alumnado se comprende entre los nueve y los diez años. Para la elaboración del informe del Grupo Gamma, nos apoyaremos en cada una de las categorías y sus subdivisiones, con el fin de desglosar al máximo la información y reseñarla con cada evidencia encontrada en los datos que se recogen durante el trabajo de investigación. A este grupo se le aplica la vuelta a la calma durante todo el estudio.

A) Motivación en las clases de Educación Física (MTV)

La motivación va a representar un papel importante a la hora de desarrollar el estudio con el presente grupo-clase, puesto que de su respuesta en todo momento dependerán los avances que se produzcan en el mismo proyecto de investigación. Este grupo se caracteriza por ser muy hablador y distraerse con facilidad.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Al comienzo de la investigación teníamos que contar con una serie de circunstancias a la hora de recoger la información: tenían un nuevo docente especialista en educación física, el cual acaba de llegar al centro, así como una metodología diferente a como hasta el momento habían planteado las clases de educación física, por lo que el hecho de que fuesen habladores y se distrajesen con facilidad no ayudaba demasiado.

Por otro lado, podía verse como los comienzos no fueron demasiado sencillos, sobretodo en lo relacionado con concienciar a este alumnado de lo importante que resultaba seguir las directrices planteadas por el docente:

"Por mal comportamiento, la clase se debe impartir de forma teórica, de manera que se explican conceptos propios de la unidad relacionados con los hábitos de vida saludable, obligando a posponer la clase práctica por se inviable su realización en el día de hoy" (IO-30/10/2014).

"El comportamiento del alumnado ha mejorado algo, aunque ciertos alumnos mantienen casi de forma constante las interrupciones en clase con el fin de llamar la atención" (IO-10/11/2014).

"Muy charlatanes, son un grupo bastante difícil de controlar, puesto que son incapaces de controlar su propia conducta" (IO-20/11/2014).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Todas estas interrupciones provocaban que el alumnado, por un lado, no terminase de adaptarse a los nuevos conceptos que traía bajo el brazo el nuevo docente. Por otro lado, su nivel de aportación motivacional era muy reducido, puesto que en ningún momento ponían lo suficiente de su parte para participar con asiduidad en clase.

Con el paso de las semanas, la situación fue a mejor, coincidiendo con que el alumnado comenzaba a adaptarse al nuevo sistema de clase y a las características del nuevo docente, así como el propio docente lo iba consiguiendo con respecto al alumnado:

"Se imparte la mitad de la sesión de forma teórica, incidiendo especialmente en el equilibrio. El alumnado mejora considerablemente con respecto al inicio del curso" (IO-01/12/2014).

"El alumnado se encuentra bastante más relajado y motivado que con respecto al inicio del curso escolar, desarrollando una actitud tranquila y sosegada" (IO-09/12/2014).

"Nerviosos, como casi siempre, pero en general bastante bien par como suelen acostumbrar a menudo" (IO-11/12/2014).

Este buen comportamiento viene acompañado también por el paso del tiempo y por la adaptación bidireccional de los agentes participantes en la práctica educativa, acostumbrándose a la forma de trabajar mutua y conciliando el respeto necesario para poder desarrollar las clases de educación física.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Por otro lado, el alumnado responde satisfactoriamente cuando se les pregunta por las clases de educación física en diferentes entrevistas, con la intención de conocer si les gusta o no la asignatura, y los motivos que les llevan a realizar dichas afirmaciones:

"Me gusta educación física porque corremos mucho, nos divertimos y estamos con los compañeros" (IE-07/05/2015).

"Las actividades que hacemos son muy divertidos y me gustan mucho las que hacemos" (IE-07/05/2015).

"Las clases son divertidas" (IE-07/05/2015).

"Las clases de educación física me gustan porque se hace deporte y porque me divierto" (IE-07/05/2015).

Todas estas evidencias van relacionadas estrechamente con el carácter motivador de la asignatura y el gusto de hacer deporte, el cual se menciona en reiteradas ocasiones. Queda claro que se trata de un grupo muy aficionado a las actividades deportivas. De hecho, gran parte de la clase se encuentra inmersa en actividades extraescolares fuera del horario lectivo.

Igualmente, ese gusto y motivación que les mueve a desear que lleguen siempre las clases de educación física se vincula estrechamente al carácter lúdico-didáctico que este tipo de sesiones alberga:

"Me gusta educación física porque hacemos muchos juegos" (IE-07/05/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.1) Metodología empleada (MET)

El conocimiento del alumnado sobre la metodología empleada en clase iba evolucionando conforme se iban adaptando a las nuevas circunstancias presentadas, en referencias a la presencia de un nuevo docente con diferentes conceptos sobre educación física.

Cuando fueron entrevistados y se les demandó información sobre lo que conocían de las diferentes sesiones, en términos generales el alumnado conocía la terminología propia de la estructura de las clases de educación física:

"Las clases se dividen en calentamiento, que es activarnos; la parte principal, que es la parte que nos manda el profesor; y la vuelta a la calma, para volver a tranquilizarnos y respirar hondo" (IE-07/05/2015).

"Las clases tienen calentamiento, parte principal y vuelta a la calma" (IE-07/05/2015).

En este sentido, el conocimiento a nivel terminológico y metodológico sobre el funcionamiento de las clases de educación física aportaba también una dimensión diferente a la manera de afrontar las clases, puesto que gracias a dichos conocimientos el alumnado podía seguir adquiriendo nuevos datos que procesar e interpretar durante las clases.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Por otro lado, la metodología va a desempeñar una parte fundamental a la hora de mantener ese nivel motivacional en el alumnado. Cuando se les pregunta por las clases de educación física o cuando se les observa durante la realización de las mismas, se denota de forma clara como es el juego y el trabajo con el resto e compañeros y compañeras lo que verdaderamente les motiva en el momento de desarrollar una sesión concreta:

"Sorprende ver como lo que más incentiva al alumnado a seguir participando en las clases de educación física es el hecho de poder participar con sus compañeros" (IC-30/01/2015).

En este sentido, también denotamos como el tramo horario en el que se desarrollan las sesiones tiene cierta influencia en nuestro alumnado. con este grupo concretamente ocurre algo destacable: las dos sesiones semanales que tienen en el ámbito de la educación física se desarrollan a última hora, por lo que están en muchas ocasiones demasiado nerviosos y pensando en llegar a caso, creando diferentes hándicaps a la hora de desarrollar las sesiones de educación física:

"Ciertos alumnos presentan una actitud muy negativa, debiendo transcribir una nota para informar a las familias de su situación" (IO-05/02/2015).

"El comportamiento de este grupo no mejora en demasía, destacando faltas constantes de respeto llegados al tramo final de la sesión" (IO-02/03/2015).

Serán aspectos que pondremos de manifiesto en el futuro a la hora de planificar los tramos horarios para desarrollar las sesiones de educación física en la Etapa de educación Primaria.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.2) Atención (ATEN)

Otro de los factores que permite corroborar la motivación manifestada por este grupo-clase es la atención prestada a lo largo de las sesiones. Bien es cierto que dependiendo del contenido de las sesiones de educación física el alumnado prestaba más o menos atención.

Este proceso también fue gradual, puesto que a comienzos del curso escolar les costaba bastante más atender con respecto al avance de los meses, en donde se les veía bastante más atentos e involucrados:

"En general bien. Se prosigue con los contenidos del tema relacionado con la orientación espacial. Se les ve bastante atentos, parece ser un tema que les interesa" (IO-15/01/2015).

"Desarrollan un circuito en el que se trabajan muchos de los contenidos vistos a lo largo de la unidad. Se mantienen atentos y concentrados" (IO-22/01/2015).

"En general bien, participan activamente de la sesión dando un buen recibimiento a la misma" (IO-26/01/2015).

Igualmente, este carácter atencional se va corroborando con el motivacional desde la perspectiva de poder afirmar que cuanto más motivados e encontraban, más atentos estaban en las diferentes clases, por lo que contribuía estrechamente la forma también de afrontar los retos surgidos durante los diferentes momentos de la sesión.

A.3) Participación (PART)

La participación va a representar la parte referente a la manera de actuar por parte del grupo clase en relación a la motivación del alumnado, a la metodología que se emplee en las clases de educación física, así como en la atención manifestada en todo momento.

En ciertos momentos puede evidenciarse como el alumnado disfruta de determinadas sesiones, siempre en función del aprecio que tengan por los contenidos que en un momento determinado se estén impartiendo:

"Finalizamos los contenidos de la unidad siete, en donde seguimos conociendo cuales son las posibilidades de nuestro propio cuerpo. El alumnado participa activamente" (IO-05/03/2015).

"Realizamos una actividad relacionada con la recopilación de contenidos relacionados con el mundo del deporte y la actividad física. El alumnado está disfrutando muchísimo del contenido de la misma" (IO-19/03/2015).

"Realizamos un circuito de alta intensidad en el que finalizamos la evaluación del segundo trimestre. Les encanta" (IO-23/03/2015).

En este sentido, podemos corroborar como la participación irá ligada estrechamente a la motivación del alumnado de este grupo-clase y que, concretamente, este mismo grupo se siente cada vez más motivado por participar de las iniciativas planteadas en clase.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B) Vuelta a la calma en las clases de educación física (VUEL)

La vuelta a la calma se perfila como otro de los ejes indispensables de este estudio con respecto a este grupo-clase. De hecho, sus referencias son casi permanentes, a tratarse de parte importante del presente estudio.

El recorrido que sufre desde el inicio de curso es llamativo: el concepto manifiesto sobre educación física va cambiando. En un principio, se considera que es una parte complementaria de las clases de educación física, la cual se realiza a la finalización de la sesión, simplemente porque ha de hacerse:

"La vuelta a la calma es cuando nosotros finalizamos la clase de educación física a veces nos tumbamos en el suelo y nos relajamos" (IE-07/05/2015).

"Es tranquilizarnos, respirar hondo, después de hacer lo que nos ha mandado el profe al final de la clase" (IE-07/05/2015).

"La vuelta a la calma es cuando ya terminamos y nos tumbamos para relajarnos. Se hace cuando terminamos el ejercicio final y cuando va a terminar la hora. Solemos tumbarnos en el suelo, respiramos hondo y a veces hacemos más cosas" (IE-07/05/2015).

"Es cuando termina un deporte o una clase y nos ponemos todos a descansar. Se hace cuando termina la clase y solemos beber agua, respirar y estirar" (IE-07/05/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Muchos de los conceptos que se ostentan hacen referencia especialmente a otros subconceptos como la relajación, la respiración o simplemente el hecho de parar, relajarse y beber agua.

En este sentido, la vuelta a la calma también ha sufrido una evolución a lo largo del presente estudio, puesto que al comienzo del mismo el alumnado se encontraba bastante más nervioso al término de las clases. De hecho, en muchas ocasiones, cuando se subía por las escaleras de vuelta al aula se producían problemas:

"Debo regañar a un alumno porque no para de molestar a los demás" (IO-11/12/2014).

Sin embargo, con el paso de los meses, se nota un cierto cambio en el alumnado a la hora de finalizar dichas clases y volver al aula para realizar el seguimiento a las diferentes asignaturas que correspondan:

"El alumnado afirma sentirse relajado y tranquilo" (IO-12/03/2015).

"Afirman sentirse bien tras hacer la vuelta a la calma" (IO-16/04/2015).

"Les gusta hacer la vuelta a la calma porque afirman que se tranquilizan" (IO-20/04/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Igualmente, en el relato elaborado por parte del alumnado a modo de reflexión sobre la aparición de la vuelta a la calma desde que reciben clases de educación física en la etapa de educación primaria, existen respuestas variadas, que clarifican un conocimiento poco esclarecedor sobre el concepto de vuelta a la calma anterior al inicio de este estudio:

"La vuelta a la calma la vi por primera vez en cuarto de primaria. Antes no la había conocido" (IR-22/05/2015).

"La vuelta a la calma nos ha tranquilizado mucho y nos ha permitido hacer estiramientos mientras lo pasamos muy bien. Nunca antes habíamos dado vuelta a la calma. Hemos empezado este año en cuarto" (IR-22/05/2015).

"En primero no hicimos vuelta a la calma. En segundo no lo recuerdo, y en tercero hacíamos estiramientos. Es en cuarto cuando hemos empezado a hacer vuelta a la calma todos los días de clase" (IR-22/05/2015).

"Cuando di por primera vez vuelta a la calma, al principio me pareció divertido. Nos permite relajarnos. Antes no lo habíamos dado" (IR-22/05/2015).

Podemos interpretar como los antecedentes en las clases de educación física provocan también que el alumnado no haya desarrollado suficientes técnicas para el control de sus propias emociones e impulsos.

B.1) Desactivación (DES)

La desactivación representa uno de los principales ejes de la vuelta a la calma. De hecho, hace especial referencia a como las personas son capaces de retomar al momento previo a la realización de cualquier actividad física (Delgado y Sicilia, 2002).

Para la parte del estudio dedicada al presente grupo-clase, la desactivación forma parte implícita de lo que significa para ellos vuelta a la calma, puesto que se da en todo momento y queda justificada en el momento en el que se menciona dicho término.

De hecho, en muchos casos se hace referencia al reingreso al aula en otras áreas de conocimiento tras desarrollar una clase de educación física y el papel que en ese momento la vuelta a la calma desempeña para el alumnado y para trabajar su propio autocontrol:

"La vuelta a la calma es cuando nos desactivamos. La vuelta a la calma me ayuda a relajarme porque estoy más tranquila cuando me tumbando en el suelo" (IE-11/05/2015).

"En la vuelta a la calma nos desactivamos cuando nos tumbamos bocarriba. En las asignaturas de después de educación física me encuentro tranquilo" (IE-11/05/2015).

"Cuando vuelvo al aula, después de la vuelta a la calma, me encuentro regular porque a veces me encuentro acelerado, aunque cuando hacemos la vuelta a la calma me ayuda a relajarme porque me ayuda a estirar los músculos y me tranquilizo" (IE-11/05/2015).

B.2) Relajación (REL)

Al igual que ocurre con la desactivación, la relajación aorta al alumnado un grado mayor en lo que se refiere a valorar la vuelta a la calma como parte importante de las clases de educación física. Muchas de las referencias a esta terminología van directamente relacionadas con la relajación, puesto que el propio alumnado afirma que vuelta a la calma y relajarse es lo mismo:

"En la vuelta a la calma nos relajamos y nos tranquilizamos"
(IE-11/05/2015).

"Cuando hacemos la vuelta a la calma al final de la clase nos encontramos más relajados y tranquilos" (IE-12/05/2015).

"La vuelta a la calma se hace después de educación física y lo que hacemos para relajarnos es respirar hondo y estirarnos, con el fin de estar más tranquilos" (IE-12/05/2015).

"La vuelta a la calma nos ayuda a relajarnos porque nos tranquilizamos más" (IE-12/05/2015).

Factores como la respiración también van a tener un papel importante en la relajación, puesto que el propio alumnado vincula estar relajado con hacer ejercicios de respiración profunda y honda, con la intención de intentar que el cuerpo se tranquilice.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Por otro lado, el alumnado afirma la importancia que tiene la vuelta a la calma para relajarse después de volver del patio y entrar a clase, así como para tranquilizarse:

"Cuando volvemos a la clase, si hacemos vuelta a la calma, nos encontramos más tranquilos" (IE-11/05/2015).

"La vuelta a la calma nos sirve para relajarnos cuando ya no tenemos que hacer ejercicio" (IE-11/05/2015).

