

# LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Dr. Enrique Rivera García, Dra. Carmen Trigueros Cervantes y Lda. Maite Pavesio Estero. (Universidad de Granada)<sup>1</sup>

**Resumen.-** En este artículo se ofrece un resumen general de las principales investigaciones en la Educación Física Escolar llevadas a cabo en los últimos años. Mostramos nuestra preocupación ante las limitaciones de algunos trabajos que achacamos a la finalidad meritocrática que los ha provocado y guiado. Nos mostramos a favor de un paradigma de investigación emergente que integre lo mejor de los ya existentes.

**Abstract.-** The purpose of this paper is to offer a general overview of the research in PE carried out in Spain during the last years. In doing so, we show our concern about the limitations of some of the works which, in our opinion, is due to the meritocratic constraints that constitute the background of most of them. In this context, we propose a new, emergent, paradigm integrating the qualities of those in use.

## 1.- Introducción.-

Existe una impresión bastante generalizada dentro de la investigación educativa, y en la EF en particular, de que estamos atravesando una periodo de confusión, donde se produce un escaso consenso en cuanto a qué investigar, cómo investigar y para qué investigar. En este sentido, la diversidad de pareceres puede ser un factor enriquecedor para aportar luz a la EF Escolar, pero también un handicap a la hora de aunar esfuerzos y evitar las confrontaciones entre unas y otras líneas de investigación. Esta sensación de inestabilidad paradigmática, ya identificada por Hellison (1988) dentro de nuestra área hace más de diez años, vislumbra el nacimiento de una corriente alternativa al modelo positivista imperante que determina una disciplina que cada día discurre más cercana del paradigma interpretativo en lo referente a las investigaciones pedagógicas.

Frente a la visión clásica de enfrentamiento, se comienza a entrever una salida más pacífica y conciliadora a la *guerra de los paradigmas*. Tratando de definir el escenario actual en el que se mueve la investigación educativa en general, en primer lugar, coincide con lo ya expresado, evidenciando un giro significativo en cuanto al paradigma de referencia a utilizar. El predominio que ejercía el *positivismo* está cediendo y podemos afirmar que se vislumbra una claro posicionamiento hacia posturas interpretativas o críticas. En la EF Escolar esta tendencia comienza también a ser evidente, el predominio del *paradigma positivista* (empirismo, analítico-empírico, behaviorista-radical o cuantitativo), dominante en la tradición investigadora de nuestra disciplina, debido a las fuertes vinculaciones de ésta con las ciencias fisiológicas, biomecánicas, cinestésicas o biológicas, está siendo desplazado ante el fuerte impulso de investigaciones apoyadas

---

<sup>1</sup> Dirección correo electrónico: erivera@ugr.es

en el paradigma interpretativo o crítico. Pero frente al enfoque belicista planteado, la implantación de las nuevas tendencias no pasa necesariamente por la desaparición de la vigente sino que apuestan por la creación de un espacio de convivencia entre las dos grandes corrientes, (positivismo e interpretativa y crítica), relación asentada desde el reconocimiento de campos de estudio diferentes.

Coincidimos en esta postura y entendemos que la “convivencia” puede ser la característica más importante que defina la investigación educativa de finales del siglo pasado y del inicio del actual. Esta postura es defendida dentro del área por Camerino et al. (1994), que tratando de establecer una relación entre paradigmas, métodos y campos de aplicación, otorgaría al paradigma positivista en conjunción con una metodología cuantitativa, la investigación dentro del campo del deporte de elite, la didáctica tecnológica y el campo de la gestión y planificación. El interpretativo, unido a metodología cualitativa, sería válido para el desarrollo de estudios dentro del campo de la etnomotricidad y la praxiología y por último, de cara a la realización de investigaciones en el campo de la formación inicial y permanente del profesorado y la recreación, considera que el paraguas crítico puede ser el que mejores expectativas ofrezca a este campo de estudio.

Manteniendo el discurso dentro de los parámetros planteados, la investigación educativa, en la que encuadramos a nuestra disciplina, se encuentra actualmente cruzada por la utilización indiscriminada de múltiples metodologías y prácticas de investigación, pudiéndose definir como un campo inter y transdisciplinar que interfiere las humanidades, las ciencias sociales y físicas, apareciendo como multiparadigmático y multimetodológico. (Denzin y Lincoln, 1994).

Hernández (2000) comparte la visión integradora expuesta anteriormente y apuesta por un paradigma emergente, aplicado al campo de la formación del profesorado en Educación Física en el que *...se integren los aspectos más positivos de los paradigmas técnico, interpretativo y crítico...* y aunque, tal como reconoce el autor, su avance es lento, es necesario para explorar los nuevos *...caminos que, como en de los procesos de simulación, no han sido suficientemente analizados.*



En definitiva, se trata de paliar las deficiencias de los diferentes paradigmas buscando la complementariedad que nos pueden ofrecer el resto de enfoques. Por nuestra parte añadimos, sin ánimo de confundir, que una base pedagógica requiere establecer en esa complementariedad un rechazo a formas disfrazadas de neutralismo conservador, en el sentido de que cualquier visión integradora no debería suponer un olvido del respeto tanto de los principios de investigación para la educación como para con las personas, pues tener como logro un modelo democrático de investigación obliga necesariamente a una labor coherente, creíble y auténtica por parte del agente investigador.

