

## **LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES Y QUÉ HACEN LOS ALUMNOS? DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA**

### **PHYSICAL EDUCATION CLASSES: WHAT DO TEACHERS SAY? AND WHAT DO STUDENTS DO? FROM AN ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE**

Rosa Marchena Gómez. (ESPAÑA)  
Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Antonio Palomino Martín. (ESPAÑA)  
Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Eduardo Ramos Verde. (ESPAÑA)  
Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Rayco Montesdeoca Hernández. (ESPAÑA)  
Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha recepción: 24-7-16  
Fecha aceptación: 19-1-17

#### **Resumen**

Este estudio se centra en la caracterización de la interacción entre los profesores de Educación Física y sus estudiantes. Del mismo modo, la disponibilidad de estos estudiantes a las tareas realizadas en las clases. Para lograr este propósito, se ha adoptado un enfoque etnográfico o cualitativo. Los instrumentos utilizados fueron la observación de la dinámica establecida en las sesiones de Educación Física y entrevistas semiestructuradas dirigidas a los profesores. Un total de cincuenta y cinco sesiones que pertenecen a la Primaria, Secundaria y Bachiller fueron grabados para esta observación. Entre las conclusiones destaca que los profesores de Educación Física mantienen una relación más estrecha con los estudiantes que en otras materias, que son clases que no implican dificultad. Sin embargo, la satisfacción observada no alcanza niveles altos, característica no coincidente con la percepción más optimista que los maestros tienen en esta dimensión de los estudiantes.

#### **Palabras clave:**

Educación Física, Etnografía, Interacción Profesor-alumno, Ambiente del aula.

#### **Abstract**

This paper focuses on characterizing the interaction between physical education (PE) teachers and their students. Likewise, the student's disposal to the tasks arised in PE classes. To achieve this purpose it has been taken an ethnographic or qualitative approach. The instruments used were the observation of the dynamics established in PE sessions and semi-structured interviews aimed at teachers. A total of fifty-five sessions were recorded by this observation, belonging to Elementary School, Secondary and High school. Among the conclusions, it highlights that PE teachers maintains a closer relation with students than in other subjects, which are classes that do not involve difficulty. However, the observed satisfaction does not reach high levels, non-matching feature with the most optimistic perception that teachers have on this student's dimension.

#### **Key words:**

Physical Education, ethnography, teacher student interaction, classroom motivation.

#### **Introducción**

Con frecuencia encontramos clases de Educación Física en las que el denominado "Juego libre" se apodera habitualmente de muchas de las sesiones que componen la Programación Didáctica Anual (PDA). Esto viene a significar que muchos profesionales de la docencia no dan la importancia debida a satisfacer las demandas del alumnado en su totalidad o lo que viene a ser lo mismo, no tienen especial interés en fomentar un ambiente óptimo de clase desde la organización que garantiza un trabajo programado. Por esta razón hemos querido conocer algunos aspectos relevantes que acontecen en el día a día escolar y que influyen en el denominado clima del aula.

El trabajo descrito se sitúa en un paradigma interpretativo/ecológico bajo un enfoque etnográfico o cualitativo. Analiza la interacción del profesorado con su alumnado (A) y la disponibilidad de estos ante las tareas propuestas. (B) a partir de la observación directa en las clases de Educación Física. Interesa, por tanto, conocer lo que se denomina currículo en acción (Gimeno, 1989) o teoría de la acción (Merchán, 2011).

### Objetivo general

Conocer qué dicen los profesores y qué hacen los alumnos en las clases de Educación Física.

### Objetivos específicos

- Conocer la interacción que se da entre el profesorado-alumnado como uno de los elementos que condicionan el clima del aula.
- Comprobar la disponibilidad del alumnado hacia la tarea como otro de los elementos nucleares que afectan al ambiente de clase.

La interacción profesorado-alumnado: Es uno de los elementos que más condiciona el clima de un aula. (Escudero, 1997) conjunto de transacciones sobre determinados contenidos. Se evidencia esta interacción cuando el profesor se dirige a los estudiantes para cuestiones propias de la materia o para instrucciones sobre las tareas. Pero la interacción también surge en torno a cuestiones afectivas, cuando generas una transacción comunicativa a partir de afectos.

La interacción es una dimensión que se percibe fácilmente, cuando observamos una clase, sobre todo si es de Educación Física. Al resaltar las diferencias de esta materia frente a otros contenidos curriculares Sáenz-López (1997) y Sánchez (2003) coinciden en subrayar que las relaciones interpersonales que se producen en esta asignatura la comunicación oral y corporal es mucho más frecuente, incluso el número de correcciones, hecho que indica una interacción oral casi constante.

Desde el punto de vista del alumnado, la interacción que se establece con el profesorado es un factor trascendente. Un trabajo realizado con estudiantes universitarios (Ibáñez, 2002) concluyó que la calidad de sus relaciones con los profesores fue lo que mayor impacto tuvo entre ellos, y no tanto el contenido del estudio.

