

UNIVERSIDADE DE VIGO

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN E DO DEPORTE

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIAIS



**ANÁLISIS DE LOS ESTEREOTIPOS
CORPORALES Y DE LOS MODELOS DE
ACTIVIDAD FÍSICA REPRESENTADOS
EN LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE
TEXTO DE EDUCACIÓN FÍSICA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA PRESENTADA POR

María Inés Táboas Pais

Bajo la dirección de la Doctora

Ana Isabel Rey Cao

Pontevedra, 2009

A mis padres, Inés y José,
porque lo han dado todo por mí y mis hermanos.

Esta tesis es suya.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que tengo cosas que agradecer. Expresar mis sentimientos en unas pocas líneas me resulta una tarea difícil de alcanzar. Por eso, más allá de lo que hoy escribo, espero ser capaz de mostrar mi gratitud en persona a todas y cada una de las que me han apoyado, ayudado y acompañado en este viaje.

En primer lugar, doy las gracias a mi directora de tesis, la Dra. Ana Rey Cao, por haberme ofrecido la oportunidad de realizar este trabajo junto a ella. Por llevarme de la mano durante mis primeros pasos, por todo lo que me ha enseñando y por la paciencia que ha demostrado en mis momentos de cansancio, desánimo y testarudez. Gracias también por su inquebrantable confianza en mí y, sobre todo, por su trato más allá de lo puramente académico que, sin duda alguna, no sólo ha contribuido a mi formación como investigadora sino también a mi desarrollo como persona.

A la Dra. Inma Canales por toda la ayuda que me ha prestado para la realización de esta tesis y de otros proyectos profesionales, comunes y no comunes. Gracias por sus enseñanzas, por el interés que ha mostrado y por acompañarme desinteresadamente en el tramo final de este camino.

Gracias también a las personas que, de una u otra forma, han participado en el estudio. Gracias a la Dra. María del Carmen Agustín, a la Dra. Cristina López, a Beatriz Zamorano, a Ángel Gómez y a Sergio Palao, por su buena predisposición y por sus aportaciones como expertos/as. Igualmente, gracias al Dr. José María Cancela y a la Dra. María del Carmen Iglesias porque sus contribuciones, de forma voluntaria y generosa, han mejorado significativamente el resultado final de todos los esfuerzos realizados. Y, como no, gracias a los alumnos y alumnas que han protagonizado parte de esta investigación, y a los profesores y profesoras que lo han hecho posible; especialmente al profesor Antón Piñeiro por su interés y buena voluntad.

Gràcies a la Dra. Núria Puig i també agraïments per a qui forma part del Laboratori d'Investigació Social i Educativa de l'INEFC de Barcelona. A la Susanna, el Patrick, l'Adolfo, la Jannick, l'Anna, la Betlen i el Marc. A todos y todas, gracias por acogerme durante mi estancia en la ciudad.

Asimismo, quiero mostrar mi agradecimiento a las instituciones. Esta tesis doctoral fue realizada gracias al apoyo de la Xunta de Galicia, que me otorgó una beca de dos años y seis meses para realizar el proyecto –Programa María Barbeito de ayudas a contratos predoctorales de formación de doctores para su incorporación en organismos públicos y privados de investigación de la Comunidad Autónoma de Galicia–, así como una beca para mi estancia en la Universitat de Barcelona. También las ayudas económicas recibidas por la Universidade de Vigo para la asistencia a congresos han contribuido al mejor desarrollo de este trabajo.

De un modo más personal, muchas gracias a los/as docentes y becarios/as que han estado junto a mí durante estos años. Principalmente, al Dr. Alfonso Gutiérrez, a mis colegas Iván Prieto, Manuel García y Silvia Varela y, una vez más, a las doctoras Ana Rey e Inma Canales, por estar siempre dispuestos/as a echar una mano y por hacer de esta etapa algo para no olvidar. Muchas gracias por la compañía, por las risas entre pantallas de ordenador, por las rápidas reparaciones del software, por las “frases de post-it”, por las canastas detrás de la puerta, por las pachangas después de un día de esos interminables... Por los buenos ratos.

Gracias a todas las personas que han estado a mi lado, a las que se han alegrado sinceramente de cada uno de mis pequeños logros y a las que, de un modo u otro, me lo han hecho saber. Entre ellas, un cariño muy especial a Sonia, Silvia, Eva, Anxo y Alex, por los años de amistad compartidos y porque las horas en la “casa de arriba” y las buenas conversaciones han sido un eficaz reconstituyente cada fin de semana.

Y por su puesto a ti, Javi. Por comprenderme, por mimarme, por llenarme de fuerza cada día y también, a veces, por aguantarme. Por compartir tu vida conmigo y por ser ante todo mi mejor amigo.

Mi mayor gratitud a mi familia. Principalmente a mis padres, Inés Pais y José Táboas, por la inmejorable educación que he recibido, por el amor proporcionado, por el apoyo incondicional, por la dedicación a sus hijos y por los innumerables esfuerzos realizados a lo largo de sus vidas.

A mis hermanos, Jorge y David, por cuidarme y por influir tan valiosamente en mi formación como ser humano. A mis cuñadas, Mari y Mar, porque son ya una parte indispensable de la familia. Y finalmente, muchísimas gracias a mis sobrinos, Laura, Iván y Nerea, porque lo invaden todo de alegría y porque con su inocencia y con sus razonamientos aplastantes nos recuerdan las cosas realmente importantes de la vida.

Porque sin ellas tal vez este trabajo no habría sido posible, a estas y otras personas, una vez más, gracias.

RESUMEN

El objetivo de la presente tesis doctoral es conocer los estereotipos corporales y los modelos de actividad física que se presentan en las fotografías de los libros de texto de Educación Física –EF– destinados al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria –ESO– y establecer si existen relaciones entre determinados modelos de cuerpo y el tipo de práctica motriz con la que aparecen vinculados.

Las imágenes están presentes en los libros de texto, material que juega un papel fundamental dentro del sistema educativo. Esta iconografía puede ejercer de mecanismo de control porque promueve la admisión no reflexiva de pensamientos y reproduce estereotipos sin que se cuestione su validez. Por ello es necesario reflexionar sobre las realidades que construyen estas imágenes.

Se realiza un estudio fundamentalmente descriptivo que utiliza el análisis de contenido como técnica central de la investigación. La aplicación de un sistema de categorías elaborado ad hoc permite revelar lo oculto o disimulado en los mensajes de estos libros de texto. El proceso de construcción de la herramienta de análisis consta de dos pruebas piloto, dos consultas a expertos y la triangulación con tres observadores. Además, se incorpora una prueba de percepción de imágenes fijas con alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria que corrobora la pertinencia de las variables estudiadas. La muestra de imágenes manejada está formada por 3316 fotografías, que pertenecen a 10 editoriales diferentes. Para el tratamiento de la información se utiliza el paquete estadístico SPSS 15.0. Se realiza un análisis descriptivo univariable y bivariable y se solicita el test Ji-Cuadrado de Pearson.

Los resultados muestran la presencia dominante de un modelo de cuerpo masculino, joven, de raza blanca, cuya tipología corporal es la combinación de somatotipos y que viste indumentaria deportiva. Además, se hace patente la clara desigualdad en la presencia de la figura masculina frente a la femenina y una asignación de actividades físicas distintas para hombres y mujeres. La

representación de distintos grupos raciales es escasa y tendenciosa. Los deportes gozan de un trato preferente y las actividades físicas adaptadas apenas aparecen.

Palabras clave: Educación Física, libros de texto, imagen, análisis de contenido, estereotipo, cuerpo, actividad física, género, raza, discapacidad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 0. INTRODUCCIÓN	27
0.0. INTRODUCCIÓN	29
0.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	30
0.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	33
0.3. OBJETIVOS, PREMISAS E HIPÓTESIS	35
0.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	39
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	43
1.0. INTRODUCCIÓN	45
1.1. LA IMAGEN	46
1.1.1. <i>Concepto de imagen</i>	46
1.1.2. <i>Características de la imagen</i>	50
1.1.3. <i>Clasificación y funciones de la imagen</i>	52
1.1.4. <i>Elementos plásticos de la imagen</i>	59
1.1.5. <i>Teorías y leyes de la imagen</i>	63
1.1.6. <i>La percepción de la imagen</i>	69
1.1.7. <i>El poder de la imagen</i>	75
1.1.8. <i>El análisis de la imagen</i>	79
1.1.9. <i>La imagen en los libros de texto</i>	83
1.1.10. <i>La fotografía</i>	88
1.1.10.1. <i>Clasificación de la fotografía</i>	90
1.1.10.2. <i>La credibilidad de la fotografía</i>	92
1.1.11. <i>La investigación sobre la imagen en el ámbito educativo</i>	94
1.2. EL LIBRO DE TEXTO	96
1.2.1. <i>Breves reseñas históricas</i>	96
1.2.2. <i>Indefinición terminológica e imprecisión conceptual</i>	98
1.2.3. <i>Características y componentes del libro de texto</i>	101
1.2.4. <i>La didáctica y el currículum ante los libros de texto</i>	103
1.2.5. <i>El papel del libro de texto en la educación</i>	106
1.2.6. <i>Los materiales curriculares en el sistema educativo español</i>	111
1.2.6.1. <i>La LOGSE y los materiales curriculares</i>	112
1.2.6.2. <i>La LOE y los materiales curriculares</i>	113
1.2.6.3. <i>La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género</i>	115
1.2.7. <i>La investigación sobre los libros de texto</i>	117

1.2.7.1.	Los diferentes enfoques en la investigación sobre los libros de texto ...	120
1.2.7.2.	La transmisión de estereotipos en los libros de texto	125
1.2.7.2.1.	El sexismo en los libros de texto	127
1.2.7.2.2.	El racismo en los libros de texto	135
1.3.	EL CUERPO Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL IMAGINARIO SOCIAL	145
1.3.1.	<i>Consideraciones en torno al cuerpo</i>	145
1.3.2.	<i>El culto al cuerpo en la sociedad actual</i>	150
1.3.2.1.	El culto al cuerpo como un problema en la actualidad	150
1.3.2.2.	La estética corporal en los medios de comunicación	152
1.3.2.3.	Dualidad delgadez-juventud en el modelo ideal actual	154
1.3.2.4.	La indumentaria como signo de identidad	155
1.3.2.5.	La actividad física como transmisora de modelos corporales	157
1.3.2.6.	Cuerpos diferentes para hombres y mujeres	157
1.3.3.	<i>Las actividades físicas en la actualidad</i>	163
1.3.3.1.	Las actividades físicas instrumentales en la sociedad actual	163
1.3.3.2.	El deporte como reflejo de la sociedad	164
1.3.3.3.	Actividades físicas para ellos y para ellas	167
1.3.4.	<i>Actividad física y diferencia</i>	179
1.3.4.1.	Raza y actividad física	179
1.3.4.2.	Representación de la discapacidad	185
1.4.	EL HABITUS DISCIPLINAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	188
1.4.1.	<i>Conceptualización de la Educación Física</i>	188
1.4.2.	<i>La construcción del habitus disciplinar de la Educación Física</i>	192
1.4.2.1.	Principales corrientes históricas	192
1.4.2.2.	Consecuencias históricas en el habitus actual	195
1.4.2.2.1.	Binomio Educación Física-Ciencias de la Salud	195
1.4.2.2.2.	Visión mecanizada y operativizada del cuerpo	196
1.4.2.2.3.	Deportivización del currículum y elitismo motriz en la Educación Física	198
1.4.2.2.4.	Omisión de los “otros” y los “ajenos”	201
1.4.2.3.	Indeterminación semántica	203
1.4.3.	<i>La LOGSE y el currículum de Educación Física</i>	207
1.4.4.	<i>El papel del libro de texto en la Educación Física</i>	213
1.4.5.	<i>La investigación sobre los libros de texto dentro del área de Educación Física</i>	216
1.4.5.1.	Investigaciones sobre el sexismo en los libros de texto de Educación Física	219

1.4.5.2. Investigaciones sobre otras minorías en los libros de texto de Educación Física	222
1.4.5.3. Investigaciones sobre los contenidos de los libros de texto de Educación Física	223
CAPÍTULO 2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	229
2.0. INTRODUCCIÓN	231
2.1. JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO	231
2.1.1. Aproximación “multiestratégica”	231
2.1.2. El análisis de contenido	233
2.2. DISEÑO DEL ESTUDIO	236
2.2.1. Variables	237
2.2.2. Criterios de científicidad	239
2.3. MUESTRA	245
2.3.1. Criterios de inclusión	245
2.3.2. Criterios de exclusión	246
2.3.3. Descripción de la muestra	247
2.4. MATERIAL	249
2.4.1. Sistema de categorías para el análisis de contenido de las imágenes	251
2.5. PROCEDIMIENTOS	272
2.5.1. Fase preparatoria	273
2.5.2. Fase exploratoria	277
2.5.2.1. Prueba piloto inicial	278
2.5.2.2. Segunda prueba piloto	280
2.5.2.3. Consulta a expertos	282
2.5.2.4. Segunda consulta a expertos	284
2.5.2.5. Triangulación con observadores	284
2.5.3. Fase de desarrollo o trabajo de campo	287
2.5.4. Fase analítica	289
2.6. MÉTODO DEL ESTUDIO EMERGENTE	293
2.6.1. Diseño del estudio	293
2.6.1.1. Variables	294
2.6.1.2. Criterios de científicidad	298
2.6.2. Participantes en la prueba de percepción	302
2.6.2.1. Criterios de inclusión	302
2.6.2.2. Criterios de exclusión	303
2.6.2.3. Descripción de la muestra	303
2.6.3. Material utilizado en la prueba de percepción	304

2.6.4. Procedimientos	305
2.6.4.1. Preparación de la prueba de percepción de imágenes fijas	306
2.6.4.2. Aplicación de la prueba de percepción definitiva	312
2.6.4.3. Análisis de la prueba de percepción de imágenes fijas	319
CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....	323
3.0. INTRODUCCIÓN	325
3.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS IMÁGENES	325
3.1.1. Análisis descriptivo univariable	326
3.1.1.1. Editorial	326
3.1.1.2. Curso académico	327
3.1.1.3. Tipo de plano	328
3.1.1.4. Tipo de enfoque	329
3.1.1.5. Sexo y agrupación	330
3.1.1.6. Edad	331
3.1.1.7. Raza	332
3.1.1.8. Somatotipo	334
3.1.1.9. Indumentaria	335
3.1.1.10. Tipo de actividad física	336
3.1.1.11. Ámbito de práctica	338
3.1.1.12. Espacio	338
3.1.1.13. Nivel	339
3.1.2. Análisis comparativo entre editoriales	340
3.1.2.1. Tipo de plano	340
3.1.2.2. Tipo de enfoque	343
3.1.2.3. Sexo	344
3.1.2.4. Edad	346
3.1.2.5. Raza	348
3.1.2.6. Somatotipo	350
3.1.2.7. Indumentaria	352
3.1.2.8. Tipo de actividad física	353
3.1.2.9. Ámbito de práctica	357
3.1.2.10. Espacio	359
3.1.2.11. Nivel	361
3.1.3. Análisis bivariable	362
3.1.3.1. Sexo y tipo de plano	364
3.1.3.2. Sexo y tipo de enfoque	366
3.1.3.3. Sexo y somatotipo	368

3.1.3.4. Sexo e indumentaria	370
3.1.3.5. Sexo y tipo de actividad física.....	371
3.1.3.6. Sexo y ámbito de práctica	376
3.1.3.7. Sexo y espacio.....	379
3.1.3.8. Sexo y nivel.....	381
3.1.3.9. Raza e indumentaria	382
3.1.3.10. Raza y tipo de actividad física.....	383
3.1.3.11. Raza y ámbito de práctica	386
3.1.3.12. Raza y nivel.....	389
3.1.4. <i>Análisis bivalente por editoriales</i>	390
3.1.4.1. Sexo y tipo de plano	391
3.1.4.2. Sexo y tipo de enfoque	392
3.1.4.3. Sexo y tipo de actividad física.....	393
3.1.4.4. Sexo y ámbito de práctica	395
3.1.4.5. Sexo y espacio.....	397
3.1.4.6. Sexo y nivel.....	399
3.1.4.7. Raza y tipo de actividad física.....	401
3.1.4.8. Raza y ámbito de práctica	404
3.1.4.9. Raza y nivel.....	406
3.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE PERCEPCIÓN DE IMÁGENES FIJAS.....	408
3.2.1. <i>Dimensión “Cuerpo”</i>	408
3.2.1.1. Variable “Sexo”	410
3.2.1.2. Variable “Edad”	410
3.2.1.3. Variable “Raza”.....	411
3.2.1.4. Variable “Somatotipo”	411
3.2.1.5. Variable “Indumentaria”	412
3.2.2. <i>Dimensión “Actividad Física”</i>	412
3.2.2.1. Variable “Tipo” de actividad física	414
3.2.2.2. Variable “Ámbito de práctica”	414
3.2.2.3. Variable “Espacio”	415
3.2.2.4. Variable “Nivel”	416
3.2.3. <i>Otras variables o categorías</i>	416
3.2.4. <i>A modo de síntesis</i>	418
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN	421
4.0. INTRODUCCIÓN	423
4.1. LA PRESENCIA DE MODELOS CORPORALES DOMINANTES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	423

4.1.1.	<i>La exaltación de lo masculino</i>	424
4.1.2.	<i>La implantación de la juventud en la cultura corporal</i>	425
4.1.3.	<i>La invisibilización de los “otros” en la Educación Física</i>	427
4.1.4.	<i>Personas con discapacidad: las grandes olvidadas</i>	428
4.2.	EL REDUCCIONISMO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE SUS LIBROS DE TEXTO	430
4.2.1.	<i>Deportivización de los libros de texto de Educación Física</i>	431
4.2.2.	<i>El modelo deportivo competitivo y elitista: iniciativas de cambio</i>	433
4.3.	ACTIVIDAD FÍSICA Y DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS LIBROS DE TEXTO	435
4.3.1.	<i>La antítesis entre el hombre deportivo-aventurero y la mujer íntima, estética y expresiva</i>	436
4.3.2.	<i>La restricción de las mujeres en el deporte</i>	439
4.3.3.	<i>La competición y el alto rendimiento como coto masculino</i>	441
4.3.4.	<i>Construcción del espacio público de los hombres y el espacio privado de las mujeres</i>	443
4.4.	LA ESTIGMATIZACIÓN DE LOS GRUPOS RACIALES EN LOS LIBROS DE TEXTO	444
4.4.1.	<i>Una visión sesgada de la participación de los “otros”</i>	445
4.5.	MODELOS CORPORALES: HACIA UNA SUPERACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS	447
4.5.1.	<i>La cultura del músculo y la cultura de la delgadez</i>	448
4.5.2.	<i>La indumentaria signo de distinción</i>	450
4.5.3.	<i>La manipulación fotográfica al servicio de las diferencias de género</i>	451
4.6.	ENTRE LA REPRODUCCIÓN Y EL PROCESO DE CAMBIO	452
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES		455
5.0.	INTRODUCCIÓN	457
5.1.	SOBRE LAS IMÁGENES FOTOGRÁFICAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	457
5.1.1.	<i>Sobre la presencia de modelos corporales dominantes</i>	457
5.1.2.	<i>Sobre los modelos de actividad física representados</i>	458
5.1.3.	<i>Sobre las diferencias de género</i>	459
5.1.4.	<i>Sobre la representación de la diversidad racial</i>	459
5.1.5.	<i>Sobre las iniciativas de cambio</i>	460
5.1.6.	<i>Algunas recomendaciones para la superación de los estereotipos</i>	460
5.2.	LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN	461
5.3.	LÍNEAS DE DESARROLLO FUTURAS	463

CAPÍTULO 6. BIBLIOGRAFÍA.....	465
CAPÍTULO 7. APÉNDICES	527
APÉNDICE A. “Cuestionario-solicitud de valoración del sistema de categorías” para la consulta a expertos.....	529
APÉNDICE B. “Planilla de observación de imágenes” para la fase de triangulación.....	532
APÉNDICE C. “Planilla de registro” para la codificación de las imágenes	535
APÉNDICE D. “Cuestionario-solicitud de valoración de la prueba de percepción” para la consulta a expertos	538
APÉNDICE E. “Hoja de registro de la prueba piloto de percepción”	541
APÉNDICE F. “Hoja de registro de la prueba de percepción definitiva” ..	548
APÉNDICE G. Muestra de imágenes utilizada en la prueba piloto de percepción	550
APÉNDICE H. Muestra de imágenes utilizada en la prueba de percepción definitiva	551
APÉNDICE I. Resultados estadísticos completos del análisis de contenido de las imágenes (SPSS 15.0).....	553
APÉNDICE J. Resultados completos del análisis de contenido de las descripciones de los alumnos/as (N-VIVO 8)	667

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. RASGOS DEFINIDORES DE LA IMAGEN (ELABORACIÓN PROPIA).	49
FIGURA 2. CLASIFICACIÓN DE LAS IMÁGENES (ADAPTADA DE VILLAFANE, 1990, P.48).	53
FIGURA 3. CLASIFICACIÓN DE LOS GÉNEROS ICÓNICOS (ADAPTADO DE PINTO, GARCÍA Y AGUSTÍN, 2002, P.222).	54
FIGURA 4. CLASIFICACIÓN DE LAS IMÁGENES EN FUNCIÓN DE CRITERIOS ESPACIALES Y TEMPORALES (ADAPTADO DE VILLAFANE, 1990, PP.50-51).	56
FIGURA 5. CLASIFICACIÓN DE LAS IMÁGENES EN FUNCIÓN DE CRITERIOS TEMPORALES (ADAPTADO DE GUBERN, 1992, P.46).	56
FIGURA 6. ELEMENTOS PLÁSTICOS DE LA IMAGEN AISLADA (ADAPTADO DE VILLAFANE Y MÍNGUEZ, 1996).	60
FIGURA 7. LEY DE LA PROXIMIDAD (TOMADO DE APARICI Y GARCÍA-MATILLA, 1987, P.23).	65
FIGURA 8. LEY DE LA PROXIMIDAD (TOMADO DE VILLAFANE Y MÍNGUEZ, 1996, P.97).	65
FIGURA 9. LEY DE LA IGUALDAD (TOMADO DE APARICI Y GARCÍA-MATILLA, 1987, P.23).	66
FIGURA 10. LEY DE LA IGUALDAD (TOMADO DE VILLAFANE Y MÍNGUEZ, 1996, P.97).	66
FIGURA 11. LEY DEL CIERRE (TOMADO DE VILLAFANE Y MÍNGUEZ, 1996, P.96).	66
FIGURA 12. LEY DE LA CONTINUIDAD (TOMADO DE APARICI Y GARCÍA-MATILLA, 1987, P.22).	67
FIGURA 13. LEY DE LA PREGNANCIA (TOMADO DE ORTEGA, 1997, P.73).	68
FIGURA 14. LEY DE LA EXPERIENCIA (TOMADO DE APARICI Y GARCÍA-MATILLA, 1987, P.28).	68
FIGURA 15. LEY DEL CONTRASTE FIGURA-FONDO (TOMADO DE VILLAFANE Y MÍNGUEZ, 1996, P.95).	69
FIGURA 16. RELACIÓN IMAGEN-SUJETO-REALIDAD (ELABORACIÓN PROPIA).	74
FIGURA 17. COMPONENTES DEL ACTO DE COMUNICACIÓN (ELABORACIÓN PROPIA).	78
FIGURA 18. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (TOMADO DE VICENTE PEDRAZ, 1988, P.55).	191
FIGURA 19. DISEÑO EMERGENTE DE LA INVESTIGACIÓN.	232
FIGURA 20. PROCESO DE VALIDACIÓN DE LA HERRAMIENTA DE ANÁLISIS DE IMÁGENES.	244
FIGURA 21. CATEGORÍAS INICIALES PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TEXTOS DE LOS ALUMNOS/AS.	294
FIGURA 22. CATEGORÍAS DEFINITIVAS EN EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TEXTOS DE LOS ALUMNOS/AS.	297
FIGURA 23. PROCEDIMIENTO PARA LA REALIZACIÓN DE LA PRUEBA DE PERCEPCIÓN DE IMÁGENES FIJAS.	312
FIGURA 24. HOJAS DE REGISTRO PARA EL ALUMNADO.	314
FIGURA 25. EXALTACIÓN DE LA JUVENTUD Y RESTRICCIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES.	426
FIGURA 26. REPRESENTACIÓN DE LA DISCAPACIDAD Y DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS ADAPTADAS.	429

FIGURA 27. ANTÍTESIS HOMBRE DEPORTIVO-AVENTURERO Y MUJER ÍNTIMA-ESTÉTICA-EXPRESIVA.	436
FIGURA 28. RESTRICCIÓN DE LAS MUJERES EN EL DEPORTE.	439
FIGURA 29. LA COMPETICIÓN Y EL ALTO RENDIMIENTO COMO COTO MASCULINO.....	441
FIGURA 30. LIMITACIÓN DE PRÁCTICAS DEPORTIVAS EN FUNCIÓN DE LA RAZA.	445
FIGURA 31. REPRESENTACIÓN DEL CUERPO MESOMÓRFICO EN LOS CHICOS Y ECTOMÓRFICO EN LAS CHICAS.....	448
FIGURA 32. UTILIZACIÓN DE DIFERENTES TIPOS DE PLANO Y ENFOQUE EN FUNCIÓN DEL SEXO.....	451

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. DEFINICIONES DE IMAGEN (ADAPTADO DE ALONSO Y MATILLA, 1990, p.18).	47
TABLA 2. DEFINICIONES DE IMAGEN RECOGIDAS DE DISTINTOS AUTORES.	48
TABLA 3. CARACTERÍSTICAS DE LA IMAGEN SEGÚN DISTINTOS AUTORES.	50
TABLA 4. POSIBLES SOPORTES DE LAS IMÁGENES (ADAPTADO DE ALONSO Y MATILLA, 1990, p.59).	55
TABLA 5. CLASIFICACIÓN DE LA IMAGEN EN FUNCIÓN DE SU ICONICIDAD (ADAPTADO DE VILLAFANE, 1985 CITADO EN VILLAFANE Y MÍNGUEZ, 1996, p.41).	57
TABLA 6. FUNCIONES DE LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO.....	88
TABLA 7. COMPONENTES VISUALES DE LA FOTOGRAFÍA (ADAPTADO DE VILCHES, 1987 CITADO EN ZUNZUNEGUI, 1989).	90
TABLA 8. CLASIFICACIÓN DE LA FOTOGRAFÍA SEGÚN SU FORMA (ADAPTADO DE VALLE GASTAMINZA, 1993).	91
TABLA 9. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE IMÁGENES EN LA ENSEÑANZA (ADAPTADO DE LLORENTE, 1999).	94
TABLA 10. ATRIBUTOS DEL LIBRO DE TEXTO SEGÚN DIFERENTES AUTORES (ADAPTADO DE MARTÍNEZ SANTOS, 1987).	101
TABLA 11. COMPONENTES DEL LIBRO DE TEXTO (ADAPTADO DE ZUEV, 1988 CITADO EN MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002).	103
TABLA 12. PRESENCIA Y AUSENCIA DE GRUPOS SOCIALES EN LOS LIBROS DE TEXTO (ADAPTADO DE TORRES, 2008).	127
TABLA 13. PRESENCIA CUANTITATIVA DE HOMBRES Y MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO.	130
TABLA 14. PROCEDENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO (EXPRESADO EN TANTO POR CIENTO).....	137
TABLA 15. PRINCIPALES RESULTADOS EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE RACISMO EN LIBROS DE TEXTO.....	143
TABLA 16. DIFERENCIACIÓN DE LOS DEPORTES EN FUNCIÓN DEL SEXO.	173
TABLA 17. CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (R.D. 116/2004, DE 23 DE ENERO, Y R.D. 3473/2000, DE 29 DE DICIEMBRE)..	212
TABLA 18. VARIABLES REFERIDAS A LAS CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LA IMAGEN.	237
TABLA 19. VARIABLES PRINCIPALES, REFERIDAS AL CUERPO Y REFERIDAS A LA ACTIVIDAD FÍSICA.	238
TABLA 20. LIBROS DE TEXTO QUE PUBLICAN LAS IMÁGENES QUE CONSTITUYEN LA MUESTRA.....	248
TABLA 21. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR EDITORIAL Y CURSO.	249
TABLA 22. SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES.	252
TABLA 23. TEMPORALIZACIÓN DE LAS PRINCIPALES FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	273
TABLA 24. PUBLICACIONES PERIÓDICAS REVISADAS.	275
TABLA 25. BASES DE DATOS CONSULTADAS Y DESCRIPTORES MANEJADOS PARA SU CONSULTA.	276