## **2.- Aproximación a los campos de estudio predominantes en la investigación de la Educación Física Escolar.-**

Desde una visión simplificada del significado de *investigar*, podríamos definirlo como *la búsqueda de soluciones a un problema, pregunta o fenómeno determinado*. Centrándonos en los propósitos, se nos abre un amplio abanico de posibilidades que podríamos resumir en las siguientes intenciones: evaluar una situación o contexto, explicar un evento, predecir fenómenos, criticar procesos y programas, prescribir pautas, transformar ciertos temas en tradiciones, entender nuestro pasado, explicar un problema, tomar decisiones, formar mejores profesionales, formarnos a nosotros mismos, etc. (Fernández Balboa, 1997).

Siguiendo a Schempp (1993), el conocimiento es el centro y principal propósito de todas nuestras acciones y, por tanto, debe ser objeto de estudio y comprensión. ¿Cómo hacerlo? La respuesta a esta cuestión está en la aproximación que debemos hacer a las teorías y paradigmas de investigación imperantes. El punto de partida lo vamos a situar en Shulman (1986 y 1987), citado por Schempp (1993), que establece siete categorías para tratar de comprender la naturaleza del conocimiento pedagógico y aplicarlas a nuestro campo de estudio. Mostramos el estado de la cuestión partiendo de esta propuesta:

- . **Conocimiento de la materia.** La preocupación de los docentes por la materia va a determinar, en un alto grado, las tareas de enseñanza y aprendizaje a utilizar. Es por esta razón que el conocimiento del área será un aspecto de alta relevancia para los profesores. Conocer el “qué enseñar” va a trascender en muchas ocasiones al propio ámbito disciplinar, para expandirse e incluir otras facetas del entendimiento humano. Las investigaciones orientadas hacia este campo de estudio, dentro de nuestra disciplina, ofrecen todo un espacio de posibilidades, en especial si lo vinculamos con propuestas que engloben junto a él la contemplación del contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- . **Conocimiento pedagógico general.** Entendido como las habilidades, estrategias y principios que presiden el desarrollo de las clases, es uno de los campos de conocimiento de mayor tradición en la investigación sobre el área. Esta categoría, siguiendo a Shulman, incorporaría las capacidades más genéricas para la planificación de las clases, técnicas de enseñanza, evaluación, calificación, etc.
- . **Conocimiento del contenido pedagógico.** Entendido como la suma de cuatro componentes básicos: conocimiento sobre los propósitos de enseñar a cursos de diferente nivel, conocimiento de los conceptos, acertados o erróneos que tienen los

alumnos sobre la materia, conocimiento de los materiales curriculares y conocimiento de las estrategias para enseñar temas concretos.

- **Conocimiento del alumnado y características.** Sus demandas y necesidades específicas, es otro de los aspectos a cubrir desde la investigación; esta visión debe cubrir todo el espectro de factores que conforman la identidad de nuestro alumnado: los aspectos cognitivos, físicos, emocionales, sociales, históricos y culturales, tendrán que ser objeto de atención.
- **Conocimiento de los contextos educativos.** Entendido el término en su máxima amplitud, va a informar sobre las prácticas, creencias, propósitos y perspectivas del docente. Dentro del campo de la actividad física, podemos señalar diferentes líneas relacionadas con el análisis del contexto educativo, estatus o expectativas de la comunidad.
- **Conocimiento del currículum.** Conocer el currículum supone dominar las herramientas básicas del trabajo docente para poder ejercer una buena toma de decisiones respecto a la selección y organización de las experiencias de aprendizaje. La investigación sobre aspectos curriculares en Educación Física ha sido un espacio muy desatendido, probablemente por la concepción eminentemente práctica que tradicionalmente se le otorga al área, y la incapacidad que plantea el paradigma positivista para solucionar los problemas que demanda la práctica de aula. Las experiencias dentro de este campo comienzan a aparecer junto a la incorporación a nuestra disciplina del paradigma interpretativo y crítico.
- **Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos.** Estamos haciendo referencia a aquellos que el profesorado desea que su alumnado aprenda; lógicamente es un ámbito muy relacionado con el anterior y dentro del marco de la Educación Física.