Al "buen profesor" según los alumnos (Gómez-Bahillo, Puyal, Sanz-Elboj y Sanagustín, 2006) se le atribuyen singularidades profesionales (preparación de clases, los contenidos que explica son interesantes...) acompañadas siempre de otras sociales: se puede establecer una relación con él, tiene sentido del humor, se preocupa por nosotros, jamás descalifica, no es sarcástico. Estas relaciones son opuestas cuando los estudiantes definen al "mal profesor".

En Educación Física son muchos los trabajos que resaltan la importancia de la comunicación establecida entre profesorado y alumnado. Pero, bajo un enfoque etnográfico son menores (Posada, 2000; Sánchez; Chinchilla, De Burgos y Romero, 2008). Por otro lado, se ha estudiado (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011; Gutiérrez, Ruiz, López y López, 2011; Moreno-Murcia, Martínez, Cervelló, 2011; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens y Sidergis, 2008) que existe una relación directa entre una adecuada interacción profesorado-alumnado y la creación de un clima motivacional orientado a la tarea en Educación Física (Ames, 1992; Butler, 1989; Maehr, 1984). Se han descrito estudios que plantean que una interacción basada en la confianza, la ausencia de barreras comunicativas, el feedback positivo y la libertad de expresión, desencadenan una mejora de la motivación intrínseca hacia las clases de Educación Física (Moreno-Murcia, Huéscar, Peco; Alarcón y Cervelló, 2013; Ryan y Decy, 2000). Una interacción positiva ha sido igualmente subrayada como factor clave cuando se desarrollan prácticas de aula inclusivas que aceptan las diferencias del alumnado (Ainscow, 2001; Tomlison, 2001). La relación estrecha entre interacción y mejora de la convivencia ha sido también analizada en trabajos nuestros anteriores (Marchena, 2007 y 2009).

La disponibilidad del alumnado: Desde una perspectiva amplia (Marchena, 2004), la disponibilidad que muestran los estudiantes hacia las tareas es también un elemento nuclear que configura el ambiente del aula, la manera en que se comportan, se posicionan o se manifiestan ante las tareas y actividades que el profesorado plantea.

Los estudiantes pueden ajustarse de manera formal a las normas externas de silencio, desconectar, mostrar satisfacción con lo que están haciendo o realizar con dificultad las actividades.

Desde el paradigma ecológico (Doyle, 1979; Tikunoff, 1979) la disponibilidad del alumnado estaría condicionada a muchos elementos del aula. El contexto didáctico en que se desarrollan las clases la condicionaría con la misma intensidad que el propio alumno y sus características. La interacción que mantenga el profesorado, tipo de actividades que ofrece, pensamiento y formación recibida, nivel de exigencia curricular aplicado en los aprendizajes, recursos utilizados, organización del Centro, serían posibles elementos capaces de modificar la implicación de un alumno, su desconexión o su participación.

En el ámbito de la Educación Física (Moreno-Murcia et al, 2013) el origen de la motivación puede ser más interno o externo al practicante, más o menos autodeterminado, en la medida en que las personas se involucran libremente en la realización de actividades para conseguir ciertas metas, es decir, el grado en que realizan sus acciones de forma voluntaria.

El vínculo de dependencia entre la forma de disponerse los estudiantes en Educación Física y la percepción que éstos tienen de su clase fue estudiado (Ferrer-Caja y Weiss, 2000) advirtiéndose que cuando los estudiantes percibían que la clase promovía el aprendizaje y la participación, se centraban en las actividades y evaluaban su éxito usándose a sí mismo como fuente de referencia. Percibían sus capacidades físicas elevadas y sentían que tenían elección sobre lo que hacer en clases. Participaban por diversión y ganas de aprender, elegían actividades difíciles en las que poner mayor esfuerzo y perseverancia incluso después de fallar. Por otro lado, cuando los alumnos percibían la clase como una competición y que se le daba importancia a los errores, se centraban en el resultado de la actividad y evaluaban su resultado usando fuentes interpersonales. Eran menos propensos a participar por diversión y disfrute. Es muy importante crear un clima que enfatice el esfuerzo, el aprendizaje y la automejora para maximizar la disponibilidad del alumnado a las clases de Educación Física, según estos autores, evidenciaría la motivación intrínseca, el esfuerzo y la persistencia.

Aravanis, (1998), Matsagouras (1988, 1999), Papaioannou, Theodorakis y Goudas (1999) demostraron la alta conexión existente entre los comportamientos de los estudiantes y las características personales y profesionales del docente. También mostraron interés por profundizar en la influencia que el docente genera a través de sus estrategias motivadoras al estudiante.

Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barsh (2004) investigaron si el apoyo autónomo que proporciona un profesor puede aumentar el compromiso de los estudiantes en las clases de Educación Física, refiriéndose este compromiso a la intensidad del comportamiento y la calidad emocional de la actuación de una persona en la tarea. Diseñando un grupo experimental y un grupo control concluyeron que, cuanto más usaban los profesores el apoyo autónomo, más compromiso en la tarea mostraban los estudiantes.

