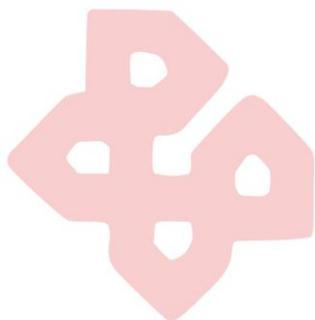


## EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INTERACCIÓN PROFESORADO-ALUMNADO

*Primary and Secondary Physical Education: comparative analysis about teacher and students interaction.*



*Antonio Palomino Martín, Rosa Marchena Gómez  
y Eduardo Ramos Verde*  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*  
E-mail: [eduardo.ramos@ulpgc.es](mailto:eduardo.ramos@ulpgc.es)

### **Resumen:**

*El objetivo de esta investigación fue analizar la interacción comunicativa profesorado- alumno en Educación Física, esto es, el modo en que el profesorado en sus clases valora a sus alumnos, personaliza, es flexible, mantiene humor, feedback o, por el contrario, establece tensiones, antagonismos, favoritismos, imprime velocidad a su enseñanza o desacredita al alumnado. El análisis se realizó a partir de diversas clases de Primaria y Secundaria, lo que permitió crear un punto de comparación entre ambas etapas. La metodología aplicada fue etnográfica, acogiéndonos a un estudio de casos múltiples y siguiendo un paradigma ecológico de investigación en el aula. La observación participante fue el instrumento utilizado para recoger la información. Mediante un muestreo intencional, los casos seleccionados alcanzaron sesenta y siete sesiones de clase, veintinueve de Primaria y treinta y ocho de Secundaria, con una ratio media de alumnos por etapa de 24,7 y 28,3 respectivamente. En todos los grupos se observaron, al menos, cinco sesiones, excepto en sexto de Primaria que fueron cuatro. Se aplicó un sistema de análisis*

*categorial y una triangulación de investigadores, cuantificándose las unidades de información surgidas, hallándose, posteriormente, las correspondientes frecuencias y porcentajes. Los resultados reflejaron, entre otras cuestiones, que en ambas etapas había tendencias similares en la aparición de situaciones de antagonismo, tensiones, favoritismo, ausencias de feedback y descréditos. No coincidieron, por el contrario, las veces que la relación se personalizaba y había humor y ánimos, siendo mayores estas situaciones en Secundaria que en Primaria. En esta etapa, por el contrario, tienden a realizar más feed-back de corrección. En conclusión, la interacción profesorado-alumnado descubrió a un profesorado de Secundaria de Educación Física con más cercanía comunicativa que los de Primaria, aunque globalmente se estaba produciendo una relación más cercana en ambas etapas si lo comparamos con otras áreas curriculares.*

**Palabras Clave:** Educación Física, etnografía, interacción profesorado-alumnado, primaria, secundaria.

#### **Abstract:**

*The aim of this research is to analyze the communicative interaction teacher-student in Physical Education, this is, the way in which teachers appreciate students in their lessons, personalize, are flexible, maintains mood, feedback or, on the other hand, establishes tension, antagonism, favoritisms, gives speed its teaching or discredits students. Analysis was made from different Primary and Secondary lessons, which helped to create a base line between both stages. Ethnographic methodology was applied, taking into account a multiple choice study and following an ecologic research paradigm in the classroom. Participant observation was the instrument used to collect information. Using a purposive sampling, study case were sixty seven lessons, twenty nine from Primary and thirty eight from Secondary, with a student average ratio per stage of 24.7 and 28.3 respectively. All groups were observed at least, five sessions, except in sixth grade that was four. A system of categorical analysis and triangulation of investigators was applied, and quantified information units arising, being subsequently the frequencies and percentages. The results showed, among other things, that both stages had similar trends in the occurrence of situations of antagonism, tension, favoritism, lack of feedback and discrediting. They did not agree, however, the relationship was personalized and had humor and encouragement, these situations were higher in Secondary than in Primary education. At this stage, however, they tend to perform more feedback correction. In conclusion, the teacher - student interaction, discovered a Secondary teacher of physical education more communicative proximity to the Primary, but overall was taking a closer relationship in both stages when compared with other curricular areas.*

**Key words:** Elementary-Secondary School, Ethnography, Physical Education Students-Teachers Interaction.

## **1. Introducción**

Este trabajo se centra en el análisis etnográfico de la interacción comunicativa que se desarrolla entre el profesorado y el alumnado en las clases de Educación Física, contrastando el modo en que se establece según sea la etapa Primaria o Secundaria.

La aproximación que realizamos al análisis etnográfico de las prácticas educativas en Educación Física está motivado, fundamentalmente, por el deseo de incrementar las ventajas que este tipo de investigaciones aporta a la comprensión de los procesos de enseñanza. El conocimiento de lo que sucede desde la dinámica interna de una clase ha sido estudiado con poca frecuencia a pesar de la importancia

que conlleva, entre otras cuestiones, para una adecuada valoración del aprendizaje de los alumnos y, sobre todo, para diseñar estrategias de mejora (Darling, Baratz, 2005; Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005; Marcelo, 2007; Merchán, 2011).

Por otro lado, también nos motiva en este tipo de análisis el hecho de que los paradigmas de investigación cualitativos y etnográficos no sean todavía muy frecuentes en Educación Física ya que comenzaron a surgir a partir de los años noventa (Blasco, 2007). Hasta entonces, la mayoría de las investigaciones en esta materia se han realizado desde los modelos positivistas y cuantitativos (Del Villar, 1994), tendencia que continúa presente.