### **3.- Panorama actual de la investigación de la Educación Física Escolar en nuestro contexto.-**

Fernández Balboa (1997), comparaba la investigación de la Educación Física Escolar de nuestro país con un libro, que al abrirlo descubrimos que *...muchas de sus páginas están en blanco, la mayoría de sus capítulos aún están por escribir. El libro no tiene ni índice.* Compartimos en líneas generales la idea del autor, pero pensamos que a pesar de la imagen embrionaria que ofrece actualmente la investigación en nuestro ámbito, queremos matizar que los primeros borradores ya se han comenzado a escribir y aunque podemos cuestionar gran parte de los realizados hasta la fecha, o la intencionalidad que han tenido (Devís, 1994 y 1996), también es cierto que la *normalización* del área dentro del marco universitario se está comenzando a alcanzar en el presente actual. Que el interés de los investigadores, la mayoría vinculado de forma directa o indirecta con la universidad, se centra más en solucionar su estabilidad laboral y profesional, que en buscar espacios de mejora de las prácticas del aula, es algo que no podemos negar. Ahora bien, si analizamos las causas de ello, es muy probable que la encontremos en la *meritocracia* impuesta por el sistema universitario, de la que difícilmente se puede escapar, si se desea alcanzar la consolidación profesional.

La situación actual de la investigación en la Educación Física Escolar está pasando por un momento de producción desenfrenada, pero que una vez pasada por el tamiz de la crítica queda reducido a un puñado de aportaciones relevantes y a un excelente montón de mediocridad que poco aportan al campo pedagógico, bien porque han sido enfocadas desde una perspectiva de rendimiento deportivo, o porque aún estando dentro del campo educativo, han sido realizadas por meros intereses económicos, de prestigio o de poder y no con la intención de generar un conocimiento útil al espacio escolar (Devís, 1996:57).

La producción científica de nuestra disciplina en España comienza a partir de los años 80, incrementándose de forma considerable en los años 90. Concretamente, y siguiendo los datos aportados por Cepero, Zagalaz y Arteaga (1997), las tesis doctorales leídas en España, que hacen referencia al campo de la Educación Física, pasan de unos valores de 10 tesis entre los años 1970 y 1980 a 20 en la década de los 80 y llega hasta 99 en la década de los 90. Evidentemente la consolidación de la titulación, la transformación de parte de los centros de formación en Facultades universitarias y el fortalecimiento del área de Didáctica de la Expresión Corporal con la creación de la especialidad de Educación Física en la Diplomatura de Maestro han sido factores determinantes para esta evolución.

Pero aun así, las publicaciones monográficas de nuestro país sobre la investigación en Educación Física en general y la Educación Física Escolar en particular siguen siendo escasas. Quizás merezcan una especial mención: Devís con sus obras *Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. Investigación alternativa en Educación Física* (1993) y *Educación física, Deporte y Currículum: investigación y desarrollo curricular* (1996); Camerino con *Integración metodológica en la investigación de l'Educació Física* (1995); y Del Villar por la coordinación de la obra *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (1996).

Evidentemente el crecimiento natural en grosor tiene que dar entrada a partir del siglo XXI a un crecimiento en altura, o lo que es lo mismo, la madurez que está alcanzando la investigación en nuestro campo se tiene que traducir en un cambio cualitativo significativo que abra unas líneas de investigación definidas, provocando el logro de la mayoría de edad de nuestro campo de conocimiento.

Entrando de lleno en el análisis de la producción científica vinculada más directamente con nuestro ámbito educativo de referencia, vamos a realizar una acotación de los campos propuestos anteriormente por Schempp, para reducirlos a cuatro grandes marcos: perspectiva epistemológica e histórica, formación del profesorado, diseño y desarrollo del currículum y nuevas líneas emergentes.

**Perspectiva epistemológica e histórica de la Educación Física.** En primer lugar, debemos indicar que este campo de estudio ha sido uno de los que mayor atracción ha ejercido sobre los investigadores. No cabe duda de que volver la mirada a la historia con la intención de no volver a repetirla, o la clarificación epistemológica sobre los fines, metas y fundamentos que van a sustentar la disciplina, son espacios prioritarios para construir el presente y el futuro del área, especialmente en el actual marco socio-cultural, sustentando sobre una fuerte concepción "ahistórica" de la realidad.

Desde un enfoque histórico podemos citar, entre otros, los estudios realizados por Vizuet (1997), Fernández Nares (1991) y Bravo (1991), que nos sitúan en la evolución de esta disciplina en nuestra historia reciente. El trabajo de Severino Fernández Nares, se centra en el análisis de la evolución de los planes de estudios en el marco de los centros específicos de formación del profesorado, creados a partir de finales del siglo XIX. Por su parte, Manuel Vizuet nos adentra en la sociedad post-franquista, y la utilización que el régimen hizo del Deporte y la Educación Física Escolar del momento, claramente enfocada para cubrir la función diseminadora del pensamiento e ideología imperante. Dentro de esta misma línea de investigación, podemos encuadrar los estudios de Martín Nicolás (1996), centrado en el análisis del área en la segunda mitad del siglo XVIII, o el realizado por López Serra (1997) que centra su trabajo en la presencia de la educación física dentro del marco de la Institución Libre de Enseñanza. De corte histórico, pero orientada hacia el marco de la salud, Mestre (1996) realiza una aproximación a la utilización de la Educación Física dentro de la Medicina, con finalidad higienista, en la España de finales del XIX y principios de XX. Por último, aunque con un tema externo a nuestro contexto, García Blanco (1992) realiza un estudio sobre la cultura mesoamericana y la influencia que ésta tiene en la conformación de juegos y juguetes utilizados habitualmente en nuestro entorno.