Su valor como herramienta para volver a un estado previo al de la realización de actividad física queda patente en las evidencias recogidas de la información obtenida del alumnado, en donde puede apreciarse claramente la importancia que supone para el mismo la necesidad de desarrollar la vuelta a la calma tras terminas las clases de educación física. Su vinculación como término a la propia vuelta a la calma queda justificada en que en todo momento se refrenda como una parte importante más de los momentos de la estructura perteneciente a la vuelta a la calma.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B.3) Estiramientos (EST)

Los estiramientos también tienen magnitud en el estudio del presente grupo-clase, puesto que los interpretan como otra parte complementaria y necesaria para desarrollar la vuelta a la calma. Ellos saben perfectamente que cuando se finaliza una actividad concreta se estira:

"Al acabar la clase de educación física nos tumbamos en el suelo y estiramos" (IE-12/05/2015).

"Nosotros estiramos para evitar tener que lesionarnos y para relajarnos" (IE-12/05/2015).

No obstante, la importancia que se le otorga a los estiramientos no siempre es la mejor. En muchos momentos del estudio, principalmente coincidiendo con los inicios del mismo, era complicado poder desarrollar adecuadamente las labores docentes porque el alumnado no valoraba lo suficiente los estiramientos planteados al finalizar la sesión:

"Varios alumnos interrumpen y pierden el tiempo a la hora de realizar los estiramientos" (IO-15/12/2015).

Esta circunstancia no se termina de subsanar incluso llegados al tramo final del curso, aunque bien es cierto que ya presentan una conciencia diferente sobre la necesidad de estirar y su magnitud para evitar lesiones, las cuales preocupan a muchos que por las tardes participan en equipos de fútbol y baloncesto federados:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"El comportamiento de este grupo no mejora en demasía. Se toman un poco más en serio los estiramientos, sabiendo de su importancia" (IO-02/03/2015).

B.4) Higiene (HIG)

La higiene aparece en ciertos momentos del desarrollo del estudio de forma llamativa e inesperada. A nivel metodológico, el docente les demanda la necesidad de ostentar un neceser dotado de diferentes materiales para asegurar una higiene adecuada en el alumnado.

En este sentido, comienzan a afirmar que el aseo es una parte más de la vuelta a la calma, que realizan una vez que ya se han desactivado, relajado y han estirado bien:

"Cuando acabamos la clase, nos tumbamos, nos relajamos y luego cogemos el neceser y nos aseamos" (IE-12/05/2015).

"Una vez que termina la clase cogemos la toalla y nos secamos el sudor. Nos echamos la colonia y nos aseamos para entrar en clase oliendo bien" (IE-11/05/2015).

No hay que olvidar que el aseo personal, incluido en el cuidado de la higiene corporal son partes transversales del desarrollo personal del alumnado. En la construcción como personas de los mismos será siempre necesario repercutir en la forma en la que interpreten su propio cuidado personal, respetándose a si mismos:

"Este es el grupo que utiliza más y mejor el neceser" (IO-23/03/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

C) Contexto (CTX)

Una vez tenida en cuenta la motivación y la vuelta a la calma en las clases de educación física, hemos de prestar atención también al contexto en el que se dan todas estas circunstancias, con el fin de propiciar esa contrastación de datos y seguir enarbolando el análisis de los mismos, con sus correspondientes resultados.

Para la presente investigación, las características de la realidad en la que se desarrolla el estudio se perfilan como un eje fundamental para poder comprender en la mayor medida posible todos los acontecimientos que en ella se den, pudiendo interpretar mejor el foco de la investigación. En este sentido, el estudio de las relaciones entre iguales y el escenario de clase permitirá esclarecer aún más los datos de los que se alberguen ciertas dudas.

C.1) Relaciones entre iguales (IGU)

Para poder comprender mejor todas las categorías anteriormente analizadas en el presente trabajo de investigación, el hecho de conocer las diferentes relaciones que se dan entre los iguales del grupo nos ayudarán a entender mejor su realidad.

Al tratarse de un grupo que presentaba ciertas cualidades que no acompañaban a los cambios, sobretodo enfocados al comienzo de este estudio, puede afirmarse como los inicios no fueron sencillos en este sentido. No obstante, como también ha pasado con otros grupos, conforme pasaban las semanas su comportamiento iba a mejor:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"El comportamiento del alumnado va a mejor, aunque todavía se distraen con facilidad" (IO-10/11/2014).

"Clase muy nerviosa en la que a veces resulta imposible explicar. Algunos alumnos mantienen una conducta muy negativa y resulta difícil de controlar" (IO-17/11/2014).

"Finalizamos los contenidos propios de la unidad siete, en donde destaca la expresión corporal y la discriminación auditiva. Mal ciertos alumnos que no paran de discutir entre ellos mismos" (IO-09/03/2015).

Puede comprobarse, por tanto, como la relación entre los iguales no era demasiado positiva para el desarrollo de las sesiones de educación física. Muchos de los problemas relacionados con este grupo iban acompañados también a la finalización de las diferentes sesiones, en donde se producían tumultos en las escaleras.

Asimismo, y con el paso del tiempo y la constante aplicación de la vuelta a la calma a las clases de educación física, al término de las mismas, el alumnado se encontraba bastante más relajado y tranquilo, por lo que las dificultades derivadas de ese tipo de problemas se iban solventando poco a poco, hasta que casi quedaron en el olvido:

"Los problemas al término de las clases de educación física se ven solventados de forma visible desde que la aplicación de la vuelta a la calma al término de las mismas es constante" (IC-10/04/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

C.2) Escenario de clase (ESC)

Finalmente, con respecto al escenario de clase, existe en este centro educativo un cierto hándicap a la hora de desarrollarse las clases de educación física: las instalaciones cuentan con un campo de césped artificial que suele emplearse con asiduidad para poder desarrollar las diferentes sesiones planteadas.

Sin embargo, este campo de césped artificial cuenta con una serie de componentes que tiñen y manchan las ropa, por lo que resulta arduamente complicado conseguir que el alumnado se siente o se tumba para realizar las diferentes partes de la sesión destinadas a la vuelta a la calma:

"El alumnado se queja de que se manchan al sentarse en el campo del césped artificial" (IO-23/04/2015).

En este sentido, intentamos adaptar la parte de la vuelta a la calma a las circunstancias, o incluso la acabamos desarrollando dentro del gimnasio, de manera que se eviten las quejas por factores ambientales, pudiendo prestarle la importancia merecida a la vuelta a la calma al término de las diferentes clases de educación física que se precien.

5.3.4. Informe de caso del Grupo Delta

El informe de investigación correspondiente a este caso está dividido en cinco apartados, correspondientes a cada una de las categorías definidas: *motivación, vuelta a la calma y contexto*. Del mismo modo, cada una de dichas categorías se encuentra dividida en subcategorías, las cuales han ido emergiendo a medida que se han ido vislumbrando evidencias en conjunto con el proceso de triangulación entre si.

Este grupo-clase se corresponde con el segundo nivel del segundo ciclo de primaria, correspondiente a cuarto de esta misma etapa. Este grupo lo conforman veintiuna personas, de las cuales diez son chicas y once son chicos. La edad de este alumnado se comprende entre los nueve y los diez años. Para la elaboración del informe del Grupo Delta, nos apoyaremos en cada una de las categorías y sus subdivisiones, con el fin de desglosar al máximo la información y reseñarla con cada evidencia encontrada en los datos que se recogen durante el trabajo de investigación.

A) Motivación en las clases de Educación Física (MTV)

La motivación va a suponer una parte importante a tener en cuenta a la hora de realizar el estudio con el presente grupo. De ella va a depender precisamente que muchos de los momentos de la investigación se desarrolle adecuadamente.

El presente grupo se caracteriza por contener un alumnado con buen comportamiento en líneas generales, siendo bastante participativos y valorando las clases de educación física:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

No obstante, los inicios no fueron demasiado sencillos. contábamos con las circunstancias contractuales, es decir, la llegada de un nuevo docente con una nueva metodología a la hora de impartir clases de educación física. En este sentido, el grupo fue evolucionando en lo que al comportamiento se refiere desde el comienzo del curso hasta el tramo final del mismo. Al comienzo, les costaba bastante aceptar las normas de clase:

"Tenemos que esperar un rato hasta que todo el grupo guarda silencio. No comprenden las normas básicas de estar tranquilos en una clase" (IO-28/10/2014).

De hecho, las primeras dos sesiones con este grupo de alumnado no fueron demasiado sencillas. No obstante, con el paso del tiempo, su actitud en clase se fue modificando, evolucionando hacia una mejora bastante notable:

"Comportamiento y motivación aceptable del alumnado, aunque siguen demasiado nerviosos a la hora de desarrollar la sesión" (IO-31/10/2014).

"Mejor comportamiento y actitud que en otras ocasiones. Cierta alumnado aún se distrae con facilidad y es necesario recordarle las normas de clase" (IO-11/11/2014).

"Se desarrolla la clase con normalidad, ataviándonos de los contenidos dispuestos en la unidad cuatro, en donde se está trabajando concienzudamente con el equilibrio" (IO-05/12/2014).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Por otro lado, su grado de aceptación también fue notablemente a mejor, en donde se empezaban a encontrar bastante motivados por el desarrollo de las clases de educación física y los nuevos planteamientos traídos por parte del docente de nuevo ingreso, los cuales al principio del curso escolar no les terminaban de convencer a raíz de su actitud en clase:

"Me gusta educación física porque es bueno para la salud y nos ayuda a fortalecer los músculos. Me divierto mucho" (IE-05/05/2015).

"Las clases me gustan porque hacemos juegos chulos" (IE-05/05/2015).

"Me gustan las clases porque puedes hacer muchas cosas divertidas, te diviertes muchos y hacer mucho deporte" (IE-05/05/2015).

"Me gustan muchísimo las clases de educación física porque es divertido y se pasa bien el rato" (IE-05/05/2015).

Podemos comprobar, por tanto, como gran parte de la motivación proveniente del alumnado hacia las clases de educación física es fruto del contenido de las mismas y del carácter lúdico-didáctico que alberga cada sesión, haciendo especial referencia a la aparición de juegos y en el sentido más general del concepto de deporte.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.1) Metodología empleada (MET)

Gran parte de la información recogida en este grupo-clase hace referencia directa a la aparición de la metodología como un eje de nuestro estudio. De hecho, dependiendo de la metodología empleada el alumnado se sentirá más o menos motivado.

En este sentido, el alumnado tiene conocimientos sobre como se desarrollan las clases de educación física, diferenciando cada uno de sus momentos y sabiendo definirlos con sus palabras:

"Las clases de educación física tienen el calentamiento, que es calentar los músculos; la parte principal es donde se hacen los juegos; y la vuelta a la calma, que sirve para tranquilizarnos" (IE-05/05/2015).

"Educación física tiene calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. Nos sirve para diferenciar los momentos de la clase de gimnasia" (IE-05/05/2015).

"Las partes de educación física son el calentamiento, la parte principal y la vuelta a la calma, que es cuando ya paramos y descansamos para tranquilizarnos" (IE-05/05/2015).

Por otro lado, aspectos como el horario o las circunstancias de enseñanza y aprendizaje de cada semana tendrán cierto protagonismo en el alumnado, puesto que influirán a la hora de desarrollar las clases:

"Al ser última hora están algo despistados" (IO-24/03/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.2) Atención (ATEN)

En relación con la motivación y la metodología llevada a cabo, la atención también va a tener un papel fundamental a la hora de desarrollar las clases de educación física y en el momento de tener en cuenta como se estén dando los diferentes procesos motivacionales.

Queda claro que el alumnado está más atento y se siente más motivado cuando realiza una actividad que se acerca más a sus gustos personales, pudiéndose comprobar a simple vista en diferentes evidencias:

"Finalizamos el segundo trimestre analizando los aspectos más llamativos del mismo. Realizamos juegos de repaso y les encanta volver a realizarlos" (IO-27/03/2015).

"Seguimos trabajando en el desarrollo de la unidad nueve, conociendo las posibilidades de nuestro propio cuerpo con respecto a una oposición. Están bastante concentrados mientras realizan la actividad" (IO-10/04/2015).

"Desarrollan la sesión planteada manifestando una buena actitud ante las posibilidades propuestas" (IO-17/04/2015).

Desde esta perspectiva podemos comprobar como la atención se vincula especialmente a la motivación e interés que le ponen a aquellas sesiones en las que se trabajan contenidos que se acercan más a sus propias prioridades. De hecho, el nivel atencional es considerablemente mayor cuando se tratan temas que están relacionados con sus gustos personales.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.3) Participación (PART)

Al igual que en la forma de conocer la metodología que se emplea y de permanecer atento a las diferentes sesiones que se plantean, el alumnado se ve implícitamente más participativo en aquellas clases en las que cree y ve posibilidades de actuación que les reporte cierta motivación:

"Cuando se trabajan sesiones con objetos móviles, el alumnado se ve especialmente implicado en el desarrollo de las sesiones" (IC-20/04/2015).

"Buen trabajo por parte del grupo, el cual participa adecuadamente de las sesiones planteadas relativas a la flexibilidad" (IO-28/04/2015).

Igualmente cuando al alumnado se le pregunta por aquello que mas le gusta de educación física, aquello que afirman que les reporta un mayor carácter motivacional para desarrollar las diferentes sesiones es aquello que también les permite estar concentrados, atentos e implicados en el desarrollo metodológico de las mismas:

"Educación física es importante porque me gustan los juegos y me divierto jugando con ellos" (IE-12/05/2015).

"Me lo paso bien jugando en educación física y estando con mis amigos" (IE-12/05/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B) Vuelta a la calma en las clases de educación física (VUEL)

La vuelta a la calma forma parte importante del tramo del estudio sobre el presente grupo-clase. Su aparición no se limita únicamente a su significación o delimitación como concepto, sino que sus referencias son constantes desde el punto de vista de su aplicación.

La importancia que la vuelta a la calma ha desempeñado en este grupo ha ido cambiando de forma paulatina, comenzando por una asignación mínima del valor que tenía en las clases de educación física, suscitada fundamentalmente por su desconocimiento, hasta evolucionar a una comprensión mucho más contextualizada sobre su utilidad en las clases:

"Realización del circuito de ala intensidad, haciendo práctica del equilibrio. Resulta necesario explicar al alumnado en que consiste la vuelta a la calma" (IO-16/12/2014).

"Se muestran nerviosos y poco atentos durante la vuelta a la calma" (IO-23/01/2015).

"Charlan y se entretienen mientras hacemos la vuelta a la calma" (IO-02/02/2015).

Podemos interpretar de estos datos que, precisamente, a raíz del desconocimiento sobre esta temática el alumnado tiende a menospreciar la vuelta a la calma, puesto que incluso una vez explicada u trabajada con anterioridad no se le mantiene el mismo respeto que a otros momentos de las clases de educación física.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Esto fue cambiando conforme pasaron los meses, consiguiendo incluso que la vuelta a la calma supusiese algo habitual para el alumnado. En las entrevistas realizado al mismo, ya se pueden obtener diferentes puntos de vista sobre lo que la vuelta a la calma significa para ellos, relacionándola con lo que, a la postre, representarían la subdivisión en subcategorías de la presente información recogida:

"La vuelta a la calma es cuando, después de hacer un juego, estiramos y nos relajamos para que nuestros músculos se tranquilicen" (IE-05/05/2015).

"Es cuando hemos hecho mucho deporte, nos tumbamos, nos relajamos y esas cosas" (IE-05/05/2015).

"La vuelta a la calma es cuando nos relajamos. La hacemos cuando terminamos la clase y bebemos agua y nos tumbamos a hacer ejercicios de respiración" (IE-05/05/2015).