TABLA 26. SECUENCIACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.	289
TABLA 27. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO Y SEXO.	304
TABLA 28. FRECUENCIA DE FOTOGRAFÍAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, POR EDITORIALES.	326
TABLA 29. PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y TIPO DE PLANO.	341
TABLA 30. PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y TIPO DE ENFOQUE.	343
TABLA 31. PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y SEXO.	345
TABLA 32. PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y EDAD.	346
TABLA 33. PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y RAZA.	348
TABLA 34. PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y SOMATOTIPO.	350
TABLA 35. PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL E INDUMENTARIA.	352
TABLA 36. PORCENTAJE DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA.	354
TABLA 37. PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y ÁMBITO DE PRÁCTICA.	357
TABLA 38. PORCENTAJE DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y ESPACIO.	359
TABLA 39. PORCENTAJE DE FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO POR EDITORIAL Y NIVEL.	361
TABLA 40. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES SEXO Y TIPO DE PLANO.	365
TABLA 41. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES SEXO Y TIPO DE ENFOQUE.	367
TABLA 42. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES SEXO Y SOMATOTIPO.	369
TABLA 43. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES SEXO E INDUMENTARIA.	370
TABLA 44. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES SEXO Y TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA. ...	373
TABLA 45. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES SEXO Y TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA – RECODIFICADA–.	375
TABLA 46. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES SEXO Y ÁMBITO DE PRÁCTICA.	377
TABLA 47. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES SEXO Y ESPACIO.	379
TABLA 48. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES SEXO Y NIVEL.	381
TABLA 49. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES RAZA Y TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA. ...	385
TABLA 50. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES RAZA Y ÁMBITO DE PRÁCTICA.	387

TABLA 51. TABLA DE CONTINGENCIA PARA LAS VARIABLES RAZA Y NIVEL.....	389
TABLA 52. PRUEBAS DE Ji-CUADRADO ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y TIPO DE ENFOQUE, POR EDITORIALES.	392
TABLA 53. ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA, SEGÚN LA EDITORIAL DE PROCEDENCIA DE LAS FOTOGRAFÍAS.....	393
TABLA 54. PRUEBAS DE Ji-CUADRADO ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA, POR EDITORIALES.....	394
TABLA 55. ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y ÁMBITO DE PRÁCTICA, SEGÚN LA EDITORIAL DE PROCEDENCIA DE LAS FOTOGRAFÍAS.	395
TABLA 56. PRUEBAS DE Ji-CUADRADO ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y ÁMBITO DE PRÁCTICA, POR EDITORIALES.	396
TABLA 57. ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y ESPACIO, SEGÚN LA EDITORIAL DE PROCEDENCIA DE LAS FOTOGRAFÍAS.	397
TABLA 58. PRUEBAS DE Ji-CUADRADO ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y ESPACIO, POR EDITORIALES.	399
TABLA 59. ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y NIVEL, SEGÚN LA EDITORIAL DE PROCEDENCIA DE LAS FOTOGRAFÍAS.	400
TABLA 60. PRUEBAS DE Ji-CUADRADO ENTRE LAS VARIABLES SEXO Y NIVEL, POR EDITORIALES...	401
TABLA 61. ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES RAZA Y TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA, SEGÚN LA EDITORIAL DE PROCEDENCIA DE LAS FOTOGRAFÍAS.....	402
TABLA 62. PRUEBAS DE Ji-CUADRADO ENTRE LAS VARIABLES RAZA Y TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA, POR EDITORIALES.....	403
TABLA 63. PRUEBAS DE Ji-CUADRADO ENTRE LAS VARIABLES RAZA Y ÁMBITO DE PRÁCTICA, POR EDITORIALES.	404
TABLA 64. ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES RAZA Y ÁMBITO DE PRÁCTICA, SEGÚN LA EDITORIAL DE PROCEDENCIA DE LAS FOTOGRAFÍAS.	405
TABLA 65. PRUEBAS DE Ji-CUADRADO ENTRE LAS VARIABLES RAZA Y NIVEL, POR EDITORIALES.	406
TABLA 66. ASOCIACIÓN ENTRE LAS VARIABLES RAZA Y NIVEL, SEGÚN LA EDITORIAL DE PROCEDENCIA DE LAS FOTOGRAFÍAS.	407

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDITORIALES.	327
GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO O CICLO ACADÉMICO.	328
GRÁFICO 3. TIPOS DE PLANO UTILIZADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, EXPRESADO EN PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS.	329
GRÁFICO 4. TIPOS DE ENFOQUE UTILIZADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, EXPRESADO EN PORCENTAJES DE FOTOGRAFÍAS.	330
GRÁFICO 5. SEXO Y AGRUPACIONES DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO.	331
GRÁFICO 6. EDAD DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO.	332
GRÁFICO 7. RAZA DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO.	333
GRÁFICO 8. RAZA DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO.	334
GRÁFICO 9. SOMATOTIPO DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO.	334
GRÁFICO 10. INDUMENTARIA DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO.	335
GRÁFICO 11. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA.	336
GRÁFICO 12. PRESENCIA DEL DEPORTE EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF.	337
GRÁFICO 13. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR ÁMBITO DE PRÁCTICA.	338
GRÁFICO 14. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR ESPACIO.	339
GRÁFICO 15. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE PRÁCTICA.	339
GRÁFICO 16. TIPO DE PLANO UTILIZADO EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.	342
GRÁFICO 17. TIPO DE ENFOQUE UTILIZADO EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.	344
GRÁFICO 18. SEXO DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.	345
GRÁFICO 19. EDAD DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.	347
GRÁFICO 20. RAZA DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.	349
GRÁFICO 21. SOMATOTIPO DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.	351

GRÁFICO 22. INDUMENTARIA DE LOS SUJETOS FOTOGRAFIADOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.....	353
GRÁFICO 23. TIPOS DE ACTIVIDAD FÍSICA REPRESENTADA EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.....	356
GRÁFICO 24. ÁMBITOS DE PRÁCTICA REPRESENTADOS EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.....	358
GRÁFICO 25. ESPACIOS REPRESENTADOS EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.....	360
GRÁFICO 26. NIVEL REPRESENTADO EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO SEGÚN LA EDITORIAL.....	362
GRÁFICO 27. TIPO DE PLANO DE LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, SEGÚN EL SEXO DE LAS PERSONAS FOTOGRAFIADAS.....	366
GRÁFICO 28. TIPO DE ENFOQUE DE LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, SEGÚN EL SEXO DE LAS PERSONAS FOTOGRAFIADAS.....	368
GRÁFICO 29. ASOCIACIÓN SEXO-TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE EF DE LA ESO.....	375
GRÁFICO 30. TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA REPRESENTADA EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, SEGÚN EL SEXO DE LAS PERSONAS FOTOGRAFIADAS.....	376
GRÁFICO 31. ÁMBITO DE PRÁCTICA REPRESENTADO EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, SEGÚN EL SEXO DE LAS PERSONAS FOTOGRAFIADAS.....	378
GRÁFICO 32. ESPACIO REPRESENTADO EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, SEGÚN EL SEXO DE LAS PERSONAS FOTOGRAFIADAS.....	380
GRÁFICO 33. TIPO DE ACTIVIDAD FÍSICA REPRESENTADA EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, SEGÚN LA RAZA DE LAS PERSONAS FOTOGRAFIADAS.....	386
GRÁFICO 34. ÁMBITO DE PRÁCTICA REPRESENTADO EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, SEGÚN LA RAZA DE LAS PERSONAS FOTOGRAFIADAS.....	388
GRÁFICO 35. NIVEL REPRESENTADO EN LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EF DE LA ESO, SEGÚN LA RAZA DE LAS PERSONAS FOTOGRAFIADAS.....	390
GRÁFICO 36. NÚMERO DE REFERENCIAS A LAS VARIABLES DE LA DIMENSIÓN CUERPO.....	409
GRÁFICO 37. NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE MENCIONA CADA VARIABLE DE LA DIMENSIÓN CUERPO.....	410
GRÁFICO 38. NÚMERO DE REFERENCIAS A LAS VARIABLES DE LA DIMENSIÓN ACTIVIDAD FÍSICA.....	413
GRÁFICO 39. NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE MENCIONA CADA VARIABLE DE LA DIMENSIÓN ACTIVIDAD FÍSICA.....	414
GRÁFICO 40. NÚMERO DE REFERENCIAS DE OTRAS VARIABLES O CATEGORÍAS.....	417
GRÁFICO 41. NÚMERO DE ALUMNOS/AS QUE DESCRIBE CADA VARIABLE.....	419

CAPÍTULO 0. INTRODUCCIÓN

0.0. INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral que se presenta aborda el estudio de los estereotipos relacionados con la actividad física y el deporte dentro del contexto de la Educación Física formal.

El contexto legislativo del sistema educativo español orienta hacia un tipo de educación igualitaria en cuestiones de sexo, edad, raza o discapacidad. Pero existen tantos elementos en este sistema que es relativamente sencillo que la educación formal pueda configurarse como una plataforma de reproducción de desigualdades.

El área de Educación física es además susceptible específicamente de transmitir visiones sesgadas de la actividad física, que reducen la vivencia de la corporeidad a modelos instrumentales relacionados con la búsqueda de la belleza, o a modelos deportivos, competitivos y elitistas.

La búsqueda de estas “filtraciones” en el sistema, que pueden entorpecer la consecución de las finalidades de la educación, son las principales inquietudes que han empujado a desarrollar este trabajo.

Estos mensajes transitan en ocasiones más o menos ocultos en los discursos docentes, en los contenidos disciplinares, en los modos de intervención didáctica y, también en los materiales curriculares.

Las visiones estereotipadas vinculadas a la actividad física están presentes en multitud de mensajes, que se transmiten a través de diversos soportes y que invaden todas las esferas de la vida. El gran poder de las imágenes para transmitir ideas y su enorme presencia en la sociedad actual han llevado a centrar la investigación en los discursos iconográficos. Los niños/as y adolescentes reciben mensajes de las imágenes publicitarias, de las películas, de la programación televisiva y también de las fotografías de sus libros de texto.

La escuela debe educar en la igualdad y en la no discriminación y, sin embargo, muchas veces se convierte en un espacio primordial de reproducción de estereotipos. Del mismo modo que ocurre en otras asignaturas, los manuales de Educación Física son fuente de currículum oculto. Estos materiales didácticos transmiten valores que promueven en el alumnado la asimilación de prejuicios en torno a la actividad física y al papel que juegan determinados grupos sociales en ella.

Las imágenes de los libros de texto pueden simplificar los modelos sociales creando tópicos: “el deporte adelgaza”, “el fútbol es de hombres”, “las mujeres no compiten”, “los negros corren”, “las personas mayores no hacen deporte”, “las personas discapacitadas no pueden”. Una a una estas afirmaciones van calando en el subconsciente de los/as discentes, y acaban generalizándose y reforzando determinados modelos que coinciden con los valores dominantes de la sociedad.

Esta función estereotipadora origina un imaginario social que tiene mucho que ver con el sexismo, el racismo, las desigualdades por razones de edad o discapacidad, la búsqueda del cuerpo ideal, la competitividad, el éxito y una visión de la actividad física ostensiblemente mercantilista y deportivizada.

La preocupación sobre la manera en que la Educación Física escolar favorece la consolidación de esta visión reduccionista y estereotipada de la actividad física y el deporte en la sociedad es, precisamente, la que ha incitado a desarrollar el presente trabajo. La finalidad última está orientada a contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y de la Educación Física en particular.

0.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El centro educativo es un campo interactivo, un lugar donde los sujetos interactúan y tienen experiencias mediante las que el educando elabora su propia interpretación del mundo (Arce, 2005, p. 212).

Esta interacción caracteriza los procesos de enseñanza-aprendizaje como actos comunicativos, que tienen una clara intencionalidad formativa, que suponen el compromiso de los agentes participantes (Rodríguez Diéguez, 1995; Contreras, 1990; Medina, 2005) y que se configuran en torno a cuatro elementos fundamentales: la fuente de información, los mensajes didácticos, el destinatario y el contexto (Pérez Gómez, 1985).

La presente tesis doctoral se centra en una de las fuentes de información que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje: las imágenes de los libros de texto.

Las imágenes tienen una gran capacidad para trasladar ideas, conceptos y sentimientos de unos sujetos a otros. El efecto que un mensaje icónico causa en el receptor se ve incrementado porque dicho mensaje se percibe como un reflejo objetivo de la realidad. Esta equiparación mensaje-realidad ocurre de forma especial con las imágenes fotográficas.

Sin embargo, esta neutralidad y aparente “objetividad” no existe y la creencia en la misma está basada en lo que Pericot (1987) ha denominado “truco de la realidad”. Este “truco” origina que muchos de los contenidos plasmados en las imágenes se incorporen al cerebro sin que antes pasen por la conciencia (Caja, Berrocal y González Ramos, 2002), pudiendo producir y reproducir visiones estereotipadas de la sociedad. Las imágenes pueden constituirse en atractivos modelos de identificación basados en la fascinación en lugar de en la argumentación (Medrano, 2005, p. 248).

Las imágenes están presentes en los libros de texto, un material impreso que ha jugado y juega un papel fundamental dentro del sistema educativo. El libro de texto es un importante transmisor de valores y puede ejercer como mecanismo de control cultural al servicio de los intereses de las clases sociales privilegiadas (Martínez Bonafé, 2002; García Mínguez y Beas Miranda, 1995).

El anteriormente mencionado “truco de la realidad” puede provocar que las imágenes de los textos escolares favorezcan la admisión no reflexiva de pensamientos y reproduzcan estereotipos sin tan siquiera cuestionar la validez de los mismos o las posibilidades de cambio.

En el ámbito de la Educación Física la reforma educativa de los años 90 ha promovido la utilización de los libros de texto (Devís y Peiró, 2003, 2004) de tal forma que estos manuales han dejado de ser en pocos años una novedad en esta asignatura (Ramírez, Valero y Claret, 1999). En este nuevo contexto las imágenes publicadas en los manuales de Educación Física se convierten en importantes portadoras de currículum oculto, aspecto que justifica el interés y la relevancia de analizar su contenido.

La presencia de estereotipos relacionados con la actividad física y el deporte en todo tipo de imágenes que irrumpen en la vida cotidiana de las personas hace pensar que también las fotografías de los libros de texto pueden albergar modelos tradicionales de Educación Física que, en algunas ocasiones, transmiten desigualdades por razón de sexo, edad, raza o discapacidad.

Esta investigación pretende, precisamente, analizar de qué manera las imágenes de los libros de texto de Educación Física favorecen o dificultan la reproducción de modelos corporales y actividades físicas estereotipadas.

A partir de la inquietud planteada surge la pregunta de la investigación: “¿Qué modelos corporales y de actividad física se enseñan al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria a través de las imágenes publicadas en sus libros de texto de Educación Física?”.

Por lo tanto, el objeto de estudio es el contenido de las imágenes de los libros de texto de Educación Física dirigidos al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, y el propósito de la investigación es contribuir al estudio del tratamiento del cuerpo y de la actividad física en el contexto de la enseñanza formal.

0.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La preocupación sobre la transmisión de estereotipos a través de los libros de texto de las diferentes áreas curriculares —especialmente, en Ciencias Sociales, Lengua y Literatura— ha dado lugar a multitud de investigaciones. En concreto, la reproducción de conductas sexistas y racistas en estos manuales han acaparado gran parte de estos estudios.

Autores como Apple (1989) o, más recientemente, Cromer y Turín (1998) han identificado contenidos sexistas en los libros de texto, poniendo de manifiesto la discriminación por cuestiones de género dentro de la propia organización escolar. En esta misma línea y dentro del ámbito nacional, han destacado inicialmente autores como Garreta y Careaga (1987), Heras i Trias (1987) o Moreno (1987). El sesgo sexista en los materiales escritos ha sido ratificado posteriormente en los trabajos de Blanco (2003), Cerezal (1999), Luengo (2002) y Luengo y Blázquez (2004).

La presencia de sesgos racistas e intolerantes en los textos escolares también ha generado inquietud desde hace décadas (Richadeau, 1981). En España, Calvo Buezas (1989) ha tratado el tema del racismo en los libros de texto de este país. Los trabajos del Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) y del Grupo de Educación para el Desarrollo Hegoa (1993) han denunciado el etnocentrismo y el eurocentrismo presente en estos libros.

En definitiva, la grave omisión de la diversidad racial y cultural en los materiales didácticos parece ser una constante en muchos estudios (Argibay, Celorio y Celorio, 1991; Calzadilla y Salazar, 2000; Caramés, 1997; Cerezal, 1999; Corona, 1997, 1998; Lluch, 2003; Moreno, 1987; Muñoz Jordán, 2004; Ramírez, Gaspar, Figueredo y Perales, 2005; Selander, 1995; Serra y Alegret, 1997; Torres, 2008).

Desde las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte muchas investigaciones se han preocupado por la continua reproducción de estereotipos

sexistas que se enclavan en el imaginario social, contribuyendo a una visión androcéntrica de la Educación Física. Los trabajos de Barbero (1996, 2005); Castañer y López (2001); Devís, Perdiguero, Silvestre y Peiró (1994); o Hernández, Cortés, Rodríguez, Menéndez y Barbero (1993) son claros referentes de esta tendencia.

En otros países también se han llevado a cabo investigaciones sobre la representación sexista de la actividad física. Algunos de los trabajos más importantes fuera de la esfera nacional han sido desarrollados por Azzarito y Solmon (2006a, 2006b); Brown y Evans (2004); Hargreaves (1990); Lynn, Hardin, Hardin y Walsdorf (2002); y Scharagrodsky (1998).

Por su parte, Contreras (2002); Gil (2006); y Harrison y Lawrence (2004) evidencian la difusión de prejuicios raciales en el deporte; Pappous et al. (2007) centran sus estudios en las desigualdades por motivos de discapacidad; y Rey y Canales (2007) denuncian la exaltación de las actividades físicas instrumentales y deportivas frente a otras prácticas minoritarias.

A pesar de que los estudios sobre estereotipos en torno a la actividad física y el deporte son amplios, como consecuencia del reciente uso de los libros de texto en la Educación Física, las investigaciones centradas en estos materiales escritos son escasas en esta área curricular.

Algunos de estos estudios han utilizado los libros de texto para conocer la Educación Física desde una perspectiva histórica (Carbajosa y Fernández, 2000; Herrera y Buitrago, 2001; Párraga, Zagalaz y Cachón, 1998). En esta línea, los trabajos de Pastor Pradillo (1997, 2005a, 2005b, 2005c) son un claro referente.

En el ámbito internacional, los trabajos de Browne (1990); Hildreth (1979); y Kirk, Land, Patterson y Thomas (1985), sobre estereotipos –principalmente sexistas– en los libros de texto de Educación Física, han sido pioneros. En los últimos años los trabajos de Botelho, Silva, Queirós y Caetano (2008); Hardin y

Hardin (2004); Scharagrodsky, (2003a); Scharagrodsky, Manolakis y Gosende (2003); y Sparkes (2002) han continuado esta línea de trabajo en diferentes países.

En España, las indagaciones sobre el sexismo en los libros de texto de Educación Física han sido realizadas inicialmente por Ribas y Guerrero (1992) y, recientemente, por autores como Blanco (2000), González Pascual (2005) o Parra (2002a, 2002b, 2005).

Un reducido número de investigaciones han centrado sus esfuerzos en la evaluación de los materiales de Educación Física (Delgado, Barrera y Medina, 1992; Devís y Peiró, 2004; Martínez y Zagalaz, 2002) y en el análisis de los contenidos que en ellos se enseñan (Barbero, 1998; Bores y Díaz, 1999; Díaz Crespo, 2003; Díaz y Bores, 2000; González Pascual, 2005; López Pastor, 1999; Parra, 2005, Peiró y Devís, 1994), demostrando la reducción de estos contenidos a los que forman parte del acervo tradicional de la Educación Física.

En definitiva, el estudio de los materiales curriculares escritos en el área de Educación Física se presenta todavía como un campo con poca tradición investigadora. No obstante, los análisis efectuados en los últimos años sobre los libros de texto de Educación Física la convierten en una preocupación incipiente.

0.3. OBJETIVOS, PREMISAS E HIPÓTESIS

El objetivo general de la investigación consiste en analizar las imágenes impresas en los libros de texto de Educación Física –EF– de la Educación Secundaria Obligatoria –ESO–.

Este objetivo general se concreta en otros de orden más operativo que se enumeran como objetivos específicos:

1. Describir los modelos corporales representados en las imágenes fotográficas de los libros de texto de EF de la ESO.

2. Detallar las características de las actividades físicas presentes en las imágenes de los libros de texto de EF de la ESO.
3. Establecer si existen relaciones entre determinados modelos corporales y el tipo de actividad física con la que aparecen vinculados en las imágenes de los libros de texto de EF de la ESO.

En función de los objetivos formulados y teniendo en cuenta la literatura consultada, las premisas e hipótesis que toma como punto de partida esta investigación son las siguientes:

1. La representación de las mujeres en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO es inferior a la de los hombres.
2. El modelo de ser humano que se muestra en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO es, mayoritariamente, un modelo joven. Por el contrario, las personas mayores son excluidas en estas fotografías.
3. Las personas que pertenecen a razas diferentes a la blanca son gravemente omitidas en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO.
4. Los deportes ocupan el mayor número de las fotografías en los libros de texto de EF de la ESO y no se enseña en estas imágenes el amplio abanico de actividades físicas existentes en la actualidad, lo que señala una clara deportivización de estos manuales.
5. Las personas con discapacidad y las actividades físicas adaptadas aparecen representadas tan sólo de forma ocasional en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO.
6. Los libros de texto de EF de la ESO difunden, a través de sus fotografías, un arquetipo competitivo de la actividad física.

7. Los/as deportistas que practican actividades de alto rendimiento – vinculadas a la élite deportiva– ocupan el mayor número de fotografías en los libros de texto de EF de la ESO.
8. Si la persona fotografiada en un libro de texto de EF de la ESO es mujer, entonces la actividad física en la que participa es de tipo artístico, de interiorización o de fitness y condición física. En cambio, si la persona fotografiada es un hombre, entonces realiza deporte o participa en actividades físicas en el medio natural.
9. Si una mujer es fotografiada en un libro de texto de EF de la ESO practicando deporte, entonces la imagen corresponde a un deporte individual; mientras que si la persona fotografiada es un hombre, entonces el deporte será colectivo.
10. Si una mujer aparece fotografiada en una imagen de un libro de texto de EF de la ESO, entonces su tipología corporal es ectomórfica – delgada–. En cambio, si aparece fotografiado un hombre, entonces su cuerpo corresponde al somatotipo mesomórfico –musculado–.
11. Si una mujer aparece fotografiada en una imagen de un libro de texto de EF de la ESO, entonces la actividad física que realiza no se ubica en el ámbito de la competición institucionalizada. Inversamente, si un hombre aparece fotografiado en estas imágenes, entonces la actividad física representada se refiere al ámbito de la competición institucionalizada.
12. Si una mujer aparece fotografiada en una imagen de un libro de texto de EF de la ESO, entonces el nivel con el que realiza actividad física no pertenece al alto rendimiento deportivo. Inversamente, si un hombre es fotografiado en estas imágenes, entonces el nivel de práctica se localiza en la élite o alto rendimiento deportivo.

13. Si una mujer aparece fotografiada en una imagen de un libro de texto de EF de la ESO, entonces el espacio en el que se ubica la fotografía es interior –vinculado a lo privado–. Por el contrario, si un hombre aparece fotografiado en estas imágenes, entonces los espacios en los que se ubican las fotografías son exteriores –más ligados a la esfera de lo público–.
14. Si una o varias personas de razas diferentes a la raza blanca aparecen fotografiadas en una imagen de un libro de texto de EF de la ESO, entonces el tipo de actividad física representada en dicha imagen es de carácter deportivo.
15. Si una o varias personas de razas diferentes a la raza blanca aparecen fotografiadas en una imagen de un libro de texto de EF de la ESO, entonces la actividad física representada en dicha imagen pertenece al ámbito de la competición institucionalizada.
16. Si una o varias personas de razas diferentes a la raza blanca aparecen fotografiadas en una imagen de un libro de texto de EF de la ESO, entonces la actividad física representada en dicha imagen se refiere a la élite o al alto rendimiento deportivo.
17. Si la persona fotografiada en un libro de texto de EF de la ESO es hombre, entonces su indumentaria es diferente a la que vestiría en el caso de ser mujer.
18. Si la persona fotografiada en un libro de texto de EF de la ESO es de raza blanca, entonces su indumentaria es diferente a la que vestiría en el caso de pertenecer a otra raza.
19. Si una o varias mujeres aparecen fotografiadas en un libro de texto de EF de la ESO, entonces el plano utilizado en la elaboración de dicha imagen es un plano americano, un plano medio o un primer plano. En

contraste, si uno o varios hombres son fotografiados, entonces el tipo de plano utilizado es general o de conjunto.

20. Si una mujer aparece fotografiada en un libro de texto de EF de la ESO, entonces el enfoque manejado en la elaboración de dicha imagen es un enfoque picado –que enseña una persona más débil y menos importante–. En cambio, si un hombre aparece fotografiado en estos libros, entonces el enfoque manejado es el contrapicado –que aporta poder, potencia, importancia y grandiosidad al personaje–.

No todos los supuestos planteados sirven para contrastar de forma empírica la relación de causalidad entre una variable dependiente y otra u otras variables independientes. En este sentido, se puede hablar de siete premisas –numeradas del 1 al 7–, que aún no siendo hipótesis permiten encuadrar, avanzar y desarrollar el trabajo de investigación, y trece hipótesis¹, que comportan específicamente una relación causal entre variables.

Las veinte premisas son consideradas como un conjunto articulado que permite diseñar un modelo operativo para describir y recuperar el contenido semántico de las imágenes fotográficas objeto de estudio.

0.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente informe está organizado en ocho capítulos que corresponden con las ocho partes fundamentales de esta tesis doctoral: introducción, fundamentación teórica, método, resultados, discusión, conclusiones, bibliografía y apéndices.