Conceptualmente, entenderemos por interacción comunicativa profesorado-alumnado a las formas en que los docentes se relacionan con los estudiantes mientras discurre una clase. Es evidente que no son las únicas conductas que muestra el profesorado cuando imparte una clase. Siguiendo las teorías sobre liderazgo docente (Fabra y Domènech, 2001), un profesor muestra dos tipos de conductas en el aula. Una, la relativa a explicar las tareas que hay que hacer. Otra, la que tiene que ver con la relación y con las interacciones que mantiene con los estudiantes. Ambas conductas, según como se trenzan, dan lugar a diversos estilos de liderazgo.

Hay acuerdo amplio para sostener que las conductas docentes relativas a esta relación es lo que produce mayormente el aprendizaje (Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio y Prado, 2008). A su vez, una interacción correcta o saludable entre profesorado y alumnado es prerrequisito para implicar al estudiantado en las actividades de aprendizaje (Brekelmans, Sllegers y Fraser, 2000; García, Ferrá, Monjas y Marande, 2014).

En una clase de Educación Física la interacción profesorado-alumnado se propicia con más facilidad y se hace más visible ya que se despliega un escenario que facilita la presencia del componente afectivo, de la comunicación bidireccional, de la cercanía física con el alumnado (Sánchez, 1984; Galera, 2001).

La interacción no siempre se establece de la misma forma. Los docentes pueden interactuar bajo la *comprensión* o bajo la *oposición* (Marchena, 2005b). Desde el primer enfoque *-comprensión-* tendríamos a un profesor flexible, que valora a sus alumnos, que personaliza la relación o que establece humor en sus aulas. Con esta orientación *-la más adecuada-* se cumplirían los principios de la Educación Inclusiva (Ainscow, 2001; Tomlison, 2001). Por el contrario, desde la *oposición*, el docente interactuaría imprimiendo velocidad a sus clases, manteniendo antagonismos, tensiones, favoritismos, omisiones e incluso desacreditando a sus alumnos.

Otros autores (Wubbels, Brekelmans, Brok y Tartwijk, 2006) explican que esta interacción para que sea correcta o saludable debe estar caracterizadas por un alto grado de *proximidad* y de *control* del docente hacia el alumnado. La *proximidad* refiere la parte afectiva, la expresión de emociones del profesor hacia el alumno, la comprensión, el trato amable y cercano. El *control*, por otra parte, definiría quién

dirige y controla la comunicación. Nos acercáramos al ideal de *control* cuando aparece la claridad, la atención y la coherencia; y lo contrario cuando el estudiante desobedece, no presta atención, contesta y habla sin permiso (García *et al*, 2014).

Hay coincidencias al afirmar que la excelencia docente, desde la opinión del alumnado, “se interpreta como conducta docente interactiva más que didáctica; que modela las habilidades interpersonales” (Villa, 2008, p. 196). O lo que es lo mismo, cuando el alumnado expresa su ideal de excelencia docente, rememora al mejor profesor como aquel que mantuvo una adecuada interacción con ellos y no tanto como aquel que mejor explicaba.

El trabajo de Duclos (2011) subraya que la autoestima del alumnado está subordinada a la calidad de las relaciones que los adolescentes tejen con las personas significativas para ellos, entre los que se encuentra el profesorado, dato que enfatiza el valor que posee la relación establecida entre los dos protagonistas del aula.

La dependencia de esta interacción comunicativa profesorado y alumnado con la mejora de la convivencia de una clase, ha sido igualmente descrita desde otros trabajos (Marchena, 2007). En la medida en que el profesorado se comunica mejor con su alumnado, las situaciones disruptivas disminuyen en las clases.

En la materia de Educación Física existe abundante bibliografía que relaciona la presencia de una buena interacción comunicativa profesorado-alumnado con la consecución de una motivación *orientada a la tarea* (Maehr, 1984; Ames, 1992; Gutiérrez, Ruiz y López, 2011), es decir, aquella que consigue que el alumnado perciba la mejora de la ejecución de las tareas en Educación Física sin utilizar fuentes de comparación externa, solo bajo la superación personal y el esfuerzo. En relación a los modelos teóricos de estos autores, se establece que los profesores de Educación Física que trabajan buscando la *motivación hacia la tarea* se caracterizan por reforzar en todo momento el esfuerzo y mejora personal del alumno, recalcan que cada uno es diferente y no comparan a unos con otros. Proporcionan, asimismo, un *feedback* evaluativo. La información de la evaluación, por otro lado, se establece evitando la comparación social (González, Sicilia y Moreno, 2011).

Actuando, por el contrario, bajo una interacción comunicativa negativa (Maehr, 1984; Ames, 1992; Gutiérrez, Ruiz y López, 2011) la motivación iría *orientada al ego*, esto es, orientada a competir o solo a conseguir la aprobación social. Con este estilo de interacción el profesor favorecería la competitividad, no reforzaría sino castigaría, realizaría el *feedback* técnico o el control de manera hostil, ignoraría el error, no controlaría el grupo y mantendría una ausencia de información y comunicación.

