

# La importancia de la Educación Física en Primaria

## Dr. Pedro Sáenz-López Buñuel

*Doctor en Ciencias de la Educación*

*Ldo. en Educación Física*

*Profesor de la Universidad de Huelva*

### Palabras clave

formación del profesorado, educación física, estatus

### Abstract

*Physical Education is an obligatory subject in the curriculum of children in developed countries and yet its evaluation continues to be low.*

*In this article we present, in the first place, the debate on the reasons for this low valuation by students, parents or colleagues, as well as arguments in favour of increasing the respect of PE as an obligatory subject, quoting the opinions of different authors.*

*On the other hand, we show part of the results of some research, which took place in Huelva University. This work consisted in diagnosing the problems of new teachers specialising in PE. With this data, we designed an inductive formation course in which we developed various topics through discussion groups. This investigation used mixed methodology, although with a predominance of qualitative methods.*

*Among the conclusions of this investigation, we confirm the low status in junior school education on the part of the administration, some teams of directors and, in general, of companions, students and parents.*

*The negative view of the situation of PE was only compensated for by the teacher's view in relation to the positive influence that the work of each teacher of this subject can have in the context in which he develops his teaching.*

### Resumen

La Educación Física es una asignatura obligatoria en el currículum de los alumnos en países desarrollados y, sin embargo, su valoración en los centros sigue siendo baja.

En el presente artículo presentamos, en primer lugar, el debate sobre las causas de esta escasa valoración por parte de alumnos, padres o colegas, así como los argumentos favorables a aumentar la consideración de la Educación Física como asignatura obligatoria, basándonos en la opinión de diversos autores.

Por otra parte, exponemos una parte de los resultados de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Huelva. Este estudio consistió en diagnosticar los problemas de los maestros principiantes especialistas en Educación Física. Con estos datos se diseñó un curso de formación inductivo en el que se desarrollaron diversos temas a través de grupos de discusión. La investigación utilizó una metodología mixta, aunque con predominio de los métodos cualitativos.

Entre las conclusiones de esta investigación, se confirma el bajo estatus en Primaria de esta asignatura por parte de la Administración, de algunos equipos directivos y, en general, de los compañeros, alumnos y padres.

La visión negativa de la situación de la Educación Física sólo fue compensada por la visión de los maestros en relación a la influencia positiva que el trabajo de cada docente de esta asignatura puede tener en el contexto en el que desarrolla su docencia.

### Valoración de la Educación Física en la escuela

La asignatura de Educación Física es obligatoria en el currículum de la mayoría de los alumnos de Primaria y Secundaria tanto en España como en los países de nuestro entorno y, sin embargo Kirk (1990, p.59) afirma que "para muchos profesores, alumnos y padres ocupa un estatus educativo bajo". Investigaciones como las de Bain (1990), Schempp (1993), Templin *et al.* (1994) o Smyth (1995) confirman la marginalidad de esta asignatura en las escuelas, infravalorada por alumnos, colegas y Administración.

Contreras (1996) describe, apoyándose en varios autores, el rol marginal que esta asignatura tiene en la escuela. García Ruso (1994) confirma que el bajo estatus de la Educación Física se observa por la falta de especialistas, de material o de instalaciones. Bores Calle y otros (1994, p.40) recogen opiniones de alumnos/as afirmando



que "otra constante que se aprecia es la indudable consideración de la E.F. como materia de segundo grado".

Las causas de esta situación son diversas. Por una parte, Kirk (1990) cita a Hargreaves (1977) quien comenta que, lamentablemente, algunas asignaturas, preocupadas por desarrollar el intelecto del niño, están consideradas como superiores a otras asignaturas prácticas como la Educación Física que, para muchos, ocupa el último lugar en un orden jerárquico de conocimiento.

Las tradicionales visiones de considerar la escuela como institución para desarrollar capacidades intelectuales, junto con la idea de considerar la Educación Física como medio de practicar actividades físicas sin implicarse cognitivamente, pueden ser algunas causas de este bajo estatus. Macdonald (1995) confirma que la Educación Física está considerada como actividad manual en oposición a la actividad mental que predomina en la escuela y por eso está devaluada por alumnos y profesores. Para terminar de explicar esta realidad, West (1994) asegura que otro de los problemas del estatus de la Educación Física es que no hay consenso sobre lo que dar o sobre cómo evaluar. La Educación Física es considerada por autores como Proctoc (1984), citado por Kirk (1990), como una asignatura amorfa, que tradicionalmente se dedicaba más a entrenar que a enseñar y que actualmente se está convirtiendo en un "recipiente de mezcla" de actividades desiguales (danza, fútbol, juegos). Pascual (1997) piensa que también influye en este desprestigio la idea actual sobre la educación en la que prevalece la tecnología y los contenidos científicos, entre los cuales parece que no entran los de nuestra asignatura.

En este debate sobre el valor educativo de la Educación Física, encontramos numerosos autores que apoyan la importancia de esta área de conocimiento. Carr (1983), citado por Kirk (1990, p.71), defiende el estatus educativo de la asignatura porque considera que, por una parte, las actividades físicas implican conocimiento y por otra, reflejan y transmiten cultura. Este autor también cita a Thompson (1980) quien analiza que el currículum transmite los aspectos de la cultura que la sociedad cree va-

lios. Por esta razón, argumenta que el deporte es muy valorado por gran parte de la sociedad y no se estudia en las escuelas, aunque puntualiza que la Educación Física no es sólo deporte.

En España, Garrote (1993) considera que si por educación entendemos el desarrollo del individuo, la motricidad es uno de los contenidos de la educación. El ámbito motor no forma un todo aislado, sino que es una faceta de la personalidad, por tanto el desarrollo de la educación influye en el proceso dinámico de la personalidad. Autores como Cagigal (1979) o Sánchez Bañuelos (1986) ayudan decisivamente a la progresiva consolidación de la Educación Física en nuestro país por sus rigurosas aportaciones defendiendo a esta ciencia como mucho más que hacer ejercicio físico para la salud. Pero debemos interpretar como decisivos los argumentos de Arnold (1990) al considerar el conocimiento y entendimiento como intrínsecos de las actividades físicas, si el alumno participa activamente. Por ejemplo, las actividades físicas organizadas ofrecen la oportunidad de aplicar las estrategias y táctica de forma inteligente, resolviendo los problemas motrices que se plantean. Respecto a la "transmisión cultural" añade que no sólo se produce en el deporte como señalaba Thompson, sino que también hay otras actividades físicas altamente valoradas por la mayoría de la sociedad como los juegos populares, el montañismo o las danzas.