La atención prestada a la definición de las bases epistemológicas del área, es plenamente justificable desde las necesidades que tiene la Educación Física de encontrar asentamiento dentro del campo científico, al ser una disciplina de escasas tradiciones en el campo educativo y el alto grado de confusión que presenta, en cuanto a la identificación de sus finalidades dentro del mismo. En primer lugar, destacar cómo José María Cagigal, una de las figuras más relevantes del pensamiento contemporáneo de la Educación Física y el Deporte en España, ha sido objeto de dos estudios profundos, casi coincidentes en el tiempo (Olivera, 1997 y González González, 1997). Otra investigación que ha dejado una amplia huella ha sido la desarrollada por Vázquez (1987), probablemente por su carácter pionero. Además, cabe destacar los trabajos realizados por Miranda (1990), Cechini (1992) y Calatayud (1998).

**Formación del Profesorado en Educación Física.** Si nos paramos a buscar las causas que han provocado que este campo de estudio se haya convertido en uno de los preferidos por los investigadores del área, es probable que una primera respuesta la encontremos en las demandas de formación que se han generado a partir de la implantación del nuevo sistema educativo, y la necesidad de incorporar a los centros la nueva figura del maestro especialista en Educación Física. Bajo el paraguas de la investigación colaborativa con maestros y maestras en ejercicio (García Ruso, 1992; Fraile Aranda, 1994; Devís, 1994; García Neto, 1997; Blández, 1995 ...), se han producido excelentes investigaciones que han marcado las pautas para un nuevo enfoque de la formación permanente. También dentro de este campo, podemos hacer mención al estudio de Torralba (1994).

Al igual que la incorporación de los nuevos maestros y maestras especialistas ha generado la línea de investigación descrita anteriormente, la llegada de los profesores y profesoras del área, para cubrir las demandas de formación creadas a raíz de la incor-

poración de la especialidad de educación física, dentro de los estudios de la Diplomatura de Maestro, ha provocado que muchos investigadores hayan orientado su campo de estudio para dar respuesta a las necesidades de formación que ellos mismos tienen de cara a mejorar su práctica. En esta línea podemos encuadrar el trabajo realizado por Romero Cerezo (1995), que abre la puerta a la reflexión para la mejora del “prácticum” de la especialidad, proponiendo un plan de intervención, después de realizar una profunda investigación basada fundamentalmente en el estudio de casos como estrategia metodológica. En la línea anterior, provocando la “formación” desde la “reflexión”, Pascual (1994) profundiza en la elaboración y desarrollo de un programa de Educación Física para la formación inicial basado en la reflexión. Otros trabajos referidos a la formación inicial, pero sesgados hacia el marco curricular los podemos encontrar en Loza (1997) y Gil Madrona (1998).

**Diseño y desarrollo del currículum en Educación Física.** El tema que nos preocupa, el diseño y desarrollo del currículum, es otro de los espacios tratados dentro de la panorámica que estamos ofreciendo de la investigación del área. Los estudios desarrollados son amplios en cuanto a temática y metodología, destacando dentro de nuestro ámbito de Primaria los trabajos orientados al análisis del desarrollo curricular desde una perspectiva cualitativa (Devís, 1994; Blandez, 1995; y López Pastor; 1998). Directamente relacionado con el tema de la evaluación del diseño y desarrollo del currículum, los estudios realizados en nuestro país son escasos y poco relevantes, pudiéndose citar la investigación realizada por Ordóñez (1996) centrada en la evaluación de algunos aspectos de un programa de Educación Física, “especialmente los comportamientos verbales y no verbales” producidos en el aula por el profesor. Este estudio está enfocado desde una metodología observacional basada en un sistema de categorías previas y tiene como objeto de estudio a un profesor de Secundaria. Castejón (1993) centra su investigación en un modelo eficientista y diseña y aplica un sistema de indicadores para evaluar la calidad de la enseñanza de la Educación Física en Primaria. La propuesta se centra en analizar tres aspectos básicos: instalaciones, clima social y currículum.

Especial relevancia cobran las investigaciones que se sitúan en el campo del diseño y desarrollo del currículum, bien con propuestas alternativas a los modelos curriculares imperantes (Romero Granados, 1991, 2000 y 2001) o profundizando en el campo de la evaluación del diseño y desarrollo del currículum para el área (Rivera, 1999 y Trigueros 2001).