A partir de la percepción del alumnado de Secundaria (Moreno, Martínez y Cervelló, 2011) se ha demostrado también que una interacción profesorado-alumnado donde preside la igualdad de trato predice un clima motivador en Educación Física *orientado a la tarea*. Por el contrario, la percepción de discriminación, adelantaría el clima motivador *orientado al ego*.

Desde las *teorías de la autodeterminación* (Ryan y Decy, 2000) se advierte que para mejorar la motivación del estudiante de Educación Física se recomienda aplicar un feed-back positivo y un clima de clase donde la interacción sea fluida, es decir, esté exenta de barreras de comunicación (Moreno, Huéscar, Peco, Alarcón y Cervelló, 2013).

Desde la óptica comparativa de las dos etapas, Secundaria y Primaria, existen diversos estudios, aunque no siempre centrados en el análisis de la interacción del profesorado. Los que concretan la interacción en cada etapa, como vamos a ver, no siempre lo hacen bajo un enfoque contrastado.

Al justificar la aplicación de un programa de educación para la convivencia en 2º de la ESO, se ha explicado que en las aulas existe, entre otros comportamientos negativos, una frecuente falta de respeto a los profesores que, si bien no llega a constituir faltas graves, cuando son reiterados, deterioran la convivencia (Pérez, 2007).

En diversas sesiones de Educación Física de la ESO se ha observado y analizado (Planas y Soler, 2012) que en las relaciones entre profesorado y alumnado predominan las situaciones de comprensión, aunque las de oposición también tienen un papel preponderante.

Una investigación etnográfica realizada en diferentes aulas de 1º y 3º de la ESO (Gómez y Navarro, 2001), concluyó que existe un clima de confianza entre alumnos y profesores que puede ser la base para incrementar las relaciones de interdependencia positiva e incorporar nuevas estrategias. Hay, asimismo, ayuda y ánimo entre los participantes, las ideas sobre el respeto a los demás es práctica común.

En un trabajo cualitativo (Giné, Maruny y Muñoz, 1998) se definieron las características de la relación profesorado-alumnado a partir de las percepciones de los alumnos que pertenecían a cuatro Institutos de la ESO. Se concluyó, entre otras cuestiones, que en esta etapa educativa se acentúa la complejidad entre el profesorado y el alumnado. En esta relación, el alumnado destaca dos componentes principales que debería tener el profesorado: la ayuda y el acercamiento adecuado; y una cualidad, el tono relacional marcado por el buen humor. De manera contrastada, en el tercer ciclo de la etapa Primaria, se perfila el ideal docente con diversos rasgos entre los que destaca ser cercano, sensible, entusiasta y que demuestre competencias docentes para la comunicación didáctica, la interacción y la justicia en la evaluación (Jiménez y Naváridas, 2012).

En torno a los cambios que se producen en el ambiente escolar en el tránsito de Primaria a Secundaria (Ferguson y Fraser, 1998) se destaca que los colegios de Secundaria son percibidos con más desavenencias y competitividad que los colegios de Primaria. Existe también en esta etapa un deterioro en la calidad de las interacciones comunicativas profesor-estudiante. En estudios posteriores (Malecki y Demaray, 2002; Hombrados y Castro-Travé, 2013) se ha mostrado que se produce una

disminución de la percepción del profesorado como fuente de apoyo al llegar a la etapa Secundaria.

En el primer curso de educación Primaria (Díaz, 2006), todos los alumnos, independientemente de su rendimiento, manifiestan una especial sensibilidad para percibir el tratamiento diferencial que el profesor dirige hacia los alumnos de alto y bajo rendimiento. No obstante los alumnos de los primeros cursos perciben el tratamiento diferencial del profesor de forma mucho más global. Mientras que, por el contrario, los alumnos de los cursos superiores (a partir de los 11 o 12 años de edad) distinguen entre las conductas del profesor que favorecen la autonomía, a las que subyacen expectativas positivas o negativas.

## 2. Metodología

El objetivo principal de este trabajo fue analizar y posteriormente comparar, la interacción comunicativa profesorado-alumnado desde las prácticas educativas escolares que se desarrollan en las clases de Educación Física de Primaria y Secundaria, entendiendo por prácticas escolares el conjunto de actividades que profesores y alumnos despliegan en las aulas (Coll y Sánchez, 2008).

La metodología aplicada es etnográfica, acogiéndonos a un estudio de casos múltiples (Stake, 1998) como estrategia de diseño. Se sigue un paradigma ecológico de investigación en el aula (Tikunoff, 1979; Doyle, 1979), lo que supone percibir la clase de Educación Física enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes e intensamente relacionadas.

Cuando se inició el trabajo de campo, se procedió a la selección de los casos siguiendo un *muestreo intencional* (Ruiz, 1996), que en nuestro trabajo se traducía en que estuvieran representadas las etapas educativas de Primaria y Secundaria. 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 que describe Angrosino (2012). Las negociaciones de acceso para seleccionar los casos bajo estas condiciones resultaron fáciles, encontrándonos a un profesorado de Educación Física, que con rapidez, hizo público el quehacer diario de sus clases y el deseo de participar en el estudio. Al final, la muestra resultante quedó como se refleja en la *tabla 1*. Los centros que se refieren fueron de la isla de Gran Canaria y siempre públicos, registrándose un curso en cada centro, excepto en uno de Primaria que se observaron tres cursos y en otro Centro de Secundaria que se registraron cuatro. De todos los grupos observamos como mínimo entre cinco y siete sesiones, excepto en sexto de Primaria que se observaron cuatro. Estas cifras coincidían con la aparición de la denominada saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1992).