En relación a la disciplina de las clases (Moreno-Murcia et al, 2007) encontraron que las conductas de los alumnos en Educación Física se hallaban relacionadas con los métodos de enseñanza empleados por el profesor, siendo los métodos reproductivos y autoritarios los principales predictores de conductas indisciplinadas. Para Paulson, Marchant y Rothlisberg, (1998) los centros educativos que desarrollan buenas relaciones entre padres y profesores, y propugnan altas expectativas académicas y comportamentales en sus alumnos, presentan bajos niveles de comportamientos disruptivos en las aulas. Fernández-Balboa (1990) afirman que la principal causa de conducta indisciplinada en Educación Física mantiene una relación directa con las características personales de los profesores, sobre todo los principiantes. Parece que estos sufren de forma más directa, las consecuencias de las conductas disruptivas de los discentes.

## Metodología

### Diseño

La metodología aplicada fue etnográfica, acogiéndonos a un estudio de casos múltiples como estrategia de diseño. Se siguió un paradigma ecológico de investigación en el aula (Doyle, 1979; Tikunoff, 1979), lo que supone percibir la clase de Educación Física como una compleja estructura de variables interdependientes e intensamente trenzadas de difícil aislamiento, que actúan de manera global sobre la realidad educativa.

### Muestra

Iniciado el trabajo de campo, se procedió a la selección siguiendo un muestreo intencional por lo que se buscaron aquellos centros y clases que garantizaran mejor la cantidad y la calidad de la información, que en nuestro trabajo se traducía en que estuvieran representadas las etapas educativas de Primaria, Secundaria y Bachiller, aunque no con equilibrio numérico. Se registraron las dinámicas de cincuenta y cinco sesiones de Educación Física de nueve profesores, tres de ellos de Primaria, cuatro de Secundaria y dos de Bachiller de diferentes centros educativos de la isla de Gran Canaria de diferentes municipios de la isla de Gran Canaria, representados en zona centro, zona sur y zona norte. Las Palmas de Gran Canaria, Agüimes, y Arucas respectivamente. Un total de 150 alumnos de Primaria, con edades comprendidas entre los seis y los doce años: desde 1º nivel hasta 6º nivel. 80 alumnos de Secundaria con edades que abarcaban desde los 13 hasta los 16 años: desde 1º hasta 4 de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y finalmente, 70 de Bachillerato con edades comprendidas entre los 17 y los 18 años: (1º y 2º) conformaron la muestra de este estudio. Se incorporó a la par un criterio estratégico personal y un criterio teórico. Se tuvieron también en cuenta las indicaciones para la selección de un emplazamiento de campo (Angrosino, 2012).

Tabla 1.

Centros educativos públicos adscritos a la Consejería de Educación y Universidades

Zona Sur		Zona Centro		Zona Norte	
Municipio: Agüimes		Municipio: Las Palmas de Gran Canaria		Municipio: Aruca	
Nº de alumnos	Primaria 50	Nº de alumnos	Primaria 50	Nº de alumnos	Primaria 50
	Secundaria 25		Secundaria 30		Secundaria 25
	Bachillerato 25		Bachillerato 45		Bachillerato 0
Total	100	Total	105	Total	75

### Instrumento

Los instrumentos utilizados para extraer la información fueron una entrevista semiestructurada, cumplimentada por el profesorado y la observación participante que se establecían en las sesiones de Educación Física, valiéndonos para ello de un sistema narrativo, uno de los muchos sistemas existentes utilizados para registrar y almacenar información (Evertson y Green, 1989). Este sistema narrativo se concretó elaborando múltiples notas de campo dando lugar a un relato por escrito de lo que el investigador ve, oye, experimenta y piensa durante su actividad de recoger datos. Algunas de las sesiones fueron grabadas en audio, lo que contribuyó a completar la información de las notas de campo recogidas.

Para garantizar la validez interna y la fiabilidad del estudio, en primer lugar, se procedió a una recogida de datos a través de dos observadores. Posteriormente, el análisis de los datos se realizó a través una triangulación cualitativa de expertos, que consistió en que cada evidencia extraída de los registros narrativos se consensuaba para categorizarla. Asimismo, una triangulación metodológica, comparando la información obtenida de la observación de las clases y las entrevistas a los profesores. Para conseguir esta validez interna, el estudio fue un trabajo prolongado, por lo que estuvimos en los centros durante todo el segundo cuatrimestre académico.

Se desarrolló también una observación persistente (Del Villar, 1994) para comprender mejor nuestro objeto de estudio. Bajo este criterio, a cada profesor observado, se le registraban entre cinco y seis sesiones, cifra que coincidía con la aparición de la denominada saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1992). El sistema categorial que se elaboró para las observaciones efectuadas, en la fase analítica de la investigación, tuvo carácter tanto inductivo como deductivo, negociándose los significados de manera conjunta con todo el equipo investigador. En la Tablas 1 y 2 mostramos las categorías resultantes junto con su significado. El referente teórico para las categorías extraídas de manera deductiva estuvo constituido por un trabajo anterior donde se analizaron los mismos elementos de un aula, pero en referencia a otras materias curriculares (Marchena, 2005a, 2005b). Las inductivas fueron surgiendo con las especificidades del área de Educación Física frente a otras asignaturas (Sáenz-López, 1997; Sánchez, 2003). Para facilitar el manejo de la información cualitativa, se hallaron las frecuencias y porcentajes de las unidades de información surgidas en esta fase del análisis categorial.