### ***El papel del profesor de Educación Física***

Ciertamente, la Educación Física tiene unas características especiales que comienzan con el lugar de trabajo, diferente al del resto de docentes, por utilizar el gimnasio o la pista polideportiva en lugar de un aula. Pinkham (1994) considera que hay pocas investigaciones sobre las condiciones de trabajo de los profesores de esta asignatura. El dominio físico del profesor de Educación Física comienza por el gimnasio como "celda aislada" ya que suele estar apartado del resto de aulas. Sin duda, factores contextuales como el equipamiento, la ratio o el apoyo

administrativo, afectan a los profesores y, por tanto, influyen en la calidad de los programas de Educación Física. Este autor cita a otros como Dreeben (1970), Lortie (1975) y Weinstein (1979) quienes opinan que los profesores de Educación Física están forzados a ser autosuficientes y trabajar independientes.

Con el propósito de comprender cómo los profesores de Educación Física de secundaria perciben sus escuelas como lugar de trabajo, Pinkham (1994) realiza un estudio con dieciséis profesores de tres escuelas diferentes (pequeña, mediana y grande), comprobando que la influencia del contexto (características físicas, organizativas y culturales de la escuela) sobre los profesores, no es la única, pero sí inevitable y omnipresente. La escuela tiene un fuerte impacto en el trabajo de la enseñanza de la Educación Física. No obstante, Smyth (1995, p.212) apunta que el profesor de esta asignatura no puede dedicarse sólo a visitar el gimnasio, sino que debe buscar la integración en el entorno escolar como cualquier otro profesor.

Estas condiciones especiales de la Educación Física en cuanto a la instalación y a los materiales se convierten en un importante problema que tiene una influencia directa en la enseñanza. García Ruso (1994) y Fraile (1995) denuncian la escasez de los equipamientos en los centros escolares para poder impartir esta asignatura lo que dificulta su enseñanza.

Todas las causas que hemos ido analizando en relación a la valoración de la Educación Física y los condicionantes que la rodean, provocan que el profesor de esta asignatura tienda a ocupar un "rol marginal" en la escuela. Normalmente, está considerado por los colegas como apto para tratar problemas de disciplina, pero no para consultar aspectos de importancia educativa.

Por otra parte, los medios de comunicación suelen presentar al profesor de Educación Física como un individuo musculoso, dominante, agresivo y bastante inmaduro (Whitehead y Hendry, 1976, citados por Kirk, 1990). Es un tópico demasiado extendido que la condición atlética no puede ser compatible con una correcta capacidad intelectual.

## Resultados de una investigación

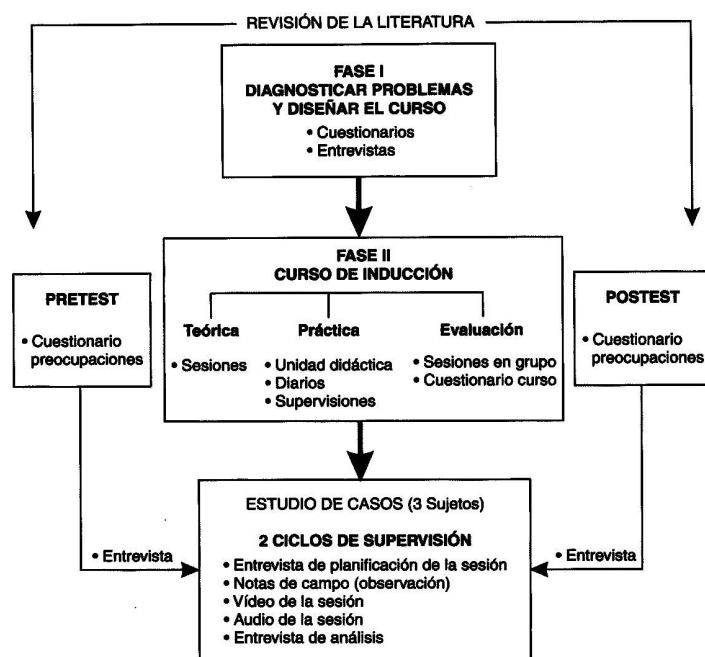


Gráfico 1. Esquema general de la investigación.

### Objetivo y diseño de la investigación

En este apartado, presentamos una parte de los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad de Huelva cuyo objetivo principal era conocer los problemas más significativos de los maestros principiantes especialistas en Educación Física. Uno de los objetivos más específicos fue conocer la valoración de esta asignatura en los centros de Primaria.

Para tales fines dividimos el trabajo en dos fases. La primera consistió en diagnosticar los problemas más significativos del maestro principiante de Educación Física. Para ello utilizamos cuestionarios y entrevistas. La segunda fase consistió en diseñar y llevar a cabo un curso de formación en el que se desarrollaron distintos temas, entre otros el estatus de la Educación Física. Este curso fue evaluado a través de entrevistas, cuestionarios y el análisis de grupos de discusión.

### Metodología

Con el propósito de conocer los problemas más importantes de los maestros principiantes especialistas en Educación Física, aplicamos dos instrumentos en la primera fase del estudio: cuestionarios y entrevistas.

El Inventario de Problemas de Enseñanza (I.S.E.), que podemos consultar en el anexo, fue empleado por Marcelo (1992) y adaptado a la Educación Física en esta investigación (Sáenz-López, 1998). La muestra fueron los 65 maestros que aprobaron la oposición de Primaria de esta especialidad en la Comunidad Autónoma Andaluza.