Tabla I.  
Casos seleccionados para la muestra

	Sesiones observadas	Centros	Cursos		Profesores		Ratio media por aula
			Nivel	Número de grupos	Mujer	Varón	
Primaria	29	4 CEIP	1º	1	0	6	24,7
			2º	1			
			3º	1			
			4º	1			
			5º	1			
			6º	1			
Secundaria	38	3 IES	1º	1	1	5	28,7
			2º	1			
			3º	3			
			4º	1			

La observación participante (Goetz y Lecompte, 1988) ha sido el instrumento básico para extraer la información, valiéndonos de un *sistema narrativo* (Evertson y Green, 1989), que se concretó elaborando múltiples notas de campo con el apoyo de una grabadora de audio, dando lugar a un relato por escrito de lo que el investigador iba oyendo, observando, experimentando y pensando durante su actividad de recoger datos. Se realizó una triangulación de investigadores, comparándose cada uno de los resultados de la categorización por parte de los tres investigadores (Castañer, Camerino y Anguera, 2013). Se registraron también las sesiones iniciales por parte de dos observadores para conseguir la universalización de los registros. Se procuró del mismo modo que el estudio fuese un trabajo prolongado, por lo que estuvimos presentes en los centros seleccionados durante prácticamente todo el segundo cuatrimestre del curso 2012-13.

La generalización de los resultados obtenidos, debe percibirse en los términos que marcan los estudios etnográficos. Aplicando los argumentos de Guba (1983), desde nuestro trabajo no intentamos establecer generalizaciones sobre las clases de Educación Física que se mantengan en todo tiempo y lugar, sino formar hipótesis de trabajo futuras que se puedan transferir de este contexto a otros similares. El sistema categorial que se elaboró para las observaciones hechas, 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 tabla II mostramos la concreción de esas categorías junto con el significado asociado. El referente teórico para las categorías extraídas de manera deductiva estuvo constituido por un estudio en donde se analizaron los mismos elementos de un aula pero en referencia a otras materias curriculares (Marchena, 2005a, 2005b). Las inductivas fueron surgiendo considerando las especificidades del área de Educación Física frente a otras asignaturas (Sánchez, 1984; Sáenz, 1997; Galera, 2001; Sánchez, 2003). Teniendo en cuenta que la transformación en números de los datos cualitativos facilita el manejo de la información (Rodríguez, Gil, García, 1996), se cuantificaron las unidades de información surgidas desde la observación en cada

categoría y subcategorías, hallándose las correspondientes frecuencias y porcentajes, más concretamente las medias obtenidas en estas frecuencias y porcentajes con respecto a todas las sesiones de Primaria así como a todas las de Secundaria. El perfil porcentual de interacción por cursos, dados los límites de extensión de la presente publicación, ha sido omitido por cuestiones de espacio.

Tabla II  
Interacción profesorado-alumnado

INTERACCIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	
<i>Oposición profesor-alumno:</i> entre el profesor y el alumnado se perciben actitudes y comportamientos encontrados y/o discordantes	<p><u>Antagonismo:</u> entre profesor-alumno se producen situaciones de disconformidad.</p> <p><u>Tensión encubierta:</u> el profesor vierte hacia los alumnos mensajes verbales indirectos, irónicos, a veces con aparente cordialidad; hay gestos y diálogos secos, tajantes y/o impacientes.</p> <p><u>Velocidad:</u> el profesor explica con rapidez o solicita una tarea con límites ajustados de tiempo. Los alumnos se incomodan.</p> <p><u>Omisión:</u> 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.</p> <p><u>Favoritismo:</u> se atiende y/o responde de manera más favorable a unos alumnos que a otros en igualdad de situaciones.</p> <p><u>Descrédito:</u> entre profesor-alumno se lanzan mensajes de desvalorización.</p> <p><u>Ausencia de Feed-back:</u> no se produce retroalimentación.</p>
<i>Comprensión profesor-alumno:</i> entre profesor y alumno/os se producen situaciones favorables, comprensivas, de respeto y disponibilidad	<p><u>Personalización:</u> 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.</p> <p><u>Humor Compartido:</u> entre todos, alumnos y profesor, se producen situaciones de humor generalizado.</p> <p><u>Flexibilidad:</u> se alcanzan con rapidez acuerdos comunes.</p> <p><u>Valoración:</u> entre los participantes se producen mensajes de valoración, aprobación, felicitación y/o se tiene en cuenta el trabajo bien hecho.</p> <p><u>Diversificación:</u> el profesor despliega tareas y actividades diferentes a los alumnos en función de un criterio determinado.</p> <p><u>Feed-Back de corrección:</u> el profesorado interviene en la tarea con la finalidad de reorientarla.</p> <p><u>Ánimos:</u> el profesorado alienta positivamente la realización de la tarea.</p> <p><u>Ayudas:</u> acciones que proporciona el profesor (manuales y/o voz) en la ejecución de algún ejercicio.</p>

### 3. Resultados

De manera global, considerando la etapa como criterio de análisis y asumiendo que estamos ante un estudio de casos múltiples proporcionado por la presencia de un curso observado en cada una de las etapas, planteamos los hallazgos que pasamos a explicar.