Tabla 2.

Interacción profesorado-alumnado	
Oposición profesor-alumno: entre el profesor y el alumnado se perciben actitudes y comportamientos encontrados y/o discordantes	Antagonismo: entre profesor-alumno se producen situaciones de disconformidad
	Tensión encubierta: el profesor vierte hacia los alumnos mensajes verbales indirectos, irónicos, a veces con aparente cordialidad; hay gestos y diálogos secos, tajantes y/o impaciente
	Velocidad: el profesor explica con rapidez o solicita una tarea con límites ajustados de tiempo. Los alumnos se incomodan
	Omisión: los alumnos solicitan una opinión o muestran una producción pero no son respondidos. Surgen situaciones compartidas por todos los alumnos pero el profesor se mantiene al margen
	Favoritismo: se atiende y/o responde de manera más favorable a unos alumnos que a otros en igualdad de situaciones
	Descrédito: entre profesor-alumno se lanzan mensajes de desvalorización
	Ausencia de Feed-back: no se produce retroalimentación
Comprensión profesor-alumno: entre profesor y alumno/os se producen situaciones favorables, comprensivas, de respeto y disponibilidad	Personalización: hay interés por el bienestar personal; se comunican cuestiones personales entre alumnos y/o profesor-alumno. Se hacen visibles gestos de afecto. El profesor interactúa como un igual en la tarea del alumnado
	Humor Compartido: entre todos, alumnos y profesor, se producen situaciones de humor generalizado
	Flexibilidad: se alcanzan con rapidez acuerdos comunes
	Valoración: entre los participantes se producen mensajes de valoración, aprobación, felicitación y/o se tiene en cuenta el trabajo bien hecho
	Diversificación: el profesor despliega tareas y actividades diferentes a los alumnos en función de un criterio determinado
	Feed-Back de corrección: el profesorado interviene en la tarea con la finalidad de reorientarla
	Ánimos: el profesorado alienta positivamente la realización de la tarea
Ayudas: acciones que proporciona el profesor (manuales y/o voz) en la ejecución de algún ejercicio	

Tabla 3.

Disponibilidad hacia las tareas de clase	
Satisfacción del alumnado: entusiasmo, acuerdo y/o participación voluntaria en las actividades de la clase	Risas: la mayoría de los alumnos ríen ante una situación cómica compartida entre ellos
	Agrado: se exteriorizan gestos, palabras, mensajes que implican agrado y seguridad por la tarea que están realizando o van a realizar
	Entusiasmo: se continúa con la misma dinámica del aula, por propia iniciativa de los alumnos, una vez finalizada la clase
Dificultad en la tarea: se percibe dificultad en los alumnos para realizar el trabajo de clase	Dificultad manifiesta: los alumnos verbalizan que les resulta difícil la tarea; el profesor comunica a sus alumnos que percibe dificultad en ellos para la comprensión del aprendizaje; las producciones y/o intervenciones de los alumnos son erróneas
	Ausencia de respuestas: ningún alumno responde a los planteamientos, peticiones o preguntas del profesor en relación al contenido que se trabaja
	Participación limitada: son pocos los alumnos que se implican y/o responden de la manera adecuada a las tareas propuestas
	Inseguridad: los alumnos resuelven las tareas deteniéndose y/o buscando la aprobación
Desconexión con el trabajo: los alumnos por diversas razones, dejan de centrarse en las tareas requeridas.	Desorganización: un grupo hace lo que quiere, va a lo suyo. Se origina barullo, se pierde el orden que precisa la tarea ejecutada, debido al comportamiento de un grupo o de toda la clase
	Rol independiente: comportamientos aislados por parte de algún participante que no resultan acordes a las tareas que se realizan pero que no son tenidos en cuenta ni por el profesor ni por los compañeros
	Desgana: los alumnos están pasivos, no hacen nada, desconectan de la tarea realizada en el aula. Los alumnos expresan estar cansados; no tienen ganas de hacer las tareas
Activación parcial: el orden de la tarea no se ha perdido pero hay grupos de alumnos que no la realizan siguiendo las instrucciones	
Implicación: las tareas se realizan ajustándose a las normas que se van estableciendo	

## Resultados

### Interacción profesorado-alumnado

El rasgo más destacado en los casos observados viene marcado, tal como se refleja en el Gráfico 1, por un equilibrio entre los segmentos de oposición (50,57%) y los de comprensión (49,43%).

A través de las entrevistas realizadas al profesorado, la relación con los alumnos era muy buena, aunque uno de ellos reconoció que en uno de los grupos, sobre todo con las chicas, esta relación no alcanzaba el nivel máximo.

Las causas argumentadas para definir la interacción de manera positiva fueron varias: los efectos positivos de la experiencia como docente, el que en las clases no hubiese chicos con situaciones conflictivas, las características de la materia, su carácter no impositivo y el espacio de interacción que se genera en éstas.