En el capítulo de introducción se plantea el problema de partida; se presenta la pregunta de la investigación, tratando de justificar su relevancia; se delimita el objeto de estudio; se establece el marco teórico; se formula el objetivo general de

¹ Heinemann (2003, p.48) define las hipótesis como “presunciones sobre una relación causal entre una variable dependiente que hay que explicar y, por lo menos, una variable explicativa independiente”.

la investigación y los objetivos específicos; se enuncian las premisas e hipótesis; y, finalmente, se explica la estructura del trabajo.

El capítulo primero, de carácter teórico, se divide a su vez en cuatro partes bien diferenciadas. La primera de ellas recoge las teorías y características de la imagen; hace referencia a la complejidad del fenómeno icónico; y pone especial énfasis en presentar el poder de las imágenes en la sociedad actual. La segunda parte es referida al libro de texto, mostrando su importancia como material didáctico dentro del sistema educativo. Cita algunas de las investigaciones que desde otros ámbitos de conocimiento han indagado en su elaboración y posibilidades de mejora. Los siguientes bloques se enmarcan específicamente dentro de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En el tercer bloque se incorpora la idea del imaginario social, identificando modelos estereotipados relacionados con la actividad física y el deporte. Finalmente, en el cuarto bloque se argumenta la importancia del libro de texto en la Educación Física escolar, revelando como este material curricular puede convertirse en una poderosa fuente de reproducción de estereotipos.

El segundo capítulo describe con detalle el método empleado. En primer lugar, se justifica el diseño emergente del estudio y la utilización del análisis de contenido como técnica central de la investigación. Se recogen las variables a estudiar, los criterios de cientificidad y la muestra de imágenes analizadas, explicitando los criterios de inclusión y exclusión. Seguidamente, se enumera el material manejado y se detalla el sistema de categorías elaborado para el análisis. Se presentan las fases de la investigación y se describe cada paso en la ejecución. En último lugar, se repite el mismo esquema para explicar la manera en que se desarrolla el estudio emergente que surge durante el transcurso del trabajo, que centra su interés en lo que perciben de las imágenes los alumnos/as de la Educación Secundaria Obligatoria.

En el capítulo tercero se exponen de forma pormenorizada los resultados del análisis de contenido de las imágenes y los resultados extraídos del estudio emergente, estos últimos únicamente como elemento de triangulación y

ratificación del sistema de categorías elaborado ad hoc. Los datos del análisis de las imágenes se estructuran en tres apartados: análisis descriptivo univariable, análisis comparativo entre editoriales, análisis bivariante y análisis bivariante por editoriales.

Los capítulos cuatro y cinco presentan la discusión y las conclusiones. En el primero de ellos se examinan e interpretan los resultados en base a las consideraciones teóricas planteadas y a los trabajos de otros autores, enfatizando aquellos que se refieren directamente a las premisas e hipótesis formuladas al principio de la investigación. El capítulo quinto recoge de forma ordenada las principales conclusiones del estudio, las debilidades y limitaciones del trabajo, y las líneas que se pueden desplegar en el futuro.

El capítulo sexto proporciona las referencias bibliográficas citadas en la memoria –ordenadas alfabéticamente y siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA)–.

El último capítulo –apéndices– compila aquellos materiales útiles para la investigación que no son incorporados en el cuerpo del informe, tales como los instrumentos utilizados para la recopilación de los datos de la tesis o los resultados estadísticos completos.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.0. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se expone la literatura más importante relacionada con el tema de la investigación. Se pone especial énfasis en aquellas contribuciones de otros autores que permiten identificar el problema a investigar y, posteriormente, discutir las teorías existentes con los resultados de esta tesis doctoral.

El capítulo se divide en cuatro partes. En la primera se recoge información elemental sobre la imagen –especialmente sobre la imagen fija– que explica la complejidad del fenómeno icónico y el gran poder que adquieren las imágenes en la sociedad actual.

En la segunda parte se habla del libro de texto, mostrando su importancia como material didáctico dentro del sistema educativo. Se recogen algunas de las investigaciones que desde otros ámbitos de conocimiento han indagado en su elaboración y posibilidades de mejora, principalmente aquellos trabajos que han centrado sus esfuerzos en el análisis de estereotipos.

En la tercera parte se hace una revisión del estado de la cuestión sobre el imaginario social en torno al cuerpo y a la actividad física. Se ahonda en el concepto de cuerpo, centrando el discurso en la trascendencia que adquiere dentro de la sociedad actual. Se reflexiona sobre las características de la actividad física en el presente, reflejando su inminente instrumentalización y deportivización, y se aborda el tema de la diferencia por cuestiones de sexo, raza o discapacidad.

La última parte de la fundamentación teórica conceptualiza el término Educación Física como disciplina curricular, haciendo un repaso de las corrientes históricas que han contribuido a la creación del habitus disciplinar actual y que tienen su reflejo en el currículum oficial de la Educación Física. Se expone de forma resumida el currículum de esta área, se explica el papel que juega el libro de texto como medio didáctico dentro de la Educación Física y se presentan algunas de las investigaciones existentes sobre este material didáctico.

1.1. LA IMAGEN

1.1.1. Concepto de imagen

El término imagen es asignado frecuentemente a una serie de fenómenos o realidades materiales e inmateriales distintas que impiden establecer una definición unívoca de este concepto.

El propio Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) recoge diferentes acepciones: “1. Figura, representación, semejanza y apariencia de algo”, “2. Estatua, efigie o pintura de una divinidad o de un personaje sagrado”, “3. Reproducción de la figura de un objeto por la combinación de los rayos de luz que proceden de él”, “4. Representación viva y eficaz de una intuición o visión poética por medio del lenguaje”.

La gran diversidad de imágenes existentes hace que definir este concepto no sea tarea fácil. Villafañe y Mínguez (1996, pp.30-31) en su libro “Principios de Teoría General de la Imagen” definen con tres hechos la esencia de cualquier “especimen icónico”: la existencia de una selección de la realidad, un repertorio de elementos y estructuras de representación específicamente icónicas y una sintaxis visual.

Por su parte, Alonso (1995) distingue entre: imagen mental primaria, imagen retiniana, imagen mental secundaria e imagen material. Esta última es la que atañe de una forma más directa a la presente investigación y, por esta razón, gran parte de la fundamentación teórica se centra en esta clase de imágenes.

Las definiciones de diferentes autores recogidas por Alonso y Matilla (1990) sirven para un primer acercamiento a este término (véase Tabla 1).

De esta recopilación de enunciados se extrae que la imagen juega un papel primordial dentro de la comunicación visual. Se utiliza para sustituir o suplantar un objeto, un conjunto de objetos, una persona, un lugar, etc. Dicho de otro modo, una imagen es la representación de algo.

Otras definiciones también coinciden en destacar que las imágenes son representaciones de la realidad. Esta materialización de la realidad desencadena un proceso de percepción en los receptores. Sin embargo, muchos autores insisten en que la realidad misma no es reproducible y que siempre se manejan reducciones de la misma.

<i>"Un soporte de la comunicación visual que materializa un fragmento del medio óptico (universo perceptivo) susceptible de persistir a través del tiempo, y que constituye uno de los principales componentes de los mass-media"</i>	A. Moles
<i>"Un complejo de rayos luminosos que llevan consigo toda la información cromática y espacial que hubiera producido el objeto del que esa "imagen" es la representación"</i>	J. J. Gibson
<i>"Objeto plano con una superficie pigmentada cuyos reflejos varían de un lugar a otro que puede sustituir o suplantar la organización espacial de un conjunto de objetos enteramente diferentes". Referido al cuadro.</i>	J. Hochberg
<i>"El signo icónico construye un modelo de relaciones (entre los fenómenos gráficos) homólogo al modelo de relaciones perceptivas que construimos al conocer y recordar el objeto. (...) Si el signo icónico tiene propiedades en común con algo, no es con el objeto, sino con el modelo perceptivo del objeto"</i>	U. Eco

Tabla 1. Definiciones de imagen (Adaptado de Alonso y Matilla, 1990, p.18).

Aunque no se puede obviar que la imagen también puede retener un referente inexistente, ficticio y no presente en el entorno perceptivo natural, esta concepción de la imagen como reflejo de un posible referente real es determinante para comprender la importancia de esta investigación.

<i>“Las imágenes son una representación de la realidad. En todo momento debemos tener presente que la realidad misma no es reproducible (...) Toda imagen, toda fotografía, reduce la infinita complejidad del mundo o del hombre a una perspectiva más limitada de la misma. Esto es así porque la representación de la realidad en soporte material hace necesario seleccionar una parte de la misma, dada la imposibilidad de reproducirla toda”</i>	Moreno Lorite (1990, p.15)
<i>“un complejo de rayos luminosos que llevan consigo toda información cromática y espacial que hubiera producido el objeto del que esa imagen es la representación”</i>	Pierantoni (1984 citado en Alonso, 1995, p.21)
<i>“Conjunto de estímulos visuales organizados espacialmente, de manera intencional o azarosa, que desencadenan en su receptor un proceso de percepción diferente a la suma de los que desencadenarían por separado, y semejante o no al provocado por los estímulos visuales derivados de determinados fragmentos del entorno perceptivo natural”</i> <i>"La materialización de la imagen mental es una réplica creada de forma manual por el hombre y da como resultado lo que generalmente conocemos como imagen sin calificativos”</i>	Alonso (1995, p.23)
<i>“un soporte de la comunicación visual en el que se materializa un fragmento del universo perceptivo y que presenta la característica de prolongar su existencia en el curso del tiempo”</i>	Zunzunegui (1989, p.22)

Tabla 2. Definiciones de imagen recogidas de distintos autores.

La imagen también puede ser definida como un texto. Son muchos los autores que coinciden en reconocer la imagen como una unidad de comunicación. Si se parte de que la unidad de comunicación no es la palabra ni el signo sino el texto, se puede exponer que las novelas, los programas de televisión, las pinturas y

las fotografías pueden ser catalogados como textos (véase, por ejemplo, Lotman, 1979 citado en Vilches, 1990; Calíbrese, 1980 citado en Vilches, 1990).

Esta concepción de la imagen es igualmente valiosa para la investigación por la significatividad que adquiere la imagen como transmisora de información dentro del acto de comunicación.

A modo de síntesis, se muestran de forma gráfica los aspectos más relevantes expuestos sobre la imagen en párrafos anteriores.

El esquema que se presenta permite elaborar una definición del término imagen que, aún no siendo categórica, se ajusta a las necesidades propias de este estudio:

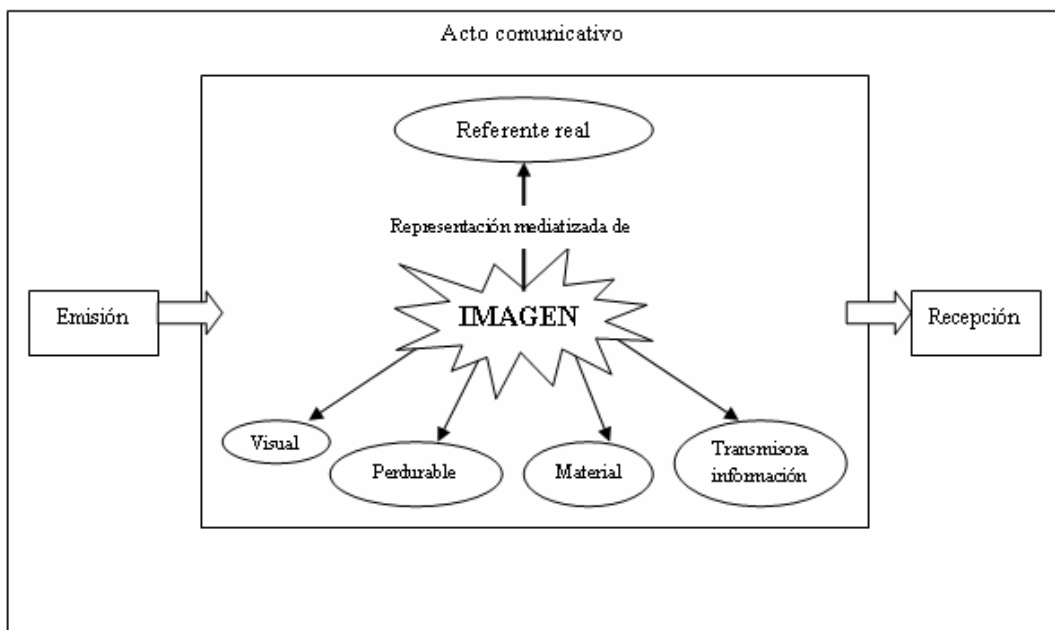


Figura 1. Rasgos definidores de la imagen (Elaboración propia).

La imagen se puede definir como una representación intencional o casual de un fragmento de la realidad o referente real mediante un soporte material que perdura en el tiempo y que desencadena un proceso de percepción visual en el receptor que permite la transmisión de información como parte integrante del acto

de comunicación. Esta representación o imitación de la realidad es limitada y no reproduce la realidad misma sino una visión particular y mediatizada de la misma.

1.1.2. Características de la imagen

Las características de la imagen pueden describirse centrándose en las particularidades comunicativas que intervienen en el funcionamiento de la imagen como reflejo de la realidad (Alonso, 1995) o en las propiedades clásicas de la imagen que consiguen captar más fácilmente la atención de los receptores (Zunzunegui, 1989).

Alonso y Matilla (1990)	Alonso (1995)	Cohen (1973 citado en Alonso, 1995)	Zunzunegui (1989)
<i>Iconicidad</i>	<i>Fidelidad</i>		<i>Grado de iconicidad</i>
<i>Sugestividad</i>			
<i>Complejidad</i>	<i>Complejidad</i>		<i>Grado de complejidad</i>
<i>Originalidad</i>		<i>Novedad</i>	
	<i>Concreción</i>		
		<i>Tamaño</i>	<i>Tamaño</i>
		<i>Repetición</i>	
		<i>Aislamiento</i>	
		<i>Intensidad</i>	
		<i>Movimiento</i>	
			<i>Grado de configuración de una imagen</i>
			<i>Grosos de la trama y el grano</i>
			<i>Cualidades técnicas</i>
			<i>Color</i>
			<i>Dimensión estética</i>
			<i>Grado de normalización</i>

Tabla 3. Características de la imagen según distintos autores.

Las diferentes perspectivas desde las que se enuncian las características de las imágenes no impiden que las semejanzas entre estas clasificaciones se hagan patentes.

El tamaño de una imagen, su color, sus cualidades técnicas –iluminación, contrastes, nitidez, etc.–, la intensidad con la que se presenta, la repetición que se hace de ella, el aislamiento que la rodea, su dimensión estética, su complejidad o su grado de originalidad son algunas de las propiedades que intervienen directamente en el proceso de percepción de dicha imagen.

Estas propiedades de la imagen adquieren relevancia en este estudio porque operan en el proceso de comunicación que se establece con el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria a través de las imágenes impresas en sus libros de texto.

De este modo, las imágenes que mayor atención suscitarán en los estudiantes de la ESO serán aquellas con un alto grado de ocupación del campo visual; que utilicen objetos con dimensiones diferentes a las habituales –por ejemplo, un anillo del tamaño de una montaña–; en color; nítidas, iluminadas y con buenas cualidades técnicas; que incorporen signos brillantes; que aparezcan en repetidas ocasiones; que muestren objetos o sujetos solitarios; que encierren un aspecto bello y atractivo; que logren mayor sencillez y, por tanto, mayor facilidad de comprensión; y que incidan en algo novedoso, es decir, no visto ni oído antes.

La *iconicidad* o fidelidad de una imagen es otra de las características que apuntan los expertos. Se refiere al grado de correspondencia entre una realidad icónica –una fotografía, un cuadro, un dibujo, etc.– y su realidad de referencia.

Esta noción de analogía entre una representación de la realidad y la realidad en sí misma ya ha sido mencionada al tratar de definir el término imagen y se retomará de un modo más específico en epígrafes posteriores ya que es de suma importancia para comprender la presente investigación.

Tan sólo Alonso y Matilla (1990) incorporan la *sugestividad* como una característica de la imagen. Expresan con este término la capacidad que alberga una representación iconográfica para sugerir, aludir o insinuar más allá de lo que directamente representa.

Esta sugestividad suscita emociones en los receptores y, por ende, afecta a la visión de mundo que los educandos/as crean a partir de las fotografías de sus materiales curriculares. Precisamente por este motivo, esta característica alcanza también un gran interés dentro de este trabajo.

1.1.3. Clasificación y funciones de la imagen

Existen multitud de clasificaciones que incorporan las distintas variedades de imágenes posibles. Este apartado recoge siete clasificaciones que utilizan diferentes criterios de categorización: la materialidad de las imágenes, su originalidad, el género icónico al que pertenecen, el soporte en el que se presentan, la iconicidad de las mismas, así como diversos criterios espaciales y temporales.

La *materialidad de las imágenes* como criterio taxonómico proporciona cuatro tipos icónicos (Villafañe y Mínguez, 1996, pp.51-54):

- *Las imágenes mentales.* Su principal característica es la inmaterialidad. Las más comunes son: las imágenes semiconscientes; las imágenes oníricas, que se producen durante el sueño; las alucinaciones; las imágenes eidéticas, que son evocaciones muy vívidas de una experiencia visual durante la cual el sujeto puede examinar el objeto como si se encontrase presente y que se producen frecuentemente en la infancia; y las imágenes del pensamiento.
- *Las imágenes naturales.* Son las imágenes de la percepción ordinaria.
- *Las imágenes creadas.* Se obtienen mediante un registro aditivo o por modelación, no permiten un copiado exacto de la imagen y se pueden producir en ausencia del referente.

- *Las imágenes registradas.* Son las únicas que permiten un copiado razonablemente exacto de la imagen.

Esta distribución es, sin duda, la más general de las siete que se presentan. Abarca un rango muy amplio de posibles clases de imágenes y, precisamente por ello, introduce al resto de categorizaciones.

En la presente investigación las imágenes objeto de estudio pertenecen al último tipo o clase –imágenes registradas– ya que durante la fase de desarrollo se analizan, tal y como se ha explicado con anterioridad, fotografías publicadas en libros de texto de Educación Física.

Las tipificaciones sucesivas centran su atención en organizar las imágenes creadas y registradas –más cercanas a las unidades de análisis de este trabajo– y se apartan de los dos primeros tipos expuestos por Villafañe y Mínguez (1996).

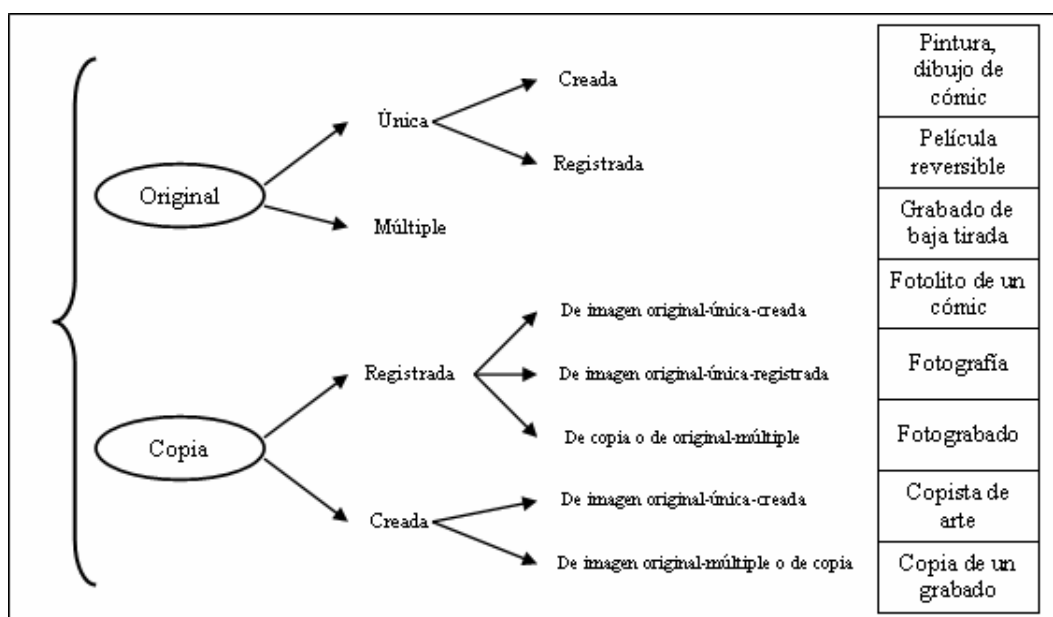


Figura 2. Clasificación de las imágenes (Adaptada de Villafañe, 1990, p.48).

En función de si se trata de una imagen original o de una copia, Villafañe (1990) establece su propia organización, a partir de la cual las fotografías editadas

en los libros de texto se clasifican como copias registradas de una imagen-original-única-registrada.

Muy relacionada con la clasificación anterior se encuentra la propuesta por Pinto, García y Agustín (2002) que ordena las imágenes según su género icónico. Se trata de una ordenación más actual, con una gran capacidad de síntesis y de fácil comprensión.

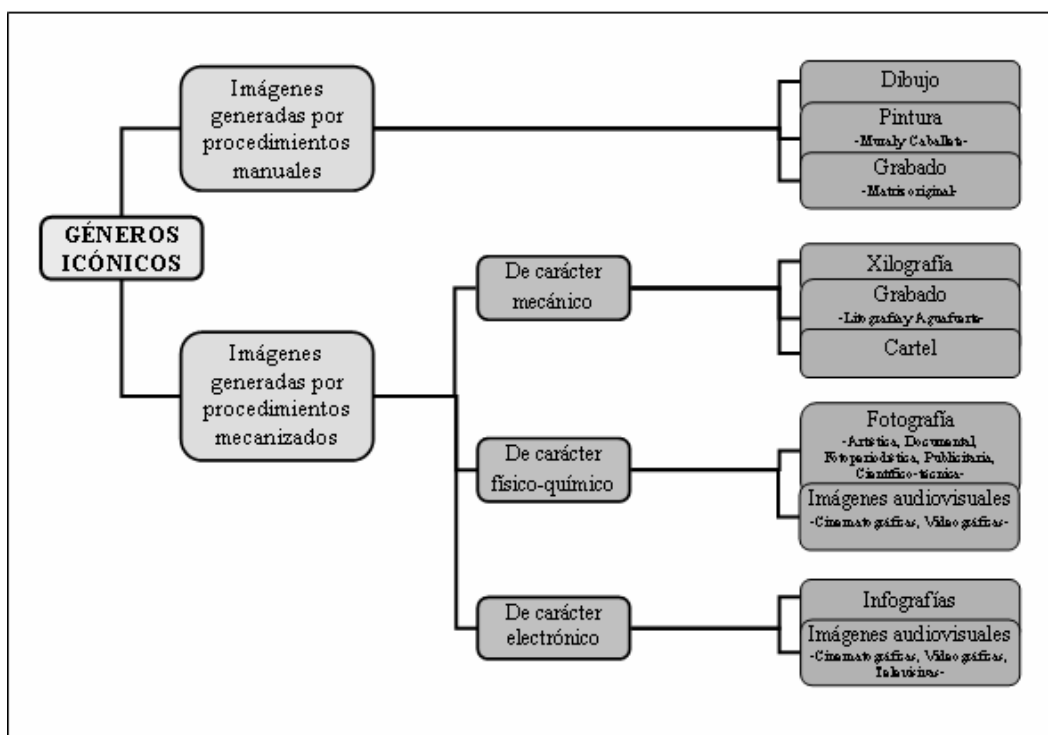


Figura 3. Clasificación de los géneros icónicos (Adaptado de Pinto, García y Agustín, 2002, p.222).

Según esta clasificación las fotografías de los libros de texto, al igual que el resto de fotografías, son imágenes generadas por procedimientos mecanizados de carácter físico-químico.

A partir de las dos clasificaciones anteriores se extraen algunos de los posibles soportes físicos de las imágenes. Alonso y Matilla (1990) utilizan este criterio de un modo más específico y proponen una división basada en cinco tipos de soporte.

<i>Imágenes de soporte mural</i>	Cuadros, póster, carteles, vidrieras, pintadas, vallas en puertas y paneles,...
<i>Imágenes en soporte personal</i>	Tatuajes, maquillaje, vestidos en cuanto tales y como portadores de imágenes, uniformes, ornamentos, galones, distintivos, insignias, pegatinas,...
<i>Imágenes de procedencia editorial</i>	Tebeos, fotonovelas, ilustraciones de libros y revistas, fundas de discos, estampas y recordatorios, planos y mapas, prospectos, gráficas y diagramas, sellos, cromos,...
<i>Imágenes-objeto o acompañantes del objeto</i>	Decorados, fotografía, escultura, maniqués, banderas, postales, señales de tráfico, juguetes, naipes, monedas y billetes, joyas, posavasos, platos, jarrones, muebles, envoltorios, bolsas, cajas, latas,...
<i>Imágenes-espectáculo</i>	Cine, televisión, fuegos de artificio, exhibiciones,...

Tabla 4. Posibles soportes de las imágenes (Adaptado de Alonso y Matilla, 1990, p.59).

Siguiendo esta distribución, las unidades de registro y análisis utilizadas en esta investigación pertenecen al grupo de procedencia editorial, concretamente, a las ilustraciones de los libros. Por esta razón se obvia, de forma general, bibliografía referente a tatuajes, maquillaje y otras imágenes en soporte personal, así como imágenes de soporte mural, imágenes-espectáculo o imágenes acompañantes del objeto.

Por otra parte, los criterios espaciales y temporales son muy recurridos a la hora de definir de un modo exhaustivo el tipo de imagen con la que se trabaja. Basándose en otra de las propuestas de Villafañe (1990), las fotografías impresas en los libros de texto pertenecen al grupo de imágenes planas, aisladas y fijas.

También la clasificación de Gubern (1992) –mucho más sencilla y elaborada exclusivamente a partir de un criterio temporal– cataloga las fotografías de los libros como imágenes fijas.

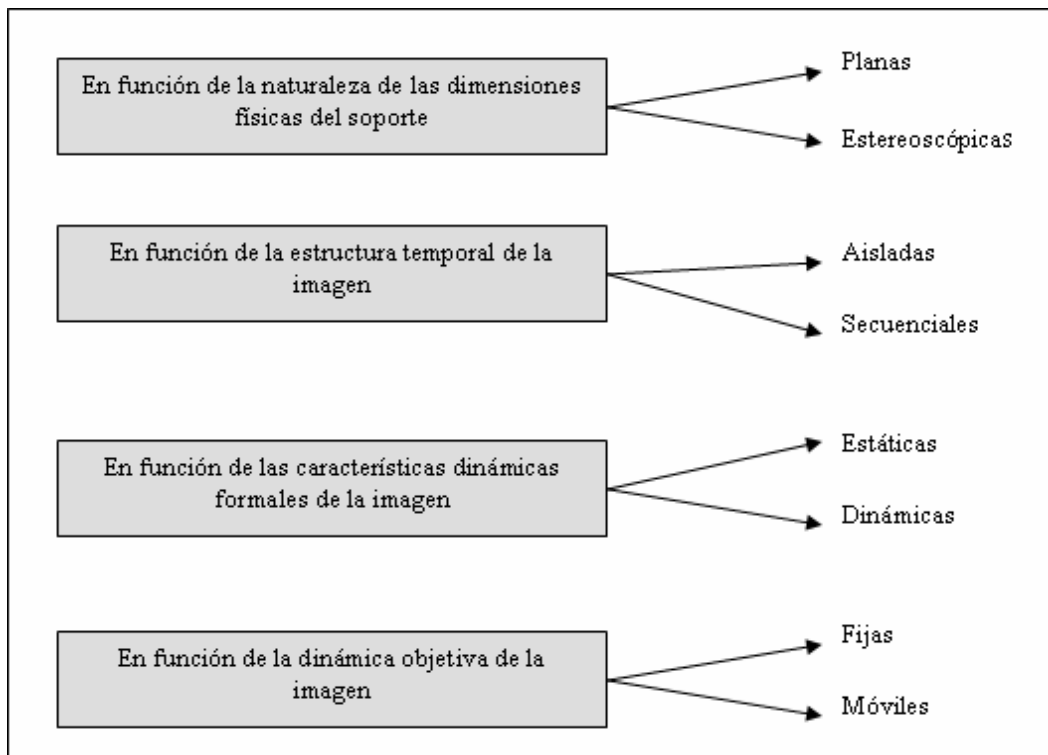


Figura 4. Clasificación de las imágenes en función de criterios espaciales y temporales (Adaptado de Villafañe, 1990, pp.50-51).