De esta forma, a través del trabajo a lo largo de las diferentes semanas sobre la vuelta a la calma, el alumnado fue profundizando en su conocimiento, incluso para relacionarlo con otros conceptos que hasta el momento quizás ni se habían planteado:

"Hacemos la vuelta a la calma para estirar y evitar lesiones después de hacer ejercicios" (IE-05/05/2015).

"La vuelta a la calma nos ayuda a estar más tranquilos y a evitar que nos lesionemos" (IE-05/05/2015).

B.1) Desactivación (DES)

La desactivación representa uno de los principales ejes de la vuelta a la calma. De hecho, hace especial referencia a como las personas son capaces de retomar al momento previo a la realización de cualquier actividad física (Delgado y Sicilia, 2002). En este grupo-clase estuvo presente de forma que se relacionaba intrínsecamente con el resto de áreas de conocimiento: al término de las clases de educación física, podían comprobarse diferentes factores que evidenciaban la aparición de la vuelta a la calma en el propio alumnado.

De hecho, algunos problemas surgían al término de las sesiones de educación física y en la vuelta al aula, puesto que por la mediación de las escaleras a veces se producían altercados a raíz, normalmente, de discusiones:

"Varios alumnos discuten en las escaleras de vuelta a clase"
(IO-13/02/2015).

En este sentido, la aplicación de la vuelta a la calma ha propiciado que, con el paso del tiempo, el alumnado se encuentre mucho más tranquilo y desactivado al término de las clases de educación física:

"El alumnado afirma sentirse tranquilo y relajado. les ha gustado mucho tumbarse a hacer ejercicios de estiramientos y relajación" (IC-13/02/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Por otro lado, tiene mucha relevancia las respuestas que plantean al ser entrevistados y preguntados por la influencia de la vuelta a la calma al término de las clases de educación física en lo que respecta al reingreso al aula en diferentes áreas de conocimiento:

"Cuando acabo educación física me encuentro un poco cansada. Como hacemos la vuelta a la calma, me encuentro un poco más tranquila. Me ayuda a relajarme porque hacemos actividades de relajación y estiramientos" (IE-05/05/2015).

"Cuando acabamos educación física y hacemos la vuelta a la calma me encuentro mucho más tranquila para empezar una clase nueva que cuando no la hacemos" (IE-05/05/2015).

"En el momento de acabar educación física me encuentro un poco acelerada. Cuando hago la vuelta a la calma noto que me ayuda a relajarme porque nos relajamos mucho y eso me tranquiliza un poco" (IE-05/05/2015).

Podemos comprobar, por tanto, como la incidencia de la vuelta a la calma en el alunado al término de las clases de educación física y en lo que tiene que ver con su reingreso a un aula cerrada aporta diferentes beneficios, puesto que les permite entrar en un estado de desactivación que les ayuda a estar más tranquilos y, por tanto, más dispuestos a poder recomenzar una clase diferente de otra asignatura dentro de un aula determinado.

B.2) Relajación (REL)

La relajación también va a suponer una parte importante a la hora de analizar la información recogida del presente grupo-clase. De hecho, la relajación también viene implícita en la vuelta a la calma: el alumnado considera que no puede darse relajación sin vuelta a la calma, al igual que no entienden la vuelta a la calma si no existe la relajación:

"La vuelta a la calma es relajarse respirando" (IE-05/05/2015).

"Para poder relajarnos necesitamos hacer la vuelta a la calma. La hacemos cuando acaba la clase y eso nos pone mucho más tranquilos que cuando no la hacemos" (IE-05/05/2015).

En este sentido, la relajación va a suponer una parte importante en la vuelta a la calma para este grupo-clase en lo que se refiere al significado asociado al mismo término. En el desarrollo de las diferentes sesiones también puede apreciarse como relajarse tiene numerosos beneficios para este grupo, el cual en ocasiones se ha mostrado inquieto y nervioso:

"La vuelta a la calma comienza a mostrar sus efectos en el alumnado: no existen carreras al subir a clase, ya no gritan por las escaleras y se les ve mucho menos acelerados" (IA-17/02/2015).

Es por tanto necesario afirmar como la relajación supone un instrumento importante para el alumnado a la hora de desarrollar un autocontrol eficiente y así poder manifestar una actitud mucho más positiva a la hora de reintegrarse de nuevo dentro de un aula determinado.

B.3) Estiramientos (EST)

Otro de los términos que van de la mano junto a la vuelta a la calma es el de los estiramientos: en un principio, el alumnado no le otorgaba la importancia necesaria a los mismos, mostrando comportamiento pocos respetuosos durante su realizando e intentando no hacerlos de forma correcta, poniendo en riesgo incluso su propia integridad física:

"Se desarrolla la clase con normalidad, ataviándolos de los contenidos dispuestos en la unidad cuatro, en donde s está trabajando concienzudamente con el equilibrio. El alumnado no se toma en serio los estiramientos, haciéndolos mal" (IO-05/12/2015).

"Están bastante más tranquilos de lo normal. Son capaces de trabajar con cierta asiduidad. Interrumpo la parte final de la clase porque se entretienen y no hacen bien los estiramientos" (IO-11/01/2015).

"Llamo la atención a varios alumnos por no estirar adecuadamente" (IO-13/03/2015).

En este sentido, los estiramientos suponen parte importante de la vuelta a la calma, puesto que siempre se realizan en la fase final de las clases de educación física. Sin embargo, y coincidiendo con el comienzo del curso, a raíz de su desconocimiento su valoración no sería la misma que al término casi del curso. De hecho, cuando en las entrevistas se les pregunta por su aportación, siempre hacen referencia a la importancia de estirar:

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"Cuando hacemos la vuelta a la calma respiramos hondo y estiramos. Lo hacemos porque sino podemos lesionarnos" (IE-05/05/2015).

"Los estiramientos nos ayudan a que los músculos no estén tan apretados y los relajamos" (IE-05/05/2015).

"En la vuelta a la calma, cuando termina una clase de educación física, estoy tranquilo. Relajarnos estirando y descansando" (IE-05/05/2015).

Sabiendo de su aportación al sentido que se le otorga a la vuelta a la calma en las clases de educación física, también se deja entrever una cierta preocupación por las lesiones. Un elevado número del alumnado de este grupo-clase dedica su tiempo por las tardes a realizar actividades extraescolares a nivel federado, llegando incluso en una clase a pedir que se les explique la importancia de estirar tras una cierta actividad física y, de esta forma, evitar las lesiones:

"El alumnado se interesa por los estiramientos. Piden al docente que explique un poco porque es bueno estirar, como hay que estirar bien y cuanto tiempo hay que hacerlo" (IA-13/03/2015).

Podemos afirmar, por tanto, como los estiramientos pasan de ser un elemento sin importancia que se realiza al final de las clases de educación física a como el alumnado es capaz de interpretarlo como algo indispensable que resulta muy necesario cuando se practica un deporte o ejercicio físico.

B.4) Higiene (HIG)

La higiene toma cierto protagonismo en momentos determinados de la recogida de información como parte integrante de la vuelta a la calma a la finalización de las clases de educación física. El docente, desde comienzos de curso, les demanda emplear un neceser con el fin de desarrollar ciertos hábitos de vida saludable referidos a la higiene y al cuidado personal.

No obstante, cuando el alumnado explica que es la vuelta a la calma, en algunos casos lo relaciona directamente con el uso del neceser y el aseo personal como parte integral de la misma, correspondiéndose de forma inesperada como una subcategoría dentro de la propia vuelta a la calma:

"La vuelta a la calma es cuando nos relajamos, nos tumbados, bebemos agua y nos aseamos con el neceser"
(IE-05/05/2015).

"Cuando acabamos las clases de educación física tenemos que secarnos bien el sudor para estar a gusto en clase. También nos echamos colonia para oler bien"
(IE-05/05/2015).

Igualmente, se convierte en un hábito casi indispensable para el alumnado, al cual no falta a su cita, de manera que siempre quiere entrar de nuevo en el aula oliendo bien y teniendo un sentido de comunidad con el resto de compañeros, evitando así posibles malos olores:

"El alumnado utiliza asiduamente el neceser para asearse al terminar las clases de educación física, desarrollando un buen hábito para propiciar una buena higiene propia" (IA-16/03/2015).

C) Contexto (CTX)

Una vez tenida en cuenta la motivación y la vuelta a la calma en las clases de educación física, hemos de prestar atención también al contexto en el que se dan todas estas circunstancias, con el fin de propiciar esa contrastación de datos y seguir enarbolando el análisis de los mismos, con sus correspondientes resultados.

Para este grupo-clase, han de tenerse en cuenta aquellas circunstancias relacionadas principalmente con el contexto en el que se desarrolla el estudio. Al tratarse de un centro educativo, hemos de tener en cuenta la dualidad en la labor docente e investigadora de forma simultánea. Para conocer en profundidad la categoría del contexto, haremos especial hincapié en las *relaciones entre iguales (IGU)* y el *escenario de clase (ESC)*.

C.1) Relaciones entre iguales (IGU)

Como venimos recalcando en las líneas anteriores, las relaciones entre iguales serán importantes a la hora de entender el funcionamiento del grupo-clase desde su interior, analizando su influencia también en el entendimiento y comprensión del resto de categorías. Este grupo se caracteriza por ser tranquilo y sosegado, aunque en ocasiones se ha mostrado distraído y también el docente se ha visto en la obligación de intervenir para regular su conducta.

Su comportamiento ha ido variando de forma progresiva conforme avanzaban los meses. Es cierto que son tranquilos, pero también ha de tenerse en cuenta el hándicap de contar con un docente nuevo al que no conocían y con una metodología previsiblemente diferente a su antecesor.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

En este sentido, dicha evolución se perfila bastante a la valoración de los diferentes puntos de vista que se le han otorgado a las clases de educación física, así como a la nueva terminología que se ha venido utilizando, sobretodo orientada a la vuelta a la calma y a los diferentes momentos de la sesión en educación física:

"Debido al mal comportamiento, se decide impartir la sesión de forma teórica con la intención de aprovechar al máximo el tiempo dedicado al área de educación física" (IO-06/02/2015).

"Seguimos trabajando en el desarrollo de la unidad nueve, conociendo las posibilidades de nuestro propio cuerpo respecto a otra oposición. El alumnado se encuentra bastante concentrado" (IO-10/04/2015).

"El alumnado cada vez funciona mejor como grupo en las clases de educación física, respetándose y trabajando de forma cooperativa" (IC-22/04/2015).

De esta manera, podemos afirmar como las relaciones entre iguales de este grupo de alumnado han ido mejorando con el paso del tiempo, fruto en algunas ocasiones por parte de la vuelta a la calma, que les permitía estar más tranquilos y sosegados así como reincorporarse de forma más activa y relajada a las diferentes clases en el aula de otras áreas de conocimiento.

C.2) Escenario de clase (ESC)

El escenario de clase también tiene su repercusión en lo que respecta a la parte del estudio del presente grupo-clase. Al igual que ha ocurrido con los otros grupos, las características del campo de césped artificial en donde se desarrollan las clases vuelve a cobrar protagonismo: al contener un compuesto que tiñe o mancha la ropa, en algunas ocasiones el alumnado ha mostrado su desacuerdo a la hora de realizar la vuelta a la calma allí:

"El alumnado solicita al docente la posibilidad de hacer a vuelta a la calma en otra superficie a tenor de las manchas que el campo de césped artificial ocasionan" (IC-08/05/2015).

De esta forma, se decide que la vuelta a la calma, a partir de dicha petición, se realice en el gimnasio con el fin de no ocasionar quejas por factores ambientales y mantener al alumnado centrado en las diferentes clases de educación física.

Por otro lado, este mismo grupo-clase comenta las altas temperaturas que llegados al verano comienza a hacer en el campo de césped artificial a la hora de desarrollar la vuelta a la calma principalmente, puesto que el suelo está demasiado caliente y no pueden ubicarse como deberían. En tal sentido se decidió también que por ello se hiciese directamente en el gimnasio con la intención de salvaguardar la integridad del alumnado, contribuyendo así a su concentración en lo que se estaba haciendo.

5.3.5. Informe de caso del Grupo Omega

El informe de investigación correspondiente a este caso está dividido en cinco apartados, correspondientes a cada una de las categorías definidas: *motivación, vuelta a la calma y contexto*. Del mismo modo, cada una de dichas categorías se encuentra dividida en subcategorías, las cuales han ido emergiendo a medida que se han ido vislumbrando evidencias en conjunto con el proceso de triangulación entre si.

Este grupo-clase se corresponde con el segundo nivel del segundo ciclo de primaria, correspondiente a cuarto de esta misma etapa. Está formado por un alumnado compuesto por veinte personas, de los cuales nueve son niñas y once son niños. La edad de este alumnado se comprende entre los nueve y los diez años. Para la elaboración del informe del Grupo Omega, nos apoyaremos en cada una de las categorías y sus subdivisiones, con el fin de desglosar al máximo la información y reseñarla con cada evidencia encontrada en los datos que se recogen durante el trabajo de investigación.

Será necesario clarificar que este grupo integra el carácter de referencia comparativa para el presente estudio. Para ello, será el único curso de los cinco estudiados que no realice la vuelta a la calma al término de las clases de educación física. Esto permitirá comparar los datos con los recogidos ya de grupos anteriores y desarrollar una interpretación de la información mucho más fehaciente y contrastada, obteniendo nuevos puntos de vista y otorgando a la investigación un mayor sentido y significado.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A) Motivación en las clases de Educación Física (MTV)

La motivación va a ser uno de los aspectos destacados en el presente grupo-clase. De hecho, es a partir de ese carácter motivacional como podrá comprobarse el nivel de involucración por parte del alumnado, atendiendo especialmente a la forma de participar e interactuar en las clases de educación física.

Al tratarse de un grupo-clase tranquilo, aunque inquieto, y al ser el grupo perteneciente a la tutoría que conduce el docente-investigador, el conocimiento sobre este alumnado resulta mucho más amplio en comparación con el resto de educandos. No obstante, la llegada de un nuevo docente de educación física y, a la vez, de un tutor, provocaba ciertas dudas en el alumnado, el cual debía amoldarse al nuevo tutor al igual que este último debía partir del nivel de desarrollo de su grupo-clase, abasteciendo sus necesidades:

"Están excesivamente nerviosos, coincidiendo con el día de la paz. Ciertos alumnos no dejan de molestar" (IO-30/01/2015).

"Muy mal comportamiento del grupo, en donde se intenta solucionar una problemática surgida" (IO-11/02/2015).

En este sentido, conforme avanzaban las semanas, y el alumnado conocía las nuevas modificaciones correspondientes a un nuevo docente, los aspectos referentes a su implicación en clase iban cambiando a mejor:

"Comenzamos la unidad siete relacionada con la expresión corporal en la que trabajamos juegos relacionados con la materia. El alumnado se encuentra motivado y participativo" (IO-16/02/2015).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de nuestra tesis doctoral, resulta importante conocer qué piensa el alumnado de la materia impartida por el docente-investigador, con el fin de saber si las cosas van por el buen camino y que argumentos y/o motivos dan para realizar tales afirmaciones:

"Me gustan las clases de educación física porque aprendo juegos nuevos, también sé lo que tengo que hacer para estirar antes de por ejemplo conocer mi bici" (IE-06/05/2015).

"Juego a muchas cosas" (IE-06/05/2015).

"Hacemos deporte y los juegos que jugamos son como el deporte. Corremos, saltamos y nos divertimos" (IE-06/05/2015).

"Me gusta el deporte y tener una vida sana, por eso me gustan las clases de educación física" (IE-06/05/2015).