Desde la perspectiva de la interacción comprensiva, es la personalización la subcategoría que más se ha repetido en la observación:

- Un niño se golpea con el material, el profesor se acerca y le dice "sana, sana culito de rana si no se cura hoy se cura mañana" (Personalización).

Encontramos también que el profesorado de Educación Física anima y corrige mucho las ejecuciones, pero emite pocas valoraciones, basado en las mayores frecuencias de las subcategorías de ánimos y feedback de corrección frente a la de valoración. La subcategoría ayuda destaca por no tener ninguna frecuencia anotada:

- ¡Venga, no pasa nada, suele pasar! Le dice ahora la profesora a otra chica que intentó hacer el ejercicio y se equivocó (Ánimo).

- Se ponen en un gran círculo en medio de la cancha. Comienza el calentamiento. El profesor lo hace a la vez que los alumnos. Va corrigiendo a los que no están haciendo del todo bien los ejercicios (Feedback de corrección).

Bajo la perspectiva contraria -la oposición- siguiendo con el Gráfico1, lo hallamos muchas evidencias de antagonismo y tensión encubierta:

- El profesor le llama "¿A dónde va usted? ¿Usted se gobierna sólo? Venga aquí con todos (Tensión encubierta).

- En uno de los grupos uno está chillando. La profesora acude. Interactúa con él y se calla (Antagonismo).

La existencia de situaciones tensas, fueron también referidas por el profesorado en las entrevistas pero advirtiendo que no eran instantes de confrontación importantes, que existían diferencias según los grupos y que la tensión era mayor en los niveles superiores, ocasionada sobre todo por los repetidores. Las causas de estos desencuentros, siguiendo con la opinión del profesorado, fue en querer realizar siempre la misma actividad (fútbol sobre todo), mostrar desacuerdos por realizar una tarea, la personalidad competitiva de alumnos concretos o las características personales que algunos presentan.

La manera de resolver esos momentos de tensión y disconformidad, según los docentes, se basa mayoritariamente en el diálogo, hacerles razonar mediante argumentos cuál es el sentido de la Educación Física, recordar las normas y, por parte de dos de los centros, la negociación a través de los propios compañeros:

- El tema de los espacios que siempre genera problemas, hemos optado por elegir representantes de alumnos que son los que resuelven estas disputas mediante estrategias negociadoras.

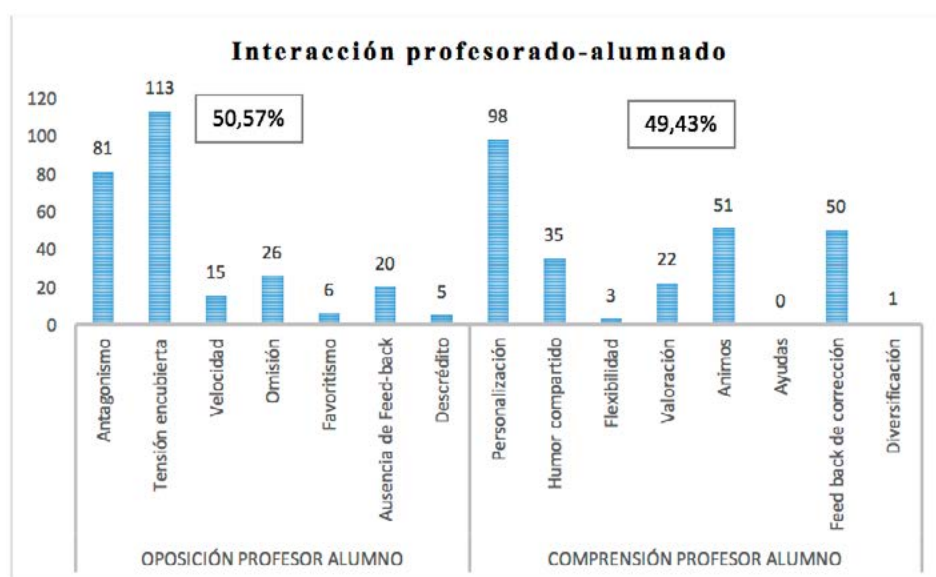


Figura 1. Interacción profesorado-alumnado

### Disponibilidad a la tarea

El alumnado estudiado, como se describe en el Gráfico 2, se ha caracterizado por un alto porcentaje de desconexión (57,76%), siendo la activación parcial la que más evidencias acumuló. Sin embargo, contrasta con un porcentaje elevado de implicación (28,26%):

- El calentamiento se está activando. Pero en un grupo siguen haciéndolo muy pocos alumnos. En general, las carreras son lentas. Hablan entre sí. Se paran. (Activación parcial).

- La profesora reagrupa la clase de cuatro en cuatro, marcando ella el criterio. Señala con el dedo a la vez que dice "uno, dos, tres, cuatro". El alumnado obedece y se va agrupando (Implicación).

Una baja satisfacción (9,93%) hacia las tarea a ejecutar ha definido igualmente la manera de disponerse los alumnos a pesar de que se evidencia baja dificultad en la tarea (4,05%).