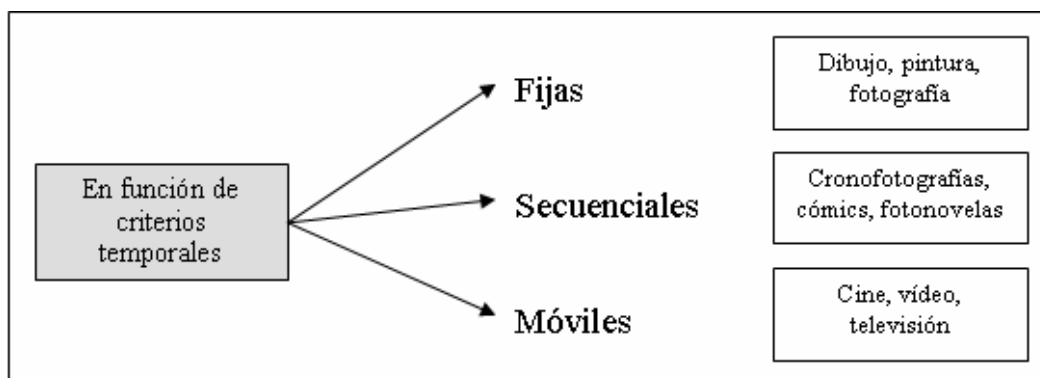


Figura 5. Clasificación de las imágenes en función de criterios temporales (Adaptado de Gubern, 1992, p.46).

En último lugar, se presenta una clasificación confeccionada por Villafañe (1985 citado en Villafañe y Mínguez, 1996, p.41) y apoyada en la escala de iconicidad para la imagen fija-aislada. El orden establecido entre los distintos tipos de imágenes responde al grado de correspondencia de la misma con la realidad que

representa, de tal manera que los primeros tipos de imágenes que se mencionan poseen mayor similitud con la realidad que representan y los últimos se alejan más acusadamente de ella.

1	<i>Imagen natural</i>	Restablece todas las propiedades del objeto. Existe identidad. Se refiere a cualquier percepción de la realidad sin más mediación que las variables físicas del estímulo.
2	<i>Modelo tridimensional a escala</i>	Restablece todas las propiedades estructurales del objeto. Existe identificación pero no identidad. Ej. La Venus de Milo.
3	<i>Imágenes de registro estereoscópico</i>	Restablece la forma y posición de los objetos emisores de radiación presentes en el espacio. Ej. Un holograma.
4	<i>Fotografía en color</i>	El grado de definición de la imagen está equiparado al poder resolutorio del ojo medio.
5	<i>Fotografía en blanco y negro</i>	Igual que la anterior.
6	<i>Pintura realista</i>	Restablece razonablemente las relaciones espaciales en un plano bidimensional. Ej. “Las Meninas” de Velázquez.
7	<i>Representación figurativa no realista</i>	Se produce identificación pero las relaciones espaciales están alteradas. Por ejemplo, una caricatura.
8	<i>Pictogramas</i>	Todas las características sensibles, excepto la forma estructural, están abstraídas. Por ejemplo, siluetas o monigotes.
9	<i>Esquemas motivados</i>	Todas las características sensibles están abstraídas. Sólo restablecen las relaciones orgánicas. Ej. Un organigrama o un plano.
10	<i>Esquemas arbitrarios:</i>	No representan características sensibles. Las relaciones de dependencia entre sus elementos no siguen ningún criterio lógico. Por ejemplo, una señal de “ceda el paso”.
11	<i>Representación no figurativa</i>	Tienen abstraídas todas las propiedades sensibles y de relación. Ej. Una obra de Miró.

Tabla 5. Clasificación de la imagen en función de su iconicidad (Adaptado de Villafañe, 1985 citado en Villafañe y Mínguez, 1996, p.41).

Con esta jerarquía se puede entender el grado de credibilidad que adquieren las fotografías de los libros de texto de Educación Física para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. El parecido entre una fotografía y lo que dicha fotografía representa es muy grande por lo que cuando los alumnos/as de la ESO observan las fotografías de sus manuales escolares incorporan la información que contienen como única y verdadera.

Llegados a este punto se puede definir la imagen objeto de estudio de un modo más detallado. Se trata de imágenes fotográficas, es decir, imágenes registradas a partir de imágenes originales-únicas-registradas mediante procedimientos mecanizados y de carácter físico-químico, que se presentan en soporte de procedencia editorial –concretamente, ilustraciones de libros– y que pertenecen al grupo de imágenes planas, aisladas y fijas.

Algunas de las clasificaciones anteriores se relacionan estrechamente con las *funciones fundamentales de la comunicación* que proponen Alonso y Matilla (1990):

- Función informativa.
- Función recreativa.
- Función sugestiva.

También Aumont (1992, pp.84-85) formula una serie de *funciones de la imagen*:

- *Función simbólica*: las imágenes sirven como símbolos. Aunque los simbolismos no son únicamente religiosos, sus inicios fueron fundamentalmente de este tipo.
- *Función epistémica*: las imágenes aportan información visual sobre el mundo.

- *Función estética*: las imágenes están destinadas a proporcionar sensaciones y complacer al espectador.

En un primer momento cabría pensar que las fotografías publicadas en los libros de texto pueden cumplir cualquiera de las tres funciones anteriores. Sin embargo, es preciso resaltar que estas imágenes aportan especialmente, aunque no de forma exclusiva, información visual sobre el mundo, es decir, cumplen principalmente la función epistémica.

1.1.4. Elementos plásticos de la imagen

No es objeto de esta fundamentación teórica detallar minuciosamente cuáles son y en qué consisten las unidades que constituyen la representación plástica de la imagen aislada, pero se mencionan de forma somera estos elementos para mostrar la importancia que tienen en el estudio de la representación visual de la realidad.

Para desarrollar este apartado se ha tomado como principal fuente bibliográfica el libro “Principios de Teoría General de la Imagen” publicado por Villafañe y Mínguez (1996) por tratarse de un manual completo para la definición de la naturaleza de la imagen y para el análisis icónico. Además, se trata de un referente básico dentro de las titulaciones del sistema universitario español que incorporan la imagen dentro de su plan de estudios.

Los elementos plásticos de la imagen aislada se agrupan en tres tipos: elementos morfológicos, elementos dinámicos y elementos escalares. Los elementos morfológicos de la imagen son los responsables de su estructura espacial. Los elementos dinámicos de la imagen se relacionan estrechamente con la temporalidad o dinámica de dicha imagen y nada tienen que ver con su carácter móvil. Infunden dinamismo a la imagen fija-aislada. En último lugar, los elementos escalares de la imagen definen los aspectos cuantitativos de la representación icónica. De todos los elementos anteriores es de especial relevancia en esta investigación la escala ya que a partir de ella surgen una serie de planos que son manejados para el análisis de las imágenes impresas en los libros de texto.

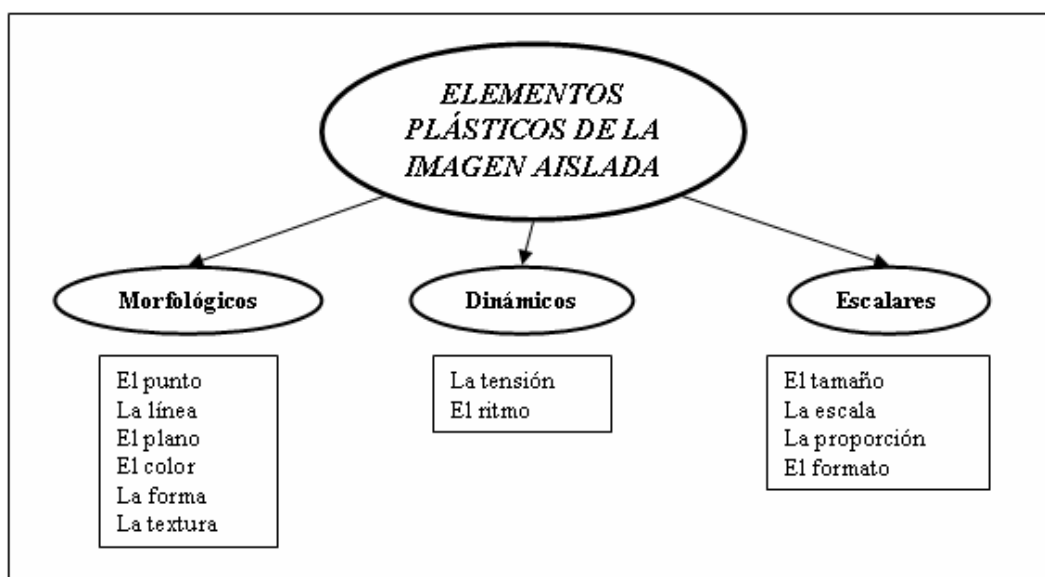


Figura 6. Elementos plásticos de la imagen aislada (Adaptado de Villafañe y Mínguez, 1996).

La terminología utilizada para denominar los tipos de planos y las posiciones de la cámara, que son los dos aspectos técnicos que se van a tener en cuenta para el análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Física, varía en función de los autores.

Alonso y Matilla (1990) distinguen ocho tipos de plano: Gran plano general, plano general, plano conjunto, plano tres cuartos o plano americano, plano medio, primer plano, gran primer plano y plano detalle.

Si toda imagen representa un fragmento de la realidad en el que aparecen personas, objetos, escenarios y acciones, el plano es el espacio visual en el que ese fragmento de la realidad se representa acotado dentro de los límites de un encuadre (Lomas, 1996). El tamaño del plano sigue una escala que tiene como referencia a la figura humana.

Para la codificación de las imágenes de los libros de texto de Educación Física se maneja la propuesta de Lomas (1996, pp.143-144) que distingue siete *tipos de plano*:

- *Plano general*: Diluye a los personajes en el ambiente o en el decorado, resta protagonismo a los individuos y se lo da al colectivo, masificado o no. Para Lomas (1996) este tipo de plano también se puede denominar panorámico y lo define como un plano descriptivo del escenario donde se desarrolla la acción y la figura humana está ausente o apenas se distingue. Abarca la totalidad de un escenario o presenta visiones amplias.
- *Plano conjunto*: En el encuadre caben varias figuras humanas holgadamente. En él se representan las acciones de varios personajes. Abraza un pequeño grupo de personas o un ambiente determinado. Interesa la acción y la situación de los personajes. Tiene un valor descriptivo, narrativo o dramático.
- *Plano entero*: La dimensión del espacio representado tiene como referencia la figura humana. Se trata de un plano ideal para describir las acciones físicas. Los límites superior e inferior del cuadro casi coinciden con la cabeza y los pies de la figura humana.
- *Plano tres cuartos o plano americano*: Aparece la figura humana de la rodilla a la cabeza. Sigue mostrando la expresividad del rostro pero permite reflejar acciones del personaje e insinúa el escenario.
- *Plano medio*: Realza muchos aspectos del código gestual y además favorece la identificación de los personajes. Lomas (1996) lo define como el encuadre que corta la figura humana a la altura de la cintura. Se distingue la expresión del personaje, aunque adopta ya un cierto distanciamiento.
- *Primer plano*: El encuadre acorta la representación de la figura humana a la altura de los hombros y tiene como finalidad reflejar la expresividad del rostro. Una variante es el *gran primer plano*, que corta el encuadre por la parte superior de la frente y por la barbilla.

La expresividad del rostro en este caso se concentra en la boca y en la mirada. En estas imágenes aparecen la cabeza y hombros del personaje o la expresión concreta de la cara.

- *Plano detalle*: Muestra algo muy concreto y de forma muy cercana. Representa una pequeña parte de la figura humana o de un objeto.

Esta clasificación, en contraposición con la de Alonso y Matilla (1990), no distingue entre plano general y gran plano general, ni entre primer plano y gran primer plano. Al mismo tiempo, incorpora una nueva categoría –el “plano entero”–. Estas pequeñas variaciones se ajustan mejor al análisis y al objeto de este estudio.

Para Lomas (1996), el punto de vista se obtiene a partir del ángulo de visión que adopta la cámara para representar en cada plano la escena o el personaje. Si los planos se elaboran a partir de la figura humana, uno de los criterios para decidir el punto de vista desde el que se nos invita a contemplar la realidad representada es la altura desde la que la cámara dirige nuestra mirada sobre los personajes, sobre los objetos y sobre los escenarios.

Las posibles *posiciones de la cámara* son fundamentalmente tres:

- *Plano picado*: La posición de la cámara es superior al personaje, los objetos o personajes aparecen enfocados desde arriba. El personaje se percibe como más débil, menos importante. Cuando la cámara se coloca completamente encima de lo que filma se habla de *plano cenital*. Este ángulo es la máxima posibilidad del picado.
- *Plano contrapicado*: La toma se hace desde abajo hacia arriba. Los personajes aparecen como más poderosos e importantes. También puede caracterizarse negativamente al personaje, presentándole como prepotente y antipático ante el receptor de la imagen. El contrapicado absoluto se denomina nadir y se produce cuando el punto de vista se sitúa debajo del personaje.

- *Plano medio*: También denominado natural o normal. La cámara se sitúa a la altura de los ojos del observador. Es la angulación más objetiva.

Además, se puede distinguir entre ángulo frontal –la visión que se tiene del personaje es como si se estuviese delante de él–, ángulo lateral –la visión del personaje es desde un costado, el derecho o el izquierdo–, ángulo posterior –la visión del personaje es desde su espalda– y ángulo tres cuartos –no se tiene ni una visión totalmente lateral ni totalmente frontal, está en el medio–.

1.1.5. Teorías y leyes de la imagen

No es posible establecer una teoría universal e irrefutable sobre la imagen. Villafañe y Mínguez (1996) explican cuáles son las particularidades que dificultan su unificación.

La *imprecisión de su objeto de estudio* es uno de los principales obstáculos. El primer problema que entorpece la creación de una teoría única es la escasa tradición científica de las ciencias de la imagen. Por otra parte, la teoría de la imagen brota de la comunicación visual pero también está próxima a la pintura o el dibujo, lo que implica una gran pluralidad de especies icónicas y de perspectivas de análisis. En último lugar, existe lo que se puede denominar como dificultad metodológica real y que emerge de la gran complejidad del fenómeno icónico.

El *estado preteorético* de la disciplina, la *escasa base conceptual* de las teorías de la imagen existentes, la *difícil definición científica* de la disciplina, la existencia de unos *límites disciplinares imprecisos*, y la *pluridisciplinariedad entrópica* –es decir, la dependencia de la teoría de la imagen de disciplinas como la psicología, la teoría del arte o la teoría de la comunicación– igualmente dificultan esta tarea.

Pese a ello, estos autores (Villafañe y Mínguez, 1996, p.26) plantean una *Teoría General de la Imagen* y definen su objeto científico como “el estudio de la naturaleza icónica, que se identifica con todos aquellos hechos invariantes e

irreducibles en cualquier imagen, es decir, una selección de la realidad, un repertorio de elementos y estructuras específicas de representación y una sintaxis”.

Esta teoría posee tres axiomas fundamentales:

1. *Toda imagen es una modelización de la realidad.* Las imágenes son siempre modelos de realidad, independientemente del nivel de realidad que posean.
2. *Existe una correspondencia estructural entre la percepción y la representación visual.*
3. *La naturaleza icónica la constituyen tres hechos irreducibles e invariantes,* que ya han sido mencionados en epígrafes anteriores al tratar de definir el concepto de imagen y que son: una selección de la realidad, un repertorio de elementos específicos de representación y una sintaxis.

Cuando se trata de desarrollar con cierto rigor cualquier tipo de trabajo científico que incorpore la imagen como parte fundamental del mismo resulta inevitable mencionar la teoría de la “Gestalt”.

De la teoría de la “Gestalt” o teoría de la forma se derivan aquellos conceptos necesarios para formalizar los mecanismos de organización perceptiva de un objeto que conducen a su reconocimiento y conceptualización (Villafañe y Mínguez, 1996).

Como indica Zunzunegui (1989, p.38) la tesis central de la teoría de la “Gestalt” se resume en la siguiente idea:

La percepción visual no es un proceso de asociación de elementos sueltos sino un proceso integral estructuralmente organizado a través del cual las cosas se organizan como unidades o formas por motivos profundos, en concreto por la existencia de un

isomorfismo entre el campo cerebral y la organización de los estímulos.

Existen dos principios básicos fundamentales para la teoría de la “Gestalt” (Alonso, 1995):

1. La percepción de cualquier objeto está inevitablemente influida por la percepción de los objetos que lo rodean.
2. La percepción de los estímulos visuales tiende a constituirse con arreglo al esquema estructural más sencillo entre los posibles.

Son muchos los autores que recogen en sus manuales sobre la imagen las leyes de la Gestalt (véase, por ejemplo, Wertheimer, 1923 citado en Zunzunegui, 1989; Katz, 1967 citado en Alonso, 1995; Villafañe y Mínguez, 1996).

Aunque existen pequeñas diferencias entre unos y otros autores, se pueden enunciar, a modo de síntesis, las siguientes *leyes fundamentales de la Gestalt* o principios intrínsecos de organización perceptiva:

- *Ley de la proximidad*: Entre varios objetos iguales tiende a aceptarse como conjunto estructural relacionado el que forman aquellos que están próximos entre sí, manteniéndose el resto de las variables sin alteración. Es decir, los estímulos más próximos tienden a ser percibidos como integrantes de una misma figura.

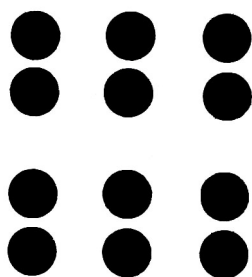


Figura 7. Ley de la proximidad (tomado de Aparici y García-Matilla, 1987, p.23).

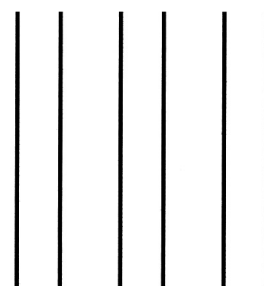


Figura 8. Ley de la proximidad (tomado de Villafañe y Mínguez, 1996, p.97).

- *Ley de la igualdad o de la semejanza*: Entre elementos activos de diferente clase los de idéntica clase tienden a agruparse. Dicho de otro modo, aquellos elementos que posean alguna semejanza tenderán a organizarse como elementos constitutivos de una misma figura. Por ejemplo, elementos de la misma forma o del mismo color.

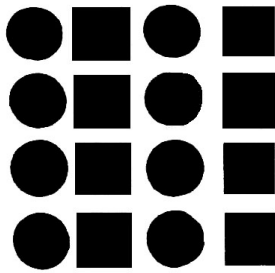


Figura 9. Ley de la igualdad (tomado de Aparici y García-Matilla, 1987, p.23).

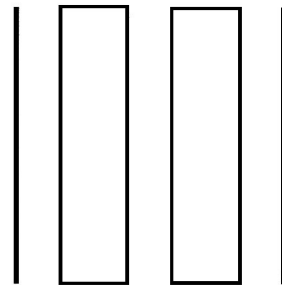


Figura 10. Ley de la igualdad (tomado de Villafañe y Mínguez, 1996, p.97).

- *Ley del cerramiento o del cierre*: Las líneas que circundan una superficie tienden a verse como una unidad o subconjunto separador de los subconjuntos situados dentro y fuera de ella. O lo que es lo mismo, una figura incompleta es completada por el observador gracias a un trabajo perceptivo.

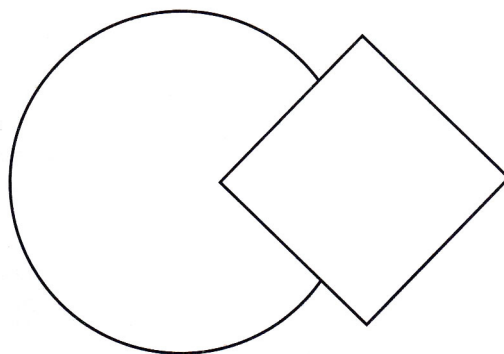


Figura 11. Ley del cierre (tomado de Villafañe y Mínguez, 1996, p.96).

- *Ley de la buena continuidad y dirección:* Toda configuración visual que esté formada por elementos continuos e ininterrumpidos es más estable y será percibida de manera más fácil como una figura independiente. Se tiende a percibir como parte de una misma figura los estímulos que guardan entre sí una continuidad de forma.

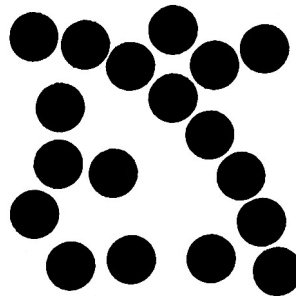


Figura 12. Ley de la continuidad (tomado de Aparici y García-Matilla, 1987, p.22).

- *Ley del movimiento común:* Se tiende a percibir como grupo o conjunto aquellos elementos que se mueven conjuntamente o se mueven del mismo modo, o que se mueven reposadamente respecto a otros.
- *Ley de pregnancia:* Tendencia a la organización más sencilla en términos psicológicos. Se busca una bondad o perfección en lo percibido, de tal manera que eliminamos la evidencia de irregularidades o completamos la ausencia de rasgos o nos inclinamos, en las representaciones susceptibles de polisemia, a captar la forma más sencilla, agradable y usual en nuestro entorno. Por lo tanto, se tiende a percibir como unidad aquellos elementos que presentan el mayor grado de simplicidad, simetría, regularidad y estabilidad.

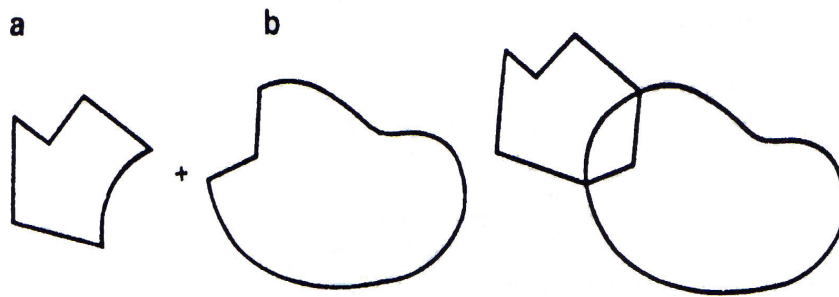


Figura 13. Ley de la pregnancia (tomado de Ortega, 1997, p.73).

- *Ley de la experiencia:* Introduce en el corazón de las posiciones gestaltistas el papel de la experiencia en oposición a los factores autóctonos de la organización perceptiva. La experiencia previa del sujeto receptor interviene en la constitución de las formas percibidas.



Figura 14. Ley de la experiencia (tomado de Aparici y García-Matilla, 1987, p.28).

- *Ley del contraste figura-fondo:* Se refiere a un tipo de segregación en la que una zona del campo se impondrá en la organización como figura y la otra como fondo. Tienden a actuar como figura las partes de una imagen más pequeñas, las zonas que se encuentran rodeadas de otras zonas, los contornos convexos y simétricos y las orientaciones horizontales y verticales. El subconjunto figura es más próximo y menor que el subconjunto fondo, quedando contenido en él.

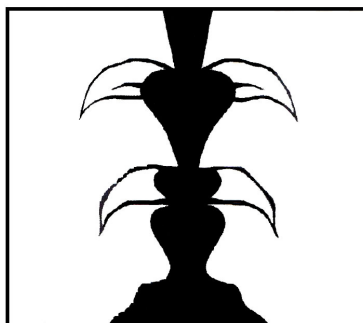


Figura 15. Ley del contraste figura-fondo (tomado de Villafañe y Mínguez, 1996, p.95).

1.1.6. La percepción de la imagen

Las imágenes que se presentan en los libros de texto forman parte del proceso de comunicación que se establece con el alumnado dentro del marco de la educación formal. Por este motivo interesa conocer cómo se produce la percepción de dichas imágenes en el momento que un alumno/a se encuentra ante una de las muchísimas imágenes que invaden su manual de Educación Física.

Gubern (1992), en su obra “La mirada opulenta”, explica que la síntesis global de una imagen se produce a partir de la estructuración del análisis de los detalles. Las continuas trayectorias oculares analizan los detalles y la información suministrada por esas trayectorias es almacenada gracias a la memoria inmediata o a corto plazo.

De igual forma, Aumont (1992) explica que no miramos las imágenes de forma global, sino por fijaciones sucesivas. La integración de las distintas fijaciones particulares produce la visión final de la imagen por parte del espectador.

Este autor destaca, al mismo tiempo, que las diferentes experiencias llevadas a cabo muestran una ausencia total de regularidad en las series de fijación de la mirada. Los trayectos del ojo en la exploración de una imagen son indescifrables y conforman un entrelazado de líneas quebradas. Es decir, no hay un barrido regular

de la imagen de arriba abajo ni de izquierda a derecha, ni un esquema visual de conjunto.

No obstante, Gubern (1992) explica que multitud de experimentos sobre las trayectorias oculares han revelado que el ojo casi siempre sigue un itinerario guiado y funcional. Es decir, las trayectorias oculares obedecen a factores cognitivos y motivacionales, y evidencian la estrecha interdependencia entre actividad perceptiva y actividad motora. La mirada se detiene en los puntos de mayor densidad de información visual.

Según los estudios sobre movimientos oculares y las exploraciones electrofisiológicas del cerebro, estos puntos coinciden con los ángulos y las curvas pronunciadas de un dibujo o fotografía. También las formas complejas e inhabituales –lo nuevo y desconocido, frente a lo obvio y familiar– provocan más pausas de fijación de la mirada.

La luz adquiere gran importancia en el proceso de percepción humana ya que “(...) el acto de ver implica una respuesta a la luz” (Pinto, García y Agustín, 2002, p.82). Según estos autores el elemento más importante y necesario de la experiencia visual es de carácter tonal. Las personas dan forma a lo que reconocen en el entorno gracias a la luz, y los demás elementos visuales –línea, color, contorno, dirección, textura, escala, dimensión, movimiento– son secundarios.

En definitiva, un alumno/a mira y percibe las fotografías de sus libros de texto de una forma u otra en función de diferentes factores.

Además, el tiempo que el alumno/a se detiene y observa una imagen también es variable. En el caso de una película el tiempo que el espectador permanece mirando la imagen viene estipulado por la propia película. Sin embargo, en la observación de una imagen fija –como es el caso de las fotografías de los libros de texto– ese tiempo es regulado normalmente por el espectador. Cuanto más deseable resulta una imagen, más tiempo se detiene en ella la mirada, más allá del

tiempo necesario para conocer su contenido informativo y significativo (González y Ortiz de Zárate, 1995).