"Las clases de educación física me gustan porque me divierto y me gusta el deporte" (IE-06/05/2015).

"Me gusta educación física porque me divierto mucho con mis compañeros" (IE-06/05/2015).

Basándonos en estas evidencias, podemos afirmar que la motivación por realizar la educación física es por el carácter lúdico-didáctico de esta asignatura, así como otorgar la posibilidad de disfrutar haciendo deporte y practicando actividad física con el resto de compañeros.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.1) Metodología empleada (MET)

Con respecto a la metodología, hemos de tener presente que este grupo de control no realizó en las diferentes sesiones pertenecientes al período del estudio la vuelta a la calma. De hecho, muchos de ellos si que conocían la terminología estructural de los diferentes momentos en los que se dividen las clases de educación física a pesar de no haberla puesto en práctica en su tramo final:

"Las clases de educación física se dividen en calentamiento, para activarnos; parte principal, para jugar; y la vuelta a la calma, para relajarnos" (IE-06/05/2015).

"Las clases tienen un momento para calentar, otro para hacer los juegos y otro para terminar, en donde hacemos la vuelta a la calma" (IE-06/05/2015).

Desde esta perspectiva, el alumnado tiene conocimiento sobre que a la finalización de las clases de educación física resulta necesario realizar vuelta a la calma. Sin embargo, durante el transcurso de las clases, no hacen demasiadas referencias ni echan de menos su aplicación:

"No hacemos vuelta a la calma, pero el alumnado no la reclama" (IE-10/12/2014).

Comprobamos así que si a priori no se les menciona la parte referente a la vuelta a la calma el alumnado no lo demanda. La pregunta que nos hacemos es: ¿Y si el momento de la clase de educación física que faltase fuese la parte principal, en la que viene la carga de actividades? Es también fruto del desconocimiento sobre la magnitud que tiene dentro de las clases.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.2) Atención (ATEN)

La atención nos ayudará a intentar atisbar alguno de los principales aspectos de este grupo-clase que realiza las funciones de grupo de control. La mayor parte de la atención gira entorno al momento relacionado con la parte principal, en la que se desarrollan las actividades:

"Realizan un circuito de evaluación coincidiendo con el final del trimestre y la evaluación trimestral. El alumnado permanece atento y activo" (IO-17/12/2014).

"Se imparte la sesión con normalidad, corrigiendo aquellas actividades que quedaron pendientes con anterioridad referentes al equilibrio" (IO-19/01/2015).

Al entablar clase con ellos al término de educación física, concretamente les impartía la asignatura de lengua castellana, denotaba como el alumnado se mostraba más nervioso de lo habitual y teníamos que esperar un cierto tiempo para conseguir atención por parte de los mismos, tal y como se puede ver en el registro correspondiente a la asignatura de lengua:

"El alumnado se encuentra bastante nervioso. Le cuesta atender" (IO-16/02/2015).

De hecho, la atención va a resultar ser útil como referente para saber el nivel motivacional en el que se encuentra este grupo-clase, el cual finaliza las sesiones de educación física demasiado alterado y con mal sentido del juego, siempre hablando de victorias y derrotas.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

A.3) *Participación (PART)*

La participación, al igual que en los casos anteriores, va a depender netamente de la manera en la que la metodología y la atención del alumnado se concentran en el desarrollo de las sesiones de clase.

En términos generales, el grupo-clase siempre participa de forma activa en las sesiones que se le plantean, aunque bien es cierto que prestan una mayor involucración a aquellas actividades a las que consideran de su afinidad, las cuales les llaman más la atención:

"Proseguimos con el desarrollo de la unidad, en donde conoceremos los aspectos más llamativos de la comprensión y la expresión oral. Les encanta emplear las colchonetas" (10-02/03/2015).

"Finalizamos la última unidad del área de educación física dedicando a repasar las actividades más llamativas. La participación e involucración es bastante alta" (10-25/03/2015).

Tal y como se recoge en las evidencias puede afirmarse como verdaderamente el alumnado participa de forma activa, mostrando interés por las diferentes actividades y correlacionando su atención con la metodología y el carácter motivacional de ésta.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B) Vuelta a la calma en las clases de educación física (VUEL)

Al tratarse del grupo-clase de control que no va a realizar la vuelta a la calma al término de las clases de educación física, las evidencias que a continuación se recogen se plantean al alumnado desde una perspectiva teórica, es decir, que se les pregunta por los conocimientos previos que de ello albergaban, que no de aquellos que han puesto en práctica en el presente curso escolar coincidente con el presente trabajo de investigación.

Para intentar recabar la máxima información posible, se les pide que redacten un breve relato de un momento de vida relacionado con la vuelta a la calma en las clases de educación física, intentando conocer cuando y hasta donde conocieron este término y lo pusieron en práctica:

"La vuelta a la calma consiste en relajar el cuerpo y los músculos una vez acabada la actividad física. Desde primero hasta cuarto no hicimos vuelta a la calma" (IR-20/05/2015).

"La vuelta a la calma nos permite tranquilizar los músculos y consiste en respirar. No empezamos a hacerla hasta que llegamos a cuarto de primaria" (IR-20/05/2015).

"En primero no hacíamos la vuelta a la calma ni estirábamos. De hecho, hasta que no llegamos a cuarto de primaria no empezamos a hacerla" (IR-20/05/2015).

El grupo afirma que, hasta el momento, nunca habían desarrollado la vuelta a la calma en la Etapa de Educación Primaria, por lo que llevan relativamente poco tiempo aplicándolo en las clases de educación física.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

No obstante, cuando se les pregunta directamente, aún a sabiendas de que no lo han llevado a cabo durante un largo período de tiempo, tienen bastantes conocimientos sobre la misma, sabiendo de la importancia de su realización:

"La vuelta a la calma es cuando hacemos ejercicios de respiración al final de la clase de educación física" (IE-06/05/2015).

"La vuelta a la calma es cuando nos tranquilizamos y ya ahí hacemos estiramientos" (IE-06/05/2015).

"Consiste en desactivarnos al final de la clase de educación física" (IE-06/05/2015).

"Cuando acabamos la clase de educación física hacemos la vuelta a la calma. Nos calmamos, estiramos un poco y nos relajamos" (IE-06/05/2015).

Podemos comprobar, por tanto, como la información recogida en los relatos coincide también con la obtenida a través de las entrevistas, siendo para este grupo-clase un tiempo en el que se debe dedicar el tramo final de la educación física a tranquilizarse.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B.1) Desactivación (DES)

La desactivación también supone una parte importante dentro de la vuelta a la calma. Teniendo en cuenta que este grupo-clase no puede ponerlo en práctica debido a su carácter de grupo de control, se le pregunta que sentirían en el caso de realizarla y volver a posteriori a reintegrarse a una asignatura dentro del aula:

"Me permite desacelerar el pulso y me ayuda más o menos a relajarme" (IE-06/05/2015).

"La vuelta a la calma me desactiva porque me baja las pulsaciones y me relaja" (IE-06/05/2015).

"Cuando vuelvo a la siguiente a la asignatura me encuentro cansado, aunque me encuentro más tranquilo porque cuando respiramos nos relajamos" (IE-06/05/2015).

Al no realizar la vuelta a la calma por parte de este alumnado, si que podemos comprobar, en comparación con el resto de grupos-clase, como verdaderamente al finalizar las sesiones de educación física no terminan de tranquilizarse y suben acelerados a clase:

"Me veo en la obligación de llamarles la atención por subir gritando por las escaleras" (IO-08/04/2015).

Por ello, su no aplicación en las diferentes sesiones de educación física puede verse refrendado, precisamente, en los momentos posteriores a su realización coincidiendo con su no desactivación.

B.2) Relajación (REL)

Otro de los factores que permanece ausente en este grupo-clase es el de la relajación. Al tratarse del grupo de control que no realiza la vuelta a la calma a la finalización de las sesiones de educación física, no podemos valorar la aplicación de su relajación al término de las diferentes sesiones.

No obstante, al igual que ocurría con la desactivación, si que podemos profundizar en como su ausencia puede afectar a la interacción del alumnado al término de las diferentes clases de educación física:

"En general actúan bien, desarrollando un buen acogimiento por parte de la actividad presentada. Al alumnado se le ve fatigado y algo estresado" (IO-15/04/2015).

En este sentido, podemos afirmar como también la ausencia de la relajación o de la sensación de la misma al término de las diferentes clases de educación física puede influir notablemente en el desenvolvimiento de este mismo alumnado a la hora de reintegrarse en otras asignaturas posteriores a las clases de educación física.

La relajación, por tanto, va a suponer un factor importante para regular el comportamiento del alumnado y contribuir a su normal reintegración a las diferentes áreas de conocimiento.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

B.3) Estiramientos (EST)

Los estiramientos también van a suponer una parte importante para la concepción de la vuelta a la calma por parte de este grupo-clase. En este caso, y como se comenta en las anteriores subcategorías, su aplicación no será posible debido a que se trata del grupo de control al cual no se le aplica la vuelta a la calma, para así poder realizar un contraste con el resto de grupos-clase.

Igualmente, al alumnado se les pregunta en las diferentes entrevistas por la vuelta a la calma, y muchos de ellos hacen referencia directa a los estiramientos, los cuales son valorados de diversa forma:

"La vuelta a la calma es estirar cuando terminamos las clases de educación física. Lo hacemos para evitar lesiones" (IE-06/05/2015).

"Cuando acaba la clase, nos tumbamos en el suelo y estiramos, aunque a mi no me gusta demasiado porque a veces me duele un poco" (IE-06/05/2015).

Del mismo modo, su ausencia en las sesiones de educación física no solo se refrenda en las respuestas otorgadas por el alumnado en las entrevistas, sino que también se han producido altercados:

"Un alumno sufre un tirón después de esprintar haciendo una actividad en el tramo final de la clase de educación física" (IO-06/05/2015).

Este detalle nos hizo recordar la importancia y magnitud que la vuelta a la calma y concretamente los estiramientos tienen a la hora de hacer ejercicio.

B.4) Higiene (HIG)

Aunque la vuelta a la calma no se esté aplicando en el presente grupo de control, la higiene sigue desempeñando un papel fundamental al término de las clases de educación física. Desde comienzos del curso escolar, el docente les solicita que traigan a clase un neceser que contenga útiles para el aseo personal del alumnado.

A pesar de no realizar actividades relacionadas con la vuelta a la calma, el alumnado trae por iniciativa propia su neceser y se asea al final de las clases, manteniendo los buenos hábitos de higiene y cuidado personal:

"Resulta llamativo ver como el grupo de control sigue empleando habitualmente el neceser a pesar de que no realiza la vuelta a la calma" (IC-16/03/2015).

"Comenzamos la unidad de fuerza, en donde vamos a trabajar los aspectos más llamativos de la misma. El alumnado se asea al término de la sesión" (IO-06/04/2015).

En cualquier caso, puede comprobarse con que, a pesar de la ausencia de la vuelta a la calma al término de la clase de educación física, el alumnado sigue manteniendo esos buenos hábitos que para el resto de grupos-clase ya vienen implícitos también en la vuelta a la calma. Por ello, su desarrollo y mantenimiento será positivo para consolidar aún más una perspectiva metodológica definida en lo que respecta al área de educación física.

C) Contexto (CTX)

En este grupo-clase, el contexto va a tener cierta relevancia en lo que respecta a la forma de emplear los recursos disponibles y a las relaciones que se han establecido entre el propio alumnado. Al ser el grupo de control del presente estudio, cuentan con el hándicap de que verdaderamente no pueden desarrollar la vuelta a la calma al término de las clases de educación física.

C.1) Relaciones entre iguales (IGU)

Las relaciones entre iguales han sido analizadas a la par que el resto de interacciones dadas entre el alumnado a lo largo del estudio. En dichas interacciones, el comportamiento ha supuesto un eje vertebrador del mismo para poder comprender su situación.

El comportamiento de este grupo-clase fue variando de forma progresiva conforme avanzaban las semanas. Como se mencionaba al principio del presente informe de investigación, este grupo pertenece a la tutoría del investigador-docente, por lo que su relevancia a la hora de concernir sus comportamientos era especialmente llamativa. El docente podía pasar más tiempo con este alumnado, pudiendo asesorarle mejor. No obstante, los comienzos no fueron demasiado sencillos:

"Tengo que hablar con el alumnado porque recibo quejas de la clase de matemáticas porque no se comportan adecuadamente y no participan en clase" (IO-17/10/2014).

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

"En términos generales, están excesivamente nerviosos, puesto que no paran de hablar y entretenerse con facilidad" (IO-10/11/2014).

"No paran de molestarse entre ellos e interrumpir las clases" (IO-21/11/2014).

No obstante, esta situación se fue volcando en favor del buen hacer de este grupo-clase. Conforme más se adaptaban a las nuevas circunstancias, íntimamente relacionadas con la situación del nuevo docente y tutor que tenían, las relaciones entre si mismos y con respecto al docente mejoraban considerablemente:

"Jornada bastante tranquila en la que el alumnado trabaja con normalidad" (IO-20/11/2014).

"Se desarrolla la sesión de educación física con la menor problemática posible, donde se da por finalizado el tema. El grupo trabaja bien" (IO-15/12/2014).

La evolución ha sido notable, y las relaciones entre iguales han ido mejorando, aunque bien es cierto que al término de las clases de educación física en más de una ocasión se han producido diferentes problemáticas, orientadas principalmente a discusiones entre ellos:

"Tengo que parar la fila porque el alumnado no deja de molestarse subiendo la fila" (IO-09/03/2015).

Cierto es que, en comparación con el resto de grupos-clase, este alumnado se encuentra muy nervioso al término de las sesiones.

C.2) Escenario de clase (ESC)

Con respecto al escenario de clase, su influencia no ha sido extremadamente reseñable durante el estudio del presente grupo-clase. En todo momento se ha realizado en el mismo lugar: un campo de césped artificial anexo al centro, contando así con una gran amplitud de espacio.

Al igual que ocurriese con el resto de grupos-clase, la mayor problemática viene derivada del componente que alberga el césped artificial en el que se desarrollan la mayoría de las sesiones de educación física. De hecho, en más de una ocasión el alumnado ha mostrado su desacuerdo a realizar la vuelta a la calma en dicha superficie puesto que argumentan que se manchan la ropa y no pueden realizarla bien:

"Seguimos trabajando la unidad de la fuerza, destacando el contenido fundamental referido a las oposiciones móviles. El alumnado se queda de hacer la vuelta a la calma en el césped" (IO-13/04/2015).

En este sentido, podemos comprobar como es algo que se ha repetido en todos los grupos-clase. Por tanto se toma la misma medida que en casos anteriores: se decide realizar la vuelta a la calma en la pista cubierta, con la intención de utilizar una superficie que no tiña la ropa, evitando así quejas por factores ambientales externos a las clases de educación física.

5.3.6. Informe general de los grupos-clase

Una vez analizada la información grupo-clase por grupo-clase, diferenciando entre aquellos grupos a los que si se les ha aplicado la vuelta a la calma al término de las sesiones de educación física, así como el grupo de referencia al que no se le ha aplicado dicha vuelta a la calma; será necesario poner de manifiesto todos los datos obtenidos en común, a modo de análisis final.

El desglose de la información en categorías nos ha permitido conocer al máximo la información obtenida a partir de los agentes participantes, pudiendo ordenar la información y clasificarla en función de las evidencias encontradas (McMillan & Schumacher, 2008). La definición de cada una de estas categorías y subcategorías, a su vez, ha sido representativa a la hora de manifestar como los datos quedaban conectados entre si.