Tras recibir los cuestionarios, pasamos a su tabulación con objeto de analizar los datos mediante el paquete estadístico BMDP. Como es conocido, este programa facilita el análisis de los datos, siendo sus posibilidades muy elevadas. Los programas utilizados han sido:

1. ID: **Descripción simple de datos y tratamiento de datos.** Con este programa hemos conocido las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las variables y dimensiones.
2. 4M: **Validez y Fiabilidad.** Este programa determina el coeficiente "Carmines Theta" para concretar validez y fiabilidad de los instrumentos.
3. 4F: **Análisis cruce de variables.** Profundiza en las relaciones entre variables.

Paralelamente, diseñamos una guía de entrevista que se utilizó con seis maestros principiantes de la provincia de Huelva. Siguiendo las recomendaciones de autores como Patton (1983), Marcelo y Parrilla (1991) o Rodríguez (1995) elaboramos una entrevista semiestructurada, con las preguntas desarrolladas en base a unos temas o categorías, pero con la posibilidad de indagar en alguna de las respuestas si lo considerábamos oportuno.

### Resultados de la primera fase

La fiabilidad es definida por Bisquerri (1987, p.288) como la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida. Los coeficientes de fiabilidad se interpretan como una correlación considerando, a nivel orientativo, que coeficientes superiores a 0,75 ya son altos. Por tanto, antes de analizar los resultados, el primer paso estadístico es comprobar la fiabilidad del cuestionario, determinando el coeficiente 'Carmines Theta' a través del programa 4M del paquete BMDP. El valor que nos ha dado es de 0,9414 que, al estar muy cerca de 1, da una alta fiabilidad al instrumento utilizado.

Las opciones de respuesta del cuestionario eran cinco:

1. No representa ni ha representado ningún problema.
2. Representa o ha representado algún problema.
3. Representa o ha representado un considerable problema.



4. Representa o ha representado un gran problema.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo que enseña.

A continuación, presentamos los ítems del cuestionario que obtuvieron resultados más problemáticos relacionados con el objetivo de este artículo.

- a) El ítem 57. *Escasez de instalaciones adecuadas, en el centro, para impartir Educación Física*, fue el segundo más problemático. El 47,7% de los docentes lo califican como un importante problema y para el 72,7% supone o ha supuesto algún problema.
- b) El ítem 44. *Escasez de materiales específicos de Educación Física en la escuela*, fue el tercero más problemático. Para el 77,8% es considerado como un problema y el 40% de los docentes encuestados aumenta su consideración a un problema importante.
- c) El ítem 32. *Encontrar indiferencia de los padres hacia la materia*, fue el cuarto que más problemas encontró la muestra. El 38,8% de los encuestados considera este problema de estatus como importante.
- d) El ítem 69. *Escaso número de horas semanales de Educación Física con cada curso*, obtuvo la puntuación 8.<sup>a</sup> en cuanto a problema. El 63,6% lo considera como algún problema y el 34,1% como un importante problema.

Como podemos comprobar la valoración de la Educación Física en relación al equipamiento, al número de horas o a la indiferencia es un problema para los maestros principiantes de esta muestra.

El primer paso del análisis cualitativo es asignar códigos al texto transcrito, que a su vez se agruparán en dimensiones. El fin es extraer las ideas de los sujetos estudiados de forma ordenada para entender mejor la realidad educativa. La fiabilidad del tratamiento de los textos en el momento de su codificación se consigue cuando intervienen en el proceso varios codificadores y no sólo el investigador principal. El grupo de codificadores se compuso por dos profesores del Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas, una becaria del ICE y el investigador principal.

Los datos de este cuestionario fueron triangulados con los datos de las seis entrevistas cuyos resultados relacionados con el estatus de la Educación Física sintetizamos a continuación. Marcelo (1992) afirma que la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos ofrece al investigador ventajas como la confianza en los resultados y la estimulación a esbozar nuevas teorías extraídas del estudio.

#### **Problemas de rol de la Educación Física**

La dimensión "personal" en las entrevistas abarca el problema del estatus de esta asignatura que también tiene puntuaciones altas en el cuestionario: ítem 32 (indiferencia de los padres con 2,38 de me-

dia), ítem 66 (de los colegas con 1,69) o ítem 73 (de los alumnos con 1,67) del Inventario de Problemas:

El papel de la Educación Física en los centros sigue siendo secundario, tal y como afirman los maestros especialistas confirmando las opiniones de autores como Templin *et al.* (1994) o Smyth (1995). Por una parte, los compañeros no la valoran lo suficiente como afirman algunos maestros en las entrevistas:

"En el claustro hay muchas personas que no valoran la E.F." (entrevista 2, 294-296)

"Tiene poca importancia, que no, que la E.F. no tiene el valor que debería de tener, no se lo ven y de hecho lo veo lógico porque nadie se lo ha hecho ver" (entrevista 1, 175-179)

"Mucha discriminación, de hecho a mi asignatura la llamaban 'asignatura débil', junto a la de religión y música... y manualidades o artística" (entrevista 6, 15-20)

Por otra parte, los alumnos y alumnas:

"¡Vaya porquería de E.F., qué porquería la señorita de gimnasia, yo no quiero que venga esta, yo prefería mejor la otra aunque no hicimos nada pero por lo menos nos dejaba jugar al fútbol!" (entrevista 1, 574-580)

"Todavía está tomada como un poco 'maría' pero espero que poco a poco se vaya tomando con mas fuerza. Por parte de los alumnos primero, que se lo toman como recreo y por los profesores un poquito también, dependiendo de los colegios" (entrevista 5, 61-68)

Por otra parte, el equipo directivo:

"No respetan la LOGSE porque he estado dando a todos los cursos hora y media de clase a la semana cuando se recomiendan dos y tres y además en sesiones de cuarenta y cinco minutos" (entrevista 2, 18-24)

"Respecto al colegio yo creo que hay que tomárselo más en serio al profesor de E.F." (entrevista 1, 89-91)

Por último, los padres:

"Con los padres quizás, una vez o dos que haya venido pero vamos muy..., que haya venido a preguntar que si su hijo llegaba con el chandal siempre roto a casa, que yo los hacía arrastrarse por allí por la pista, pero esas tonterías venían a preguntar, pero a la hora de la verdad no les importaba" (entrevista 3, 455-465)