**Otros campos de investigación abiertos en la Educación Física Escolar.** Si nos paramos a analizar las “voces e historias de aquellos/as ausentes”, las investigaciones realizadas en España dentro de nuestra disciplina, se abren especialmente al tema del género; destacar los trabajos de Vázquez (1990; 1995; 1997) y el estudio desarrollado por Fernández García (1995) centrado en las percepciones de los futuros maestros y maestras especialistas respecto a la actividad física en general y la Educación Física en particular, comparando las diferencias existentes en función del género. Utilizando como herramienta de trabajo el cuestionario, recoge el sentir existente al respecto a

partir de una muestra de 1.166 sujetos, realizando el análisis de los resultados agrupados en cinco grandes bloques<sup>2</sup>. Dentro del mismo ámbito, podemos citar la síntesis histórica que realiza Pájaron Sotomayor (1987) sobre la EF y la mujer desde la segunda mitad del s. XIX, donde se dan a conocer aspectos educativos y curriculares diferenciados por la corporeidad que las mujeres representan en la disciplina. También se encuentran en este punto las investigaciones de Zagalaz (1997) y Carrero (1995), realizadas desde una perspectiva de análisis histórico. Ambas están centradas en el marco de la España franquista, pero con un enfoque local en la primera y nacional en la segunda.

Por último, mencionar la investigación realizada por García Galán (1997), sobre los niveles de satisfacción e insatisfacción del profesorado de Educación Física en Primaria y Secundaria. Un tema poco tratado en nuestro ámbito, pero que es de crucial importancia de cara a lograr la *normalización* del área dentro del Sistema Educativo en general y en el marco de la Enseñanza Primaria en particular.

#### **4.- Reflexiones en torno a la investigación en la educación física escolar.-**

El dominio ejercido tradicionalmente por el paradigma empírico-positivista sobre esta disciplina, comienza a desmoronarse cuando se empieza a entender a la Educación Física como parte de la educación en general, alejándose de forma clara de la visión mecanicista del *hombre-máquina*. Esta nueva perspectiva comienza a evidenciar una serie de problemas que no pueden ser solucionados desde el paradigma anterior, cuestiones, que como apunta Devís (1994), van a dejar al descubierto cómo la *generalización de los resultados científicos* dejan de tener validez en el momento que tratan de aplicarse a contextos diferentes, provocados desde la propia concepción del área por parte del profesor y desde las características sociales, culturales y económicas del alumnado que se atiende en el crisol de la clase. A esto debemos sumarle el carácter *holístico* de la práctica, que inseparable del contexto, es construida socialmente lo que se traduce en exigencias formativas como las concluidas por Bores, Castrillo, Díaz y Martínez (1994: 40) donde se aprecia el valor de *lo interesante que resulta que las alumnas y alumnos sean conscientes de las creencias y vivencias sobre la cultura física que traen consigo*. Una consideración que otorga poder al conocimiento cuando éste pretende la transformación, mediante la participación y conjunción de saberes posibilitando alternativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que para Adell, Fraile, Larraz, Macazaga, y Vaca (1995: 39) supone incidir en una mejor adecuación del currículum a una mayor formación en estrategias pedagógicas, un atender a las salidas profesionales, un dotar de herramientas suficientes para el desenvolvimiento práctico, un elaborar mentalidades profesionales de corte colaborativo y un conectar la formación inicial con la permanente.

Otro grave problema de mismo calado, pero de distinto nivel, se sitúa en la distan-

---

<sup>2</sup> Los cinco bloques de análisis identificados son: práctica de actividad física en el futuro profesorado de educación Primaria, motivos por los que se practica actividad física, actitudes y estereotipos de género hacia la actividad física, algunas características de la educación física recibida y actitudes conformadas hacia la educación física.



cia que separa al investigador del docente en cuanto a intereses, condiciones de trabajo y enfoques que otorgan a la disciplina. Los primeros, preocupados de diseminar los resultados de sus investigaciones, no perciben que el profesorado tiene como labor prioritaria atender a sus alumnos; cubrir sus necesidades; y que su conocimiento, producido desde la misma práctica, está constantemente sometido a cambios. En definitiva, el alejamiento entre la teoría y la práctica, entre el investigador y el docente, es tan evidente, que es preciso tender puentes que sean capaces de satisfacer las necesidades de ambos colectivos y se pueda producir el enriquecimiento mutuo.