Con respecto a la motivación en las clases de educación física, se ha podido comprobar como el factor que más motiva al alumnado es el carácter lúdico-didáctico de las clases de educación física, el cual les permite mantener la atención y participar activamente de las mismas. Dicha atención y participación quedan íntimamente vinculadas a la metodología empleada, la cual los educandos conocen bastante bien en términos generales y han sabido conocer y aplicar en todo momento en las diferentes sesiones planteadas por parte del docente-investigador.

Los momentos relacionados con un mayor nivel motivacional en el alumnado se relacionan directamente con aquellas actividades que implican un trabajo cooperativo con el resto de compañeros de cada uno de los diferentes grupos-clase, por lo su aplicación metodológica es más que un motivo suficiente para seguir manteniendo dicha perspectiva.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Otro de los ejes vertebradores de nuestro estudio ha sido la aparición de la vuelta a la calma como principal protagonista de las diferentes interacciones planteadas por parte del alumnado. Su aplicación ha permitido, en la mayoría de los casos, que el alumnado pueda desactivarse antes de iniciar otra área de conocimiento, que pueda llegar al aula relajado, que adquiriera el hábito de estirar para prevenir futuras posibles lesiones así como desarrollar en los educandos una higiene habitual al término de cada una de las clases.

No obstante, la ausencia de la vuelta a la calma en el grupo de referencia en contra del resto de grupos ha sido notable. Muchos de las dificultades surgidas en los grupos con vuelta a la calma al comienzo y en la intermediación del curso escolar se han ido subsanando gracias a que, al término de cada una de las sesiones de educación física, retornaban a clase con otra dinámica y en un estado anímico mucho más sosegado. Por contra, el grupo de referencia sin vuelta a la calma ha mantenido dichas dificultades hasta la finalización del presente estudio, aún sabiendo de su mejora a nivel de involucración en relación con una mayor vinculación a su tutor.

"Sin duda, la aplicación de la vuelta a la calma en todos los grupos de alumnado con los que he tratado a lo largo de mi experiencia profesional ha sido satisfactoria, puesto que su forma de retornar a clase era diferente" (IH-10/06/2015)

Igualmente, la importancia del contexto a la hora de plantear el estudio ha tenido también magnitud en lo que se refiere a las relaciones entre iguales. Éstas han ido evolucionando hasta consolidarse como grupos-clase participativos, cooperativos y capaces de ejercer esa dinámica colectiva que todos los equipos de disciplinas deportivas desarrollan al fin y al cabo. El escenario de clase también ha tenido cierta relevancia, puesto que nos ha permitido fijarnos en todos aquellos detalles de tipo ambiental que pudiesen influir en el alumnado a la hora de desarrollar cada una de las clases de educación física.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Una vez presentados los informes de investigación de cada uno de los grupos-clase estudiados, así como el informe general y común a todos ellos, a continuación se explican cuales han sido las aportaciones más relevantes que plantean desde nuestro trabajo:

- 1) La vuelta a la calma supone un eje fundamental en las clases de educación física y en general para toda esta misma área en la etapa de educación primaria.
- 2) A partir de este estudio hemos podido comprobar como la vuelta a la calma no puede quedar en el olvido en las metodologías empleadas del área de educación física por la magnitud que ella representa para la misma.
- 3) La vuelta a la calma se perfila como reguladora de la conducta del alumnado en los intervalos de tiempo en los que acaba las clases de educación física y comienza otras áreas de conocimiento, así como en términos generales para momentos relacionados con el contexto escolares y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 4) La utilidad de la vuelta a la calma como herramienta para trabajar el autocontrol en el alumnado permitirá extender el uso de técnicas enfocadas a la desactivación y la relajación en la etapa de educación primaria, contribuyendo a su situación en las diferentes clases.

- 5) La intervención de los agentes participantes en el presente estudio ha sido fundamental y enriquecedora para poder recopilar información y, a posteriori, poder procesarla.
- 6) La pluralidad de instrumentos de recogida de información nos ha permitido otorgar una mayor profundidad al trabajo de investigación desarrollada, apoyándonos directamente en la metodología cualitativa como referente para estudiar un elemento fundamental de la didáctica de la educación física.
- 7) Se comprueba como la vuelta a la calma reporta beneficios a nivel anímico en el alumnado, permitiéndole desarrollar su actividad en clase de forma efectiva.
- 8) El estudio de caso nos ha dado la oportunidad de conocer y valorar los factores que han influido en la aplicación de la vuelta a la calma en las clases de educación física, así como en la reincorporación del alumnado a otras clases.
- 9) La permanencia del investigador-docente en el contexto durante un prolongado período de tiempo, en consonancia con la triangulación de la información garantizan la confirmabilidad y la credibilidad de la investigación.
- 10) La creación del *cenabol* como un deporte basado en la inclusión de todo el alumnado se perfila como una herramienta con múltiples usos para la vuelta a la calma así como para la mayor participación de los educandos en las clases de educación física.

Atendiendo a estas conclusiones, la prospectiva del presente estudio se orienta a una serie de futuras líneas de investigación que pueden surgir a partir de este trabajo, surgiendo así nuevas metas que alcanzar en un futuro:

- ✓ Analizar la vuelta a la calma en relación con el rendimiento académico del alumnado en otras áreas de conocimiento.
- ✓ Conocer, a través de técnicas cuantitativas, los estados de ánimo en relación con la aplicación o no aplicación de la vuelta a la calma en las clases de educación física.
- ✓ Desarrollar programas de actividades especializados en vuelta a la calma para los docentes especialistas en educación física, profundizando así en la mejora de este ámbito de las clases de esta misma área.
- ✓ Establecer criterios de dedicación temporal a la vuelta a la calma en las clases de educación física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alessandri, A. (1575). Concepto de educación física.
- Allaux, J.P. (1983). Enseñamos a respirar a nuestros hijos. Bilbao: Mensajero.
- Amutio, A. (2002). Estrategias de manejo del estrés: el papel de la relajación. Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace. Nº62/63.
- Angulo Rasco, F. (1990): Innovación y evaluación educativa. Ediciones de la Universidad de Málaga: Málaga.
- Antón, J.L. (1989). El entrenamiento deportivo en la edad escolar. Junta de Andalucía (Colección Unisport). Málaga.
- Antúnez, S. & Del Carmen, M. (1992). Del Proyecto Educativo a la Programación del Aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Barcelona: Graó.
- Aránega, S. & Doménech, J. (2001). La educación primaria: retos, dilemas y propuestas. Barcelona: Graó.
- Arellano Martínez, M. (1894). Educación física, gimnástica y ortopédica. Castellón: Libería de Tomas Boix.
- Arnaud, P. (1981). Le corps en mouvement. Precurseurs et pionniers de l'éducation physique: Toulouse.
- Arráez, J.M. et al. (1995). Aspectos básicos de la educación física en primaria. Manual para el maestro. Sevilla: Wanceulen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arráez, J.M. (1998). Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en educación física: un programa de intervención motriz aplicado en la educación primaria. Archidona: Aljibe.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? Revista de investigación educativa, 20.
- Berges, J. & Bounes, M. (1977). Relajación terapéutica en la infancia. Barcelona: Toray Masson.
- Bernal Ruiz, J.A. & Guerrero Lebrón, S. (2005). La relajación y la respiración en la educación física y el deporte. Sevilla: Wanceulen.
- Bernardo, J. & Basterretche, J. (1997). Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. Madrid: Raip.
- Betancor, M.A. & Conrado, V.T. (1995). Historia de la educación física y el deporte a través de los textos. Barcelona: P.P.U.
- Bisquerra, R. *et al.* (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Blaikie, N.W.H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. Quality and quality. N.25.
- Blázquez, D. (1993). Fundamentos de la educación física para la enseñanza primaria. Volumen I y II. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2011). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física: la gestión didáctica de la clase. Barcelona: Inde.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blum, M. (2000). Los estiramientos. Barcelona: Hispano Europea.
- Bodgan, R. & Taylor, S. (1975). Introduction to qualitative reasearch methods. Buenos Aires: Paidós.
- Boraks, N. & Schumacher, S. (1981). Ethnographic research on word recognition strategies of adult beginning readers: technical report. Richmond: Virginia Commonwealth University.
- Braudel, F. (1968). La historia y las ciencias sociales. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1986). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2003): La Importancia de la Educación. Barcelona: Paidós.
- Cadierno, O. (2003). Clasificación y características de las capacidades motrices. Revista Educación Física y Deportes. Buenos Aires.
- Cagigal, J.M. (1966). Deporte, pedagogía y humanismo. Madrid: Publicaciones del comité olímpico español, pp. 57-58, 63-65, 100, 117-119.
- Cagigal, J.M. (1979). Deporte, pedagogía y humanismo. Madrid: Ramos artes gráficas.
- Calatayud, E. & Plancha, O. (1994). La evaluación en educación primaria. Barcelona: Octaedro.
- Calle, R. (1977). Yoga y equilibrio psíquico: yoga físico y yoga mental. Madrid: Pirámide.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calle, R. (1997). El libro de la relajación, la respiración y el estiramiento. Madrid: Alianza.
- Carlquist, M. (1954). The physical education. Madrid: CCS.
- Camerino, O. (2000). Deporte recreativo. Zaragoza: Inde.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M.A. (1995). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
- Castaño Garrido, C. (1994). La investigación en medios y materiales de enseñanza. Barcelona: Inde.
- Castañer, M. & Camerino, O. (1993). La educación física en la enseñanza primaria. Barcelona: Inde.
- Castañer, M. & Trigo, E. (1995). Globalidad e Interdisciplinariedad Curricular en la Enseñanza Primaria. Zaragoza: Inde.
- Cautela, J.R. & Groden, J. (2002). Técnicas de relajación para adultos, niños y educación especial. Madrid: Martínez Roca.
- Cecchini Estrada, J.A. (1996). Educación física de base. En García Hoz (Director) Personalización en la educación física. Madrid: Riap.
- Chinchilla, J.L. & Córdoba, E.R. (1995). Educación física y su didáctica en primaria. Málaga: Atype.
- Chinchilla, J.L. & Zagalaz, M.L. (1997). Educación física y su didáctica en primaria. Jaén: Jabalcuz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clarke, H. (1967). Application of measurement to health and physical education. London: Prentice Hall.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. & Buendía, L. (1992). La investigación educativa. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (2002). Psicología y Currículum. Barcelona: Paidós.
- Contreras, O. (1998). Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista. Barcelona: Inde.
- Contreras, O. *et al.* (2011). Las competencias básicas desde la educación física. Madrid: Inde.
- Corpas Rivera, F.J.; Toro Bueni, s.; & Zarco Resa, J.A. (1994). Educación física en la enseñanza primaria. Málaga: Aljibe.
- Corzo Toral, J. (2007). Educar es otra cosa. Editorial Popular: Madrid.
- Craze, R. (2002). La técnica Alexander. Barcelona: Paidotribo.
- Cubero, R. (2000). Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. Sevilla: Diada.
- De Burgos, M. (2007). Diseño y gestión de un programa de actividad física para personas mayores institucionalizadas: un estudio de caso (tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- De Prado, D. & Charaf, M. (2000). Relajación creativa. Barcelona: Inde.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delgado, M.A. (1991). Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Delgado, M.A. & Sicilia, A. (2002). Educación física y estilos de enseñanza. Barcelona: Inde.
- Delgado, M.A. *et al.* (2003). Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Sevilla: Wanceulen.
- Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J.; & Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.
- Del Rincón, D. (1997). La metodología cualitativa orientada a la comprensión. Barcelona: EDIOUC.
- Devís, J. & Peiró, C. (1992). Nuevas perspectiva curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. Barcelona: Inde.
- Devís, J. (1996). Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Madrid: Aprendizaje visor.
- Dewey, J. (1968): La ciencia de la educación. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Lucena, J. (1999). La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. Barcelona: Inde.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Donolo, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. Revista digital universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Donskoi, D. & Zatsiorski, V. (1988). Biomecánica de los ejercicios físicos. Moscú: Radufga.
- Durand de Bousingen, R. (1986). La relajación. Barcelona: Paidotribo.
- Eco, U. (2001). Cómo se hace una tesis. Barcelona: Gedisa.
- Escolá, F. (1989). Educación de la respiración. Barcelona: Inde.
- Feldenkrais, M. (1977). Autoconciencia por el movimiento. Barcelona: Paidós.
- Fernández, P. (2006). Texto de apoyo al curso online de la organización y el funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria- Sevilla: MAD.
- Fernández, J., Elortegui, N. Moreno Jiménez, T., Rodríguez Gracia, J. (1999). Cómo hacer unidades didácticas innovadoras. Sevilla: Diada.
- Fraile, A. (2004). El deporte escolar en el Siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea. Barcelona: Graó.
- Fraile, A. & Hernández Álvarez, J.L. (2004). Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Froebel, F. (1826). On the education of man. Alemania.
- Fusté, X. (2007). Juegos de iniciación a los deportes colectivos. Barcelona: Paidotribo.
- Galopin, R. (1992). Gimnasia correctiva. Barcelona: Hispano Europea.
- García, E. (1994). Investigación etnográfica. Madrid: Rialp.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García Ramos, J.M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid: Síntesis.
- George, J.D.; Fisher, A.G. & Vehrs, P.R. (1996). Test y pruebas físicas. Barcelona: Paidotribo.
- Gimeno, J. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Gimeno J. & Pérez, A. (1993): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Grotkasten, S. & Kienzerle, H. (2001). Gimnasia para la columna vertebral. Barcelona: Paidotribo.
- Goutier, J. (1986). La respiración. Barcelona: Paidós.
- Guasch, O. (1997). Observación Participante. Madrid: centro de investigaciones sociológicas, colección "cuadernos metodológicos", 20.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Madrid: Akal.
- Guerrero, J.F. (1991). Introducción a la investigación etnográfica en educación especial. Salamanca: Amarú.
- Gutiérrez, M. (1989). 140 juegos de educación psicomotriz. Sevilla: Wanceulen.
- Harlen, W. (1993): Teaching and Learning Primary Science. Edimburgo: Columbus.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives ont the self-system. new York: Wiley.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hartley, M. (2002). *Controla tu estrés*. Barcelona: Pirámide.
- Hegedüs, J. (1984). *Enciclopedia de la musculación deportiva*. Argentina: Stadium.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de la estructura del juego deportivo*. Barcelona: Inde.
- Hewitt, J. (1986). *Aprende tú solo: relajación*. Madrid: Pirámide.
- Heyward, V.H. (1996). *Evaluación y prescripción del ejercicio*. Barcelona: Paidotribo.
- Huizinga, F. (1984). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Imbernón, F. (1992): *El trabajo de cada día: la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Janesick, V.J. (2002). *The choreography of Qualitative Research Design Minuets Improvisations, and Crystallization*. California: Sage.
- Kemmis, S. & McTaggart, A. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laestes.
- Kuznetsov, V.V. (1982). *Las capacidades de reserva del hombre y la antropomaximología*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 83.
- Irigoien, J.M. (1999). *Cardiología y deporte*. Madrid: Gymnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lagardera Otero, F. (1989). Educación física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada. En APUNTS d'educació física i esports, nos. 16/17. INEFC. Barcelona, 55-72.
- Laín Entralgo, P. (1985). Antropología médica para clínicos. Barcelona: Salvat.
- Lamelín Anaya, M. (2008). Cómo hacer una investigación cuantitativa en educación física. Barcelona: Inde.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Lipp, M.N. (1990). Como enfrentar o stress. Icone, Campinas.
- Le Boulch, J. (1991). El deporte educativo: psicotécnica y aprendizaje motor. Barcelona: Paidós.
- Légido, J.C. (1971). Valoración de la condición biológica. Madrid: iNEF.
- Lleixá, T. (1988). La educación física en preescolar y ciclo inicial. Barcelona: Paidotribo.
- López Ibor, J.J. (1966). Las neurosis como enfermedades del ánimo. Madrid: Gredos.
- López, B.S. e Hinojosa, E.M. (2005). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. Sevilla: MAD.
- Malinowski, B. (1922). Argonauts of the western pacific. New York: E.P. Dutton.
- Marchesi, A. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid: Alianza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marchesi, A., Palacios, J., y Coll, C. (2004). Desarrollo psicológico y educación. Volumen I, II y III. Madrid: Alianza.
- Martínez García, J.L. (1992). Relajación y yoga. Cartagena: Paidotribo.
- Masson, S. (1985). Las relajaciones (pp. 83). Barcelona: Paidós.
- Mata, F. (1978). Fundamentos de educación física. Barcelona: CCS.
- Matveev, L. (1992). Fundamentos del entrenamiento deportivo. Moscú: Ráduga.
- McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2008). Investigación educativa. Madrid: Pearson.
- MEC (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación (BOE 06/08/1970).
- MEC (1980). Ley 5/1980, de 19 de junio de 1980, Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares (BOE 27/06/1980).
- MEC (1985). Ley 8/1985, de 3 de julio de 1985, Orgánica de Derecho a la Educación (BOE 04/07/1985).
- MEC (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04/10/1980).
- MEC (1995). Ley 9/1995, de 20 de noviembre de 1995, Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (BOE 21/11/1995).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MEC (2002). Ley 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, Orgánica de Calidad de la Educación (BOE 24/12/2002).
- MEC (2006a): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006 de Educación (BOE 04/05/2006).
- MEC (2006b): Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 14/07/2006).
- MEC (2006c): Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 08/12/2006).
- MEC (2013). Ley 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa (BOE 10/12/2013).
- Meléndez, A. (2005). Bases fisiológicas y metodológicas del entrenamiento de la flexibilidad. Revista comunicaciones técnicas, N°1.
- Melgosa, J. (1999). Sin estrés. España: Safeliz.
- Mercurial, J. (1973). Arte gimnástico. Madrid: INEF.
- Merriam, S. (1988). Case study research in education. A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Miles, M. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Monedero, J.J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Monneret, S. (1985). *Saber relajarse*. Bilbao: Mensajero.
- Montero, I. & León, O.G. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Montiel, P. (2001). *Anatomía en las personas con síndrome de Down a través de un programa psicomotor y de actividades físico-deportivas: estudio de casos (Tesis doctoral inédita)*. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Mora Vicente, J. (1995). *Indicaciones y sugerencias para el desarrollo de la flexibilidad*. Diputación de Cádiz.
- Morales, M.A. (2009). *La organización y gestión de las actividades físico-deportivas en la universidad: un caso práctico*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Morales Berdón, A,E, (2010). *Aprendo yogaterapia*. Sevilla: Wanceulen.
- Morocho Gallo, G. (1966). *La transmisión de textos y la crítica textual en la antigüedad*. Universidad de Murcia.
- Morse, J.M. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mosston, M. (1978). Enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento. Madrid: Gymnos.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1993). La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza. Barcelona: Hispano Europea.
- Muñoz, P. & Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. Madrid: Narcea.
- Muñoz Soler, A. (1979). La acción deportiva: psicología y psicopatología del deporte. Madrid: Editorial Vega.
- Navarro, V. (1993). El juego infantil. Fundamentos de educación física para la enseñanza primaria. Volumen 2. Barcelona: Inde.
- OMS (1946). Carta Magna de la Organización Mundial de la Salud, 22 de julio de 1946.
- Pagalajar, M. (1999). El proceso de investigación observacional. Sevilla: Alfar.
- Palacios, M. (1979). Deporte y salud. Gijón: Sella.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, K. (2005). Psicología del Aprendizaje. De la Infancia a la Adolescencia. México: McGraw Hill.
- Parlebás, P. (1986). Eléments de Sociologie du Sports. P.U.F. París.
- Parlebás, O. (1987). Perspectivas para una educación física moderna. Málaga: Unisport.
- Payne, A.R. (2002). Técnicas de relajación. Barcelona: Paidotribo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pintanel, M. (2005). Técnicas de relajación creativa y emocional. Madrid: Thomson.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1971). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1984). La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.
- Platonov, V.N. (1995). El entrenamiento deportivo: teoría y metodología. Barcelona: Paidotribo.
- Porta, J. *et al.* (1988). Programas y contenidos de la educación física y deportiva. Barcelona: Paidotribo.
- Prieto, J.A. (2009). Técnicas de relajación y trabajo corporal en el medio acuático. Sevilla: Wanceulen.
- Rivas, J. (1991). Organización y cultura del aula. Estudio de casos. Málaga: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Rivera, E. & Torres, J. (1994). Juegos y deportes alternativos y adaptados en educación primaria. Granada: Imprenta Rosillo's.
- Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Rojas, A.; Fernández, J. & Pérez, C. (1998). Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos. Madrid: Síntesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Romero Ramos, O. (1998). El ocio y la EF en Actas del XVI Congreso Nacional de EF. Facultades de Ciencias de la Educación y Escuelas de Magisterio. Badajoz, 255-260.
- Rosales, C. (2003). Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, profesor y aprendizaje. Madrid: Narcea.
- Ruibal, O. & Serrano, A. (2001). Respira unos minutos. Barcelona: Inde.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2008). Educación física para la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica. Barcelona: Inde.
- Sallis, J.F. & McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. Research Quarterly for Exercise and Sport.
- Sánchez Arroyo, J.F. (2009). Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos (tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Sandín, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGrawHill.
- Santos Guerra, M.A. (1993). Espacios escolares. Cuadernos de pedagogía, 217, 55-58.
- Santos Guerra, M.A. (1994). Los Consejos Escolares de centro, plataforma de participación de la comunidad educativa. Málaga: Aljibe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Santos Guerra, M.A. (1997). El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro. Madrid: Escuela Española.
- Santos Guerra, M.A. (2001). Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Saramona, J. (2000). Teoría de la Educación. Barcelona: Ariel.
- Schwandt, T.A. (1997). Qualitative inquiry: a dictionary if terms. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Seurin, P. (1949).L´education physique dans le monde. Francia, 27-28.
- Seybold, A.M. (1974). Principios pedagógicos en la educación física. Buenos Aires: Kapelusz.
- Shinca, M. (1980). Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal. Madrid: Escuela española.
- Shulman, L. (1980). Educational research methodology. Michigan State University.
- Sparkes, A. (1986). The competitive mythology. A questioning of assumptions, health and physical education. Project Nesletter.
- Spradley, J.P. (1980). Participant observation. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.
- Suárez, R. & Suárez, F. (1999). La relajación y la respiración en la educación física y el deporte. Madrid: Gymnos.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tojar, J.C. (2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar. Madrid: La Muralla.
- Torres, M. (1994). Globalización e Interdisciplinariedad: El currículum integrado. Madrid: Morata.
- Torres Casado, G. (1990). 1000 ejercicios y juegos de actividades de lucha. Barcelona: Paidotribo.
- Torres Guerrero, J. (1992). La evaluación en educación física. Un proceso investigativo. Revista espacio y tiempo, número 7 al 10. Almería: APEEF.
- Torres Guerrero, J.; Rivera, E. & otros (1996). Fundamentos de la educación física. Consideraciones didácticas. Granada: Rosillo.
- Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (2005). Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares. Madrid: Pirámide.
- Urdiales, M.A. (1998): Guía para el currículo de Educación Primaria. Madrid: Escuela Española.
- Vacas Belda, C. (1981). Relajación y yoga para escolares. Madrid: Narcea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Vallés, S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (1989). La educación física en la educación básica. Madrid: Gymnos.
- Villanúa, E. (1956). La EF frente al problema sexual de la humanidad y valor biopsico-social de ella en las generaciones actuales. Actas del II Congreso Internacional Latino de EF. Madrid: junio, 111.
- Ventosa, V. (1998). Manual del monitor de tiempo libre. Madrid: CCS.
- Vopel, W.K. (2001). Niños sin estrés 3: viajar con la respiración. Madrid: C.C.S.
- VV.A.A. (2004). La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar. Barcelona: Graó.
- Weller, S. (2000). Respirar bien para vivir mejor. Barcelona: Paidós.
- Wilmore, H. & Costill, L.D. (2001). Fisiología del esfuerzo y del deporte. Barcelona: Paidotribo.
- Yela, M. (1994). Análisis de datos. Madrid: Rialp.
- Yin, R. (1989). Case study research. Design and methods. Londres: Sage.
- Zabala A. (1999). Enfoque Globalizador y pensamiento complejo. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2002). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2003). Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Barcelona: Graó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Zabalza, M.A. (1987). Diseño y desarrollo del currículum. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (1991). Los diarios de clases. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: PPU.