#### **Satisfacciones en cuanto al rol de la Educación Física**

Según las declaraciones de los maestros, el papel del maestro especialista en Educación Física se va aceptando:



"El rol del maestro de Educación Física en la actualidad yo creo que lo ve bien la sociedad entera que haya un maestro especialista en los colegios para sus hijos" (entrevista 3, 28-34)

Hay maestros que asumen que con su buena labor, la mentalidad de los compañeros y alumnos puede cambiar positivamente:

"Y pienso que su mentalidad ha cambiado" (entrevista 1, 107-108)

"Cuando tienen un profesor que se viste también con chandal y que ven que se preocupa más que el que tenían hace unos años porque no era especialista pues se motivan más" (entrevista 3, 117-122)

### **Segunda fase: curso de formación**

La segunda parte de la citada investigación consistió en un curso de formación en donde se debatían temas a través de un grupo de discusión de 10 maestros de Educación Física moderados por un profesor universitario. El curso constó de 8 sesiones y en la primera de ellas se desarrolló el problema de la valoración de la Educación Física y sus docentes.

La primera sesión trató el tema del rol de esta asignatura y de los docentes. Tras las presentaciones, el moderador comenzó la sesión lanzando la primera cuestión que fue el papel que juega la Educación Física en la actualidad en la actividad docente. Los comentarios de los participantes denunciaban situaciones que mostraban un estatus muy bajo de esta área de conocimiento que confirman autores como Sparkes (1993), Schempp (1993) o García Ruso (1993). Igualmente, Plana (1992, p.58) considera que la percepción de "compañeros, padres e instituciones con respecto a esta asignatura es distinta a las otras", principalmente porque la desconocen.

Estos problemas comienzan por la Administración debido a la falta de instalaciones y material. Algunos comentarios de los maestros participantes en el curso fueron:

"No tenemos material, no tenemos mesa, no tenemos silla, no tenemos un lugar donde... entonces, si yo no tengo un cajón donde meter un cronómetro con su llave, a la semana siguiente me roban el cronómetro, o me lo quitan, o lo pierdo, o sea, que las cosas deben empezar por la Administración (...) pero la Administración no apoya en absoluto" (sesión 1, sujeto 1, intervención 5)

"En verdad me está condicionando un montón cómo yo doy la clase, y me está condicionando un montón el no tener material, en donde pueda dar la clase y el número de horas que dé y todo esto" (sesión 1, sujeto 1, intervención 9)

También se quejan de que sólo haya un maestro especialista en cada centro y culpan a la administración el que las sustituciones las

suelen realizar el maestro de Educación Física en lugar de contratar a otros:

"A nivel administrativo nulo totalmente hasta el punto de que pueden quitarnos las plazas de educación física y ponernos a sustituir, para empezar con eso lo digo todo" (sesión 1, sujeto 1, intervención 2)

Algunos maestros critican, a nivel general, el excesivo papeleo que obligan a realizar a los colegios y a cada profesor, así como el que los cursos de perfeccionamiento no sean en horario de trabajo y pagados:

"Que habría que luchar por suprimir toda esta burocracia, y dedicarnos a la escuela, porque somos maestros, no somos secretarios" (sesión 1, sujeto 4, intervención 8)

"Yo he trabajado en una empresa y los cursillos que hacíamos era con todos los gastos pagados y en horario de trabajo, pero aquí..." (sesión 1, sujeto 6, intervención 7)

Respecto al equipo directivo, hay quejas del horario, tanto porque no piensan en qué momentos del día la Educación Física puede ser perjudicial para los alumnos, como el que recortan el número de horas semanales:

"Cuando quieren nos meten clase de educación física por la tarde a las tres y media cuando ellos saben además que no se puede dar una clase a esa hora (...) Hay casos en los que nos dan una hora en un nivel cuarto o quinto, y se quedan tan tranquilos" (sesión 1, sujeto 1, intervención 2)

"Cuando elaboraron el horario, entonces aprovecharon que yo no estaba y pusieron la educación física a última hora de la mañana y yo trabajaba en una pista que no tenía ni una sola sombra" (sesión 1, sujeto 2, intervención 1)

"Es que hacen los horarios... colocan primero todas las demás asignaturas y en el hueco pues para la E.F." (sesión 1, sujeto 2, intervención 2)

De los compañeros, aseguran que la mayoría no la valoran pues creen que el especialista hace en las clases de Educación Física lo que ellos han hecho como tutores, es decir, nada, como si fuera el recreo:

"Nadie cambia su pellejo por ti, porque dicen "en el patio se está muy mal", pero tampoco te consideran porque piensan que estás perdiendo el tiempo" (sesión 1, sujeto 4, intervención 1)

"Es lamentable que un profesor de sociales, de matemáticas no tenga que demostrar nada, y a lo mejor es un petardo, pero no tiene que demostrarte nada y sus 4 ó 6 horas y su examen son sagrados, ahora los tuyos no" (sesión 1, sujeto 4, intervención 2)



Una de las causas que se extrajeron de este problema fue la deficiente y heterogénea formación que han recibido los docentes durante muchas décadas:

"Yo en magisterio no hice ni un día, nada más que íbamos a la Ciudad Deportiva una vez por trimestre a hacernos las pruebas de evaluación, pero no dimos nunca E.F." (sesión 1, sujeto 2, intervención 4)

Algún maestro comentó que han visto profesores que castigan sin Educación Física a niños que se portan mal en el aula ¿qué pasaría si fuera al revés? También contaron que algunos compañeros no consideran la pista polideportiva o el gimnasio como el aula de Educación Física y la utilizan enfrentándose al maestro especialista:

"A nivel de compañero, pues más o menos es igual, se me ha dado muchas veces el caso de decirme un profesor: "fulanito, tal niño no ha ido a educación física porque lo he dejado castigado" y he tenido una bronca con él, he tenido unas palabras, "qué te crees que es mi clase, tú no puedes quitarme un niño porque tú lo hayas castigado, tú lo castigas en tus horas, en tus clases" (sesión 1, sujeto 1, intervención 2)