En función del grado de atención prestada por parte del receptor —en este caso, los/as estudiantes de la ESO— se distinguen tres *tipos de procesamiento de la información* (Cuesta, 2004):

- *Procesamiento automático o inicial de la información*: Es el nivel más básico. Se trata de una decodificación automática, por ejemplo, de una imagen.
- *Procesamiento periférico de la información*: Se produce cuando el sujeto continúa prestando atención a la imagen. En este nivel se suele acudir a estereotipos como “las personas mayores no practican deporte”, “los negros hacen atletismo” o “las niñas no juegan al fútbol”; ya que “si todos están de acuerdo debe ser verdad”.
- *Procesamiento central de la información*: Se produce cuando el sujeto presta niveles adecuados de atención. Esta situación se produce cuando el receptor de la imagen está interesado en la misma. De este modo pueden fortalecerse conexiones entre conceptos o formarse conexiones nuevas. Por ejemplo, adquirir nueva información sobre una actividad física concreta.

A la hora de procesar la información contenida en una imagen existen tres *principios procesadores* en los que se basa el funcionamiento de los procesos sociales y cognitivos que intervienen en la comunicación. Cuesta (2004) los expone de la siguiente forma:

- *El Principio del Conservadurismo*: El conocimiento establecido tiende a perpetuarse. La resistencia al cambio es muy marcada y, por ello, se habla de rigidez. Esto conlleva una gran dificultad para eliminar estereotipos tales como “el deporte es un campo propio del

género masculino” o “el cuerpo femenino se asocia con la cosmética y los adornos”.

- *Principio de Accesibilidad*: Las categorías mentales más utilizadas son más accesibles y se activan rápida y fácilmente cuando las personas piensan en determinada actividad vinculada a ellas.
- *Principio del Procesamiento Dual*: La mayor parte de las veces las personas funcionan automáticamente y sin prestar atención al mensaje. De esta manera, con muy poco esfuerzo cognitivo procesan la información. No obstante, existen situaciones en que los espectadores se esfuerzan para procesar la información con mayor profundidad.

Una vez conocidos algunos de los mecanismos que influyen en el proceso de percepción de una imagen parece oportuno preguntarse en qué medida influye aquello que llega a través de las imágenes.

Pradier (1989 citado en Adam y Bonhomme, 2000) señala que según una experiencia de Dale el 10% de la gente recuerda lo que lee. No obstante, cuando se trata de recordar lo que se ve el porcentaje de individuos que se acuerdan aumenta hasta un 30%. Dicho de otro modo, la esfera de lo visual encierra un “elevado potencial infopersuasivo”.

En la misma línea, Horacio en su “Ars Poetica” escribe que “aquello que la mente percibe a través de los oídos le resulta menos estimulante que lo que le viene presentado a través de los ojos” (Gubern, 2005).

Por su parte, Dodwell ha estimado que el noventa por ciento de la información de un individuo normal procede de sus canales ópticos, y otros estudios anteriores indican que el sesenta y cinco por ciento de la información de una persona procede de la vista, el veinticinco por ciento del oído y el otro diez por ciento se obtiene a través de los otros sentidos. Concluyentemente, el ser humano es, ante todo, “un animal visual” (Gubern, 1992, p.1).

A través de la percepción se obtiene información sobre el mundo. Para todas las personas que comparten los mismos códigos la percepción del mundo y de los objetos es similar.

Para que los hechos puedan convertirse en información, es necesario un código de transformación de las señales físicas en mensajes. Este código tiene que ser compartido. Es decir, las imágenes presentes en un libro de texto tienen que formar parte del bagaje cultural del alumnado, para que éste pueda atribuirle un significado a la señal física de la fotografía.

Para este proceso de traducción de la realidad se requiere de la memoria que relaciona el mensaje descifrado con los modelos y patrones incorporados previamente y, por lo tanto, se está desencadenando un reconocimiento de lo percibido. Este reconocimiento establece un ejercicio comparativo con el modelo, otorgando familiaridad a lo distinguido. (Canales, 2006a, pp.86-87)

Esto no quiere decir que el conocimiento de un objeto a través de una imagen sea único y esté determinado exclusivamente por las sensaciones visuales, ya que existen factores psicológicos, sociales, históricos, etc. que de forma particular influyen en la percepción de las imágenes (Aparici y García-Matilla, 1987).

Pueden existir en el destinatario una serie de ideas estereotipadas que se imponen en el acto de la percepción. El receptor de la imagen, de forma consciente o no, recibe un mensaje que asimila en función de su competencia global. Esta competencia ideológica juega un papel determinante en la actualización de niveles semánticos profundos (Eco, 1981 citado en Zunzunegui, 1989) y difiere según los individuos.

Siguiendo a Caja, Berrocal y González Ramos (2002), se puede señalar que a través de las imágenes se captan informaciones muy diferentes sobre una misma

cuestión. Esto es debido a que la construcción de la realidad está siempre influida por nuestra percepción subjetiva.

Por lo tanto, una misma imagen será diferente en función del sujeto que la perciba ya que “percibir es transformar los datos del mundo exterior en función de lo que requiere subjetivamente la propia originalidad particular” (Pericot, 1987, p.44).

Debido a esta participación de factores subjetivos y culturales en los procesos de invención, codificación y lectura de imágenes “el símbolo icónico es susceptible de analiticidad (...) pero no es susceptible de una analiticidad formalizada y normalizada según un modelo de pautas o criterios semióticos de validez generalizable” (Gubern, 1992, p.125).

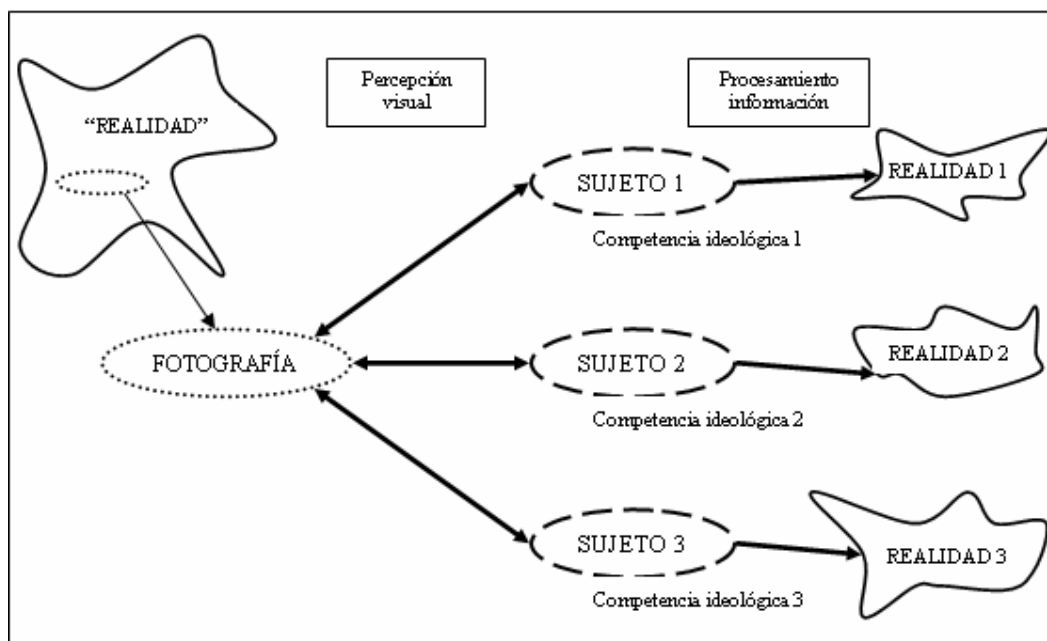


Figura 16. Relación imagen-sujeto-realidad (Elaboración propia).

Las diferentes formas de imágenes requieren diferentes estrategias de lectura y análisis. Por lo tanto, las fotografías de los libros de texto de Educación Física demandan métodos y procedimientos de codificación y análisis específicos.

Tal y como se revela en párrafos anteriores, el receptor de una imagen no es una hoja en blanco sino que en cada individuo hay creencias, sentimientos, intereses, predisposiciones, etc. que mediatizan las informaciones (Moreno Lorite, 1990).

El espectador tiene, según Gombrich, un papel extremadamente activo en el proceso de la percepción visual. Para este autor la percepción visual es un proceso influido por el conocimiento previo del mundo y de las imágenes, ya que ver es comparar lo que se espera con el mensaje que se recibe a través de la vista.

Aumont (1992) indica que es el propio individuo el que construye la imagen. Este enfoque conlleva tratar al espectador como un participante emocional y cognitivamente activo que construye la imagen.

El receptor también debe ser tratado como un organismo psíquico sobre el que actúa la imagen (Aumont, 1992). Por tanto, el espectador construye la imagen y la imagen construye al espectador.

Lo que parece claro es que no se puede obviar la importancia de los sujetos cuando se habla de percepción de elementos icónicos. De ahí, la incorporación de una prueba de percepción de imágenes fijas para el alumnado de Educación Secundaria en esta investigación. Se entiende que no sólo es importante desvelar, mediante el análisis de contenido, la información de las imágenes de los libros de texto de Educación Física para esta etapa educativa sino también conocer aquello que los destinatarios perciben de las mismas.

1.1.7. El poder de la imagen

La imagen ha tenido y tiene un papel substancial en las diferentes culturas. Desde la época más remota hasta la actualidad, las imágenes han estado presentes en todos los ámbitos de la vida.

La presencia de la imagen en nuestra vida cotidiana es tan intensa que algunos autores han acuñado a nuestra cultura como la “civilización de la imagen” (Gilles Deleuze citado en Zunzunegui 1996, p.29), o utilizado expresiones tan

gráficas como "el aire que respiramos se compone de oxígeno, hidrógeno e imágenes" (Luengo y Blázquez, 2004, p.56).

Villafañe y Mínguez (1996), en su libro "Principios de teoría general de la imagen", exponen que "vivimos en una auténtica iconosfera" (p.17).

La comunicación mediante representaciones icónicas consiste en el traspaso de información por medio de un conjunto de símbolos. Este tipo de comunicación se lleva a cabo mediante un amplio abanico de imágenes: imagen fija, secuencial, móvil, con texto lingüístico, sonorizada, etc.

Tal y como expresan Caja, Berrocal y González Ramos (2002), las imágenes son una forma de comunicar información y emociones. Transmiten mensajes intencional, inconsciente o subliminalmente y provocan sentimientos que causan reacciones dentro de un entorno social y cultural concreto.

A través de la imagen es posible construir mensajes lo suficientemente potentes para que no los percibamos pero que condicionan nuestros comportamientos (Joly, 2003, p.257). Los filósofos escolásticos acuñaron la expresión de "motoridad de las imágenes" para designar su capacidad inductora de conductas imitativas en quienes contemplan imágenes (Gubern, 2005).

Esta influencia de las imágenes se origina porque, a pesar de la gran diversidad de representaciones icónicas existentes, el lenguaje iconográfico tiene una característica propia que consiste en la construcción de la imagen como reflejo de la realidad. La imagen representa a su referente real. Así, un retrato alude a un individuo, un anuncio sugiere un producto y un paisaje puede ser contemplado a través de una fotografía.

Teniendo presente esta idea, se puede enunciar que el mundo no sólo se presenta por medio de la realidad ante la que se descubre cada individuo o grupo de individuos en una situación concreta sino que a través de las imágenes se percibe un mundo que cobra, en ocasiones, más importancia que lo puramente real.

Aquello que se presenta en una imagen se asimila, se vincula directamente con lo que ocurre.

Esta noción de la imagen como representación de una realidad ya ha sido señalada en el apartado 2.1.1. al tratar de definir el término imagen. También se relaciona con algunas de sus características. La “fidelidad” –definida en el apartado 2.1.2. como el grado de correspondencia entre la realidad icónica y una conocida o intuita realidad referencial– incide en este mismo planteamiento.

Se puede afirmar, siguiendo a Villafañe (1990), que toda imagen posee un referente en la realidad independientemente de su grado de iconicidad, es decir, del grado de semejanza entre la imagen y la realidad exterior que simboliza. Incluso las imágenes que surgen a nivel imaginario mantienen relaciones con el entorno real ya que el individuo extrae de éste conceptos que le permiten el proceso de síntesis visual.

Eso sí, los efectos que un mensaje causa en el receptor se ven incrementados si dicho mensaje se transmite como mero reflejo de la realidad. En este caso, el destinatario entiende que se le está informando objetivamente y que no existe ningún tipo de interpretación o valoración subjetiva por lo que asume los valores que se transmiten sin más.

Esto ocurre de forma especial en el caso de las fotografías ya que éstas suelen alcanzar un alto grado de similitud con aquello que reflejan. La teórica neutralidad que se consigue mediante una fotografía no existe como tal y está basada en lo que Pericot (1987) denomina “truco de la realidad”.

En este sentido, se puede intuir que los alumnos/as de la ESO que observan las fotografías de sus libros de texto de Educación Física las reconocen como copias exactas de lo que acontece e incorporan la información que en ellas se transmite sobre la actividad física a sus pensamientos.

De este modo, se agregan al cerebro contenidos plasmados en las imágenes sin que antes pasen por el filtro de la conciencia, es decir, se asimilan sin más. Esta

admisión no reflexiva de pensamientos reproduce estereotipos sin tan siquiera cuestionar la validez de los mismos o las posibilidades de cambio.

Llegados a este punto, se hace necesario distinguir entre “fuerza ilocutiva” y “efecto perlocutivo”. El primero de los términos se refiere, en palabras de Pericot (1987), a la condición de promesa, amenaza, orden, ruego o aseveración. Dicho de otro modo, la “fuerza ilocutiva” se identifica con la intencionalidad comunicativa. El otro componente del acto de comunicación –el “efecto perlocutivo”– se refiere a la acción ejercida sobre las creencias, actitudes o conductas del destinatario.

Ambos componentes son independientes aunque están en cierto modo conectados. Todo mensaje es un acto ilocutivo que, a su vez, conlleva un efecto perlocutivo. Aún sin existir intención de persuadir, la información emitida causa una serie de efectos en los receptores. “Toda comunicación constituye un intento de influencia (...) Comunicar e influir forman una única y misma acción” (Mucchielli, 2002, p.173).

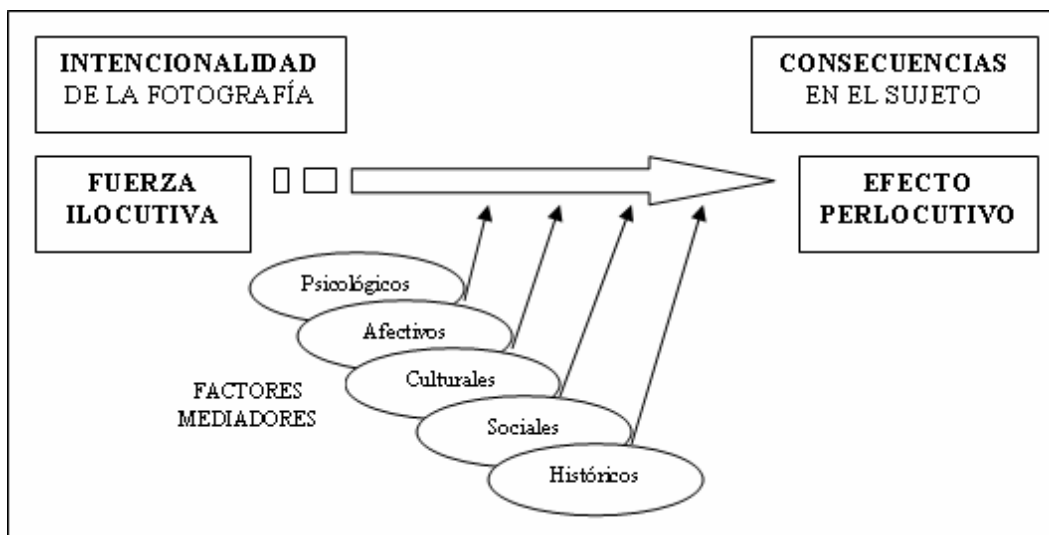


Figura 17. Componentes del acto de comunicación (Elaboración propia).

Las fotografías de los libros de texto, como emisoras de mensajes, comportan un acto ilocutivo, es decir, mantienen inevitablemente una

intencionalidad comunicativa. Asimismo, producen una serie de consecuencias – efectos perlocutivos– en los receptores.

Finalmente, volviendo a la idea de la imagen como modelo de la realidad y teniendo en cuenta el gran poder de influencia que sustentan, lo realmente importante es reflexionar sobre qué realidad modelizan las imágenes. Concretamente, las fotografías de los libros de texto de Educación Física.

1.1.8. El análisis de la imagen

Cuando se va a trabajar con la imagen es necesario entender que son tantas y tan diversas las dimensiones implicadas en el análisis de la imagen que intentar abordarlas todas de forma exhaustiva sería irrealizable. Precisamente por ello es necesario establecer de un modo riguroso qué y cómo se va a estudiar la imagen en cada caso concreto (Villafañe y Mínguez, 1996).

En este sentido, el presente trabajo trata de definir claramente cuál es el objetivo de la investigación y, consecuentemente, qué tipo de imágenes van a ser objeto de estudio y cómo va a realizarse el análisis de dichas fotografías. Para que este análisis sea posible se descartan múltiples posibilidades de afrontar el fenómeno icónico que, indudablemente, darían lugar a otros resultados sumamente interesantes. Como ya se ha indicado, pretender abarcar todos los posibles matices estaría sometido al fracaso por lo que se descartan muchas cuestiones, sobre todo de tipo técnico o formal.

Villafañe (1985 citado en Villafañe y Mínguez, 1996) propone un método denominado análisis “sin sentido”. Se trata de un método de análisis formal que utiliza tan sólo las variables analíticas que se encuentran conceptualizadas en la Teoría General de la Imagen. Para ello establece tres niveles de análisis: la lectura de la imagen, la definición estructural y el análisis plástico.

Por su parte, Pinto, García y Agustín (2002) proponen un procedimiento general de análisis de contenido de los documentos gráficos en el que el análisis

semiótico de los mismos se presenta en tres apartados: descripción, identificación e interpretación.

En el caso de la codificación artística, Agustín Lacruz (2006) presenta diferentes códigos significativos del retrato pictórico: espacial, gestual, indumentario, escenográfico, lumínico, cromático y de relación o composición.

No obstante, no se puede olvidar que esta investigación proviene de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de las Ciencias de la Educación y se sirve del análisis de la imagen para alcanzar los objetivos formulados. Por este motivo, el análisis formal de la imagen se reduce considerablemente y se enfatizan las cuestiones propias de la Educación Física.

Es necesario ser consciente de que el análisis que se realiza es útil para esclarecer el contenido de las imágenes, pero la reducción de los aspectos formales apenas tiene en cuenta su significación plástica y, por tanto, la influencia que ésta tiene sobre el sentido de la imagen.

Para el análisis de la imagen de los libros de texto como parte fundamental de la comunicación didáctica se pueden utilizar tres dimensiones formales. Estas dimensiones facilitan el estudio de la comunicación pero no se muestran en la realidad (Pérez Gómez, 1985):

- *La sintaxis*. Se refiere a la estructura externa de los signos, que a su vez también es portadora de significados.
- *La semántica*. Se ocupa de los significados. El análisis semántico no sólo se reduce al estudio de los significados explícitos, sino también a los implícitos, conscientes e inconscientes. En la escuela todo habla, todo significa.
- *La pragmática*. Se interesa por la forma en que la comunicación afecta a las personas, tanto al alumno/a, como al profesor/a. La

comunicación como proceso de interacción modifica las estructuras conceptuales, valorativas y de actuación de los agentes implicados.

Esta investigación analiza principalmente la semántica de las imágenes de los libros de texto –análisis de contenido–. La sintaxis se aborda de forma muy sutil a través del estudio de las características técnicas de las fotografías y la dimensión pragmática se aborda con la prueba de percepción de imágenes aplicada al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria.

Para comprender el análisis de un texto visual es obligatorio discernir entre su significado denotativo y el significado connotativo que trasmite dicho mensaje.

La denotación se identifica con el significado objetivo de la imagen: “a unos elementos dados del plano expresivo les corresponde de forma unívoca y directa una posición pertinente del contenido” (Zunzunegui, 1989, p.60). Sin embargo, el significado denotativo no es independiente del contexto en el que se encuentra.

El significado de tipo expresivo o apelativo, más allá del significado propio o específico, es lo que se conoce como connotación. Según Eco (citado en Zunzunegui, 1989) la connotación se establece parasitariamente a partir de un código precedente y no puede transmitirse antes de que se haya denotado el significado primario.

Dicho de otro modo, es posible reconocer en cualquier mensaje un nivel estético –emocional y sensorial– una vez que se ha identificado un nivel semántico –traducible y explícito– (Moles, 1981 citado en Zunzunegui, 1989).

Entonces, para leer una imagen es preciso tener presente el nivel denotativo y el connotativo. Dentro del nivel denotativo u objetivo se enumeran y describen los objetos y las personas en el contexto en el que se presentan. Se describen, dentro de este mismo nivel, las líneas de atención y fuerza, el tipo de plano y de angulación, la luz y el color. Por último se analiza el nivel de originalidad, complejidad e iconicidad que tiene la imagen. A nivel connotativo o subjetivo se

trata de descifrar los mensajes ocultos en la imagen (Aparici y García-Matilla, 1987).

A través del instrumento construido para la codificación de las fotografías de los libros de texto –sistema de categorías– se describen las personas fotografiadas –su sexo, edad, raza, vestimenta y morfología corporal–, las actividades físicas que realizan y el contexto en el que se ubican. De este modo, se efectúa una lectura de la imagen principalmente de tipo denotativo.

Una interpretación de la imagen fundamentalmente connotativa debe plantearse a través de la aplicación de un grupo de códigos (Alonso, 1995):

- *Código espacial*: la amplitud y el punto de vista de la toma. Este tipo de código se vincula tanto con la denotación –o significado objetivo– como con la connotación –o significado de tipo expresivo o apelativo, más allá del significado propio o específico–.
- *Código gestual*: Gestos y actitudes físicas de los actantes. Relacionado con la denotación y connotación antedichas.
- *Código escenográfico*: Ambiente, ambientación, vestuario, etc. Presente en la denotación y en la connotación de lo representado.
- *Código simbólico*: Presencia de símbolos culturales.
- *Código lumínico*: Presencia y uso de la luz y el color.
- *Código gráfico*: Derivado de los instrumentos y materiales técnicos utilizados en la captación y reproducción de la imagen. Especialmente fuerte y sutil en las connotaciones.
- *Código de relación*: La composición en su más amplia y variada presencia. Inseparable del modo de expresión propio de los mensajes visuales en general.

Estos códigos se vinculan especialmente con la imagen fotográfica. El código espacial se maneja de forma específica en este estudio al incorporar en el sistema de categorías elaborado para el análisis de las imágenes de los libros de texto un primer apartado de características técnicas de la imagen que incluye la descripción del tipo de plano –amplitud– y del tipo de enfoque –punto de vista–.

Concretamente, el análisis de las fotografías de los libros de texto que se lleva a cabo se articula en torno a un análisis morfológico y un análisis de contenido.

El análisis morfológico se perpetra, tal y como se ha indicado, a través de los aspectos técnicos de angulación y tipo de plano. La clasificación que se utiliza es la de Lomas (1996) que ya ha sido explicada en el epígrafe correspondiente a los elementos plásticos de la imagen.

El análisis de contenido distingue entre la denotación y la connotación. La denotación se refiere a la lectura descriptiva de la imagen. Para ello, en esta investigación se elabora un sistema de categorías que permite enunciar lo que aparece en la fotografía de forma “objetiva” dentro de un determinado contexto cultural.

De forma complementaria, la connotación se relaciona con lo que la imagen sugiere. Esto adquiere importancia porque las imágenes analizadas van dirigidas al alumando de la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, lo que le sugieren las fotografías de los libros de texto de Educación Física es primordial.

1.1.9. La imagen en los libros de texto

Es preciso ubicar el análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Física dentro de un marco concreto ya que “todo acto de comunicación, como acto creativo que es, se relaciona necesariamente con las circunstancias históricas y sociales” (Pericot, 1987, p.161).

Precisamente por ello, este estudio no trata de analizar el significado de un conjunto de imágenes sin más, sino también de determinar qué significan estas

imágenes como parte integrante del acto de comunicación dentro del contexto educativo. Igualmente, pretende conocer las connotaciones que pueden adquirir en esta situación.

Los estímulos visuales cargados de información llegan al alumnado no sólo a través de los medios de comunicación. Del mismo modo que las imágenes invaden el mundo social y cultural en el que los sujetos se desarrollan, los libros de texto, como parte de ese mundo, también están plagados de imágenes. Dibujos, esquemas, gráficas, mapas conceptuales, fotografías y un largo etcétera inundan las páginas de los libros de texto y otros materiales curriculares impresos, tal y como expresa Pinto (2002).

El aumento exponencial del número de imágenes contenidas en los manuales escolares y del espacio que se les asigna queda constatado para prácticamente la totalidad de estos manuales, tanto los de educación primaria como los de secundaria. También se confirma la presencia progresiva del color en estas imágenes y el aumento de la iconicidad –grado de semejanza existente entre la imagen y el objeto o acción que representa– debido, especialmente, al uso de las fotografías (Valls, 2001).

Todo ello hace necesaria una formación básica sobre cuestiones relacionadas con las imágenes en la educación, de un modo general, y con las imágenes en los libros de texto, en particular.

El tipo de imagen más utilizado en los primeros libros didácticos fue el grabado a un solo color, el negro. La introducción del color se produce de forma tardía, al igual que la fotografía. En ambos casos –ilustraciones en color y fotografías–, su uso fue escaso a principios del siglo XX por cuestiones de tipo económico. Ahora la utilización de imágenes es cada vez más frecuente (Escolano, 1997).

Los *aspectos formales de las imágenes en los libros* han sido estudiados por Harley y Trueman (1985) y se recogen de forma esquemática en el estudio efectuado por Luengo y Blázquez (2004, pp.59-60):

- *Presentación de la imagen.* En los libros de texto se observan imágenes separadas del texto escrito por un marco –imágenes con contorno– o sin ninguna separación del mismo –imágenes sin contorno–.
- *Tamaño de la imagen.* El tamaño de la imagen es un elemento importante en la percepción. La psicología de Gestalt demostró que el tamaño de las imágenes es un poderoso activador de la atención. En líneas generales, a mayor tamaño de una imagen, mayor es la capacidad de atracción del lector. Se considera que una imagen es grande cuando ocupa más de la mitad de la página, mediana cuando es menos de la mitad de la página y pequeña cuando corresponde a un cuarto de la página o menos.
- *Relación de la imagen con el texto.* Las imágenes tienen la misión de servir como apoyo a la explicación de los contenidos curriculares.
- *Posición.* La posición que ocupa una imagen dentro de la página es un determinante de su capacidad de llamada atencional. Distintas investigaciones han demostrado que la parte superior de una página atrae más la atención que la mitad inferior, y que la mitad izquierda más que la derecha. De esta forma el cuadrante superior izquierdo puede ser tres veces más favorable que el cuadrante inferior derecho.
- *Color.* Los seres humanos registramos el mundo exterior a través de la vista, como un universo polícromo cuyos colores son percibidos unas fracciones de segundo antes que sus formas. Los colores pueden ser vistos sin distorsión desde cualquier dirección y a cualquier

velocidad. Su estabilidad espacial es más sólida que la de las formas lineales.