Zagalaz, M.L. & Chacón, J. (1999). Sobre el concepto de educación física y deporte: teorías, aspectos y definiciones. Actas del Congreso Nacional de Educación Física, celebrado en Huelva, Málaga, IAD, 1253-1268.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Documento de negociación inicial.....	387
Anexo 2. Modelo de autorización para la recogida de información.....	393
Anexo 3. Muestra de los registros de información.....	394
Anexo 4. Muestra del modelo de entrevistas.....	395
Anexo 5. Muestra de los relatos del alumnado.....	396
Anexo 6. Muestra de actividades de vuelta a la calma.....	397
Anexo 7. Muestra de actividades en educación física.....	400
Anexo 8. Imágenes de las instalaciones deportivas del centro de educación infantil y primaria del estudio.....	401
Anexo 9. Imágenes captadas durante la vuelta a la calma.....	404

ANEXOS

ANEXO 1. DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN INICIAL



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal

Málaga, a 23 de Abril de 2015

Dr. D. José Luis Chinchilla Minguet, Director del Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga, hace constar que:

Norberto Domínguez Jurado , con DNI, 74890888J, está realizando el Doctorado en esta Universidad desde el año 2011 hasta la actualidad, siendo su tutor y director quien suscribe.



Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Fdo.: José Luis Chinchilla Minguet
Director del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Este trabajo se divide en dos bloques: un **bloque teórico** y otro **bloque práctico**, contando con un total de cinco capítulos, además de las conclusiones, referencias bibliográficas y anexos en donde se recoge todo el contenido de la Tesis. Ésta comprende los siguientes capítulos diferenciados:

1. Educación Física en la Etapa de Primaria. En él se aborda la primera parte de nuestro marco teórico, tomado como referencia y pilar para desarrollar la investigación. Conocemos el concepto de Educación Física, como se estructura, las características de las interacciones en la misma, su tratamiento en el diseño curricular legislativo actual así como los factores de condicionamiento ambiental en la realización de actividad física.

2. La vuelta a la calma como principio de relajación. La finalización de todo ejercicio físico se corresponde con el inicio de otra actividad, de ahí que la importancia de la vuelta a la calma sea manifiesta. En este capítulo estudiamos la incidencia de la vuelta a la calma en la vida académica del alumnado, con la intención de definir su papel en el área de Educación Física y en el desarrollo personal de los educandos.

3. Presupuestos conceptuales y metodología de la investigación. Al tratarse de un estudio cualitativo, mostramos las principales características de este paradigma de investigación. Igualmente, empleamos la estrategia metodológica del estudio de casos como referente en el seguimiento y realización de nuestro trabajo. En nuestra investigación va a ser habitual el uso de instrumentos como la observación directa, la entrevista, la fotografía, el video, las audio-grabaciones, los diarios y los relatos.

4. Naturaleza y diseño de la investigación. En este apartado se concreta el foco de la investigación, siendo la repercusión de la vuelta a la calma en las clases de Educación Física, y las cuestiones que han motivado el presente estudio, al igual que ocurre con los objetivos de la investigación:

- 1) Observar y analizar la repercusión de la vuelta a la calma en las clases de Educación Física del alumnado estudiado.
- 2) Identificar e interpretar el vínculo manifiesto entre el grado de satisfacción del alumnado en la realización de las clases de educación física y la desactivación posterior a las mismas.
- 3) Conocer las aportaciones de la vuelta a la calma y la relajación al Área de Educación Física y a la disminución del estrés del alumnado en la Etapa de Primaria.
- 4) Profundizar en la prevención de lesiones y el fomento de los hábitos de vida saludable a través de la vuelta a la calma en las clases de Educación Física.

En este capítulo se justifica la elección del trabajo como estudio de casos, definiendo los criterios para la elección de la muestra seleccionada, clarificando el papel del investigador en las funciones simultáneas de docente, así como el diseño y las fases de la investigación. Se exponen también los criterios de credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y dependencia, garantizando la veracidad y validez de la investigación cualitativa.

5. Análisis e interpretación de los datos. En este capítulo se muestra el análisis de todos los datos de la investigación, así como los informes de investigación. Este contenido será el producto del tiempo dedicado al estudio sobre la muestra seleccionada, desarrollando la información expuesta en los informes de investigación.

Las **Conclusiones** incluyen el punto de reflexión al que hemos llegado con esta Tesis Doctoral, mostrando futuras líneas de investigación que han surgido durante el estudio presente.

En las **Referencias Bibliográficas**, incluiremos los diferentes autores sobre investigaciones consultadas tratadas de forma indispensable para el desarrollo de la presente Tesis.

Finalmente, en los **Anexos** se incluyen fotografías, gráficos y documentos que nos han servido para desarrollar el estudio de casos elaborado.



DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN INICIAL

- 1) En el curso 2014/2015 tenemos la intención de realizar un trabajo de investigación con el alumnado del Segundo Ciclo de Primaria perteneciente al [REDACTED]. Málaga, [REDACTED]
- 2) La actividad se llevará a cabo en diferentes espacios del CEIP [REDACTED] destinados al desarrollo del Área de Educación Física en el Tercer y Cuarto Nivel del Segundo Ciclo de Primaria, firmándose el presente acuerdo para plasmar la colaboración entre los tutores de la investigación, el doctorando y la dirección de dicho centro educativo de Málaga.
- 3) El autor del trabajo es D. Norberto Domínguez Jurado quien contará para su desarrollo con la colaboración de los responsables docentes especialistas en el Área de Educación Física del [REDACTED]
- 4) Los directores de dicho trabajo, así como de la posterior Tesis Doctoral, son los doctores Pedro Montiel Gámez y José Luis Chinchilla Minguet, ambos pertenecientes al Área de Expresión Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- 5) Las familias del alumnado participante, junto a la dirección del CEIP [REDACTED] darán su consentimiento para la participación de éstos en el presente proyecto de investigación que, con posterioridad, se convertirá en un trabajo de Tesis Doctoral. Dicha autorización de las familias se recogerá por escrito en cada uno de los grupos-clase participantes.

- 6) Tanto el tutor del trabajo como el doctorando se comprometen a informar, tanto a la Dirección del [REDACTED] como a las familias, del desarrollo de las distintas fases del proyecto, así como del informe final.

Y para que conste, firman el presente documento en Málaga, a 22 de septiembre de 2014.

La dirección del CEIP [REDACTED]



Los tutores del trabajo



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

El doctorando



- Los datos serán recogidos durante el horario lectivo del centro en el que estudie el alumnado, previa autorización y consenso con el equipo directivo, sin que implique modificaciones o cambios en el mismo.
- Se realizarán procesos de observación y entrevistas, así como la recogida de documentos gráficos e imágenes que permitan justificar la información empleada para el proceso de investigación.