El objeto de estudio de nuestras investigaciones debe dirigirse hacia el ámbito pedagógico de nuestra disciplina, sin olvidar que la gran cantidad de tendencias presentes en los contenidos del área hacen que aparezcan diversas concepciones de Educación Física y con ello diferentes ideologías profesionales. Según Tinning, citado por Devís (1994), esta dispersión viene a indicar diferencias ocultas que las conectan con movimientos y procesos sociales de mayor amplitud. Se hace evidente que esta diversidad va a ser fruto de determinados contextos históricos y después de grandes luchas entre los distintos colectivos sociales y profesionales. Lo que está quedando claro es que frente a la exclusiva presencia de los postulados positivistas (Siedentop, 1986 y 1987), citado por Devís (1994), han comenzado a aparecer propuestas que desde la corriente antinatural (Schempp, 1987, 1988 y 1989), la crítica interpretativa (Earls, 1985 y 1986) o teórica-crítica (Kirk, 1986, 1989, y 1990 y Tinning, 1988 y 1992) citados por Devís (1994), se están ampliando las perspectivas de investigación. Y como diría Sparkes (1992), se están ampliando las visiones de la Educación Física y permitiendo un mayor desarrollo teórico y facilitando su comprensión.

Creemos importante identificarnos con la figura del investigador cualitativo que insiste en “alumbrar” mediante el discernimiento imaginativo y usando una lógica quizás poco ortodoxa, pero necesaria para la producción del conocimiento y la crítica porque, como ya indicamos, el crecimiento en este siglo XXI debe ser en altura, pero sin que ello nos perturbe la visión del bosque. De ahí que consideremos importante establecer unas líneas de investigación claras y definidas para evitar perdernos en la maleza de la mediocridad. Cuando entrevemos trivial establecer inputs para ofertar outputs, ubicamos al investigador cualitativo en el papel del estratega, como afirma Morin (2000: 118):

*... el pensamiento simple resuelve problemas simples sin problemas de pensamiento. El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos.*

Hay que atender a la acción, a la búsqueda de recursos, a los cambios, a las alternativas, a los límites, porque el problema es la comprensión de mentalidades vertidas como objeto de estudio que se desarrollan mediante procesos interactivos de subjetividades (autobiografías, sexualidad, grupo étnico, clase social, edad, etc) que se encuentran inmersos en realidades complejas como las relaciones de género, de poder, de dominación, de exclusión, de transformación, de institucionalización, de redes sociales, de tecnificación, de información, de comunicación, de globalización...En fin, todo un entramado cultural, social, político y económico que afecta indiscutiblemente al hecho de investigación y es por eso que todo puente que pretendamos construir deba alejarse

de las prisas, carreras y cantidades. La edificación cualitativa precisa de la paciencia, del ritmo lento, de la parsimonia para emerger con solidez.

Coincidimos con Devís (1994) cuando hace mención a la necesaria participación del profesorado en los programas de investigación que se desarrollan, si queremos que esta tenga una repercusión efectiva en la práctica. Es preciso romper definitivamente la creencia de que el conocimiento científico es la forma superior de conocimiento que tiene la capacidad de poder ser generalizado en la práctica, reduciendo a los profesionales a ser meros consumidores de las producciones científicas que producen los investigadores. Nos debemos enfrentar a una construcción del conocimiento desde el contexto real donde se produce la enseñanza. Es necesario ofrecer alternativas a las actuales líneas de investigación en Educación Física, que pretende obtener “probadas tecnologías instruccionales” y la identificación de las “variables de la enseñanza efectiva”. Es preciso que comencemos a volver la vista hacia aspectos como la socialización ocupacional del profesorado y sus peculiaridades. Como señala Kirk, en Devís (1996), debemos lograr que los investigadores trabajen “junto” a los profesores y no “sobre ellos”.

A la hora de seleccionar los métodos de la investigación, debemos intentar superar las barreras y limitaciones que nos impone la falta de dominio de diferentes métodos, hecho que muchas veces provoca que decidamos los problemas a investigar en base a las características y posibilidades que ofrece nuestro “limitado banco de herramientas metodológicas”, o por contra, si la elección del mismo la hemos realizado sin tener en cuenta nuestros recursos, intentemos darle solución utilizando herramientas poco adecuadas.

En referencia a los contenidos, proponemos una clara ampliación de miras, rompiendo las barreras que hasta ahora ha impuesto el paradigma cuantitativo, y abriendo los temas de investigación a aspectos cómo: el currículum (implícito y explícito), formación del profesorado, historia y política educativa, aspectos sociales del deporte, actitudes y creencias del público escolar hacia la actividad física y el deporte, medios de comunicación, socialización desde el ocio, etc.

Entendemos que los contextos de investigación deben ser seleccionados por su significado y que la investigación centrada en la Educación Física Escolar debe acudir al espacio natural donde se produce, sin perder de vista la alta diversidad cultural que se encierra en España. Para ello, es necesario que se comience a generar una cultura de colaboración, no solo entre investigadores, sino también cambiando la concepción predominante del “experto” por la idea de la colaboración, integrando en nuestros entornos de investigación a aquellos profesionales que desde su práctica también puede aportar significativamente al desarrollo de los procesos.