De los alumnos, el mayor problema es la falta de hábitos porque la mayoría de los tutores utilizan las horas de Educación Física como recreo. Faucette *et al.* (1990) confirman esta excesiva libertad que los maestros no especialistas suelen dar en sus clases. Los alumnos llegan a esta como si fuera el recreo y sólo quieren jugar al fútbol o al balón-tiro:

"Porque hay algunos alumnos que sólo quieren jugar al fútbol y como no jueguen al fútbol es que te amargan" (sesión 1, sujeto 6, intervención 1)

Los alumnos se atreven a proponerle al profesor lo que tiene que hacer, algo impensable en otras asignaturas:

"Maestro, hoy qué vamos a hacer, hoy jugaremos ¿no?, ya te están diciendo lo que tienes que hacer" (sesión 1, sujeto 6, intervención 1)

Para Sheehy (1994) la percepción de los padres hacia la Educación Física es menor que hacia otras asignaturas. Una de las causas puede ser el recuerdo de lo que ellos han hecho. La influencia de todos estos elementos hace que el niño asocie esta asignatura a una "maría":

"Si la E.F. es como una maría" (sesión 1, sujeto 10, intervención 1)

El escaso interés de los padres lo muestra el que no van a hablar con el maestro de Educación Física, probablemente porque ni miran las notas de esta asignatura:

"Pones tus notas de educación física y ves que a los padres aunque tú los suspendas, no les importa" (sesión 1, sujeto 10, intervención 1)

El tono llegó a ser demasiado derrotista y algunos maestros quisieron puntualizar que no todo era negativo en todos los colegios:

"Los horarios sí que me los pusieron bien" (sesión 1, sujeto 7, intervención 2)

"La educación física ha cambiado mucho en primaria, y ha cambiado mucho por los maestros que estamos dando clases de educación física y aguantando ahí el tipo, o sea, que antes la educación física era jugar un partidito de fútbol y las niñas al balón-tiro, y eso estoy hablando de antes, de hace 10 años, y la educación física ahora ha cambiado" (sesión 1, sujeto 1, intervención 3)

"En los cuatro colegios en los que he estado dando educación física, me han tratado estupendamente, me han dado toda la facilidad del mundo y me han dado una importancia como otro cualquiera" (sesión 1, sujeto 4, intervención 2)

En la segunda parte de la sesión fueron surgiendo las posibles soluciones al problema del bajo estatus de la Educación Física. Ennis (1995) afirma que cuando un profesor cree en el valor de su trabajo, termina consiguiendo sus objetivos. En este sentido, fue unánime la propuesta de ganarse el respeto con el trabajo personal. En cada centro un maestro de Educación Física puede ir ganando prestigio de compañeros, equipo directivo y alumnos si demuestra que esta asignatura requiere trabajo, preparación y seriedad:

"Ahora la gente que se considera preparada tiene que ganarse el respeto de los demás, por suerte o por desgracia. Entonces lo único que tienes que hacer en adelante es ganarte el respeto en la pista como el dicho: con el sudor de tu frente" (sesión 1, sujeto 4, intervención 1)

Otra petición de algunos maestros es conseguir que la Educación Física sea más importante en los primeros cursos de primaria. Esto se puede lograr con escritos a la Administración o entrevistas con inspectores. En el centro pidiendo el apoyo al equipo directivo, ofreciéndose a impartir en esos cursos o asesorando a los tutores.

Otra posibilidad de mejora mencionada es garantizar la formación permanente de los profesores de Educación Física, apuntándose a cursos y organizando o participando en actividades grupales, y hacerías públicas para que la mentalidad vaya cambiando.

Aunque es polémico y motivo de debate, hubo maestros que defendieron realizar una evaluación exigente al alumno para ganarse el respeto:

<b>Problemas expuestos</b>	De la Administración	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de instalaciones y material.</li> <li>Sólo hay un maestro de E.F. por centro de Primaria, cuando debería haber más.</li> <li>Las sustituciones las suele realizar el maestro de E.F. en lugar de contratar a otros.</li> </ul>
	Del equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los horarios los hacen sin pensar en que la E.F. necesita unas horas especiales.</li> <li>No consideran a la E.F. como una materia importante, dando prioridad de horas, dinero, etc. a otras.</li> </ul>
	De los compañeros	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría no la valoran, pues creen que el especialista hace en las clases de E.F. lo que ellos han hecho como tutores, es decir, utilizarlo como si fuera el recreo.</li> <li>Se han visto profesores que castigan sin E.F. a niños que se portan mal en el aula ¿qué pasaría si fuera al revés?</li> <li>La pista polideportiva o el gimnasio no es considerada como aula.</li> </ul>
	De los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El mayor problema es la falta de hábitos porque la mayoría de los alumnos/as llegan a clase de E.F. como si fuera el recreo y sólo quieren jugar al fútbol o al balón-tiro.</li> <li>La influencia social de los padres y maestros hace que el niño asocie esta asignatura con una "maría".</li> </ul>
	De los padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>No la valoran porque tienen el recuerdo de lo que ellos han hecho.</li> <li>No miran las notas de E.F. sean buenas o malas.</li> <li>No van a hablar con el maestro de E.F. para preguntar cómo va su hijo en esta asignatura.</li> </ul>
<b>Propuestas de mejora</b>	Ganarse el respeto con el trabajo personal	En cada centro un maestro de E.F. puede ir ganado prestigio de compañeros, equipo directivo y alumnos si demuestra que esta asignatura requiere trabajo, preparación y seriedad.
	Solicitar que la E.F. en los primeros cursos de primaria sea más importante	<ul style="list-style-type: none"> <li>A la Administración a través de las memorias, escritos, entrevistas con inspectores, denuncias, etc.</li> <li>Al centro a través de informaciones y solicitudes de apoyo al equipo directivo o asesoramiento a los compañeros-tutores que dan E.F.</li> </ul>
	Garantizar la formación permanente de los maestros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apuntarse a cursos, congresos, etc. para que la Administración y el centro vean que nos seguimos formando con gran interés.</li> <li>Organizar y participar en actividades grupales y hacerlas públicas para que la opinión de la Administración y de los padres vaya cambiando.</li> </ul>

Tabla 1. Conclusiones del curso en relación con el estatus de la Educación Física.