Se constata a partir del análisis de las observaciones (gráfica 1), con respecto a Secundaria, que entre los segmentos de oposición (39,95%) y los de comprensión

(60,05%), hay un desequilibrio que sitúa la interacción con mayores rasgos de cercanía que de tensiones y rechazos. Al concretar los porcentajes de cada subcategoría, se evidencia que en esta comprensión han sido escasos los segmentos de *ayuda* (0%) y *diversificación* (2,2%). Por el contrario, se han anotado mayores mensajes de *personalización* (27%), *feed-back de corrección* (22,9%) y *ánimo* (22,1%). Esto implicaría que han abundado mensajes similares a estos:

*El profe está teniendo una charla larga y aparte con la alumna que estaba sentada y ahora está de pie. Se le oye decir: “esa no puede ser tu conducta, pero venga, vamos...” Se levantan los dos. El profesor le da a la alumna un afectuoso golpecito en la nuca (PERSONALIZACIÓN, 4ºESO)*

*El profesor pasa ahora al grupo de bádminton. Se queda observando y comienza a corregir algunas posiciones. Está dando pautas individualmente a una chica sobre el golpeo (FEED-BACK DE CORRECCIÓN, 2ºESO)*

*La profesora está interactuando con la chicas que juegan al aro. Les está haciendo una estrategia expositivo demostrativa con este material. Al terminar se lo cede a una chica y le dice ¡a ver, inténtalo! Observa ahora que otra alumna ha intentado hacer el ejercicio pero que se ha equivocado. Le dice en voz alta: ¡Venga, no pasa nada, suele pasar! (ÁNIMOS, 3ºESO)*

Los segmentos de oposición en Secundaria, aunque han sido menores, han puntuado alto en *antagonismo* (53,6%) y en *tensión encubierta* (26,8%). Este tipo de evidencias se repetían:

*En la fase de relajación muchos de ellos no paran de reírse. El profesor se pasa todo el tiempo mandando a callar (ANTAGONISMO, 1º ESO).*

*El profesor llega siete minutos con retraso. Conforme están entrando al polideportivo un alumno le dice ¡profe, hoy no haremos calentamiento, directamente a jugar! ¡De eso nada!, le contesta el profesor. Otro chico interviene: ¿Qué vamos a hacer primero? El docente, en tono seco, contesta: calentamiento (TENSIÓN ENCUBIERTA, 2º ESO).*

Obtienen porcentajes mínimos, por el contrario, el *favoritismo* (0,5%) y el *descrédito* (0,5%), lo que supondría que los docentes de Secundaria observados, en muy pocas ocasiones, favorecían más a unos alumnos que a otros o recurrirían a lanzar calificativos de infravaloración al alumnado.

Con respecto a Primaria, siguiendo con la gráfica 1, el profesorado observado repunta una frecuencia mayor de segmentos de oposición (55,48%) que de comprensión (44,52%). Los momentos de desacuerdo han estado marcados, fundamentalmente, por el *antagonismo* (53,1%) y la *tensión encubierta* (29,4%). La interacción marcada con esta vertiente se observaba en situaciones como ésta:

*El profesor le dice a un alumno: A la próxima no juegas te lo advierto. ¡Chacho profe!, contesta el chico. ¡Ni chacho profe, ni nada! Puntualiza en tono serio el docente (TENSIÓN ENCUBIERTA, 5º Primaria).*

*Mientras el profesor está intentando explicar la actividad que hay que hacer, muchos alumnos están jugando con la pelota o están hablando entre ellos. El profesor en tono de riña les grita: ¡¡me parece vergonzosa la actitud de esta clase ante la asignatura, muy vergonzosa!! (ANTAGONISMO, 3º Primaria).*

*El profesor llama a un niño que se sale del grupo: ¿a dónde va usted? ¿usted se gobierna sólo? ¡Venga aquí con todos! (TENSIÓN ENCUBIERTA, 1º Primaria).*

Por el contrario, las subcategorías de *favoritismo* y *des crédito*, al igual que en Secundaria, aparecen en una frecuencia escasa (2,1% y 1,5% respectivamente). La comprensión o cercanía existente en la interacción comunicativa de Primaria, más baja que la oposición, alcanzó porcentajes altos en *feed-back* de *corrección* (49,8%) y *personalización* (21,5%). Esto implicó que en su cercanía al alumnado, el docente permaneciera mucho tiempo corrigiendo con la intención de que mejoraran sus producciones y un poco menos teniendo en cuenta cuestiones personales:

*Al empezar uno de los ejercicios uno de los alumnos no lo está haciendo correctamente. El profesor va hacia él, le para y le dice: Diego, eso no es el tronco. Procede a corregirle individualmente la posición (FEED-BACK DE CORRECCIÓN, 2º Primaria).*

*Ahora el círculo se abre un poco más. Los alumnos tienen que hacer diferentes ejercicios que va indicando el maestro. Al igual que antes, solo se oye al profesor corrigiendo a los que no están haciendo el ejercicio muy bien (FEED-BACK DE CORRECCIÓN, 1º de Primaria).*