Atendiendo a las entrevistas de los profesores, en su mayoría, advierten que el rendimiento de los alumnos es normal, en algunos casos bastante bueno y que casi todos aprueban. Pero, también mencionan que algunos cursos presentan desgana, cuesta más la participación, no les motiva nada y despliegan desinterés académico. Uno de los docentes explicaba la existencia de una disponibilidad diferente en el grupo clase, según el sector, con los siguientes términos:

- Por un lado hay grupos muy dinámicos y participativos y, por otro, especialmente el de las chicas, los que no asumen que hay que hacer Educación Física. Se dan casos en los que unos están muy conformes con lo que se hace, mientras otros, están totalmente en desacuerdo.

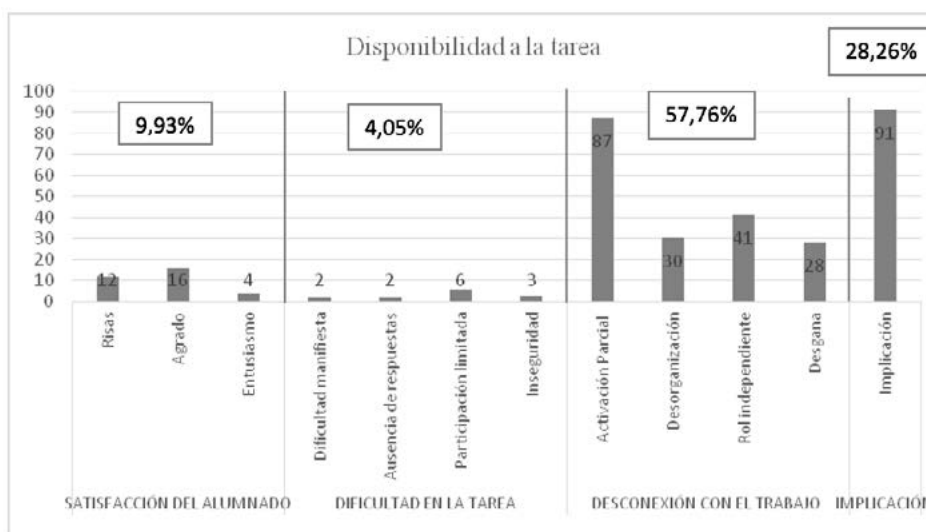


Figura 2. Disponibilidad a la tarea

## Discusión

Como se hizo referencia en la introducción, el objetivo general de este estudio era el conocer qué dicen los profesores y qué hacen los alumnos en las clases de Educación Física y más específicamente el conocer la interacción que se da entre el profesorado-alumnado, reconociéndolo como uno de los elementos que condicionan el clima del aula, además de comprobar la disponibilidad del alumnado hacia la tarea como otro de los elementos nucleares que afectan al ambiente de clase

Partiendo de los resultados obtenidos y con una misma metodología de estudio, encontramos que en las clases de Educación Física analizadas se establece una mayor interacción comprensiva que en otras materias curriculares, concretamente en Matemáticas (Marchena, 2005a). En el contexto analizado, conllevaría que el alumnado pueda guardar mejor recuerdo de los profesores de Educación Física que de los de Matemáticas (Ibáñez, 2002). Con las mismas condiciones interpretativas, estaríamos ante unas clases en las que se podría facilitar, más que en otras materias, el desarrollo de prácticas cercanas a la educación inclusiva (Ainscow, 2001 y Tomlison, 2001), dada la importancia atribuida a la relación profesorado-alumnado para alcanzar los objetivos de esta corriente educativa.

Estas afirmaciones, sin embargo, no deben suponer que en Educación Física haya una relación de constante comprensión y acercamiento entre los dos protagonistas de aula, tal como casi todos los profesores parece que percibieron a pesar de las considerables evidencias que registramos contrarias a esta idea. Recordemos que llegaron a ser mayores los instantes de interacción con oposición, aunque eso sí, con escasa diferencia en su frecuencia. Esa percepción más optimista de los docentes, desde el punto de vista metodológico, quizás haya sido debida a que las situaciones de confrontación que se producían y que restaban acercamiento a la interacción, hayan sido valoradas como instantes de poca importancia, jerarquía de valoración que en la observación que realizamos no se consideró.

El profesorado también atribuyó dicha proximidad a las características del alumno y a las condiciones propias que genera este tipo de clases. Con esta última justificación hallamos coincidencia con otros trabajos (Sáenz-López, 1997; Sánchez, 2003) cuando afirmaban que las relaciones interpersonales que se producen en un patio o un gimnasio son más intensas. Ahora bien, que tengamos un escenario que facilita la interacción, no implica que todos los profesores traduzcan en positivo esta potencialidad. Podríamos afirmar, que en las clases analizadas, la dimensión afectiva se desarrolla con más facilidad que en otras materias curriculares pero que no todos los profesores la orientan hacia la idoneidad.