"Entonces, yo creo que una de las cosas que nosotros tenemos que valorar más es hacerle ver a los niños que la asignatura se suspende y en septiembre yo hago exámenes también" (sesión 1, sujeto 4, intervención 4)

También se comentó la posibilidad de que los alumnos trajeran material de casa como hacen con los libros o hay quien se atreve a pedir dinero para comprarlo, igual que se pide para trabajos manuales:

"Me dan presupuesto, pero no es suficiente y como los niños se gastan tres mil pesetas de material de trabajos manuales pues este año cuesta veinte duros más" (sesión 1, sujeto 4, intervención 11)

En la tabla 1, presentamos las conclusiones del curso en relación al estatus de la Educación Física.

### Conclusiones

El papel de la Educación Física en los centros sigue siendo secundario, tal y como afirman los maestros especialistas en todas las entrevistas. Tanto los compañeros, alumnos, equipos directivos y padres han dado muestras del bajo estatus que sigue teniendo esta área de conocimiento como confirman Plana (1992, p.58) o García Ruso (1997, p.167).

En la investigación que hemos hecho referencia nos encontramos que además de los problemas a los que se enfrentan profesores principiantes de otras asignaturas, los especialistas de Educación Física se encuentran con una valoración muy baja de la materia que imparten, lo cual tiene influencia en la enseñanza de esta área de conocimiento. Las repercusiones van desde la escasez de instalaciones o material, hasta el número de horas o la actitud de los alumnos hacia nuestra asignatura.

A nivel cuantitativo, en el Inventario de Problemas el ítem 32 "encontrar indiferencia de los padres hacia la materia", fue el cuarto más problemático. Además, otros ítems relacionados con la valoración de la asignatura como los equipamientos o el número de horas también obtuvieron resultados muy altos.

A nivel cualitativo, esta situación fue analizada en profundidad en la primera sesión del curso, que estuvo dedicada a este tema. Se criticó a la Administración por la escasez de instalaciones y material, porque sólo hay un especialista por centro y porque permite que el primero que haga sustituciones sea el de Educación Física. Se quejaron de algunos equipos directivos por el escaso presupuesto y los inadecuados horarios. Los compañeros no valoran esta asignatura entre otras causas por la escasa e inapropiada formación que ellos han recibido (Pascual, 1997). Los padres tampoco la valoran (Sheehy, 1994) probablemente porque recuerdan lo que ellos han hecho en esta



asignatura. Por último, a los alumnos, aunque les encanta la Educación Física la relacionan con el recreo y la consideran una "maría" por la influencia de todos estos elementos (gráfico 2).

Esta desafortunada situación no es exclusiva de nuestro contexto como lo demuestran las investigaciones de Sparkes *et al.* (1993), Schempp (1993), Pinkham (1994), Cutforth (1995) o Smyth (1995). El desconocimiento de esta ciencia explica, según Templin *et al.* (1994) o Pascual (1997), la marginalidad de la Educación Física en contraste con la importancia social del deporte.

No obstante, el papel del maestro especialista en Educación Física va aceptando. En el curso se aceptó unánimemente que con una buena labor, la mentalidad de los compañeros y alumnos puede ir cambiando positivamente. Algunos maestros de Educación Física se consideran que están bien vistos gracias a su trabajo y a su forma de ser y éste puede ser el primer paso para que la asignatura consiga la valoración social que se merece. Sirva como ejemplo la investigación de Cutforth (1995) que muestra la labor seria y disciplinada de una profesora de Educación Física que consigue una importante percepción de los alumnos y de su entorno escolar. Pascual (1997) añade que es necesario ponernos de acuerdo sobre los contenidos, sobre la evaluación y convencer, como afirma Kirk (1990), del valor educativo de este área de conocimiento.

Compartimos la opinión de los autores que defienden la Educación Física como una asignatura indispensable en un sistema educativo equilibrado. Todos los docentes de este área de conocimiento debemos aunar fuerzas para que el estatus social de nuestra asignatura mejore. Coincidimos, por tanto, con Kirk (1990, p. 167) cuando afirma que "primero tenemos que creer en nosotros mismos y en el valor de nuestra asignatura, no como un acto de fe, sino a través de nuestra propia conciencia y nuestro juicio fundamentado. Esto se convierte en el desafío y el camino del futuro para la Educación Física".

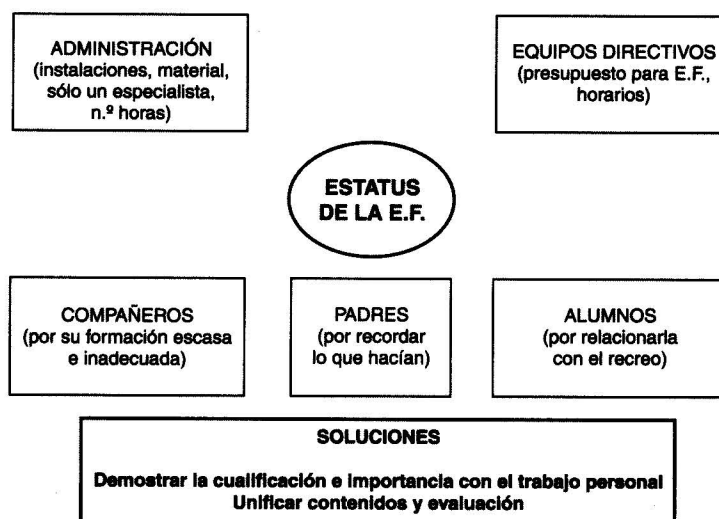


Gráfico 2. Conclusiones sobre el estatus de la E.F.