Con una visión de contraste entre Primaria y Secundaria, como observamos nuevamente en la gráfica 1, podemos afirmar que, aunque hay mayor oposición en Primaria, existe una tendencia similar a la hora de caracterizarse ésta. Los profesores analizados de ambas etapas, cuando se oponen en sus relaciones con el alumnado, cuando su interacción no alcanza los ideales establecidos, lo hacen de manera casi paralela con los índices que hemos descrito. Tan solo la subcategoría de *omisión*, mayor en Secundaria, y *favoritismo*, mayor en Primaria, presentarían una tendencia más contrastada. Es decir, los maestros de Primaria hacían visible con mayor profusión situaciones en que mostraban más atención a unos alumnos que a otros. Por el contrario, los de Secundaria evidenciaban mayores instantes en que el alumnado les solicitaba o les mostraba una producción y ellos no respondían:

*Después de corregirle el saque, la chica está ya haciendo correctamente el movimiento. El profesor no le dice nada y se retira. Se orienta hacia el grupo de baloncesto (OMISIÓN, 2º ESO)*

*No todo el alumnado está llevando el mismo ritmo. Algunos paran a la mitad. Tres de ellos se están quedando atrás. Uno ha dejado de desplazarse. Se suman otros tres a la no participación. El profesor no ha intervenido en ninguno de los casos (OMISION, 2º ESO)*

En cuanto a los segmentos de *comprensión*, como ya comentamos anteriormente, se perfila un docente de Primaria con un mayor *feed-back de corrección* que en la etapa superior. Los profesores de los primeros niveles estarían más pendientes de una forma u otra de las tareas de su alumnado. Este hallazgo se reafirma si lo unimos al hecho ya referido de que protagonizan menores índices de *omisión* que en Secundaria. Sin embargo, es el profesorado de Secundaria el que alcanza mayores registros de *ánimo*, *humor compartido* y *personalización*.

En las dos etapas se halla la *valoración* hacia el alumnado en unas frecuencias bajas (Primaria 4,0% y Secundaria 4,1%). Las *ayudas* en las dos fases educativas también han presentado muy poca frecuencia, más que esto, no se registraron evidencias algunas en ambas etapas. La *diversificación* de tareas resalta igualmente por su escasa presencia en Institutos y Colegios.

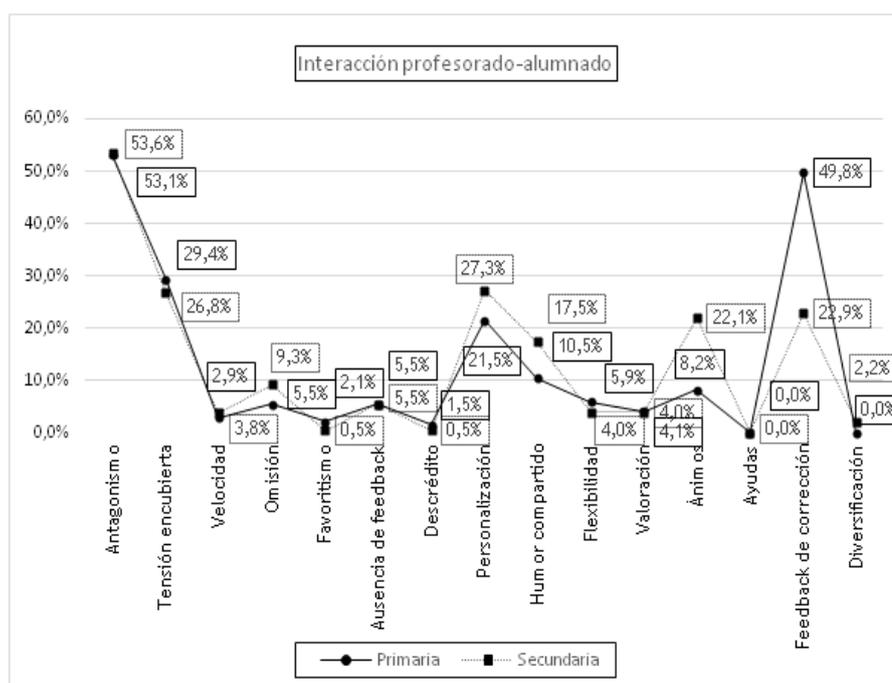


Figura 1. Perfil de interacción profesorado-alumnado en Primaria y Secundaria.

#### 4. Discusión

Uno de los hallazgos más destacados de nuestro trabajo reside en que la interacción profesorado-alumnado descubre a un profesorado de Educación Física en Secundaria con más cercanía, y por tanto comprensión, hacia sus estudiantes que los de Primaria. Se confirma el trabajo de Planas y Soler (2012), que también estudió la interacción en esta misma materia y etapa, observando una alta comprensión en la interacción. Sin embargo, no coincidirían los resultados aquí presentados con los de Ferguson y Fraser (1998), Malecki y Demaray (2002), Hombrados y Castro-Travé (2013), así como todos aquellos que refieren un deterioro en las relaciones profesorado-alumnado cuando el alumnado ya es adolescente. Ante esta situación, habría que reflexionar ya que los resultados que advierten este deterioro de la relación en Secundaria, no están desprendiendo sus planteamientos desde lo que ocurre de manera concreta en las clases de Educación Física. En ocasiones, incluso, tan siquiera se ha incluido esta materia en las perspectivas de análisis. La interacción profesorado-alumnado en otras áreas curriculares no es coincidente. Recordemos que en Educación Física se trabaja con un escenario que facilita la presencia del componente afectivo y la comunicación, que la interacción es más bidireccional y que la cercanía física hace que las relaciones interpersonales sean más intensas (Sánchez, 1984; Galera, 2001). En una investigación anterior, también de corte etnográfico y desarrollado en Secundaria (Marchena, 2005a), se constató en el área de Matemáticas, pero no en Educación Física ya que no formó parte de la muestra, que la mitad de los docentes observados registraban una interacción deteriorada. Todos los resultados que se obtuvieron arrojaron, en definitiva, un perfil de interacción negativo que no solo era inferior a lo que aquí comprobamos en Secundaria, sino que también quedaba en desventaja con respecto a la interacción establecida en Primaria.