En cuanto a establecer las características del alumnado como origen de una buena relación, habría que puntualizar que no coincide esta posición con las actuales teorías de la comunicación, sobre todo desde el llamado enfoque sistémico. Lo que expresa un profesor, modifica el comportamiento y la respuesta del alumno pero, a su vez, esta respuesta vuelve a condicionar el comportamiento del docente. Los comportamientos de un lado y otro nunca son independientes. Este planteamiento se ajusta a las teorías del paradigma ecológico de investigación en el aula (Tikunoff, 1979; Doyle, 1979). Los profesores de Educación Física deben ser conscientes que la interacción mantenida con su alumnado estará sujeta a las características de los chicos, de los propios profesores y de las variadas situaciones que acontecen en un aula.

En las clases observadas detectamos, que la cuantificación de la interacción comprensiva se ha generado por una alta frecuencia de momentos de personalización. Sánchez et al (2008) establecieron, desde la sesión que observaron, que había interés hacia los alumnos, cercanía, confianza, rasgos que coincidirían con la conceptualización que hemos atribuido a nuestra personalización. La confluencia de las dos investigaciones en este aspecto sería evidente, aunque recordemos que la muestra de esta investigación fue muy reducida con respecto a la nuestra.

Las teorías de las metas del logro sobre motivación (Butler, 1989; Ames, 1992) advierten que los mensajes proporcionados por el profesor a los alumnos son determinantes para llegar a una motivación orientada a la tarea. Con este enfoque, observamos que nuestros profesores, han mantenido considerables pautas comunicativas basadas en el humor, la emisión de ánimos y el feedback evaluativo, mensajes que contribuirían a que los estudiantes percibieran la Educación Física enfocada a la superación personal y el esfuerzo. Sin embargo, las valoraciones no han abundado en esta relación, condición imprescindible para motivar hacia la tarea (González-Cutre et al, 2011).

Habría que considerar que, si bien nuestros profesores han recurrido con una frecuencia importante al feedback de corrección, existieron demasiados instantes de interacción cargados de tensión y antagonismo, lo que podría haber convertido ese feedback en algo hostil cuando han coincidido estos rasgos ambientales opuestos en un mismo profesor. El feedback positivo que suele generar mayores niveles de vitalidad y más ganas de participar (Mouratidis et al, 2008), no se estaría produciendo en muchas de las sesiones observadas. La motivación intrínseca del alumnado que se desprende de la práctica de un feedback que contiene información positiva (Moreno-Murcia et al, 2013), sería otro ideal de difícil consecución si tenemos en cuenta cómo se ha desarrollado globalmente la interacción entre profesores y alumnos de nuestra muestra de estudio.

La desconexión frecuente -aunque no generalizada- que hemos observado es otra de las razones que nos lleva a pensar que la motivación no es la situación que mejor define a los estudiantes de estas clases analizadas. Si tenemos en cuenta las teorías de la auto-determinación y el paradigma ecológico, puestos a indagar en la causa de esta situación, tendríamos que establecer que en las clases observadas, algo de lo que están realizando los profesores -en interacción con las características de los estudiantes- estaría generando esta falta de motivación. Se hace evidente que la interacción establecida entre docente y alumnado, con las singularidades que hemos encontrado, sería uno de los factores que incidirían en esta desmotivación. Coincide este planteamiento con los estudios que concluyeron en que los comportamientos de los estudiantes de educación física mantienen una alta conexión con las características personales y profesionales del docente (Matsagouras, 1988, 1999; Aravanis, 1998; Papaioannou, Theodorakis y Goudas, 1999). Al mismo tiempo los métodos de enseñanza y las características de las tareas que se van desarrollando, también podrían ser predictores de los instantes de desorganización, activación parcial o desgana de los alumnos (Moreno-Murcia et al, 2007). Sobre este importante aspecto, nuestro trabajo no ha desarrollado las evidencias necesarias y quedan abiertas, por tanto, líneas de investigación futura.

Hemos observado que en el ambiente generado por las tareas de Educación Física existe un rasgo propio de esta materia que se uniría al resto de rasgos ambientales existentes en una clase (Doyle, 1979). Estamos haciendo referencia a la volatilidad, o lo que es lo mismo, se comprueba mediante la observación que las tareas motrices (saltar, correr, lanzar un balón...etc.) que se van realizando tienen poca duración, son volátiles, hecho que no sucede en una redacción o elaboración de un problema, donde siempre queda una producción y el proceso de elaboración suele tener una temporalidad considerable. Esto estaría dificultando al profesor distribuir de manera equitativa a todo el alumnado el refuerzo positivo, el feedback de corrección o las ayudas necesarias, mensajes todos ellos, que como hemos visto influyen en la aparición de la motivación interna y la orientación hacia la tarea.

Los resultados han demostrado igualmente que la clase de Educación Física no conlleva dificultad para los estudiantes. Contrastados con otras áreas (Marchena, 2005a y Marchena, 2005b), dicha materia presenta mayor porcentaje de éxito escolar. Por esto llama la atención que la satisfacción registrada en nuestro análisis no haya alcanzado una frecuencia alta, quizás la ausencia de motivación interna podría estar influyendo; pero a la misma vez, tenemos que tener en cuenta, desde el punto de vista metodológico, que la perspectiva de los propios estudiantes podría haber sido diferente. Siendo esta línea de investigación objeto de próximos estudios.