### Bibliografía

- ARNOLD, P. J. (1990), *Educación física, movimiento y currículum*. M.E.C. y Morata. Madrid.
- BAIN, L. L. (1990), Physical education teacher education. En *Handbook of Research on Teacher Education. A project of the Association of Teacher Educators*. Macmillan Publishing Company. Nueva York; pp. 757-781.
- BORES, N.; CASTILLO, J.; DÍAZ, B. y MARTÍNEZ, L. (1994), Análisis de las concepciones de E.F. de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. En Romero, S. (coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. Wanceulen. Sevilla.
- CAGIGAL, J. M.ª (1979), *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz. Buenos Aires.
- CONTRERAS, O. (1996), El lugar de la Educación Física en el currículum escolar. En Romero, C.; Linares, D.; De la Torre, E. *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la educación física escolar*. PROMECO. Universidad de Granada.
- CUTFORTH, N.J. (1995), Gym's Work Too! Obtaining Respect for Physical Education in an Urban Elementary School. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- ENNIS, C. D. (1995), Changes in Context that Influence Changes in Teachers' Educational Beliefs. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. San Francisco.
- FAUCETTE, N; MCKENZIE, T. L. & PATTERSON, P. (1990), Descriptive Analysis of Nonspecialist Elementary Physical Education Teachers' Curricular Choices and Class Organization. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 9, n.º 3, pp. 284-293.
- FRAILE, A. (1995), *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Amarú. Salamanca.
- GARCÍA RUSO, H. M.ª (1993a), *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- GARCÍA RUSO, H. M.ª (1994), Consideraciones acerca de un modelo de reflexión-acción aplicable a la formación de profesorado de Educación Física. En Romero, S. (coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños Curriculares en Primaria*. Wanceulen. Sevilla, pp. 155-166.
- GARCÍA RUSO, H. M.ª (1997), *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. INDE. Barcelona.
- GARROTE, N. (1993), Educación Física y su contexto. En Martínez, V. (Coord.). *La Educación Física Primaria. Reforma, 6 a 12 años. Vol. I*. Paidotribo. Barcelona.
- KIRK, D. (1990), *Educación Física y Currículum*. Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.
- MACDONALD, D. (1995), The role of proletarianization in physical education teacher attrition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 66, n.º 2, pp. 129-141.

- MARCELO, C. (1992), *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. C.I.D.E. Madrid.
- PASCUAL, C. (1997), Análisis contextual de la formación del profesor en Educación Física. *Revista de Educación*, n.º 304, pp. 161-178.
- PINKHAM, K. M. (1994), The School as a Workplace: The Perspective of Secondary School Physical Educators. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- PLANA, C. (1992), El rol del profesor de Educación Física. *Apunts: Educació Física i Esports*, n.º 30. INEFC, pp. 58-63.
- SÁENZ-LÓPEZ, P. (1998), La formación del maestro principiante especialista en Educación Física. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996), *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Gymnos. Madrid.
- SCHEMPP, P. G. (1993), Constructing Professional Knowledge: A Case Study of an Experienced High School Teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 13, pp. 3-25. Human Kinetics Publishers, INC.
- SHEEHY, D.A. (1994), The Influence of School-Home Communication Patterns on Parental Perceptions of Physical Education. Roundtable. Paper Presented at the annual meeting of the A.E.R.A. New Orleans.
- SMYTH, D.M. (1995), First-Year Physical Education Teachers' Perceptions of Their Workplace. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 14, pp. 198-214. Human Kinetics Publishers. INC.
- SPARKES, A. (1993), Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación. En Barbero, J.I. (Coord.). *II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva*. Investigación alternativa en E.F. UNISPORT. Málaga, pp. 73-92.
- SPARKES, A.; SCHEMP, P. G. & TEMPLIN T. J. (1993), Exploring Dimensions of Marginality: Reflecting on the Life Histories of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 12, pp. 386-398. Human Kinetics Publishers, INC.
- TEMPLIN, T. J.; SPARKES, A.; GRANT, B. & SCHEMPP, P. (1994), Matching the Self: the Paradoxical Case and Life History of a Late Career Teacher/Coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 13, n.º 3, pp. 274-294. Human Kinetics Publishers, INC.
- WEST, D.A. (1994). La naturaleza del conocimiento en la pedagogía del deporte: una réplica a Schempp. *Revista de Educación Física*, n.º 54, pp. 29-33, Biodecanto S.L., La Coruña..





## ANEXO:

### Inventario de Problemas

K.Jordell (traducido y primera adaptación por Carlos Marcelo García;  
adaptación a profesores de Educación Física por Pedro Sáenz-López Buñuel y José M.ª Rodríguez López)

La reciente creación de la especialidad de Educación Física, en la Titulación de Maestro, y de las Oposiciones específicas a la enseñanza pública, abre nuevos caminos en la formación inicial, dentro de las actuales Facultades de Educación.

Nuestro interés se centra en estudiar los problemas que encuentran los Maestros Especialistas en E.F. en sus primeros años de docencia. El objetivo que perseguimos es que las conclusiones que podamos sacar sirvan para hacer más prácticos y realistas los conocimientos que se imparten durante la formación del maestro de E.F.

Agradecemos de antemano que nos dedique un poco de su tiempo, y le rogamos nos devuelva el cuestionario, a la mayor brevedad, utilizando el sobre que le adjuntamos.

#### INDICACIONES GENERALES

El Cuestionario (I.S.E) contiene 75 declaraciones que se refieren a aspectos de la actividad del profesor. Le pedimos que LEA DETENIDAMENTE cada una de estas situaciones. A continuación responda, SEGÚN SU PROPIA EXPERIENCIA PERSONAL, en qué medida cada una de las situaciones HA REPRESENTADO UN PROBLEMA DURANTE SU PRIMER AÑO DE EXPERIENCIA DOCENTE.

Cada declaración tiene cinco posibles respuestas:

1. No representa ni ha representado NINGÚN PROBLEMA
2. Representa o ha representado ALGÚN PROBLEMA
3. Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA
4. Representa o ha representado un GRAN PROBLEMA
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseño

Escriba su opinión marcando una X en la respuesta que ha seleccionado.