Se constata por tanto con este trabajo, que la interacción profesorado-alumnado en las clases analizadas difiere en función de la materia curricular, quedando Educación Física con ventaja desde la perspectiva relacional. Es obvio que haría falta refutar y contrastar estos hallazgos con otros estudios del mismo corte etnográfico. Esta condición metodológica para la comparación sería básica. Pero las entrevistas, cuestionarios y auto-informes puede ofrecernos una imagen distorsionada de lo que realmente ocurre en las aulas, por lo que se hace necesario acceder de una manera directa a lo que allí ocurre habitualmente (Coll y Sánchez, 2008). Hay que tener presente las diferencias existentes entre las *teorías-defendidas* y *teorías en uso* (Doménech, Traver, Moliner y Sales, 2006). Las primeras, comunican lo que yo pienso o digo sobre lo que yo hago. Las segundas, por el contrario, se construyen directamente a través de la observación de nuestro comportamiento. Los hallazgos comparativos entre áreas contribuirían a explicar, en primer lugar, la no coincidencia con los estudios que advierten del deterioro de la interacción profesorado-alumnado en Secundaria si no se han especificado las materias analizadas o no se ha incluido en la muestra observacional el área de Educación Física. En segundo lugar, la frecuente predilección del alumnado por la clase de Educación Física frente a otras materias, sobre todo la de Matemáticas. Recordemos

que la excelencia docente desde la opinión del alumnado se interpreta como conducta docente interactiva más que didáctica (Villa, 2008).

La alta comprensión en la interacción, sin embargo, no ha sido el único hallazgo a destacar en el trabajo. Al aplicar la conceptualización atribuida a una interacción saludable y adecuada entre profesorado y alumnado de Wubbels *et al.*, (2006), nos encontramos en ambas etapas ante unas clases de Educación Física marcadas por la proximidad -sobre todo en Secundaria- pero no tanto por el control, dado los porcentajes elevados de antagonismos y tensiones que se registraron. Los profesores analizados han acumulado muchos segmentos de trato amable, de personalizaciones pero de manera paralela, también de situaciones de disconformidad, de mensajes irónicos, secos, tajantes o impacientes que pudieran estar evidenciando desobediencias, no cumplimiento de normas, etc.

Es posible que ese mayor control que se hace necesario en las clases de Educación Física sea más complicado de conseguir debido, una vez más, a los rasgos que caracterizan esta materia, que de la misma forma que facilitan la comunicación, también complican el control. No obstante, atentos al paradigma ecológico de investigación en el aula del que estamos partiendo, las situaciones frecuentes de antagonismo y tensión registradas en estas sesiones de Educación Física pudieran tener su origen en las características de las tareas y actividades que se están realizando, los recursos que se emplean o la idoneidad de estrategias metodológicas aplicadas, tal como ya se ha demostrado en otros estudios (Fernández-Balboa, 1990; Moreno, Hellín y Hellín, 2006). Esta perspectiva de análisis sería de gran interés para próximos trabajos de observación etnográfica. Teniendo en cuenta, por otro lado, las características de la interacción que hemos observado en estas sesiones de clase, la búsqueda de una motivación *orientada a la tarea* (Maehr, 1984; Ames, 1992; Gutiérrez *et al.*, 2011) o de una *motivación intrínseca* (Ryan y Decy, 2000), requeriría la reestructuración de varios rasgos en la relación.

La participación de todos los alumnos y el evitar situaciones de exclusión tal como se advierte desde la Educación Inclusiva, principio que rige la atención educativa en nuestro sistema educativo, constituye otro punto de reflexión a partir de los resultados que hemos aislado. De las argumentaciones de Ainscow (2001) y Tomlison (2001), deducimos que las frecuencias altas en comprensión y cercanía estarían favoreciendo la participación en igualdad de todo el alumnado en las clases de Educación Física analizadas, pero los frecuentes segmentos de antagonismos y tensiones, además de la casi ausencia, sobre todo en Primaria, de propuestas diversificadas en las tareas, añadirían lejanía hacia los propósitos de un aula inclusiva. La diversidad que puede presentar un grupo clase a la ejecución motriz o a la coordinación general de movimientos es obvia. No tenerlo en cuenta, podría añadirse como otro factor causante de esas frecuentes situaciones de antagonismos y tensiones en la interacción que tanto afectan a la convivencia en el aula (Marchena, 2007).

## 5. Conclusiones

La interacción profesorado-alumnado analizada, descubre a un profesorado de Secundaria de Educación Física con más cercanía comunicativa hacia sus estudiantes que los de Primaria, aunque globalmente se está produciendo una relación más comprensiva, más cercana en ambas etapas si lo comparamos con otras áreas curriculares. En todos los docentes analizados, tanto de Secundaria como Primaria, hay coincidencia de altos registros de situaciones de disconformidad con el alumnado, lo que genera demasiados mensajes indirectos o irónicos entre ellos. Estas situaciones estarían dificultando en estas clases el surgimiento de una motivación orientada a la tarea, una motivación más intrínseca, así como la puesta en práctica de un aula inclusiva, que a su vez se ve igualmente entorpecida por la ausencia de la adaptación de las tareas a las características del alumnado.