ANEXO 2. MODELO DE AUTORIZACIÓN PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN



MODELO DE AUTORIZACIÓN PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

D./D^a como familiar o tutor/a legal del alumno/a autorizo al doctorando *Norberto Domínguez Jurado*, con *DNI 74890888-J* a llevar a cabo la recogida y el tratamiento de información del mismo/a, durante el curso escolar 2014/ 2015, cuyos datos serán empleados para la elaboración de una *Tesis Doctoral* en el *Área de Educación Física* correspondiente al *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* de la *Facultad de Ciencias de la Educación*, en la *Universidad de Málaga*.

Fdo. _____
Familiar o Tutor/a legal del alumno/a

OBSERVACIONES:

- *Los datos serán recogidos durante el horario lectivo del centro en el que estudie el alumnado, previa autorización y consenso con el equipo directivo, sin que implique modificaciones o cambios en el mismo.*
- *Se realizarán procesos de observación y entrevistas, así como la recogida de documentos gráficos e imágenes que permitan justificar la información empleada para el proceso de investigación.*

ANEXOS

ANEXO 3. MUESTRA DE LOS REGISTROS DE INFORMACIÓN

	materia	alumnos ausentes	observaciones
1a	Lengua (4:0) firma		Avanzamos hacia la parte final del tema 10, con la intención de finalizar los contenidos correspondientes de la Segunda Evaluación.
2a	Ed. Física (4:0) firma		Visualizamos un documental relacionado con los músculos y el cerebro, para saber la importancia de la actividad física para el cerebro.
3a	Ed. Física (1:0) firma		Visualizamos un video relacionado con los músculos, dando la clase de forma teórica coincidiendo con el final del trimestre.
4a	Ed. Física (4:0) firma		Impartimos la clase de forma teórica, visualizando un video de Asafa Powell para estudiar el movimiento.
5a	Anekdótico firma		El alumnado utiliza asiduamente el neceser para asearse al terminar las clases de educación física, desarrollando un buen hábito para propiciar buena higiene propia.
6a	Cuaderno Campo firma		Resulta llamativo ver como el grupo de control sigue supleniendo habitualmente el neceser a pesar de que no realiza la vuelta a la calma.
7a	materia firma		

ANEXO 4. MUESTRA DEL MODELO DE ENTREVISTAS

MODELO DE ENTREVISTA PARA EL ALUMNADO

INVESTIGACIÓN SOBRE LA VUELTA A LA CALMA EN LAS CLASES DE EF

- 1. ¿Te gustan las clases de Educación Física? ¿Por qué?**
- 2. ¿En qué partes se dividen las clases de Educación Física?**
- 3. Cuando termina la clase de Educación Física, ¿Cómo te sientes?**
- 4. ¿Qué es la vuelta a la calma?**
- 5. ¿Cuándo se hace la vuelta a la calma?**
- 6. ¿Qué se hace en la vuelta a la calma?**
- 7. ¿Cómo te encuentras en las asignaturas posteriores a la clase de Educación Física?**
- 8. ¿Crees que la vuelta a la calma te ayuda a relajarte? ¿Por qué?**
- 9. ¿Notas la diferencia en el cansancio de una clase a otra de Educación Física? ¿Por qué?**
- 10. ¿Para qué crees que sirve la vuelta a la calma?**

ANEXO 5. MUESTRA LOS RELATOS DEL ALUMNADO

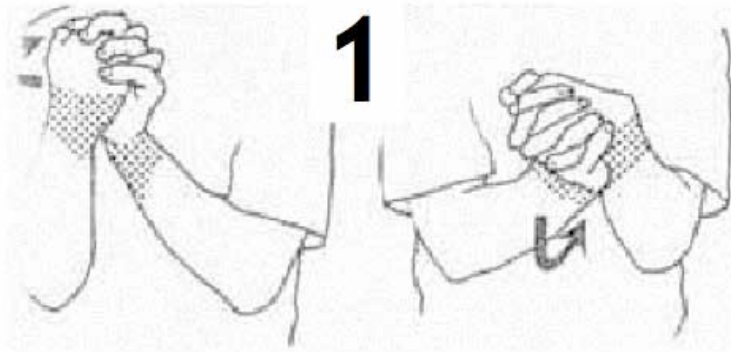
3ºA

Al principio en Educación Física era muy divertido
En Segundo. No lo pasamos mejor y al poco tiempo en
tercero nos preguntó al final que era la vuelta
a la calma. Hicimos muchos juegos como: El fútbol. Y
algunas actividades más. Me lo pasé tan divertido
todos estos cursos.

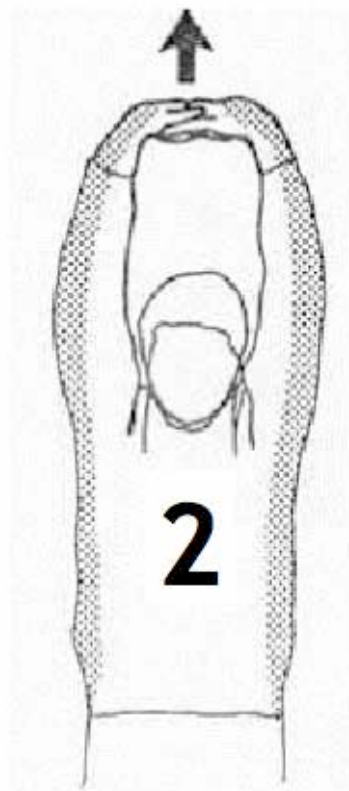
4ºC

En primero hacíamos la Vuelta nos relajábamos y estirábamos
soltábamos músculo y siempre hacemos lo mismo en primero
segunda tercero y cuarto siempre lo hacemos en un momento
de relajación

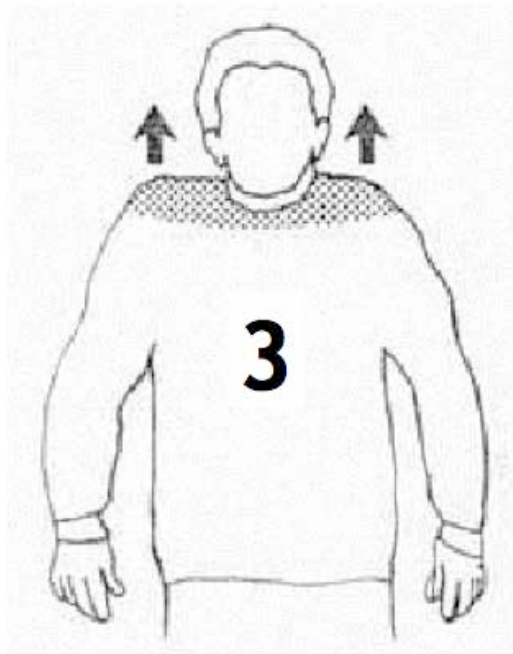
ANEXO 6. MUESTRA DE ACTIVIDADES EN LA VUELTA A LA CALMA



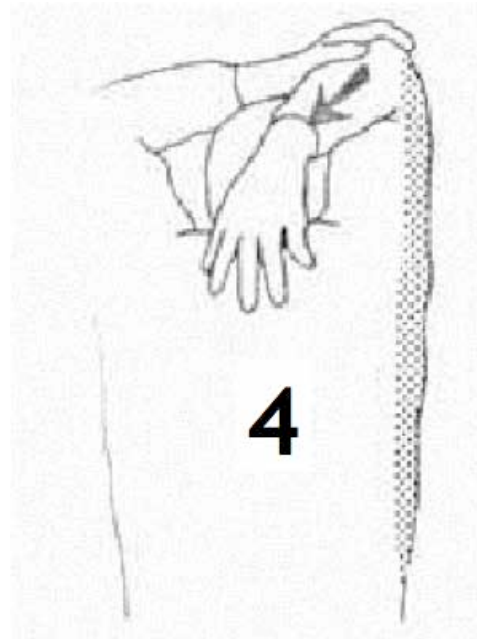
**Girar 10 a 15 veces
en cada dirección**



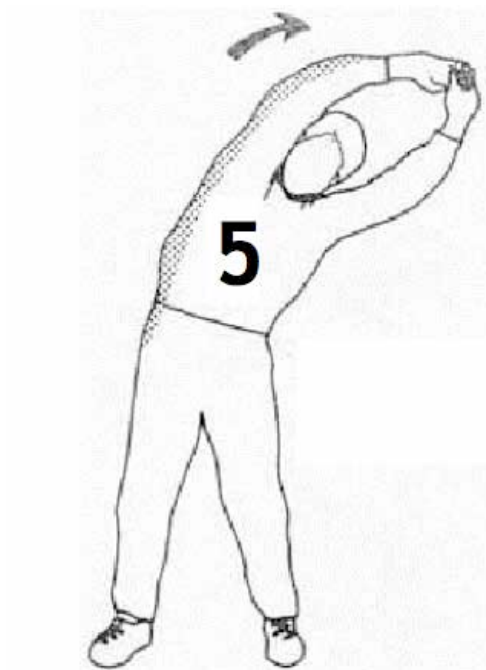
**10 segundos
2 veces**



**5 segundos
2 veces**



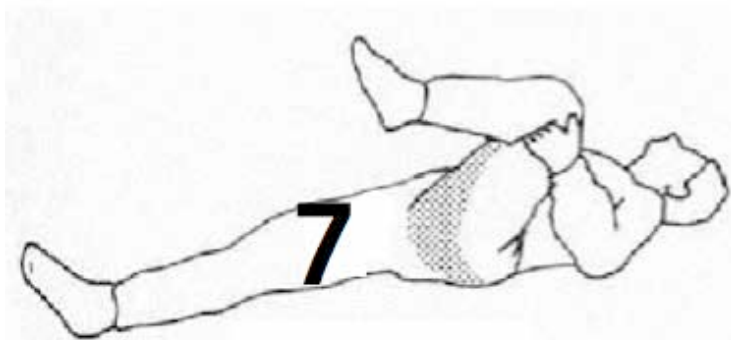
**10-15 segundos
cada brazo**



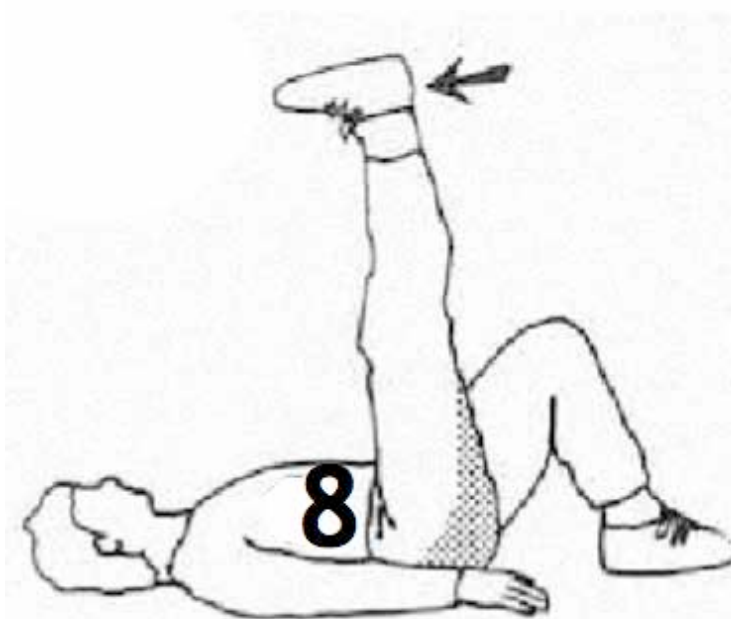
**8-10 segundos
cada lado**



**30 segundos
semiflexión**



**15 segundos
cada pierna**



**10-15 segundos
cada pierna**

ANEXOS

ANEXO 7. MUESTRA ACTIVIDADES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Registro de Planificación por Unidad Didáctica					CURSO	3º Nivel (2do Ciclo)	
UNIDAD DIDÁCTICA	[Nº3] Articulaciones y Movimientos.	TRIMESTRE	1er Trimestre	MATERIAL	1.Conos/ 2.Aros/ 3. Cintas/ 4.Colchonetas / 5.Pelotas	LUGAR	Gimnasio / Patio Cubierto / Campo de Césped Artificial /
Objetivos de la Unidad para las Sesiones		Calentamiento Específico para las Sesiones			Vuelta a la Calma para las Sesiones		
1. Identificar las diferentes articulaciones del cuerpo.		FASE 1: <i>Activación</i> . En el sitio, aceleraciones y desaceleraciones sin desplazamiento. [5]			FASE INICIAL: <i>Segmentación</i> . Por parejas, el alumnado irá cogiendo las parte del cuerpo indicadas por el docente. Un/a compañero/a se ubicará bocarriba mientras su pareja realiza los movimientos indicados. Se invertirán los puestos por turnos. [5]		
2. Tomar conciencia de la movilidad de las diferentes articulaciones que ostenta el cuerpo humano.		FASE 2: <i>Movilidad Articular</i> . Desde abajo hacia arriba, rotación de tobillos, rodillas, cadera, hombros, codos, muñecas y cuello. [5]			FASE FINAL: <i>Estiramientos</i> . Seguimiento de los estiramientos propios de la vuelta a la calma. [5]		
3. Desarrollar y mejorar la flexibilidad de forma global y segmentaria, contribuyendo la movilidad corporal.		FASE 3: <i>Estiramientos</i> . Seguimiento de los estiramientos propios del calentamiento específico. [5]					
4. Aplicar hábitos posturales adecuados para el cuerpo.							
Actividades de Desarrollo para la Parte Principal					CC.BB.	C.L. / C.M. / C.I.M.F. / A.A. / A.I.P. / C.D.	
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5			
1º. POLI-LADRO: Persecución en la que unos se la quedan y otros son pillados, quedando atrapados. [5] 2º. LAS CINTAS: Dejan las cintas en medio y, a la señal, cogerlas y llevarlas a su campo rápido. [5] 3º. CAPITÁN: Un alumno realiza una serie de movimiento mientras sus compañeros lo imitan. [5] 4º. CARRERA DE BANCOS: Utilizando bancos suecos, establecer relevos de agilidad. [10] 5º. VOLLEY ADAPTADO: Sin emplear las piernas, pasar la pelota sin que caiga al suelo. [5]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. A LA CAZA: Por parejas, se la quedan pillando con aro. Los pillados se van uniendo al resto. [5] 3º. LA NAVE: Formando círculo en gran grupo, los de dentro intentarán escapar mientras la nave gira. [5] 4º. CARRERA DE ZANCOS: Empleando los zancos, ir y volver haciendo relevos sin caer. [5] 5º. FÚTBOL-CABEZA: Con la cabeza, doble partido de fútbol arrastrándose con el cuerpo. [10]	1º. CAZAMARIPOSAS: Alumnado con aro en las manos cazará al alumnado sin aro. [5] 2º. COLA DEL ZORRO: Con pañuelos enganchados en el pantalón, coger la cola del zorro del resto de compañeros. [5] 3º. CUATRO ESQUINAS: Por equipos, cruzar el campo de esquina a esquina, sorteando a resto. [5] 4º. CIRCULO: Correr libremente y, a la señal, sentarse en el círculo [5] 5º. CIRCUITO: Empleando aros, picas y ladrillos, realizar diferentes relevos para recorrerlo. [10]	1º. TUTTIFRUTI: Pilla-pilla. Si se grita una fruta permanecer quieto con piernas abiertas para poder ser salvado. [5] 2º. RELEVO DE TRANSPORTE: Relevo transportando cosas con diferentes partes del cuerpo de uno en uno. [5] 3º. RELEVO DE EQUIPO: Todos a la vez, transportar diferentes objetos con partes del cuerpo. [5] 4º. PILLA-PILLA ATADO: Atado, uno sale a pillar a otro. [5] 5º. GUERRA DE BALONES: Evitar que caigan en campo propio. [10]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. LAS CARRERAS: Carreras a cuadrupedias, reptando, pata-coja y en diferentes posiciones. [5] 3º. RECOLECTA: Recoger lo más rápido posible las pelotas esparcidas en el centro. [5] 4º. VOLLEY ADAPTADO: Sin emplear las piernas, pasar la pelota sin que caiga al suelo. [10] 5º. ASIENTO CALIENTE: En círculo, uno coloca la pelota junto al otro, que irá a pillarle. [5]			
Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10			
1º. POLI-LADRO: Pilla-pilla. Los polils van a por los cacos. Hay casa y cárcel, se salva chocando. [5] 2º. COME-COCOS: Pilla-pilla. Sin salirse de las líneas, unos pillan a otros con la mano en la frente. [5] 3º. CUATRO ESQUINAS: Por equipos, cruzar el campo de esquina a esquina, sorteando a resto. [5] 4º. ZIG-ZAG: Correr en zig-zag y cambiar de sentido cuando el docente lo indique. [10] 5º. SALTA LA PICA: Por tríos, a la señal, dos cogen la pica y el tercero salta lo más rápido posible. [5]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. LA NAVE: Formando círculo en gran grupo, los de dentro intentarán escapar mientras la nave gira. [5] 3º. PAÑUELITO: En dos equipos, se asignan números y, a la señal, salir a coger el pañuelo y volver. [5] 4º. COLA DEL ZORRO: Con pañuelos enganchados coger la cola del zorro del resto. [5] 5º. CARRERA DE ZANCOS: Empleando los zancos, ir y volver haciendo relevos sin caer. [10]	1º. CAZAMARIPOSAS: Alumnado con aro en las manos cazará al alumnado sin aro. [5] 2º. GLADIADORES: Pasar por encima de los banquillos esquivando los lanzamientos. [5] 3º. DESHACER EL ENREDO: Enganchados, deshacer el enredo sin soltarse de las manos. [5] 4º. CUERPO A TIERRA: Corriendo, a la señal tirarse al suelo. Eliminatorio. [5] 5º. GUERRA DE BALONES: Evitar que caigan en campo propio dividido en dos equipos. [10]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. CIRCUITO: Empleando aros, picas y ladrillos, realizar diferentes relevos para recorrerlo. [5] 3º. POLI-LADRO: Pilla-pilla. Los polils van a por los cacos. Hay casa y cárcel, se salva chocando. [5] 4º. COLA DEL ZORRO: Con pañuelos enganchados coger la cola del zorro del resto. [10] 5º. LA GRANJA: Pensar en animal e imitarlo libremente por todo el campo. [5]	1º. A LA CAZA: Por parejas, se la quedan pillando con aro. Los pillados se van uniendo al resto. [5] 2º. CUATRO ESQUINAS: Por equipos, cruzar el campo de esquina a esquina, sorteando a resto. [5] 3º. LÁTIGO: En hilera, agarrados de las manos sin soltarse, correr rápidamente por todo el campo. [5] 4º. POLLITO Y GALLINA: Pillar y proteger al pollito propio y del equipo contrario en fila. [5] 5º. CARRERA DE TRENES: En fila, agarrados de los hombros, llegar rápidamente. [10]			