Gracias por su colaboración

#### DATOS PREVIOS

• SEÑALE CON UNA "X" EL NIVEL DE ENSEÑANZA QUE IMPARTE ACTUALMENTE

- 1r ciclo de primaria (6-8 años)....
- 2.º ciclo de primaria (8-10 años)....
- 3r ciclo de primaria (10-12 años)...
- Ciclo superior EGB (11-14 años)....

• ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVA EN LA ENSEÑANZA? (Señala con una X en cada ámbito, y el número total de años, al final).

AÑOS	0-1	1-3	3-5	MÁS DE 5
En la privada				
En la pública de interino				
En la pública de funcionario				
<b>TOTAL DE AÑOS</b>				

• INDIQUE LA EDAD QUE TIENE ACTUALMENTE:

• SEÑALE CON UNA "X" EL SEXO:  Hombre  Mujer

• SEÑALE CON UNA "X" LA/S TITULACIONES QUE POSEE

- Maestro especialista en E.F.....
- Maestro especialista en otras especialidades....
- Otras titulaciones (indicar):.....

• ¿TIENE EXPERIENCIA EN EL CAMPO DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO?  SÍ  NO

• SI HA CONTESTADO AFIRMATIVAMENTE, ¿EN QUÉ DEPORTE/S? INDÍQUELOS

• SIGA RESPONDIENDO, SI ES SU CASO, ¿CUÁNTOS AÑOS HA ENTRENADO A EQUIPOS O ESCUELAS DEPORTIVAS? SEÑALE CON UNA "X"

- 0-1 AÑO
- 1-3 AÑOS
- 3-5 AÑOS
- MÁS DE 5 AÑOS

DECLARACIONES	1 No ha representado NINGÚN PROBLEMA	2 Ha representado ALGÚN PROBLEMA	3 Ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA	4 Ha representado un GRAN PROBLEMA	5 Este problema NO ES RELEVANTE
1. Mantener un adecuado control de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Organizar las actividades físicas propuestas en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Motivar a los alumnos en los ejercicios o juegos propuestos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dar la información inicial de las actividades físicas a realizar en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ser creativo al enseñar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ofrecer conocimiento de resultados (feed-back) a los alumnos, sobre la realización de las tareas motrices.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Conocer el nivel inicial del que parten los alumnos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Conocer a qué nivel presentar las tareas motrices que deben aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Saber en qué contenido/s hacer mayor hincapié.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Decidir cuánto contenido desarrollar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Programar una sesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Programar para un período de tiempo más prolongado (quincena, mes, año).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Diseñar actividades físicas adecuadas para desarrollar los objetivos/contenidos propuestos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Utilizar medios de enseñanza generales (diapositivas, video, periódicos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Utilizar medios de enseñanza específicos (balones, aros, cuerdas, picas, colchonetas, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Elegir y/o elaborar instrumentos de evaluación (test, cuaderno del alumno, listas de verificación, hojas de observación, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Conocer si mi enseñanza es eficaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Definir mi papel como profesor de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Saber si agrado a los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Entablar contacto personal con los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tener que ser más estricto con los alumnos de lo que me gustaría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Encontrar rechazo por parte de los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. No tener suficiente tiempo libre para dedicar y conocer a los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Organizar a los alumnos/as en grupos homogéneos para trabajar simultáneamente con diferentes niveles de dificultad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Encontrar indiferencia de los padres hacia la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Encontrar resistencia o escepticismo en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza de educación física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Desacuerdos en las relaciones con los padres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Cooperar con los compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Tener la oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Sentirme poco integrado en la escuela y entre los compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Desacuerdos con los compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Tener suficiente información sobre cómo localizar materiales específicos para el área de educación física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Tener suficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



DECLARACIONES	1 No ha representado NINGÚN PROBLEMA	2 Ha representado ALGÚN PROBLEMA	3 Ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA	4 Ha representado un GRAN PROBLEMA	5 Este problema NO ES RELEVANTE
41. Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o en el equipo directivo cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela (clases más numerosas, peores, mayor carga docente).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Desacuerdo en las relaciones con el equipo directivo del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Escasez de materiales específicos de educación física en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Elevado número de alumnos en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Escasez de espacios y zonas de trabajo personal en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Encontrar tiempo para elaborar y preparar materiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Mantener mi vida privada apartada de la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Entablar relaciones nuevas en el entorno de la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Limitaciones de la localidad (ausencia de campo, parques, polideportivos, etc.) para organizar actividades físico-deportivas fuera de la Escuela (senderismo, cross, orientación, atletismo, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Calidad del alojamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Estar preocupado con la enseñanza diaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Decidir qué aspectos evaluar (conocimientos teóricos, participación, motivación, cualidades físicas, cualidades perceptivo-motrices, habilidades específicas, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Escasez de instalaciones adecuadas, en el centro, para impartir la enseñanza en Educación Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Lograr que el tiempo de participación motriz individual de los alumnos/as (tiempo de compromiso motor) en una sesión sea alto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Poner en práctica las orientaciones metodológicas para primaria (métodos globales, creativos, que fomenten la resolución de problemas, de alta participación cognitiva).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Utilizar y rellenar las pruebas de evaluación motriz (test, hojas de observación).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Transformar los datos recogidos en una adecuada calificación final numérica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Escasez de espacio adecuado para guardar el material específico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Conseguir individualizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Encontrar tiempo para organizar actividades físico-deportivas extraescolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Formar grupos o equipos dentro de cada clase para participar en juegos colectivos de cooperación o competición.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Encontrar indiferencia de los compañeros hacia la asignatura de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Impartir otra asignatura que no sea E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Encontrar indiferencia del equipo directivo hacia la asignatura de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Escaso número de horas semanales de E.F. con cada curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Estar satisfecho con la formación específica en E.F. recibida durante la carrera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Participación en claustros o consejos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Trabajo en equipo en las reuniones de ciclo o con compañeros de E.F.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Encontrar indiferencia hacia la E.F. en los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Trabajo en clase de E.F. con alumnos con necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Facilidad para formación permanente a través de los CEPs, seminarios, apoyo mutuo de compañeros, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>