Por último, es preciso reparar en el tema de la ética en la investigación y plantearse cuáles van a ser los valores éticos que van a presidir el desarrollo de la misma. Fernández Balboa (1997) nos ofrece la siguiente propuesta:

- **Honestidad.** Como garantía primaria de que todos los aspectos de la investigación se ajustan a la verdad.
- **Beneficiar a todas las personas involucradas.** Situar los derechos del individuo siempre por encima del beneficio de la investigación, renunciando, si es preciso, a ella si esta le va a acarrear el mínimo perjuicio.

. **Rigor empírico.** Será el tercer valor a tener en cuenta a la hora de plantearnos la ética de la investigación.

Haciendo una última reflexión a partir de la visión realizada de la situación actual de los principales campos de investigación presentes en la educación física escolar, podemos ver cómo las principales preocupaciones se han venido centrando fundamentalmente en cómo dar solución a los problemas que plantea el “*cómo enseñar*”. Se dan por hecho los contenidos de enseñanza, bien porque vienen impuestos desde las instancias administrativas, o porque la cultura imperante los define e instala en el currículum escolar. Queda claro que lo expuesto viene determinado por la plena inmersión sufrida por el área dentro del marco tecnológico lo que supondría mantener diseños didácticos tradicionales que como indica Barbero (1996:23) continuarían glorificando el ideal del cuerpo máquina, los saberes de las ciencias biomédicas en que éste se sustenta y una anacrónica visión dualista del ser humano. Lógicamente son aspectos que han impedido ver la posibilidad de construir otras propuestas o enfoques para la disciplina.

Aún hoy, a pesar de la fuerte inclinación realizada por parte de la comunidad científica hacia paradigmas de corte crítico, la llegada del replanteamiento del “*para qué enseñar*”, aún se vislumbra lejana, especialmente si centramos el objetivo en la reconstrucción del conocimiento escolar.

Lo que sí parece evidente, tal como han identificado autores como Sparkes (1992) o Schempp (1993), es que ninguno de los paradigmas imperantes por sí solo, va a conducirnos a solucionar todas las respuestas e interrogantes abiertos actualmente en el campo de la educación física y el Deporte. El alejamiento de posicionamientos extremos, que muchas veces nos han hecho confundir las tradiciones de la investigación con los métodos, están permitiendo elevar la cabeza, para apartar la visión del árbol y empezar a facilitar la percepción de la complejidad del bosque que tenemos ante nosotros. Esta superación de la visión exclusivista de la ciencia como espacio privativo de las ciencias empíricas, está enriqueciendo el área y dotándole a la vez de nueva vitalidad para encontrar las claves del progreso científico.

## Bibliografía

- ADELL, J; FRAILE, A; LARRAZ, ALFREDO; MACAZAGA, A; VACA, MARCELINO (1995): *Necesidades de Formación del docente de E.F.* en Actas del II Congreso Nacional de E.F. de Facultades de Ciencias de la educación y XIII de E.U. de Magisterio. Universidad de Zaragoza.
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1996): “El tratamiento pedagógico de lo corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la E.F”. en *Actas del III Congreso Nacional de educación física de Facultades de educación y Escuelas Universitarias de Magisterio*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- BLANDEZ, J. (1995). *La organización de los espacios y los materiales en educación física*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- BORES CALLE, N; CASTRILLO SERRANO, J; DÍAZ CRESPO, B; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L (1994): “Análisis de las concepciones de E.F. de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente”. En *Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de Ciencias de la educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- BRAVO BERROCAL. (1991). *La educación física y las actividades extraescolares en la naturaleza: legislación española (1900-1980)*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- CALATAYUD, M. F. (1998). *Evolución de la educación física y el deporte en España a través de la revista "Apunts" (1964-1993)*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- CAMERINO, O. (1995). *Integració metodològica en la investigació de l' educació física*. Lleida: INFEC.
- CAMERINO, O.; GUILÉN, R. y PRADAS, M. A. (1994). "Por una metodología plural en la investigación de la educación física". En ROMERO, S. *Didáctica de la educación física: diseños curriculares en Primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- CARRERO, L. (1995). *La actividad físico-deportiva de la mujer en España 1938-1978*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- CASTEJÓN, F. J. (1993). *Sistema de indicadores para la evaluación de la educación física: Estudio comparado*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- CECHINI, J. A. (1992). *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- CEPERO, M., ZAGALAZ, M<sup>a</sup>. L y ARTEAGA, M. (1997). "Análisis del avance de la investigación de la educación física y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte". En SAENZ, P., TIERRA, J. Y DÍAZ, M. *Actas del XVII Congreso Nacional de educación física*. Vol. 2; pp.1148-1155.
- DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. (coord.). (1996). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN (1994) (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Ca:sage.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1993). *Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física*. Málaga: Uniesport.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1996). *Educación física, Deporte y Currículum*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- ENNIS, C. D. (1995). "Teachers' Value Orientations in Urban and Rural School Setting". En *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1 (vol 66); pp. 41-50.
- EVANS, J. y DAVIES, B. (1993). "Equality, Equity and Physical Education". En Evans, J. (Edt) *Equality, Education and Physical Education*; pp. 11-27. Philadelphia: Falmer Press.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1997). "La investigación en la educación física Española: un índice para el futuro". En *I Encuentro de Profesores Universitarios de Didáctica de la educación Físico-deportiva*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (1995). *Actividad física y Género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- FERNÁNDEZ NARES, S. (1993). *La educación física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- FRAILE ARANDA, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física*. Tesis doctoral. UNED.
- GARCÍA BLANCO, S. (1992). *La educación física en los Mexicas*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