Registro de Planificación por Unidad Didáctica					CURSO	4º Nivel (2do Ciclo)	
UNIDAD DIDÁCTICA	[Nº2] Hábitos de vida saludable.	TRIMESTRE	1er Trimestre	MATERIAL	1.Conos/ 2.Aros/ 3. Globos/ 4.Colchonetas / 5.Pelotas	LUGAR	Gimnasio / Patio Cubierto / Campo de Césped Artificial /
Objetivos de la Unidad para las Sesiones		Calentamiento Específico para las Sesiones			Vuelta a la Calma para las Sesiones		
1. Conocer el funcionamiento de la respiración humana.		FASE 1: <i>Activación</i> . En el sitio, aceleraciones y desaceleraciones sin desplazamiento. [5]			FASE INICIAL: <i>Segmentación</i> . Por parejas, el alumnado irá cogiendo las parte del cuerpo indicadas por el docente. Un/a compañero/a se ubicará bocarriba mientras su pareja realiza los movimientos indicados. Se invertirán los puestos por turnos. [5]		
2. Experimentar diferentes estados de tono muscular en distintas ubicaciones posturales, aplicándolas cada día.		FASE 2: <i>Movilidad Articular</i> . Desde abajo hacia arriba, rotación de tobillos, rodillas, cadera, hombros, codos, muñecas y cuello. [5]			FASE FINAL: <i>Estiramientos</i> . Seguimiento de los estiramientos propios de la vuelta a la calma. [5]		
3. Manifestar actividades motrices que se asemejen al buen uso y desarrollo de la actividad física y deportiva.		FASE 3: <i>Estiramientos</i> . Seguimiento de los estiramientos propios del calentamiento específico. [5]					
4. Identificar Hábitos de vida saludable para ser aplicados en el día a día del alumnado.							
Actividades de Desarrollo para la Parte Principal					CC.BB.	C.L. / C.M. / C.I.M.F. / A.A. / A.I.P. / C.D.	
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5			
1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. CAZAMARIPOSAS: Alumnado con aro en las manos cazará al alumnado sin aro. [5] 3º. CARRERA DE SOPLIDOS: En filas, llevar soplando una pelota hasta el final y volver. [10] 4º. GALLINA Y POLLITO: En dos filas, la gallina cazará al pollito de la otra fila y protegerá al suyo. [5] 5º. RELEVO DE POSTURAS: Ir y volver adecuando el cuerpo. [10]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. CAZAMARIPOSAS: Alumnado con aro en las manos cazará al alumnado sin aro. [5] 3º. TUMBING: Ocupar la mayor parte del patio a la señal. [5] 4º. GALLINA Y POLLITO: En dos filas, la gallina cazará al pollito de la otra fila y protegerá al suyo. [10] 5º. GLOBO FLOTANTE: Intentar que el globo no caiga ayudándose de soplos por el campo. [10]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. PALOMITAS: Pilla-pilla por parejas, el resto se unirá y romperá las parejas. [5] 3º. SALTO-BAJO: En parejas, se salta o se pasa por debajo de las piernas siguiendo indicaciones. [10] 4º. RELEVO DE POSTURAS: Ir y volver adecuando el cuerpo. [10] 5º. MASAJE DE BALONES: Por parejas, emplear balones como medio de relajación. [5]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. TUTTIFRUTI: Pilla-pilla. Si se grita una fruta permanecer quieto con piernas abiertas para poder ser salvado. [5] 3º. LA GRANJA: Se asignan animales que corren por ella. [10] 4º. POLLITO INGLÉS: Un/a va gritando pollito inglés mientras el resto se mueve. [5] 5º. GUERRA DE BALONES: Evitar que caigan en campo propio. [10]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. POLI-LADRO: Pilla-pilla. Los polils van a por los cacos. Hay casa y cárcel, se salva chocando. [5] 3º. OCUPA SU LUGAR: En círculo, y uno levantado, coloca la pelota tras otro e irá a pillarle. [5] 4º. SALTO MORTAL: Relevos en dos filas, saltando en plancha. [10] 5º. FÚTBOL-CABEZA: Partido de fútbol valiéndose únicamente de la cabeza tumbado boca abajo. [10]			
Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10			
1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. CAZAMARIPOSAS: Alumnado con aro en las manos cazará al alumnado sin aro. [5] 3º. CUERPO A TIERRA: Suena la música y el último que se siente se elimina al parar la música. [10] 4º. CARRERA DE PAPELES: Ir y volver aguantando un papel con la ayuda de la boca respirando. [10] 5º. PESCADILLA: En círculo, el primero de la fila intentará pillar al último sin soltarse. [5]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. PALOMITAS: Pilla-pilla por parejas, el resto se unirá y romperá las parejas. [5] 3º. SIMÓN DICE: Adquirir las posturas indicadas por Simón. [10] 4º. PILLA-CANGURO: Persecución entre alumnado adoptando la postura de un canguro. [5] 5º. CIRCUITO: Con bancos y neumáticos, pasar por encima de ellos y sortearlos realizando zigzag y saltos continuados. [10]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. TUTTIFRUTI: Pilla-pilla. Si se grita una fruta permanecer quieto con piernas abiertas para poder ser salvado. [5] 3º. EL PAÑUELITO: Asignar números y coger el pañuelo. [10] 4º. EL TREN: El primero con antifaz. El resto le sigue, siendo el maquinista el último de la fila. [5] 5º. SILLITA DE LA REINA: Llevar a un compañero entre todos. Ir y volver sin que se caiga. [10]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. POLI-LADRO: Pilla-pilla. Los polils van a por los cacos. Hay casa y cárcel, se salva chocando. [5] 3º. COLA DEL ZORRO: Pilla-pilla llevando un pañuelo al final de la espalda. Se pilla quitándolo. [5] 4º. NAVE ESPACIAL: Todos en gran círculo, la nave se moverá siguiendo las indicaciones. [10] 5º. GUERRA DE GLOBOS: Evitar que caigan en campo propio. [10]	1º. LOS PAQUETES: Agrupaciones en número en carrera. El número 0 implica sentarse en el suelo. [5] 2º. POLLITO INGLÉS: Un/a va gritando pollito inglés mientras el resto se mueve. [5] 3º. COFRE DEL TESORO: Coger bolas pequeñas con los codos hasta llenar entero el cofre del tesoro. Ir y volver. [10] 4º. LÁTIGO: En hilera, cogidos de las manos sin soltarse. [5] 5º. MASAJE DE BALONES: Por parejas, emplear balones como medio de relajación. [5]			

ANEXOS

ANEXO 8. IMÁGENES DE LAS INSTALACIONES DEPORTIVAS DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DEL ESTUDIO

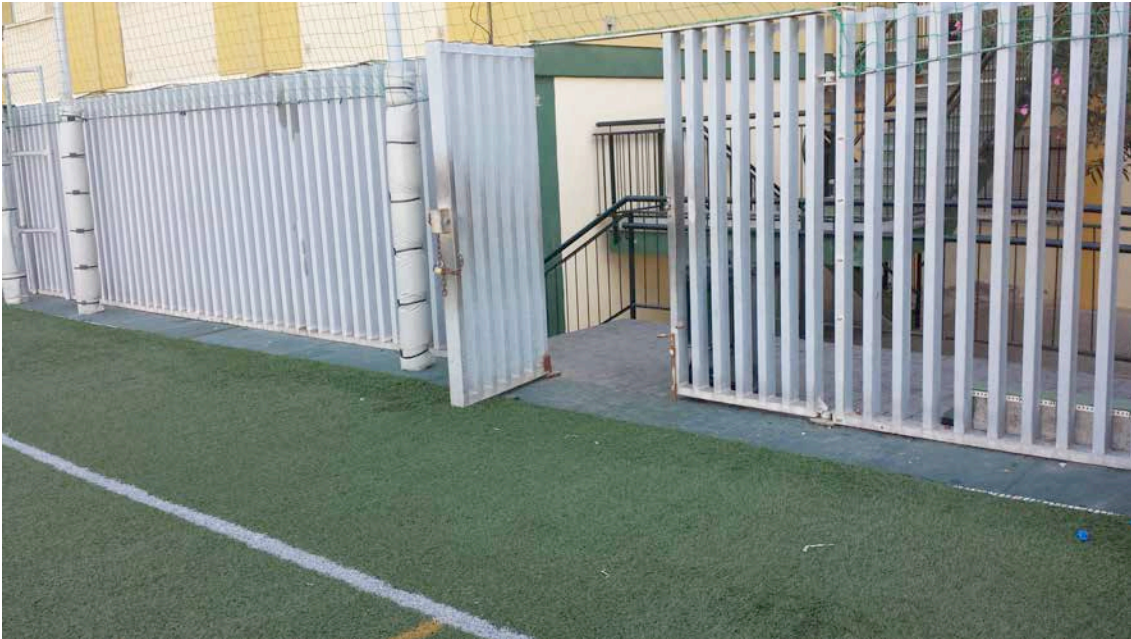


Instalaciones del césped artificial de fútbol once.

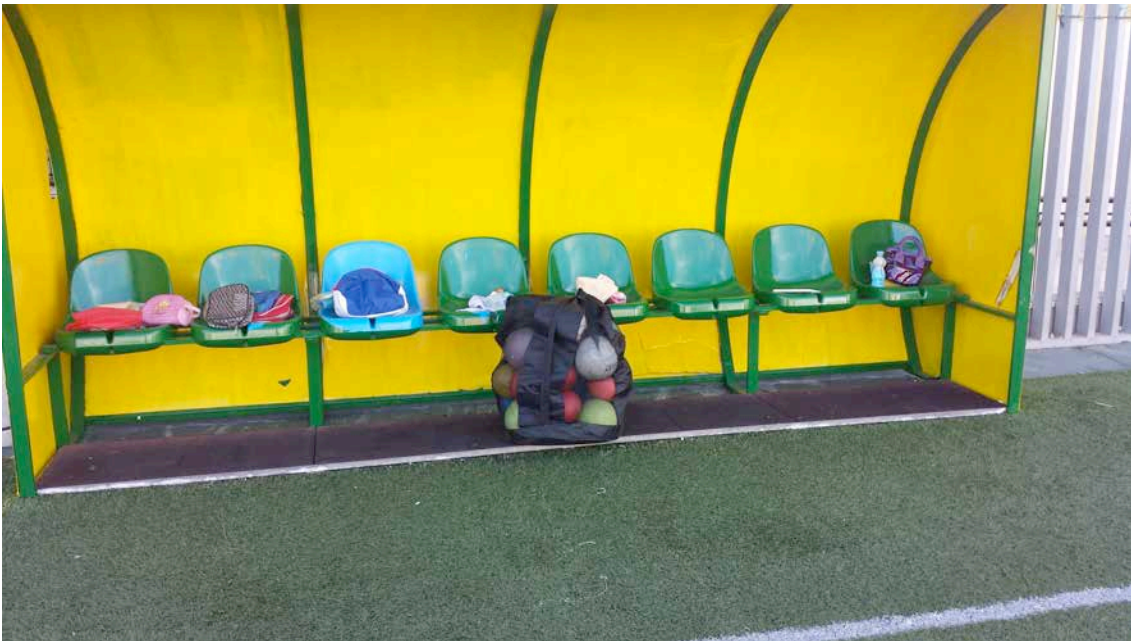


Conexión de las aulas con el campo de césped artificial.

ANEXOS



Acceso desde el centro educativo al campo de césped artificial.



Banquillos disponibles en la zona del campo de césped artificial.

ANEXOS



Material clasificado y ubicado en el Departamento de Educación Física.



Zona de trabajo dentro del Departamento de Educación Física.

ANEXO 9. IMÁGENES CAPTADAS DURANTE LA VUELTA A LA CALMA



Grupo Beta realizando ejercicios de relajación.



Grupo Alfa realizando ejercicios de respiración.

ANEXOS



Grupo Gamma realizando ejercicios de estiramiento.



Grupo Delta realizando ejercicios de estiramiento.

ANEXOS



Grupo Gamma realizando ejercicios de estiramiento.



Grupo Delta realizando ejercicios de estiramiento.

ANEXOS



Grupo Gamma realizando ejercicios de estiramiento.



Grupo Gamma realizando ejercicios de estiramiento.