Weidenmann (1994 citado en Perales y Jiménez, 2002, p.372), refiriéndose a la **morfología de las ilustraciones de los textos**, habla de *ilustraciones figurativas* y *no figurativas*. Las primeras se refieren a las que poseen un formato pictórico o descriptivo y poseen como finalidad la imitación de la realidad. Las segundas son las que se alejan de la realidad y usan códigos simbólicos. Además, se emplean para facilitar la comprensión usando argumentos visuales que se alejan de la imitación de lo real.

Siguiendo con el estudio de las imágenes en los libros de texto, Rodríguez Diéguez (1977, pp.41-46) propone esta clasificación de los tipos o categorías de **funciones didácticas de las imágenes en los libros de texto**:

- *Función motivadora*: La imagen sirve de representación de un pasaje concreto de la narración que ya de por sí es autosuficiente, o se trata de ilustraciones genéricas relacionadas con el título del tema pero que no establecen un proceso interactivo con el desarrollo verbal.
- *Función vicarial*: La imagen acapara la información sustituyendo los contenidos verbales debido a la imposibilidad de verbalizar ciertos contenidos originariamente no verbales.
- *Catalización de experiencias*: Pertenecen a este grupo las imágenes que tienen como finalidad explicar determinados fenómenos u organizar la realidad de tal manera que facilite la verbalización sobre un aspecto concreto. Ejemplo: día / noche.
- *Función informativa*: Corresponden a esta función aquellas imágenes que ocupan el primer plano en el discurso didáctico.
- *Función explicativa*: Imágenes acompañadas por otros códigos direccionales o explicaciones incluidas en la ilustración que tienen

como objetivo aclarar, representar e interpretar la información de un texto.

- *Facilitación redundante*: Supone expresar icónicamente un mensaje ya expresado con suficiente claridad y precisión por la vía verbal.
- *Función estética*: A este último grupo pertenecen todas las imágenes que no tienen ningún tipo de relación con el texto. Su función consiste en hacer más atractivo el libro. Pueden ser grecas, frisos, rosetones, manchas cromáticas, etc.

Por su parte, Perales y Jiménez (2002) extraen una serie de ***funciones desempeñadas por las ilustraciones en los textos escolares*** a partir de las clasificaciones hechas por otros autores y que coinciden en gran parte con las anteriores:

- Decorar o hacer más atractivos los libros para despertar el interés de los lectores.
- Describir situaciones o fenómenos basándose en la capacidad humana de procesar información visual.
- Explicar las situaciones descritas para facilitar la comprensión por parte de lector.

Las tres funciones anteriores concuerdan con las funciones estética, informativa y explicativa propuestas por Rodríguez Diéguez (1977).

De forma general, Francisco Cisterna (2000) manifiesta que el uso de las imágenes en los libros de texto suele cumplir una función didáctica: tratan de clarificar los contenidos y de entregar al alumnado una comprensión visual de los hechos que se narran.

Sin embargo, también pueden ser una de las vías por las que se manifiesta el currículum oculto. Las imágenes de los textos escolares pueden ser portadoras de

valoraciones que resaltan positiva o negativamente una persona, acontecimiento, grupo social, género, raza, etc. De este modo, “el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas” (Cisterna, 2000, p.2).

Estas visiones particulares que son transmitidas en las fotografías de los libros de texto de Educación Física y que pueden contener estereotipos de muy diversa índole, deben ser desenmascaradas a través del análisis de las imágenes.

Rodríguez Diéguez (1977)	Perales y Jiménez (2002)
Función motivadora	
Función vicarial	
Catalización de experiencias	
Función informativa	Describir situaciones o fenómenos
Función explicativa	Explicar las situaciones descritas
Facilitación redundante	
Función estética	Decorar o hacer más atractivos los libros

Tabla 6. Funciones de las imágenes de los libros de texto.

1.1.10. La fotografía

La fotografía juega un papel importantísimo en la visualización de todas las actividades humanas –políticas, sociales, culturales–. La fotografía constituye un medio de comunicación fundamental en el siglo XXI, ya sea a través de la prensa, el cine, la televisión, las enciclopedias o los libros de texto, entre otros.

Precisamente, las imágenes objeto de este estudio son exclusivamente las fotografías impresas en los libros de texto de Educación Física de la ESO, excluyéndose otro tipo de imágenes que puedan aparecer en estos ejemplares –diagramas, dibujos, esquemas, etc.–.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) explica que la fotografía es una “estampa obtenida por medio del arte de fijar y reproducir por medio de reacciones químicas, en superficies convenientemente preparadas, las imágenes recogidas en el fondo de una cámara oscura”.

Las definiciones planteadas por otros autores aportan más información sobre la fotografía al considerarla como una cristalización del instante visual (Zunzunegui, 1989, p.131) o como

una tecnología comunicativa que permite fijar óptimamente un fragmento del universo visual en un tiempo dado, para perpetuarlo bidimensionalmente a través del tiempo y del espacio y procurar a su(s) destinatario(s) una experiencia óptica vicarial relativa a aquella escena matricial alejada en el tiempo y acaso en el espacio. (Gubern, 1992, p.124)

Vilches (1990, p.14) incorpora a las definiciones anteriores la presencia de los sujetos en el acto comunicativo como parte indispensable para que la imagen fotográfica adquiera significado, caracterizándola como un “juego dialéctico entre un productor y un observador”.

De las definiciones anteriores se subraya la idea de la fotografía como la captación de un instante o momento visual y la participación de los sujetos en el proceso de comunicación que se establece a través de las mismas.

La imagen fotográfica tiene unas características propias que la diferencian de las imágenes realizadas a partir de otros sistemas técnicos. Alonso (1995, p.26) explica que los procesos de captación en el caso de la fotografía se deben a la coloración o ennegrecimiento de gránulos de sustancias fotolábiles presentes en una emulsión sobre la que se hace incidir un determinado caudal de luz.

Siguiendo a Zunzunegui (1989) se pueden establecer unos *rasgos propios de la imagen fotográfica*:

- Se identifica con *información de tipo óptico* y elimina cualquier otro tipo de información –sonora, táctil, gustativa, olfativa–.
- Reduce la tridimensionalidad del mundo a *bidimensionalidad*.
- Presenta un *carácter estático*, congela el instante.
- Se *altera la cualidad típica del cromatismo del mundo*, especialmente en las fotos en blanco y negro.
- Supone la *elección de un espacio* que se quiere mostrar y la eliminación del espacio fuera de los límites del encuadre.
- Se encuentra condicionada por la *necesidad de utilizar la luz* como elemento básico.
- Establece una *relación dialéctica entre el poder de resolución del ojo humano y su estructura discontinua* –granular–.

1.1.10.1. Clasificación de la fotografía

Existen diversas perspectivas de clasificación de la fotografía según sus componentes, sus formas o sus momentos.

COMPONENTES VISUALES DE LA FOTOGRAFÍA	
VALOR CROMÁTICO	VALOR ESPACIAL
Contraste	Planos
Color	Formato
Nitidez	Profundidad
Luminosidad	Horizontalidad
	Verticalidad

Tabla 7. Componentes visuales de la fotografía (Adaptado de Vilches, 1987 citado en Zunzunegui, 1989).

Vilches (1987 citado en Zunzunegui, 1989) presenta nueve *componentes visuales de la fotografía* articulados en torno a dos valores perceptivos básicos – valor cromático y valor espacial–.

Siguiendo a Valle Gastaminza (1993) se puede hablar de “pluralidad de formas” del documento fotográfico. Según la clasificación que propone este autor las fotografías con referente identificable sin texto aclaratorio son las que más se acercan a la presente investigación, ya que las imágenes que forman el corpus del estudio son analizadas de forma aislada, sin texto ni pie de foto (véase Tabla 8).

Tipo fotografía	Con referente identificable	Con texto aclaratorio	Explicación
Fotografías sin referente identificable con texto aclaratorio	NO	SI	No se puede interpretar lo que se ve en la fotografía, por lo que se depende del texto para el análisis del contenido. Gran parte de las fotografías científicas se sitúan en esta categoría.
Fotografías con referente identificable y texto aclaratorio	SI	SI	Se entiende lo fotografiado y el texto o el pie de foto centra el significado. La fotografía periodística entra de lleno en esta categoría.
Fotografías con referente identificable sin texto aclaratorio	SI	NO	Únicamente aparece la imagen, no aparece el pie de foto.

Tabla 8. Clasificación de la fotografía según su forma (Adaptado de Valle Gastaminza, 1993).

Además, Valle Gastaminza (1993) indica que cada fotografía existe y significa en tres momentos: en el momento de su creación, en el momento de su tratamiento documental y en el momento de su reutilización. En relación a estos

tres instantes, este autor explica una serie de cuestiones que se vinculan con la objetividad o neutralidad de la fotografía:

- *En el momento de su creación*: ninguna imagen es neutra sino que el fotógrafo proyecta su intencionalidad sobre lo fotografiado.
- *En el momento de su tratamiento documental*: puede ser tratada de forma neutra, objetiva, despojándola de su primera orientación.
- *En el momento de su reutilización*: vuelve a adquirir intencionalidad, sin que sea la que tenía originalmente.

Estos tres puntos dificultan de forma substancial la investigación en el campo de la imagen. Esto se debe a que aunque la fotografía –como objeto material que es– puede entenderse como un elemento objetivo, deja de serlo en el momento que es un sujeto el que lo crea y, posteriormente, un sujeto el que lo reutiliza. Por lo tanto, se trata de un objeto que capta y trasmite una realidad subjetiva.

En el siguiente epígrafe se ahonda en esta cuestión debido a la importancia que adquiere en la investigación.

1.1.10.2. La credibilidad de la fotografía

La fotografía es un soporte visual que sustenta mayor credibilidad que cualquier otro tipo de imagen. Esta capacidad de la fotografía para influir en las mentes de las personas basada en que “la cámara no puede mentir” (Dondis, 2004, p.195) es sumamente relevante en esta investigación.

La imagen fotográfica es esencialmente objetiva (Aumont, 1992). También es un rastro directo y una huella de lo real (Susan Sontag, 1981 citado en Berger, 2001, p.56). Se convierte en un elemento icónico más creíble que otro tipo de imágenes como, por ejemplo, la pintura.

Sin embargo, el mensaje captado por la cámara es contaminado muchas veces por la manipulación y el trucaje, eliminando la teórica objetividad fotográfica.

Siguiendo a Vilches (1990, p.9), se puede manifestar que ninguna imagen es un espejo virgen, “los textos visuales son, ante todo, un juego de diversos componentes formales y temáticos que obedecen a reglas y estrategias precisas durante su elaboración”.

Los escritos de Foucault sugieren que la fotografía es uno de los medios para establecer y mantener el poder. Según estos escritos, las personas no controlan la fotografía sino que es la fotografía la que controla a las personas (Pultz, 2003).

Dubois (1994) expone tres *posiciones epistemológicas posibles ante la cuestión del realismo de la imagen*:

1. La primera posición consiste en ver en la fotografía una *reproducción mimética de lo real*. La foto es concebida como espejo del mundo.
2. La segunda actitud se basa en que la imagen es analizada como una *interpretación-transformación de lo real* y, por lo tanto, como una creación arbitraria, cultural e ideológica. La imagen no puede representar lo real empírico.
3. La tercera posición *señala un referente fotográfico pero sin aceptar el ilusionismo mimético*. La imagen es inseparable de su experiencia referencial.

En este trabajo de investigación se entiende que la fotografía es un signo icónico con referente real y que el significado que se puede extraer de ella depende de la cultura y del momento histórico-social que la envuelve. El análisis de las fotografías nunca es totalmente objetivo sino que se ve influenciado por la formación, conocimientos e ideología del observador; por la pertenencia de la

imagen a uno u otro documento –en este caso, a los libros de texto de Educación Física–; y, si fuese el caso, por el texto del que aparece acompañada.

1.1.11. La investigación sobre la imagen en el ámbito educativo

La investigación sobre la imagen no se vincula de forma exclusiva con un único ámbito de conocimiento. Desde el campo de la educación emergen estudios que abordan el fenómeno iconográfico desde perspectivas muy dispares.

En este apartado se mencionan a grandes rasgos las principales líneas de investigación que se han desarrollado sobre la imagen en el ámbito de la educación. No se pretende presentar una revisión exhaustiva sobre esta cuestión sino simplemente ubicar la presente tesis doctoral dentro del amplio abanico de líneas de trabajo en la investigación educativa.

Llorente (1999) ofrece una revisión de algunas líneas de investigación sobre imágenes en la enseñanza (véase Tabla 9).

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	AUTORES MÁS SIGNIFICATIVOS
<i>Percepción e interpretación de imágenes</i>	Levie y Lentz (1982); Tucker y Selvaratnam (1993); Seddon y Moore (1986); Constable, Campbell y Brown (1988); Macnab y Johnstone (1990); Hansell y Johnstone (1991).
<i>La imagen y la adquisición de conocimientos</i>	Bieger y Glock (1986); Dwyer (1978); Llorente (1995); Levie (1987).
<i>Investigaciones imagen-texto</i>	Reid y Beveridge (1990); Mayer et al. (1995).
<i>Resolución de problemas</i>	Rieber (1995).
<i>Adquisición de destrezas cognitivas</i>	Peeck (1987); Salomón (1979); Levie (1987); Levie y Lenz (1982); Hall et al. (1997); Nelson et al. (1998).
<i>Respuestas afectivas a las imágenes</i>	Salomon (1984); Salomon y Leigh (1984).
<i>Funciones de la imagen</i>	Duchastel y Waller (1979); Levie y Lentz (1982); Brody (1984); Reid (1990); Levin et al. (1987).

Tabla 9. Líneas de investigación sobre imágenes en la enseñanza (Adaptado de Llorente, 1999).

Pese a estas y otras investigaciones, el enorme incremento que se ha producido en el uso de las imágenes en el aula no se ha visto acompañado por un aumento similar de la atención que se les presta en el ámbito educativo. Por ello, existe una necesidad real de incrementar el estudio de las imágenes en el aula (Llorente, 1999).

Existen otros trabajos que muestran a los docentes la importancia de reflexionar sobre las imágenes y sobre lo que éstas transmiten. En este sentido, Aparici y García-Matilla (1987) explican una experiencia desarrollada con más de 150 profesores de diferentes niveles de enseñanza.

Estudios más recientes hablan de la enseñanza de los medios como una disciplina que debe permitir al alumnado comprender críticamente el contexto audiovisual y digital en el que vive. Esta disciplina debe ser entendida como una formación en valores que ayuda a superar la separación entre escuela y sociedad (Aparici, 2005).

Además de estos trabajos, los estudios realizados sobre la transmisión de estereotipos en la educación de forma general, y a través de las imágenes de los libros de texto en particular, son también muy numerosos. En epígrafes posteriores, centrados en el libro de texto y en su importancia como transmisor de valores, se recogen las conclusiones de algunas de estas investigaciones que dejan patente que la iconografía impresa en los materiales curriculares contiene mensajes cargados de discriminación.

1.2. EL LIBRO DE TEXTO

1.2.1. Breves reseñas históricas

No es fácil delimitar con precisión la fecha de aparición del libro de texto. Algunos investigadores indican que a mediados del siglo XIX nace el libro de texto como tal, convirtiéndose en herramienta básica para la educación de masas. Sin embargo, su creación se le atribuye a Peter Ramus (1515-1572) varios siglos antes (Selander, 1995).

Calderero Hernández (2003) en su tesis doctoral data del año 300 a.C. la existencia de manuales escolares en China, aunque reconoce que se suele aceptar comúnmente el *Orbis Pictus* de Comenius –que data del año 1657– como el primer libro de texto.

La historia del libro escolar apenas ha sido estudiada. Agustín Escolano (1997) reseña algunos acontecimientos importantes en lo que se refiere a la creación y evolución de este material didáctico que se exponen a continuación.

En el ámbito nacional, la génesis y la difusión del manual escolar están asociadas al nacimiento y desarrollo de la escuela pública en España a lo largo de los siglos XIX y XX. Las escuelas del Antiguo Régimen ya utilizaban libros pero no estaban definidos como instrumentos pedagógicos. La cartilla, el catón, el catecismo, los devocionarios o las vidas de santos son algunos ejemplos de estos libros (Escolano, 1997).

En su “Historia ilustrada del libro escolar en España” Escolano et al. (1997) señala una serie de hechos que han sido clave para el desarrollo del libro de texto tal y como lo entendemos hoy.

Los ilustrados fomentaron la edición de textos de matemáticas, náutica, comercio, agricultura y otras artes y ciencias. Jovellanos, por ejemplo, recomendó escribir “obras elementales” para facilitar la ordenación de la instrucción pública.

La posterior expansión y diversificación de las ediciones específicamente escolares está ligada a la implantación de los modelos de enseñanza simultánea y a los avances de las técnicas de impresión, consecuencia de la revolución industrial.

Así, en el intervalo comprendido entre el despegue de la revolución liberal y la Segunda República, se va a desarrollar en España la primera generación de libros escolares.

Durante el siglo XIX aparecen las primeras editoriales escolares. La primera de ellas es la Casa Hernando, que se crea en 1828. Madrid y Barcelona constituyen en ese momento los núcleos fundamentales en la edición y comercio de los manuales escolares, aunque también se puede constatar la existencia de toda una red editorial ubicada en otras ciudades españolas (Escolano, 1997).

A finales del siglo XIX la producción de libros escolares se había incrementado y había dado origen a una importante diversificación de este tipo de manuales (Escolano et al., 1997).

Con la Guerra Civil se produce una clara ruptura con la modernidad editorial y pedagógica que se había logrado a principios del siglo XX, lo que lleva a una notoria regresión hacia los modelos más arcaicos de la etapa anterior.

Posteriormente, en el tiempo que transcurre entre la posguerra española y el final del siglo, emerge una nueva generación de manuales escolares.

En un primer momento se impusieron la penuria y la austeridad pero, con las reformas que se inician en 1965 y que culminaron con la reforma de 1970, se produce un giro en la producción de textos y materiales. Se imponen nuevos formatos, nuevos diseños, nuevos editores y una nueva iconografía.

La nueva generación de libros escolares propicia un “boom” en el mundo de la edición escolar, induciendo al declive de las casas editoriales asociadas a la primera generación de textos y a la aparición de nuevas empresas –Anaya,

Santillana, Vicens Vives, SM, etc.– que lideran el sector desde entonces hasta la actualidad.

Esta nueva generación de libros se materializa en diversos modelos textuales: unidades didácticas, libros activos, fichas, libros programados, libros de consulta, paquetes didácticos, programas informáticos, guías didácticas, etc.

Finalmente, los libros escolares que han venido a implementar las reformas del 1981 y de 1990 han incorporado innovaciones técnicas y pedagógicas pero en sus estructuras y concepciones fundamentales siguen a los paradigmas textuales que irrumpieron en el año 1965 (Escolano et al., 1998).

1.2.2. Indefinición terminológica e imprecisión conceptual

La terminología utilizada para designar al libro de texto es variada e implica posiciones claramente diferentes: recurso, recurso didáctico, medio, medio de enseñanza, medio auxiliar, ayuda didáctica, material curricular, soporte tecnológico, operador didáctico, dispositivo para transmitir información, etc. En muchas ocasiones estos términos son utilizados indistintamente.

En la reforma educativa de los 90 el libro de texto se entiende como un “material curricular”. Este término se reserva exclusivamente para los libros de texto y otros materiales escritos. Los medios se refieren exclusivamente a medios audiovisuales y los recursos se relacionan tanto con los recursos humanos como con los materiales (Marchesi y Martín, 1991).

En cambio, existen otras definiciones que defienden que los materiales curriculares no sólo se refieren a materiales escritos. Para Devís y Peiró (2003) los materiales curriculares son todos los instrumentos que se utilizan en actividades escolares para comunicar contenidos o para favorecer y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, Gimeno Sacristán (1991) entiende que los materiales en el medio educativo son instrumentos u objetos que pueden servir como recurso para aprender algo o para desarrollar alguna función de la enseñanza. Desde esta

perspectiva, los materiales comunican contenidos y pueden estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos materiales didácticos pueden tener un carácter globalizador, articulante y orientativo o, más bien, responder a un carácter auxiliar (Santos, 1991). Los libros de texto se ubican en el primer grupo.

Díaz Alcaraz (2002), señala que todo podría ser percibido como medio dentro del terreno educativo. Desde esta perspectiva, un retroproyector, el espacio arquitectónico, el profesor o la propia institución educativa podrían ser considerados como medios.

En el polo opuesto a esta “máxima expansión” del concepto estaría la “máxima reducción”. Aquí, los medios quedan ligados a su aspecto material de aparatos para la enseñanza (Zabalza, 1987).

De este primer acercamiento terminológico y conceptual se extrae que las definiciones de recuso, material y medio en la enseñanza no son unívocas.

Las clasificaciones sobre los medios también son diversas y se encuentran con dos problemas: la selección de los criterios funcionales –sensorialistas, históricos, grado de realismo, lenguaje y códigos usados, contenidos, objetivos, relación alumno-medio, etc.– y la selección de las clases de fenómenos a observar (Cabero, 1990).

Diversos autores han formulado taxonomías de los medios de enseñanza de acuerdo a estos y otros criterios².

² Cabero (1990) en su obra “Análisis de medios de enseñanza” expone, entre otras, las taxonomías de los medios de enseñanza propuestas por Allen (1967); Bachean (1971); Bretz (1971); Brunswic (1971); Colom, Sureda y Salinas (1988); Dale (1954); Decaigny (1973); Duncan (1969); Elding (1966); Fernández Huerta (1974); Gagné (1970); Hicks y Tillin (1974); Holden (1975); La Borderie (1978); Lefranc (1969); Romiszowski (1981); Schramm (1963, 1977); Tosti y Ball (1969); UNESCO (1979); y Wellington (1985).

Este trabajo no pretende teorizar al respecto y trata únicamente de aclarar lo que se entiende por el concepto de libro de texto, independientemente de que pueda ser considerado como un medio, un recurso o un material didáctico o curricular.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) define, en su primera acepción, el término “libro” como el “conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen”. El “libro de texto”, por su parte, se presenta como aquel “que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares”.

Richadeau (1981) entiende el manual como un material impreso, estructurado y destinado a los procesos de aprendizaje y formación. Según este autor, el libro de texto sería un manual, de la misma forma que lo sería un atlas, un diccionario o una gramática.

Ambas definiciones inciden en el carácter tangible del libro de texto – material, en papel, impreso– y en su utilización dentro del contexto de la educación –en el aula, por los escolares, destinado al aprendizaje y la formación–.

El libro de texto es, además, expresión de un lenguaje que dice algo, desde alguien para alguien. Transmite información de una persona a otra con una intencionalidad y con unos mediadores específicos (García Mínguez y Beas Miranda, 1995), por lo que configura un sistema comunicativo y una acción social, que nace en un contexto personal y está cargado de subjetividad.

Algunos de los apelativos que se le atribuyen al libro de texto son recogidos por Martínez Santos (1987) a partir de otros autores (véase Tabla 10).

De todos ellos se extraen cuatro ideas fundamentales: la capacidad del libro de texto como orientador o guía, su intervención en el proceso de aprendizaje, el protagonismo del alumnado ante este material y la construcción de la realidad que se establece a través del mismo.

<i>"Es el que inicia al alumno en el trabajo intelectual"</i>	Planchard (1949)
<i>"Es un nexo entre las palabras y la realidad"</i>	Nérics (1973)
<i>"Es un libro de consulta que facilita una mejor aproximación de los niños a la realidad"</i>	Franch (1975)
<i>"Es un libro planeado sistemáticamente para el aprendizaje de contenidos de una determinada materia y según la legislación y cultura vigente"</i>	Sarramona (1979)
<i>"Instrumento de trabajo que promueve la actividad del alumno"</i>	Rosales (1981, 1983)
<i>"Estimula, orienta, provoca acciones, ejemplifica, presenta distintas opciones, interroga, relativiza... enseña a los alumnos a pensar, razonar, seleccionar, observar"</i>	Arribas (1983)

Tabla 10. Atributos del libro de texto según diferentes autores (Adaptado de Martínez Santos, 1987).

Otras definiciones recogidas por Muñoz, Olivera, Pérez, Sánchez y Sainz (1988) puntualizan que: el libro de texto es una publicación empleada en la enseñanza como fuente de información (UNESCO, 1959); que pasa por las manos del alumnado para el aprendizaje de conocimientos (Grize, 1967; Maillo, 1967); que dichos conocimientos se relacionan con las distintas materias o asignaturas de un programa determinado (Del Pozo, 1970; Maillo, 1967; Planchard, 1961); y que en él existe un equilibrio entre la imagen y el texto.

1.2.3. Características y componentes del libro de texto

Los libros que utilizan los/as discentes en el aula son muchos y muy variados. Ya a finales de la década de los setenta Bernard (1979 citado en Muñoz et al., 1988, p.46) establece una clasificación que identifica diferentes posibilidades dentro del libro del alumno/a. Existen libros de consulta, libros de referencia, libros de trabajo y libros de actividades. Estos últimos a su vez pueden ser: cuadernos de trabajo, cuadernos de actividades, fichas de desarrollo, fichas de recuperación, fichas de trabajo, fichas de trabajo individualizado, fichas de

enseñanza, fichas de enseñanza individualizada, libros de problemas, libros de corrección o bloques de trabajo personalizado.

Actualmente, con la entrada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el contexto escolar, existen nuevos soportes magnéticos y ópticos propios de la tecnología informática como es el caso del libro electrónico (Valverde y Garrido, 1998).

Sin embargo, a pesar de que el libro de texto ha sido cuestionado a lo largo de la historia por diferentes corrientes pedagógicas³, sigue siendo el material más característico y utilizado en la enseñanza (García Gracia, Troiano y Zaldivar, 1993). La mayor parte del profesorado de la educación primaria y secundaria utiliza el libro de texto tradicional para la enseñanza (Martínez Bonafé, 2007).

El análisis que se lleva a cabo en la presente investigación está centrado en aquellos manuales impresos que son destinados al alumnado como libro de referencia. Por lo tanto, se excluyen el resto de libros y soportes que, aún siendo considerados como libros del alumno/a, no responden de forma específica a las características del libro de texto.

Los libros de texto deberían asumir unas características o cualidades básicas, aunque no siempre ocurre así (Velasco, 1977 citado en Muñoz et al., 1988). Un libro de texto debería ser: constructivo, ameno, interesante, útil, activo, didáctico, intuitivo, adaptado, “difícil”, globalizado, lógico, instrumento de trabajo, creativo, científico, abierto, motivador, atractivo, comprensible, divertido y guía.

Estructuralmente el libro de texto está formado por diferentes componentes. Zuev (1988 citado en Martínez Bonafé, 2002, pp.60-62) distingue entre los

³ Desde 1924, la pedagogía de Freinet busca instrumentos capaces de sustituir al libro de texto, fundamentado en la memorización mecánica y en el aprendizaje pasivo. Con el objetivo de conseguir personas autónomas y críticas, esta corriente introduce en la escuela nuevas técnicas tales como la imprenta, el periódico, la correspondencia, los ficheros autocorrectivos, las monografías o la biblioteca de trabajo (Zurriaga y Hermoso, 1991).

componentes del sistema estructural de los textos y los componentes extratextuales (véase Tabla 11).

El material ilustrativo –componente extratextual del libro de texto– refuerza la acción cognoscitiva, ideológica, estética y emocional del alumnado. De ahí la importancia de este componente como objeto de estudio de la presente investigación.

COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LOS TEXTOS	COMPONENTES EXTRATEXTUALES
Texto fundamental	Aparato de organización para la asimilación de conocimientos
Textos complementarios	Aparato de orientación (prefacio, encabezamiento, rúbrica, símbolos-señales, índices, bibliografía, títulos)
Textos aclaratorios	Material ilustrativo (dibujos, esquemas, planos, diagramas, gráficos, mapas, etc.)

Tabla 11. Componentes del libro de texto (Adaptado de Zuev, 1988 citado en Martínez Bonafé, 2002).

1.2.4. La didáctica y el currículum ante los libros de texto

La Didáctica es una disciplina del corpus pedagógico que se centra en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una disciplina aplicada, orientada por las finalidades educativas y comprometida con la mejora del ser humano. Realiza su labor mediante la compresión y transformación permanente de los procesos sociocomunicativos, y la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina, 2005).

La Didáctica reflexiona y elabora modelos teórico-aplicados que dan respuesta a los problemas concretos de docentes y discentes. Estos problemas se articulan en torno a los interrogantes: para qué enseñar, qué enseñar, cómo y con qué medios realizar la enseñanza y cómo conocer el proceso.

Esta investigación reflexiona sobre el libro de texto –uno de los medios fundamentales en la educación– tratando de dar respuesta al “con qué medios realizar la enseñanza”. Pero los medios transmiten contenidos, por lo que también se relaciona con el “qué enseñar”.

Según Medina (2005) la investigación en didáctica se preocupa, entre otros problemas, por la coherencia interna entre los medios didácticos empleados y la metodología, las actividades y los contenidos seleccionados. Las ideas, imágenes, concepciones y prácticas formativas deben ser pertinentes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta tesis la investigación didáctica se centra en el libro de texto considerado como un elemento integrado en el sistema metodológico, que debe tener coherencia y ser pertinente al modelo curricular vigente.

También se concentra en un análisis que va más allá de la coherencia con el sistema curricular y busca desvelar las concepciones que sobre el cuerpo y la actividad física se están desarrollando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rodríguez Diéguez (1995) señala que el saber de la Didáctica, entendida como disciplina aplicada o ciencia aplicada-tecnológica, debe orientarse por un enfoque interdisciplinar. Entre esas disciplinas que orientan a la Didáctica en su quehacer se encuentran la Sociología de la Educación del Currículum y la Filosofía de la Educación, disciplinas que aportan herramientas de análisis sobre las dimensiones sociales e ideológicas que se manifiestan en el libro de texto.

La comunicación didáctica es vista como un “sistema de comunicación intencional”. La forma en que se expresa y materializa la intencionalidad es a lo que llamamos currículum o currículo.

El currículum define la línea de influencia de la enseñanza del profesor, de los materiales didácticos y de las condiciones ambientales. Esta línea de influencia es por tanto una interacción entre diferentes elementos: un emisor –docente/discente– y un receptor –discente/docente– en dependencia con la materia

o disciplina, los medios didácticos, las finalidades, las actividades, el contexto sociocultural y los valores desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina, 2005).

El enfoque sociocomunicativo entiende el fenómeno de enseñanza-aprendizaje como un acto comunicativo (Rodríguez Diéguez, 1995; Contreras, 1990; Medina, 2005). Esto implica una intencionalidad formativa y el compromiso de los agentes participantes.

Esta función comunicativa es esencial para comprender la relevancia del análisis del libro de texto “porque, a la hora de establecer comunicación entre el que enseña y el que aprende, el manual escolar sigue siendo, para bien o para mal, instrumento habitual en manos del profesor” (Díaz Alcáraz, 2002, p.246).

Interesa señalar que lo que determina la comunicación didáctica es que ésta se produce por la atribución de significados por parte del receptor, aunque no necesariamente de una forma consciente o intencional (Contreras, 1990).

Tal como señala Canales (2006a) “los elementos simbólicos no dependen sólo de la intencionalidad del comunicador, sino de la elaboración del receptor, en parte por el mensaje, en parte por el momento interactivo, en parte por sus creencias”. Las propiedades de la percepción que afectan a la constitución que hace el individuo de la realidad son, según esta autora: las circunstancias o el contexto, la capacidad perceptiva del sujeto y sus intereses o necesidades.

La comunicación que interesa en esta investigación es la que tiene lugar en los procesos didácticos y que se caracteriza por ser una comunicación institucionalizada, intencional, forzada y jerárquica (Contreras, 1990).

En este *proceso didáctico* destacan cuatro elementos (Pérez Gómez, 1985):

- *La fuente de información.* Si bien la más relevante es el profesor, como elemento referente, integrador y mediador, en este estudio se analiza el libro de texto sin tener en cuenta el papel mediador que el

profesor puede –y debe– ejercer sobre el mensaje curricular de este material.

- *Los mensajes didácticos.* Es la forma en la que se materializa la intencionalidad didáctica. Son los contenidos presentes en los libros de texto.
- *El destinatario.* El destinatario es el alumnado, que interpreta el contexto y lo que se pide de ellos. Los alumnos/as le dan sentido al nuevo conocimiento proyectando sobre él lo que ya saben.
- *El contexto.* Se diferencian dos niveles: el interno al aula y el contexto institucional. El último engloba y condiciona al primero. Además la institución escolar es a su vez un subsistema del sistema social con el que está conectado.

Resumidamente, el libro de texto adquiere importancia en tanto que interviene en el proceso de comunicación didáctica. Se trata de una fuente de información que transmite al alumnado, dentro del marco de la institución escolar, los contenidos establecidos en el currículum.

La Didáctica debe velar por la coherencia entre el currículum y los libros de texto. Además, le corresponde a esta disciplina reflexionar sobre la influencia del libro de texto –y del currículum– en la interacción del alumno/a con el contexto social. De esta manera se puede lograr la finalidad última: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.5. El papel del libro de texto en la educación

El libro de texto ha jugado y juega un papel fundamental dentro del sistema educativo. Muchos docentes utilizan el libro de texto como material curricular imprescindible. En otros casos este recurso se convierte en el punto de partida para la elaboración del proyecto de área o en un simple apoyo circunstancial. Pero, sin duda, el libro de texto posee una importancia inmensa porque “es para la mayoría

el material curricular por excelencia” (Álvarez Fernández, 1992, p.45) y objeto de un negocio de grandes dimensiones económicas.

A partir de las múltiples formas de actuación pedagógica, el manual o texto escolar desempeña diferentes tareas o misiones. Muchos autores han señalado algunas de las *funciones didácticas* que el libro de texto cumple dentro del sistema educativo (véase, por ejemplo, Pérez y Velasco, 1977 citado en Muñoz et al., 1988; Richaudeau, 1981; Zuev, 1988 citado en Martínez Bonafé, 2002), y que constituyen las razones por las que el texto escolar ocupa un lugar tan importante:

- *Función informativa*: traslada los contenidos de la enseñanza y se ocupa de la transmisión de la cultura.
- *Función organizadora y coordinadora*: se refiere a la capacidad que posee para distribuir los aprendizajes, asegurando el empleo más efectivo y funcional de todos los medios de enseñanza. Lleva al conocimiento por unos caminos lógicos.
- *Función de guía y control*: sirve de apoyo al individuo y lo orienta en su interpretación y comprensión del mundo exterior. Abre al alumnado a la vida y estructura la realidad. Sobre esta función se incidirá más adelante debido a su relevancia para la investigación.
- *Función transformadora*: ligada a la reelaboración de los conocimientos científico-teóricos. Invita al alumno/a a la investigación, observación y reflexión.
- *Función de autopreparación*: forma en los educandos la capacidad de adquirir conocimientos por sí mismos.
- *Función integradora*: ayuda a la integración de los conocimientos que se adquieren de diferentes tipos de actividades.

- *Función educadora*: contribuye a la formación de los rasgos más importantes de una personalidad armónicamente desarrollada.

Martínez Santos (1987, p.17), a partir de otros autores, recoge como principales razones de la importancia del libro de texto el que se trata de un instrumento auxiliar que orienta al alumnado en su aprendizaje, que ocupa un papel preferente y que adquiere una influencia decisiva en la enseñanza.

Conjuntamente, el libro de texto fomenta la relación docente-discente, favorece el trabajo en grupo y desarrolla la imaginación (Zuev, 1988 citado en Martínez Bonafé, 2002).

Pero si algo interesa especialmente en este estudio es la capacidad que revelan los distintos medios para poner al alumnado directa o indirectamente ante experiencias de aprendizaje (Blázquez y Lucero, 2005). Según esta función, el libro de texto es un recurso o medio simbólico que funciona como mediador y que aproxima al estudiante a la realidad mediante símbolos o imágenes.

La realidad objeto de aprendizaje no está siempre accesible de forma directa por lo que la educación escolar es, en palabras de Zabalza (1987), una experiencia fundamentalmente vicaria, es decir, que sustituye a la realidad en sí misma.

Los medios didácticos, y entre ellos los libros de texto, son “estructuradores de la realidad”. Los medios “presentan, codifican, organizan los datos de la realidad y del conocimiento, la connotan afectivamente, la cualifican. No dan toda la realidad sino sólo una selección de sus datos” (Zabalza, 1987, p.197).

Esta muestra parcial puede llegar a configurar la percepción del alumno/a, asociando la realidad que presenta el libro de texto con la realidad total. Por ello los textos escolares son poderosos “intermediarios de la cultura” (Blázquez y Lucero, 2005, p.190).

La importancia del libro de texto radica, así, en la labor que cumple como transmisor de unos valores que han sido determinados socialmente para un

momento concreto. Las personas se adaptan a dicha sociedad y la reproducen, propiciando la continuación de dichos valores. El papel de control que desempeñan estos instrumentos culturales tan difundidos es muy obvio (Gimeno Sacristán, 1991).

En este sentido, García Mínguez y Beas Miranda (1995) denuncian que los materiales impresos han sido y siguen siendo mecanismos de control cultural para las clases privilegiadas. Martínez Bonafé (2002, p.16) acusa a los libros de ser “depositarios de una perversión de la realidad previamente construida al servicio de intereses de una clase o grupo social”.

La perspectiva procesual y crítica del currículum, frente a la tecnológica, evidencia que los medios y recursos no son neutros porque se utilizan con unos propósitos. Vienen guiados y orientados por factores socioculturales y sirven para trasladar valores y conocimientos, intencionada o no intencionadamente, de unos sujetos a otros (Devís y Peiró, 2004). No son elementos aislados, sino pertenecientes a un determinado contexto curricular, en una determinada concepción de la educación y, por supuesto, en una opción cultural determinada.

En los modelos curriculares técnicos el recurso didáctico tiene una función fundamentalmente informativa y el control de los medios queda en manos del productor de los materiales que, por la lógica de su producción, tiende a la transmisión de una cultura uniformizadora. Los materiales son entendidos como instrumentos neutros y el profesorado se convierte en un mero gestor y organizador de la clase en lugar de ser un agente transformador y productor. En este tipo de concepción, el libro de texto “cierra” el currículum fijando objetivos, contenidos y actividades.

En los modelos curriculares abiertos –procesuales– se otorga a los profesores responsabilidades en el proceso de elaboración o adaptación de los recursos. Cuando menos, el profesor se configura como un intelectual crítico y reflexivo con capacidad de análisis y crítica de las prácticas de enseñanza y, por lo tanto, de los recursos.

Para Devís y Peiró (2004) los materiales son entendidos como elementos de experimentación. Los materiales deberían sugerir un modo de trabajo que provocara en el profesorado la posibilidad de estructurarlos y adaptarlos a su contexto. Además, deberían estimular la emisión de juicios, la reflexión y el debate.

Es importante saber “contextualizar” curricularmente los recursos que se vayan a utilizar en la enseñanza para evitar, entre otras cosas, ser víctima de las multinacionales que, con intereses eminentemente económicos, presionan para que se introduzcan sus productos en las escuelas (Zabalza, 1987, p.195).

Por eso estos mediadores deben ser analizados y conectados coherentemente con el resto de elementos del currículum –finalidades, principios, objetivos generales, objetivos específicos, contenidos y metodología–. Otra perspectiva de análisis sería inútil (Blázquez y Lucero, 2005).

Los libros de texto, al igual que otros materiales curriculares, deben adecuarse a los objetivos que se plantean para un determinado grupo de alumnos/as, rechazando aquellos materiales que no desempeñen las funciones deseadas o, incluso, entorpezcan los aprendizajes que se pretenden.

Le corresponde al docente, como profesional de su área, ver más allá de lo que de un modo preestablecido ofrecen las editoriales como correcto o idóneo para cada etapa, ciclo y curso. Esto es, entre otras cosas, ser crítico con el currículum oculto que se transmite por ejemplo a través de las imágenes. Dicho de otro modo, este material didáctico debe ser centro de reflexión y mejora continua. Cada profesor/a y equipo docente debe recapacitar y tomar las medidas oportunas en cuanto al uso de unos u otros recursos didácticos.

Por esta razón los libros de texto han sido objeto de múltiples reflexiones. Para un gran número de individuos los libros de texto determinan aquello que hay que aprender y componen el único contacto que establecerán con los libros.

Precisamente por ello, cabe destacar la importancia de conocer qué es lo que se proyecta de manera sistemática a través de estos manuales.

A pesar de todo, el libro de texto no es imprescindible en las aulas, y mucho menos en el área de Educación Física. En ningún caso debe conducir de un modo rígido el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que se trata de un mediador entre la persona docente, los/as discentes y el entorno social y cultural que envuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.6. Los materiales curriculares en el sistema educativo español

La investigación se ha desarrollado en un momento en el que el Sistema Educativo Español ha experimentado un cambio legislativo –la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006) sustituye a la LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de Octubre de 1990)–. Por esta razón, se exponen a continuación las implicaciones sobre materiales didácticos que derivan de ambas leyes.

Es necesario aclarar que los libros de texto analizados en esta investigación han sido elaborados bajo el marco legislativo de la LOGSE –Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo–. Sin embargo, se considera oportuno presentar también el análisis de la LOE –Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación– por ser la ley vigente.

En cada una de estas leyes se analizan:

- Las consideraciones específicas que se realizan en las disposiciones generales sobre los materiales curriculares.
- Las implicaciones que se derivan del preámbulo, principios y fines de cada uno de los Sistema Educativos analizados.
- Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, en el siguiente bloque de este capítulo, se examina específicamente el currículum del área de Educación Física: sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

1.2.6.1. La LOGSE y los materiales curriculares

En lo que se refiere a los materiales curriculares, la LOGSE –Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo–, en el Artículo 55 del TÍTULO CUARTO “DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA” dice que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria a los recursos educativos y a la función directiva, ya que son factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza.

Más adelante el Artículo 57 de esta ley señala que los materiales didácticos deben favorecer la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, entre ellos los estereotipos sexistas. “En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos”.

También se hace mención a esta cuestión en el preámbulo de la ley 1/1990, de 3 de octubre, en la que se señala que la educación debe permitir “avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”.

Cabría esperar, entonces, que en los libros de texto de Educación Física, al igual que en otro tipo de materiales o recursos educativos, se representaran personas de diferentes sexos, edades, razas o tipologías corporales, sin ningún tipo de discriminación.

Se ha insistido mucho en que los materiales curriculares deben ser coherentes con los fines y principios de la educación. En el artículo 1 del Título Preliminar de la LOGSE se estipula que “la formación en el respeto de los

derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” es un fin del sistema educativo español.

El artículo 2 de ese mismo Título Preliminar subraya “la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas” como principio a desarrollar por medio de la actividad educativa.

Una vez más, resalta la importancia de educar con total igualdad a hombres y mujeres, y se insiste en la no discriminación y el respeto a todas las culturas.

En último lugar, el artículo 19 del capítulo tercero “de la Educación Secundaria” establece las capacidades que la Educación Secundaria Obligatoria debe desarrollar. Al final de esta etapa educativa el alumno/a debe ser capaz de “comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas” y de “utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal”.

Concluyendo, los libros de texto de Educación Física destinados al alumnado de la ESO, a través de su texto y también de sus imágenes, deben educar en la igualdad de derechos, la tolerancia y la no discriminación entre las personas

1.2.6.2. La LOE y los materiales curriculares

La LOE –Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación– en su disposición adicional cuarta “Libros de texto y demás materiales curriculares” expone que le corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.

Además, los libros de texto deben adaptarse a las edades de los alumnos/as y al currículo aprobado. Su utilización no requiere de la autorización previa de la Administración educativa pero la supervisión de estos materiales curriculares sí

constituye parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa.

Los libros de texto deben

reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley [Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación] y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

En el siguiente apartado se aborda la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Con respecto a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en el artículo 1 de esta ley se destacan la equidad, la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación como principios que deben actuar como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas, sociales u otras desigualdades derivadas de la discapacidad.

Se insiste también en la importancia de transmitir valores que favorezcan la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, y que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. El “fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” es otro de los principios de la educación dentro del actual sistema educativo español.

Los libros de texto deben velar por el respeto de estos principios. Las imágenes editadas en los manuales deberían incluir individuos de otras culturas y personas discapacitadas con el objetivo de favorecer la tolerancia, igualdad y respeto. Asimismo, realizar un tratamiento similar de todas las personas, independientemente de su sexo.

En el artículo 2 de este mismo capítulo se insiste en la importancia de educar “en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”.

El Gobierno fija el currículum, es decir, el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas. Entre los objetivos que establece para la Educación Secundaria Obligatoria destaca, una vez más, la búsqueda de una educación que impulse la tolerancia y la cooperación en una sociedad plural y que rechace los estereotipos y comportamientos sexistas, la violencia y los prejuicios de cualquier tipo.

El objetivo decimoprimer que aparece en la LOE señala como elementos a desarrollar: el conocimiento del cuerpo –el propio y el ajeno–, los hábitos de salud, y la incorporación de la Educación Física y el deporte para el desarrollo personal y social.

Un último objetivo se refiere a la comprensión del lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas y a la utilización de diversos medios de expresión y representación.

Para salvaguardar la coherencia entre currículum y materiales curriculares los libros de texto de Educación Física deben eliminar de sus páginas los estereotipos y abordar temáticas como la salud y el esquema corporal.

Tampoco se puede olvidar que la motricidad constituye un poderoso medio de expresión y comunicación, por lo que cabe esperar que los libros de texto de Educación Física así lo manifiesten.

1.2.6.3. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

La violencia de género se presenta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de

diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género abarca tanto la normativa civil y los aspectos de subsidiariedad, asistencia y atención posterior a las víctimas como las cuestiones preventivas, educativas y sociales.

La violencia de género se enfoca de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. Por ello esta Ley establece, entre otras medidas, la sensibilización e intervención en el ámbito educativo.

En la Educación Secundaria se incorpora la educación sobre la igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular, y se añade en los Consejos Escolares un nuevo miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad y contra la violencia sobre la mujer.

En el campo de la publicidad, muy relacionada con esta investigación por la utilización de imágenes como soporte físico para la transmisión de mensajes, se indica que ésta habrá de respetar la dignidad de las mujeres y su derecho a una imagen no estereotipada ni discriminatoria.

El artículo 2 de esta Ley insiste en la importancia de una actuación de carácter preventivo. En los principios rectores o fines a alcanzar se expone la necesidad de “fortalecer las medidas de sensibilización ciudadana de prevención, dotando a los poderes públicos de instrumentos eficaces en el ámbito educativo, servicios sociales, sanitario, publicitario y mediático”.

El Capítulo I del Título I se destina íntegramente a las “Medidas de sensibilización, prevención y detección” en el ámbito educativo. En este apartado se indica que el sistema educativo español incluirá, entre sus fines, la formación en la igualdad entre hombres y mujeres. También incluirá, entre sus principios de calidad, “la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos”.

En cuanto a los libros de texto, las Administraciones educativas “velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres”.

Los servicios de inspección educativa también vigilarán que se cumplan y apliquen los principios y valores recogidos en esta ley destinados a fomentar la igualdad real entre sexos.

1.2.7. La investigación sobre los libros de texto

Los libros de texto han sido y son objeto de importantes investigaciones y debates. Se precisan mecanismos de construcción y supervisión científica de los textos para salvaguardar la correcta adecuación de los materiales didácticos al currículum de cada área y proteger los derechos contra la discriminación.

La investigación sobre los materiales didácticos y su utilización dentro del sistema educativo se convierte en un arma indispensable para su mejora continua. Según Gimeno Sacristán (1995) toda política de investigación educativa responsable debe asumir una línea centrada en estos problemas.

El Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) corrobora que los libros de texto son una pieza importante de reflexión y un lugar privilegiado para la investigación, puesto que desempeñan un papel relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sintetizan la seleccionada cultura que se propone como herencia a la juventud, conforman identidades colectivas y son expresión de un conflicto de intereses.

Las primeras investigaciones sobre el libro de texto y otros materiales curriculares se sitúan en el contexto norteamericano del primer cuarto del siglo XX (Escudero, 1983 citado en Devís y Peiró, 2003).

En España la polémica en torno a los manuales escolares se inició desde la instauración de la obligatoriedad de la educación en 1854 (Moreno, 1987). Sin embargo, no es hasta finales de los años setenta cuando surgen las primeras investigaciones españolas sobre el libro de texto y los materiales curriculares.

En un primer momento se centran en las opiniones del profesorado sobre los distintos materiales. Durante los años ochenta se concentran en descubrir los mensajes ocultos sobre racismo, sexismo y otras ideologías presentes en los libros de texto. En los noventa se afronta el análisis de los materiales curriculares desde las distintas disciplinas (Devís y Peiró, 2003).

El abordaje multidisciplinar de estos trabajos y su consecuente publicación en revistas de diversas especialidades dificultan el conocimiento entre investigadores (Choppin, 1992, citado en Fernández Reiris, 2007).

Las universidades latinoamericanas adheridas al proyecto MANES –Centro de Investigación sobre manuales escolares en España, Portugal y América Latina– están haciendo esfuerzos importantes para que la catalogación de proyectos se haga con el mismo soporte informático –la base de datos MANES– y se posibilite, de este modo, el cruce de información bibliográfica y la elaboración de trabajos comparativos entre distintos países (Ossenbach, 2000).

En la bibliografía aportada por este centro de investigación se han localizado más de mil doscientas referencias de trabajos sobre manuales escolares. Aunque, eso sí, tan sólo cuatro de ellas se refieren a materiales propios del área de Educación Física.

La importancia del texto escolar ha logrado que en diferentes partes del mundo se haya asumido su estudio como línea imprescindible de investigación. Se han creado institutos como el de Georg Eckert en Alemania y el Proyecto MANES –Manuales escolares– en España (Ramírez, 2003). Portugal y América Latina también forman parte de este proyecto, que se inspiró en otro anterior que venía desarrollando el Institut National de Recherche Pédagogique de Francia desde 1980 –proyecto EMMANUELLE– (Tiana, 1999).

El Instituto para la Investigación del Texto Escolar de Viena en Austria, el Consejo Nacional para los Libros de Texto Escolares de Nueva York, el Instituto para la Investigación Pedagógica de Textos de Härmösand en Suecia o el Nordhal

Rolfens Instituto para la Investigación del Texto Escolar de Noruega son algunas de las instituciones que se ocupan específicamente de la investigación sobre libros de texto (Selander, 1995).

Con todo, en el año 2002 Martínez Bonafé muestra su preocupación por la escasa producción científica publicada al respecto. En España, dentro del área de la Didáctica son pocas las tesis doctorales, las monografías, los ensayos y los artículos en revistas científicas que se ocupan del libro de texto de forma específica. Además, no se conoce ninguna editorial que vincule la producción de sus materiales curriculares a los resultados de las investigaciones sobre el libro de texto escolar.

La relevancia de la investigación en lo relativo a libros de texto también queda justificada si se manejan datos de producción de libros escolares dentro del mercado editorial.

Los datos extraídos del informe elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2000 (Martínez Bonafé, 2002) indican que la producción de libros de texto se ha triplicado entre los años 1993 y 2000 y que, al mismo tiempo, las reimpressiones han constituido en este periodo el 41,07% del total de la edición. Existe un claro aumento en la producción aunque la concentración de la oferta se promueve cada vez en menos y más potentes empresas.

Datos más recientes son los que arroja el informe del Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre la producción editorial del año 2007. Este informe expone que la producción editorial de carácter general se diversifica en el año 2007. Se editan más títulos pero con tiradas más pequeñas. Así, la tirada media desciende un 19,4% respecto a la del año 2006. También se produce un descenso del número total de ejemplares editados, con un 11,3% menos que el año anterior. Pese a todo, la producción de libros de texto sigue aumentando. Concretamente, en el año 2007 la edición de estos materiales crece un 7% más.

En definitiva, la producción de libros de texto crece significativamente dentro del mercado editorial y, por ello, la calidad científica de los libros de texto debe convertirse en un tema de interés primordial.

1.2.7.1. Los diferentes enfoques en la investigación sobre los libros de texto

Hay un número importante de investigaciones que han abordado el análisis de los libros de texto desde diferentes ángulos.

Debido al objeto de estudio de este trabajo, en este informe la revisión de investigaciones sobre los libros de texto queda reducida notablemente, aunque no de forma exclusiva, a estudios parciales sobre el sexismo o el racismo. Sin embargo, existen otras investigaciones que estudian estos materiales escolares desde otras perspectivas de análisis.

En un artículo publicado por Fernández Reiris (2007) se habla de la existencia de casi seiscientos estudios relacionados con los libros didácticos. Estos estudios son clasificados en cuatro tendencias: estudios críticos, históricos e ideológicos acerca del contenido; estudios formales, lingüísticos y psicopedagógicos referentes a la legibilidad, comprensibilidad y adecuación didáctica; estudios sobre las políticas culturales, editoriales y económicas; y estudios centrados en el papel del libro didáctico en el desarrollo curricular.

Algunos estudios han examinado la configuración gráfica de la imagen y su funcionalidad didáctica en los libros de texto. La investigación realizada por Prendes (1996) es una de las que más aporta a esta tesis doctoral debido a la metodología que utiliza. Se trata de un análisis de las imágenes de textos escolares editados por Anaya y Santillana para cuarto de primaria en el curso 1994/95. Los libros pertenecen a las áreas curriculares de Lengua, Lectura, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés, Música, Plástica y Religión.

La técnica que utiliza es el análisis de contenido y el objeto de la investigación es doble: análisis descriptivo de las imágenes y enjuiciamiento de las mismas por parte del alumnado.

Para el análisis descriptivo de las imágenes construye un instrumento de análisis de contenido que es sometido a estudio piloto, triangulación y evaluación de expertos. Por su parte, la prueba de percepción del alumnado está basada en el diferencial semántico de Osgood. Durante esta prueba los alumnos/as manejan 10 imágenes representativas. La prueba dura 60 minutos y consta de: explicación, ejemplificación mediante la evaluación de una imagen y presentación de las 10 imágenes a evaluar (Prendes, 1997).

Anteriormente, Martínez Santos (1987) presenta una investigación en la que analiza el lenguaje verbal e icónico en libros de texto de preescolar y ciclo inicial desde una perspectiva de la forma y desde el punto de vista de lo que la autora denomina dimensiones curriculares: objetivos, contenidos y actividades. Esta autora cita en su libro a otros estudiosos de la materia que han construido diferentes escalas para evaluar los libros de texto: Nerici (1973), Pérez Serrano (1977), Armando Morales (1983), Bernad (1976) y Rosales (1981, 1983).

Otras investigaciones analizan la iconografía de los libros de diferentes áreas curriculares. Las ilustraciones de los libros de Ciencias son analizadas por Perales y Jiménez (2002), en este caso centrando su atención en las diferentes morfologías y en su importancia para la comprensión de los contenidos.