- GARCÍAGALÁN, S. (1997). *Satisfacción e insatisfacción del profesorado de educación física de la Región de Murcia en relación al plan de extensión de la educación física en los centros docentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- GARCÍARUSO, H. (1992). *La formación del profesorado de educación física: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- GIL MADRONA, P. (1998). *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículum de Maestro especialista en educación física para la Escuela de Magisterio de Albacete*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA, C. (1997). *La dimensión filosófica, científica y pedagógica de la obra de J. M. Cagigal*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- HELLISON, D. (1988). AOur constructed reality: Some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy@. *Quest*, 40; pp. 84-90.
- HERNANDEZ, J. L. (2000). “El futuro de la formación del profesorado de educación física”. En CONTRERAS, O. *La formación inicial y permanente del profesor de educación física*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; pp. 95–110.
- LÓPEZ PASTOR, V . M. (1998). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- LÓPEZ SERRA, F. (1997). *La educación física en la Institución Libre de Enseñanza de 1876 a 1938*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- LOZAOLAVE, E. (1997). *La especialidad de educación física en las Escuelas Universitarias de Magisterio*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- MARTÍN NICOLÁS, J. C.(1996). *El ejercicio físico y la educación física en la segunda mitad del siglo XVIII: La obra de Gaspar Melchor de Jovellanos*. Tesis Doctora. Universidad de León.
- MESTRE, J. A. (1996). *La educación física en la Medicina Española (1850-1936): su utilización en la prevención de la enfermedad y en la promoción de la salud. Aproximación histórica*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- MIRANDA, J. (1990). *Cultura y Cultura corporal. Desarrollo y sentido cultural de la actividad física*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- MORIN, E. (2000): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OLIVERA BELTRAN, J. (1997). *José María Cagigal (1928-1983), vida, obra y pensamiento en torno a la educación física y el Deporte*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- ORDÓÑEZ, E. (1996). *Evaluación de un programa de educación física en el contexto educativo escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- PAJARON SOTOMAYOR, R. (1987). *La E.F. de la mujer en España, perspectivas de la segunda mitad del siglo XIX*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1994). *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- RIVERA, E. (1999). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular del Área de educación física en centros de educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- ROMERO CERREZO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- ROMERO GRANADOS et al. (2000). “Modelos alternativos de enseñanza para la iniciación deportiva en edad escolar”. En RIVERA, RUIZ y ORTIZ. *La educación física ante los retos del nuevo milenio*. Granada: C.P.
- ROMERO GRANADOS, S. (1991). *Alternativa a los actuales programas y contenidos de la educación física en la EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- ROMERO GRANDOS (2001). “Análisis del deporte en edad escolar y estudio de dos enfoques metodológicos”. En *I Congreso Nacional de Deporte en Edad escolar*. Sevilla: Patronato Municipal de Deportes de Dos Hermanas.
- ROMERO, A. (1998). *Proyecto docente*. Inédito. Huelva. Universidad de Huelva
- SCHEMPP, P. (1993). “La naturaleza del conocimiento en la Pedagogía del Deporte”. En *I Encuentro de profesores Universitarios de Didáctica de la educación física-deportiva*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- SPARKES, A. (1992). “Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física”. En *Perspectivas de la educación física y el Deporte*, 11; pp. 29-33.
- SPARKES, A. C. (1997). “Ethographic fiction and representing the abxent other”. En *Sport, Education and Society*, 2 (1); pp. 25-40.
- TORRALBA, J. (1994). *Formación Permanente del Profesorado en educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- TRIGUEROS, C. (2001). *Nuevos significados del Juego Tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- VÁZQUEZ, B (1997). “Educación física y Género”. En *Jornadas Mujer y Deporte*. Granada: Diputación Provincial.
- VÁZQUEZ, B. (1995). “Diez años de deporte femenino en España”. En *El deporte hacia el siglo XXI*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- VIZUETE CARRIZOSA, M. (1997). *La educación física y el deporte escolar durante el franquismo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de educación a Distancia.
- ZAGALAZ, M<sup>a</sup>. L. (1997). *La educación física femenina (1940-1970). Análisis y estudio en la ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.