En función de los planteamientos que se desprenden de este trabajo, los profesores de Primaria que permitieron la apertura de sus clases, deberían personalizar un poco más su docencia y no intervenir solamente para propiciar un feed-back de corrección, tendencia positiva que se registró con frecuencia, pero que va en detrimento de otras cuestiones tan importantes como proporcionar ayudas o dar ánimos, instantes relacionales que se anotaron con baja periodicidad. En cuanto al profesorado de Secundaria, sería mejorable desde la práctica que estuvieran más pendientes de las ejecuciones de su alumnado, bien para proporcionar más evidencias de feed-back de corrección como para dar ayudas. Ambos grupos de profesores y profesoras, a su vez, precisan proporcionar un mayor número de valoraciones a sus estudiantes, comportamientos relacionales que fueron escasos en las dos etapas y que, sin embargo, contribuyen a mantener en gran medida la interacción que favorece la motivación desde los patrones adecuados

Los resultados obtenidos precisan ser contrastados con otros estudios del mismo corte metodológico, etnográfico, cualitativo, dado la superioridad de estos enfoques para observar y aislar las prácticas escolares y los comportamientos que realmente se producen en las clases.

## Referencias Bibliográficas

- 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.

- Blasco, J. E. (2007). La investigación educativa en Educación Física y Deportes. En J. Rosabel et al (Eds). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*, (pp. 39-56). Alcoi: Marfil.
- Brekelmans, M., Slegers, P., y Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. En R. J. Simon, J. van der Linden y T. Duffy (Coords.), *New learning*, (pp. 227-241). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Castañer, M., Camerino, O., y Anguera, M.T. (2013). Métodos Mixtos en la investigación de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 2º trimestre, 11-16.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M.L., Ignacio, M.J. y Prados, M.M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Darling, L., y Baratz, J. (2005). A good teacher in every classroom. Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *The National Academy of Education*: San Francisco.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.
- Díaz, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Doménech, F., Traver, J. A.; Moliner, M. O., y Sales, M. A. (2006). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria. *Revista de Educación*, 340, 473-492.
- Doyle, W. (1979): Classroom Tasks and Student Abilities. En P. Peterson y H.J. Walberg: *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Pub. Co.
- Duclos, G. (2011). *La autoestima, un pasaporte para la vida*. Madrid: Edaf.
- 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*, (pp. 303-370). Barcelona: Paidós.
- Fabra, M., y Doménech, M. (2001). *Hablar y Escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- Ferguson, P., y Fraser, J. (1998). Changes in Learning Environment during the Transition from Primary to Secondary School. *Learning Environments Research* 1, 369-383.

- Fernández-Balboa, J. M. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 62, 50-54.
- Galera, A. (2001). *Manual de didáctica de la Educación Física: Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición*. Barcelona: Paidós.
- García, F. J., Ferrá, P., Monjas, M. I., y Marande G. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP) *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231.
- Giné, N., Maruny, LL., y Muñoz, E. (1998). *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*. Madrid: Síntesis y Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Goetz, J. P., y LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, M. J., y Navarro, M. J. (2001). *¿Se responde a la diversidad en las clases de ESO?* En J.J. Bueno, M. T. Núñez y A. Iglesias (Coords.), *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. Actas de las XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, (pp. 285-304). La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- González, 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.
- Guba, E. G. (1983): *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148-165). Madrid: Akal-Universitaria.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L.M., 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.
- Hombrados, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122.
- Ingvarson, L., Meiers, M., y Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Jiménez, A y Naváridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación* , 23 (2), (pp. 463-485).

- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* 1, (pp. 39-73). San Diego, CA: Academic Press.
- Malecki, C.K., y Demaray, M.K. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (CASS). *Psychology in the Schools*, 39, 1-18.
- Marcelo, C. (2007) Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33, 27-38.
- 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. Proyecto Atlántida): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos: la elaboración de planes de convivencia en los centros* (pp. 119-141). Madrid: Wolters Kluwer España, S.A
- Merchán, F.J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 521-535.
- Moreno, J.A., Hellín, P., Hellín, M.G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts Educación Física y Deportes*, 85(3), 28-35.
- Moreno, J. A., Martínez, C., y Cervelló, 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, J.A., Huescar, E., Peco, N., Alarcón, E., y Cervelló, E. (2013). Relación del feed-back y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de psicología*, 29 (1), 257-263.
- Planas, I., y Soler, A. (2012). *Les relacions interpersonals en l'Educació Física a l'ESO: Anàlisi de dos casos*. Treball Final de Grau. Tutor: Joan Soler i Mata: Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic. Recuperado de <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/1983>.

- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation on Intrinsic Motivation, Social Development, y 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. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos
- Sánchez, F. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Pearson Educación.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- 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 y D. McNamara (Coords.), *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of Teaching*. (pp. 46-59). New York: Longman.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, Octaedro.
- Villa, A. (2008): La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, y Tartwijk, J. van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the netherlands. En C. Evertson y C. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, (pp. 1161-1191). New York: Erlbaum.