## Conclusiones

En cuanto al objetivo de conocer la interacción que se da entre el profesorado-alumnado, reconociéndolo como uno de los elementos que condicionan el clima del aula, además de comprobar la disponibilidad del alumnado hacia la tarea como otro de los elementos nucleares que afectan al ambiente de clase, en las clases de Educación Física analizadas, se establece una mayor interacción cercana y comprensiva que en otras materias curriculares lo que podría favorecer la educación inclusiva, así como una motivación más orientada hacia la tarea en esta asignatura; sin embargo, la perspectiva optimista del profesor de Educación Física, en cuanto al grado de satisfacción del alumnado, no se corresponde con la disponibilidad que ha demostrado tener el alumnado observado en relación a esta dimensión.

Se hace preciso indagar en las características personales y profesionales de los docentes de Educación Física, junto con las características de las tareas que se desarrollan en estas clases, para comprender mejor las causas de la desconexión que varios grupos han mostrado en las clases analizadas.

Por otro lado, en las clases observadas la interacción comprensiva se ha generado, sobre todo, por una alta frecuencia de momentos de personalización; por el contrario, la volatilidad de las tareas motrices de las clases de Educación Física podría estar dificultando al profesor distribuir de manera equitativa a todo el alumnado el refuerzo positivo.

## Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ames, C. (1992). Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales, en G. C. Roberts (ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 197-214). Desclée De Brouwer: Biblioteca de Psicología.

Angrosino, M. (2012) *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Aravanis, G. (1998). *Discipline in Education. The Role of Punishments and Rewards in Schools and Kindergarten*. Athens: Publication Grigori.

Butler, R. (1989). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and noncompetitive conditions: A developmental study. *Child Development* 60, 562-570.

Del Villar Álvarez, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.

Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (coord.), *La investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Doyle, W. (1979). Classroom Tasks and Student Abilities. En P. Peterson y H.J. Walberg (Ed), *Research on Teaching*. Berkeley: Mc Cutchan Pub. Co.

Escudero, J. M. (coord.) (1997). *Diseño y Desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.

Fernández-Balboa, J. M. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 62, 50-54.

Ferrer-Caja, E. y Weiss, M.R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-79.

Gimeno, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gómez-Bahillo, C., Puyal Español, E., Sanz Hernández, A., Elboj Saso, C. y Sanagustín Fons, M.V. (2006). Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.

Gutiérrez, M., Ruiz, L.M., López, E. y López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.

Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment, en R. Ames y C. Ames (Eds), *Research on motivation in education 1* (pp. 144). New York: Academic Press.

Marchena, R. (2004). La disponibilidad del alumnado hacia las tareas de clase y la respuesta a la diversidad. En C. Buisán (coord.), *I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Barcelona: Actas del. Universidad de Barcelona, CD-ROM.

Marchena, R. (2005a). El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Sociedad Española de Pedagogía, Revista Bordón*, 57(2), 37-49.

Marchena, R. (2005b). Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula. Málaga: Editorial Aljibe.

Marchena, R. (2007). La interacción alumnado/profesorado, clave para la mejora del clima de aprendizaje en el aula. En J. Moreno y F. Luengo (coords.), *Construir ciudadanía y prevenir conflictos: la elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Marchena, R. (2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Ed. Wolters Kluwer España, S.A

Matsagouras, I. (1988). *Organization and Management of School Class. Theory and Practice of Organizational Didactics*. Athens: Publication Grigori.

Matsagouras, I. (1999). *School Classroom. Space Group Discipline Method*. Athens: Publication Grigori.

Merchán, F.J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 521-535.

Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Martínez Galindo, C. y Alonso Villodre, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.

Moreno-Murcia, J. A., Martínez Galindo, C. y Cervelló Gimeno, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 355, 381-403.

Moreno-Murcia, J.A., Huescar, E., Peco, N., Alarcón, E. y Cervelló, E. (2013). Relación del feedback y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de psicología*, 29, (1), 257-263.

Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W. y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model's. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240-68.

Papaioannou, A., Theodorakis, Y. y Goudas, M. (1999). *For Better Instruction of Physical Education*. Thessaloniki: Salto Publications.

Paulson, S., Marchant, G. y Rothlisberg, B. (1998). Early Adolescents' Perceptions of Patterns of Parenting, Teaching, and School Atmosphere: Implications for Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.

Posada, F (2000) *Ideas prácticas para la enseñanza de la Educación Física*. Lérida: Agonós.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barsh, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-69.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation on Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sáenz-López, P. (1997). *Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

Sánchez, F. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Pearson Educación.

Sánchez, J.F., Chinchilla, J.L, de Burgos, M. y Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos perso-

nales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física: un estudio de casos. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 14, 66-69.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Tikunoff, W. Y. (1979). Context Variables of a Teaching-Learning Event. En D. Bennet, D. y D. McNamara, Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of Teaching. New York: Longman.

Tomlinson, C. A. (2001). El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. Barcelona: Octaedro.