También Fanaro, Otero y Greca (2005) estudian los usos didácticos de las imágenes en la educación en Ciencias mediante un cuestionario que administran a 239 profesores de Nivel Medio y Superior. El cuestionario es elaborado a partir de los resultados obtenidos en el análisis de los libros de texto de otras investigaciones.

Por otra parte, en el campo de la investigación sobre materiales curriculares hay líneas que se han centrado en el estudio de los contenidos. A modo de ejemplo se puede mencionar la tesis doctoral presentada por Ycila García (1999), que se centra en el análisis del texto escolar de Matemáticas de la educación básica venezolana y que trata de determinar si su contenido está funcionando como elemento estratégico de formación, actualización o transformación social.

Existen otras áreas o materias en las que la producción científica referente a libros de texto es mucho menor que en el caso de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, las Matemáticas o la Lengua y Literatura. Un ejemplo de ello es el trabajo desarrollado por Maeso y Roldán (2002), que pretenden valorar de manera cualitativa el grado de calidad de los libros de texto de Educación Plástica y Visual utilizados en centros de secundaria mediante un cuestionario de evaluación.

Por su parte, Ezkurdia Arteaga (2006) analiza el contenido de los libros de texto de quinto de primaria publicados en euskera, y sus homólogos en castellano y francés, durante el siglo XX.

Anaya y Llobera (2006) estudian cuatro libros de texto de ELE –Español como Lengua Extranjera– para secundaria diseñados por editoriales francesas. Estos autores se centran en el análisis de los contenidos que transmiten estos manuales y en las habilidades que fomentan.

De la Caba y López (2005) también tratan de delimitar las habilidades que se fomentan con el uso de estos manuales pero, esta vez, analizando el tipo de actividades de los libros de texto de la educación primaria.

Uno de los trabajos más recientes en este sentido es el efectuado por Domínguez y Varela (2008) en los textos de Ciencias de la enseñanza básica. Con este estudio se evidencian y constatan errores conceptuales o relaciones inadecuadas en la explicación de algunos contenidos, que ponen en evidencia la necesidad de mejorar estos textos.

Cantarero (2000) focaliza su indagación sobre aquellos factores o aspectos de los manuales –contenidos y actividades– que más relación tienen con la apertura y flexibilidad curricular. Según este autor, estos textos presentan un currículum cerrado y nada flexible, sin alternativas para la diversidad del alumnado. Los contenidos están totalmente predeterminados y se presentan sin vías alternativas para el tratamiento de un tema. Las actividades son escasamente

educativas y encaminadas a la memorización de información, principalmente de carácter conceptual.

Un tema más restringido en la investigación de los materiales curriculares es el de la elaboración y uso de los libros de texto. Villella y Contreras (2006) estudian el uso del libro de texto de matemáticas por parte del docente de esta área y examinan la caracterización didáctica, semiótica, epistemológica y formal de estos materiales impresos.

Este trabajo se referencia, aún no siendo específico para esta investigación, porque concluye que los docentes de matemáticas tienen dificultades para analizar las propuestas editoriales por carecer de preparación disciplinar y por falta de lectura crítica. Este dato es sumamente importante si se tiene en cuenta que esta aseveración puede ser extensible a los profesionales de otras muchas áreas curriculares, entre los que se encuentran los docentes de Educación Física.

Fernández Reiris (2002) va más allá y decide explorar el circuito integral de la elaboración de libros de texto desde su concepción en las editoriales – entrevistando a editores y autores– hasta su utilización en las escuelas. Los siete editores que entrevista definen el “libro de calidad” como aquel que logra mayor venta, y reconocen que sus diseños apuntan a satisfacer las demandas de los profesores/as sin proponer innovaciones que, según ellos, no tendrían buena acogida. La última palabra, dicen, la tiene el mercado.

El instrumento práctico para el análisis del material curricular elaborado por Martínez Bonafé (1992) representa una de las herramientas más completas para la evaluación de los libros de texto. Este instrumento presenta una serie de guiones que se organizan en torno a siete tópicos de análisis: modelo pedagógico sugerido por el material, contenidos seleccionados, estrategias didácticas, modelo de profesionalidad, modelo de aprendizaje del estudiante, tareas organizativas y evaluación del material.

Como parte del análisis de los contenidos, este autor presenta el estudio de las opciones culturales e ideológicas, que mantiene estrecha relación con el presente trabajo. En él se refiere a si el material recoge la realidad pluricultural del Estado, si ejerce discriminación positiva hacia los más desfavorecidos culturalmente, si aborda el tratamiento de la diversidad, si tiene una orientación no sexista, si se orienta al desarrollo de una conciencia ecologista y pacifista, si refleja las relaciones de clase social y de poder, así como si exterioriza otros valores y prejuicios implícitos.

La difusión de estereotipos sociales en los libros de texto es objeto de reflexión en muchos estudios. Estos trabajos dejan ver los sesgos y la visión deformada que se transmite de determinados hechos.

Llama la atención por su exclusividad el trabajo de Cutrera y Dell'Oro (2003) que trata de recopilar información relevante sobre la representación estereotipada del método científico en 75 textos de Ciencias Naturales correspondientes a la Educación General Básica y al nivel Polimodal de la provincia de Buenos Aires –República Argentina–.

Muy diferente es la inquietud de Cembranos (2007). Este autor efectúa un estudio sobre 60 libros de texto de sexto de primaria y primero de bachillerato que revela que estos libros ocultan la gravedad de la crisis ecológica, exaltan la tecnología, obvian los elementos que construyen la sostenibilidad y maquillan las verdaderas causas de los problemas ambientales.

Tal y como se ha visto, los libros de texto son analizados desde perspectivas muy diferentes. En España existen un gran número de tesis doctorales que, desde las distintas áreas curriculares y a partir de puntos de vista muy diferentes, tratan de indagar en estos materiales didácticos (véase, por ejemplo, Badanelli, 2003; Blanco Fernández, 2004; García Pascual, 1995; González Rodríguez, 1996; Higuera, 1991; Jiménez Valladares, 1998; Linares, 1999; Maqueda, 2000; Martín Requero, 1996; Martínez Risco, 1991; Martínez Santos, 1985; Pardo, 2003; Pérez Urraza, 2002; Pérez Vilchez, 2004; Rivera, 2000; Sánchez Huete, 1997). Esta

realidad contrasta, como se verá más adelante, con la escasa producción científica referida a los materiales impresos dentro del ámbito de la Educación Física.

Con el objetivo de centrarse en las cuestiones que de forma más específica afectan a la presente investigación, los siguientes epígrafes desarrollan aquellas investigaciones que han tratado de desvelar los estereotipos incluidos en los libros de texto de las diferentes áreas curriculares, especialmente los que se refieren a cuestiones de sexo y raza.

1.2.7.2. La transmisión de estereotipos en los libros de texto

Ya se ha puesto de manifiesto en epígrafes anteriores el papel del libro de texto como mediador entre sujeto y realidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, como transmisor de valores determinados socialmente para un momento concreto. De ahí la importancia de la investigación en lo relativo a estereotipos en los materiales impresos.

Se puede afirmar que, de forma general, existen diferencias en la representación de los colectivos sociales en los libros de texto. Estas diferencias mantienen un carácter discriminatorio, tanto por su tratamiento como por su frecuencia de aparición.

El alumnado accede a una selección de la información y esto les induce a pensar y actuar de una determinada forma. Los textos presentan ideas aparentemente indiscutibles y legitiman un determinado tipo de sociedad, no dando pie a versiones alternativas del mundo.

Los libros de texto reafirman las desigualdades entre sexos, razas, culturas, clases sociales, etc. “Definen simbólicamente la representación del mundo y de la sociedad, predisponen a ver, a pensar, sentir y actuar de unas formas y no de otras” (Sleeter y Grant, 1991 citado en Gimeno Sacristán, 1995, pp.106-107).

De esta manera se reproducen estereotipos, que consideran que determinados rasgos son innatos de unos u otros grupos sociales y que, tenazmente, consiguen

que dichos grupos sociales se comporten según lo que se espera de ellos, impidiendo otro tipo de conductas (Browne, 1988 citado en Rodríguez Izquierdo, 1998, p.262).

En ocasiones, como reacción ante este hecho, se ha tratado de solicitar a los/as docentes que elaboren sus propios materiales curriculares lejos de las imposiciones establecidas por las editoriales. Con todo, esta no parece ser la solución más idónea ya que el profesorado tampoco es neutral. Las visiones del mundo, de la sociedad y de la educación, así como los intereses y valores individuales de cada profesor/a dan lugar, igualmente, a materiales no asépticos del conocimiento.

Gimeno Sacristán (1995) explica que el libro de texto no aparece evaluado en las revistas especializadas en educación. Han sido los grupos organizados contra la discriminación y la denuncia pública los que han pulido estos libros y corregido prejuicios de variado tipo.

Los/as docentes deben sacar a la luz aquellos materiales que divulguen prejuicios raciales, culturales, de género y de cualquier otro tipo; y luchar para su modificación.

El mundo masculino se impone al femenino, la raza blanca a las otras razas, y las personas adultas a los niños/as y a las personas mayores.

La edad adulta es la más frecuente en los manuales didácticos, seguida de la juventud, mientras que el grupo de edad de personas mayores está prácticamente ausente en los textos escolares (Blanco, 2003; Cerezal, 1999; Garreta y Careaga, 1987). Los manuales enseñan al alumnado un modelo de referencia adulto o joven, dónde las personas mayores prácticamente no aparecen.

Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Cerezal (1999) sobre la transmisión de valores discriminatorios en los libros de texto de inglés obtiene como resultados que los niños y niñas aparecen en un 8,1% de las imágenes, los jóvenes –hombres y mujeres– aparecen en el 31,4% de las ilustraciones, los

adultos –también hombres y mujeres indistintamente– en un 55,9%, y las personas mayores en un 4,2%.

Torres (2008) añade otras variables diferentes a la edad y habla de voces presentes y ausentes para denominar esta situación de invisibilización de determinados grupos en los libros de texto.

VOCES PRESENTES	VOCES AUSENTES
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas de raza blanca	Personas de razas minoritarias o sin poder
Personas adultas	Niños/as y personas mayores
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras
Primer mundo o mundo occidental	Países orientales y tercer mundo
Estados y naciones poderosas	Naciones sin estado
Mundo urbano	Mundo rural y marinero
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo
Personas heterosexuales	Gays, lesbianas y transexuales
Personas “sanas”	Personas con discapacidad

Tabla 12. Presencia y ausencia de grupos sociales en los libros de texto (Adaptado de Torres, 2008).

Todavía en la actualidad los libros de texto siguen incorporando un mundo en el que sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas. Por el contrario, se evita a las mujeres; a las personas de razas distintas a la blanca; a los niños y niñas y a las personas mayores; a las personas que viven en el rural; a las que pertenecen a la clase obrera; a las que no siguen el catolicismo; y, por supuesto, se obvia a los gays, lesbianas y transexuales; y a las personas con algún tipo de discapacidad (Torres, 2008).

1.2.7.2.1. El sexismo en los libros de texto

Gran parte de las investigaciones efectuadas dentro del campo de la educación, sobre todo a partir de los años sesenta, se refieren a la transmisión de diferencias y desigualdades de género en el ámbito escolar. Subirats (1987) revela

hace ya más de veinte años que la escuela de ese momento es sexista y que, aún tratándose de una escuela mixta, no es coeducativa.

Con la misma preocupación, García García et al. (2002) coordinan una publicación que pretende ser un material didáctico para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar.

En “Maestros y textos” Apple (1989) dirige especialmente su atención a las cuestiones de sexo y clase, demostrando su influencia en el proceso de enseñanza y en la economía política de los textos.

Los materiales escolares en general, y los libros de texto en particular, no escapan a este tipo de indagaciones sobre la transmisión de sesgos referidos a la cultura femenina y masculina (Fuentes-Guerra, 2001).

A través de los Institutos de la Mujer se publican diversos estudios sobre el sexismo en los libros de texto. El Colectivo Escuela no sexista de Murcia (COENS) y el Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona, este último principalmente a través de la colección Cuadernos para la Coeducación, también aportan otras publicaciones en el mismo sentido.

Ya en 1981 la UNESCO –United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation– pone en marcha un programa para sensibilizar a la opinión pública sobre el problema del sexismo en los libros de texto y apoyar las iniciativas en este sentido.

El Centro de Investigación y Documentación Educativa –CIDE– realiza en 1984 una de las más importantes investigaciones que ponen de manifiesto la imagen sesgada, parcial y subvalorada de la mujer en los libros de texto dentro del sistema educativo español. Careaga (1987) expone lo más significativo de este estudio en una obra que recoge una serie de trabajos encargados por el Instituto de la Mujer cuya finalidad es poner de manifiesto la situación de las mujeres en diferentes ámbitos sociales y evidenciar las áreas de discriminación que subsisten en la sociedad de ese momento.

Los desequilibrios porcentuales en cuanto al número de personajes masculinos y femeninos referenciados en los libros de texto es uno de los resultados persistentes en numerosas investigaciones. Oliveres (2007), por ejemplo, demuestra una mayor presencia de personajes masculinos que femeninos en las canciones de los libros de texto de primaria y señala la invisibilidad de la mujer que esto supone.

En el estudio de Garreta y Careaga (1987) los principales resultados muestran que los personajes que aparecen en los libros de texto analizados son femeninos en un 25,6% y masculinos en un 74,4%, con una distribución porcentual parecida en Lengua y Ciencias Sociales. Según estos autores, la omnipresencia de lo masculino no es fácil de apreciar a simple vista y sus efectos van penetrando sutilmente en los educandos.

Los porcentajes alcanzados en el trabajo realizado por Heras i Trias (1987) son similares –el 71,8% de hombres son protagonistas frente a un 28,1% de mujeres–.

El dato más alarmante lo proporciona el trabajo de Moreno (1987) que, basándose en la lectura crítica de manuales de Historia del antiguo Bachillerato Unificado Polivalente –BUP–, descubre que tan sólo el 1% de las referencias a seres humanos son de mujeres, y que el 99% restante son referencias masculinas.

Una década más tarde, las investigaciones ratifican los desequilibrios porcentuales entre hombres y mujeres (Cromer y Turín, 1998) y corroboran la recurrente aparición de la figura de los varones (Andrada y Scharagrodsky, 2001). De los 3.749 personajes contabilizados por Cerezal (1999), un 37,4% son femeninos y un 62,5% masculinos.

Como se puede observar, esta tendencia a ocultar la presencia de las mujeres en los manuales escolares tiene su indicador más básico en el recuento cuantitativo. De las 9.049 ilustraciones catalogadas en un estudio realizado durante los años 1999 y 2000 por el Instituto de Marketing y Opinión Pública –IMOP–, el

48% corresponde a figuras masculinas, un 23% a figuras femeninas y un 28% presenta grupos constituidos por personajes de ambos sexos. Estos datos suponen que la representación masculina supera en más del doble a la representación femenina.

Luengo y Blázquez (2004) arrojan un porcentaje similar de representación masculina al resto de las investigaciones –67,04%–, poniendo de manifiesto el sexismo a través de la omisión e infrarrepresentación de las mujeres.

El siguiente cuadro condensa algunos de los datos expuestos hasta el momento:

	ÁREAS	% HOMBRES	% MUJERES
Garreta y Careaga (1987)	Lenguaje CC. Sociales	74,4	25,6
Heras i Trias (1987)	Lenguaje CC. Sociales	71,8 (protagonistas)	28,1% (protagonistas)
Moreno (1987)	Historia	99	1
Cerezal (1999)	Inglés	62,5	37,4
IMOP Encuestas (2000)	CC. Naturales CC. Sociales Ed. Plástica y visual Lengua Matemáticas Tecnología	48	23
Bejarano (2003)	CC. Sociales Geografía Historia	84,8 (protagonistas)	15,2 (protagonistas)
Luengo y Blázquez (2004)	Lengua Literatura	67,04	32,96

Tabla 13. Presencia cuantitativa de hombres y mujeres en los libros de texto.

Este desequilibrio se repite en multitud de investigaciones. La mayor parte de ellas se refieren a libros de texto de Ciencias Sociales y de Lengua y Literatura, seguidas de las que analizan los manuales de Ciencias Naturales, Matemáticas o Inglés.

Eso sí, independientemente del área al que se circunscriben, todas ellas siguen coincidiendo en la menor frecuencia de aparición de personajes femeninos frente a los personajes masculinos y en la consecuente desigualdad entre sexos (véase, por ejemplo, Bejarano, 2003; Blanco, 2003; García Gracia, Troiano y Zaldivar, 1993; Peñalver, 2003).

Destacan los datos obtenidos sobre la autoría de estos libros de texto ya que es un tema que rara vez se trata en este tipo de trabajos. El 66,8% de los autores son hombres, mientras que las autoras forman tan sólo el 32,7% (Heras i Trias, 1987). Por lo tanto, parece ser que la supremacía masculina también está presente en este campo.

Pero el sexo masculino no sólo es más visible que el femenino sino que la caracterización psicosocial de los géneros continúa instalada. Los personajes masculinos protagonizan más situaciones y reciben menos atribuciones por sus cualidades estéticas y mayor aprobación de su conducta (IMOP, 2000).

En el estudio de Garreta y Careaga (1987), de los personajes que ejercen el protagonismo principal, el 22% son femeninos y el 78% masculinos. La presencia femenina es fundamentalmente de protagonismo compartido y la mujer adulta carece de protagonismo propio.

Esto provoca que, además del olvido sistemático de la existencia de lo femenino, los textos ofrezcan una visión androcéntrica en la que se toma lo masculino como eje de toda experiencia (Rodríguez Izquierdo, 1998).

Este modelo presente en los libros de texto y otros materiales “sigue perpetuando la subordinación del sexo femenino al masculino y la descalificación de lo femenino frente a lo masculino” (Cerezal, 1999, p.12).

Los estudios que se han desarrollado sobre el papel de las mujeres en los libros de texto han demostrado que el género femenino aparece claramente determinado y discriminado (Cromer y Turín, 1998), y que existen una serie de

sistemas de valores que actúan a través de estos libros y que cada vez son menos perceptibles (Ruiz y Vallejo, 1999).

Según un estudio realizado durante los años 1999 y 2000 por el Instituto de Marketing y Opinión Pública –IMOP– en los manuales escolares se representa a la mujer sin actividad y en entornos familiares y, en menor medida, dedicada a actividades profesionales. En este último caso su dedicación se concentra en ocupaciones “típicas” de mujeres.

Estas profesiones femeninas son reducidas y están estereotipadas. Son profesiones de estatus siempre auxiliar y centradas básicamente en los servicios y en el comercio. Las que se repiten con mayor frecuencia son: secretaria, mecanógrafa o administrativa, vendedora, modista y enfermera –que tiene su contrapartida masculina en el médico–. También destacan las maestras, las peluqueras, las telefonistas, las jardineras, las comadronas, las limpiadoras o asistentes, las cajeras, las mesoneras, las planchadoras y las costureras (Blanco, 2003; Cerezal, 1999; Garreta y Careaga, 1987; Heras i Trias, 1987).

Tan sólo un 6% son científicas y un 7% deportistas, y las ocupaciones o funciones que desempeñan son de ama de casa, madre, alumna o criada (Blanco, 2003). La vinculación de las mujeres a la maternidad y al espacio doméstico es constante (Andrada y Scharagrodsky, 2001). Se enseña una mujer madre y ama de casa, pasiva, dependiente y espectadora; que se contrapone a un hombre sostén de la familia, creador y que toma decisiones (Rodríguez Izquierdo, 1998).

Según Cerezal (1999), en el texto escrito destaca la presencia de un buen número de adjetivaciones del sexo femenino referidas al aspecto físico –belleza, pequeñez, debilidad, enfermedad–; al carácter más o menos descontrolado –asustada, decepcionada, preocupada, nerviosa, sorprendida, enfadada–; y a sus malas habilidades –mala conductora, de andar lento–. El sexo masculino, en cambio, se califica físicamente resaltando su fuerza, altura o andar rápido. Los hombres son famosos, inteligentes, están ocupados y son los mejores jugadores.

Otros trabajos que dejan al descubierto cualitativa y cuantitativamente el sesgo sexista de los libros de texto son los realizados por Antuña (1995); Ballarin (1995); Casiello et al. (1992); Cerezal y Jiménez (1990); Hernández y Fernández (1994); Kalia (1980); Koza (1994); Manassero y Vázquez (2002); Molina (1994); Nuño y Ruiz Pérez (1997); Oliveres (2007); Sadker y Sadker (1980); Sánchez Bello (2002); y Tronco (1993).

Estas diferenciaciones en función del sexo no se producen de forma exclusiva en la literatura española. Se ha demostrado la existencia de estereotipos de género en libros japoneses para niños y niñas (Sugino, 1998) o, incluso, en los libros de texto utilizados en las escuelas de educación primaria de Tanzania (Mkuchu, 2004).

El artículo publicado por Guijarro (2005) llama la atención por ser el único que alcanza resultados opuestos. Tras analizar una selección de libros de inglés para primaria, este autor indica que en estos textos se presentan las posibles diferencias en términos igualitarios y democráticos sin dar lugar a situaciones discriminatorias. Sin embargo, concluye que esta atención a la diferencia es escasa y no es tratada de forma explícita didácticamente a través de actividades que despierten la conciencia del alumnado, por lo que no se favorece la educación integral de los/as discentes.

Pese a la singularidad de la investigación de Guijarro (2005), los trabajos desarrollados en el año 2008 continúan mostrando el desequilibrio entre el número de mujeres y de hombres que aparecen en los libros de texto y la asociación de los distintos personajes a unos determinados comportamientos estereotipados en función del sexo (véase, por ejemplo, Alonso, 2008; Ruiz Gamio, 2008). Así, las mujeres presentan cuerpos “perfectos” que priorizan las cualidades físicas a las intelectuales, y sus ocupaciones principales son aquellas relacionadas con el cuidado, servicio y atención de la casa y de los demás.

Resumidamente, los textos transmiten una distribución social de los roles en función del sexo que, además, se encuentra jerarquizada. De este modo, aunque la

escuela sea mixta, se sigue educando de forma distinta a niños y a niñas. Todo ello dificulta la igualdad de oportunidades en la escuela.

La canalización de estas cuestiones a través de los libros escolares sigue suscitando interés ya que, tras la aparente igualdad de la educación mixta, perviven elementos discriminatorios que siguen formando a las mujeres como seres pasivos y dependientes (Ballarín, 2001, p.38).

Un grupo de profesoras y profesores del Instituto de Educación Secundaria Llanes evidencian, mediante una serie de actividades, metodologías y dinámicas de grupo, el sesgo sexista en libros de texto, vídeos y otros materiales. Las personas que participan en este grupo de trabajo opinan que en los centros de enseñanza la educación que se imparte es discriminatoria. Indican que no existe igualdad de oportunidades para ambos sexos y que la discriminación se hace patente en la utilización del lenguaje y en las imágenes desiguales que aparecen en los libros de texto o en los recursos audiovisuales utilizados en el aula. Por este motivo, entienden que la escuela debe ser transformadora y que se deben revisar constantemente los recursos que se utilizan para no continuar transmitiendo estereotipos obsoletos que no responden al nuevo tipo de persona que se quiere formar (García y Huertas, 2001).

La explicitada invisibilidad manifiesta de las mujeres, el androcentrismo y la reducción de las ofertas profesionales a las mujeres en los materiales curriculares pueden influir en el alumnado que, a lo largo de su etapa formativa, va adquiriendo una identidad, adoptando ciertos comportamientos y acogiendo unas expectativas determinadas y desiguales en función de su sexo.

Con esta inquietud en el año 1998 se publica: “¿Qué ven los niños en los libros de imágenes? Respuestas sobre los estereotipos”. Se trata de una investigación llevada a cabo en Francia, España e Italia a lo largo de los años 1996 y 1997, y realizada por la Association Européenne Du Côté Des Filles –Asociación europea de lucha contra el sexismo–. Adquiere importancia dentro del marco de esta tesis porque indaga sobre el grado de interiorización de los roles sexuales y

sobre la percepción que tienen los niños y niñas del valor simbólico de las imágenes (Cromer y Turín, 1998); sustentando la idea de realizar una prueba de percepción de las imágenes de los libros de Educación Física con el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria.

A pesar de los cambios en la legislación y de las denuncias que emergen de los distintos trabajos, los modelos que se siguen ofreciendo continúan reflejando diferencias en el tratamiento de hombres y mujeres. Los roles en la sociedad actual están cambiando y, sin embargo, los manuales escolares continúan mostrando mensajes anticuados y no adaptados a las nuevas situaciones. En la mayoría de los libros de texto se sigue menospreciando el protagonismo de las mujeres en la sociedad y su contribución al conocimiento y al progreso humano (Lomas, 2002).

Por este motivo, el sexismo del lenguaje, el androcentrismo científico o la discriminación por cuestiones de género dentro de la propia organización escolar sigue siendo objeto de análisis.

1.2.7.2.2. El racismo en los libros de texto

La educación intercultural irrumpe en el mundo educativo en busca de la articulación de procesos de enseñanza-aprendizaje que no interpreten las diferencias como defecto de una cultura etnocéntrica y eurocéntrica hecha a medida del hombre europeo, blanco y de clase media (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998).

Esta búsqueda de la educación intercultural y antirracista requiere importantes modificaciones en los distintos elementos del currículum. Entre otras, es necesario liberar de estereotipos, distorsiones, silencios o errores la información que se proporciona sobre diversos grupos sociales, étnicos o nacionales en los libros de texto.

Moreno Lorite (1990) considera el racismo como un comportamiento discriminatorio, con connotaciones emotivas de odio y menosprecio hacia

personas que poseen rasgos fenotípicos distintos a los propios y a los del grupo de referencia al que se pertenece.

El etnocentrismo, en cambio, consiste en establecer los valores y las costumbres del grupo en que se ha nacido y se ha sido educado como axiomas sobre los que juzgar y valorar las conductas de cualquier otro grupo sociocultural (Pardinas, 1981 citado en Moreno Lorite, 1990, p.46).

El sistema educativo debe velar por una educación a favor de la diversidad humana y alejada tanto de comportamientos racistas como etnocéntricos. En la actualidad, España es receptora de un intenso flujo migratorio lo que aumenta, si cabe, la importancia de esta cuestión.

Según datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística –INE– y publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2005, en España la población inmigrante casi se triplica entre 2000 y 2003, pasando de poco más de 920.000 personas a más de 2.600.000.

Según el avance del Padrón Municipal del INE 2008, la población extranjera se duplica entre el año 2003 y el 2008, alcanzando los 5.220.000 extranjeros censados. Esta cifra significa que en el 2008 el 11,3% de la población española es de nacionalidad extranjera, mientras que en el 2000 tan sólo suponía el 2,28%.

La inmigración en España es muy variada y procede de áreas culturalmente cercanas. La mayoría de los inmigrantes provienen de la Unión Europea –40,1%–, les siguen los procedentes de Iberoamérica –32,8%– y de África –17,2%–. A gran distancia se encuentran los extranjeros provenientes de Asia –4,9%–, de la Europa no comunitaria –4,0%–, y de América del Norte –0,9%–. Del resto de países sólo son originarios el 0,1% restante.

Estos porcentajes varían significativamente cuando se refieren a la procedencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español. Según el Centro de Investigación y Documentación Educativa –CIDE– el alumnado extranjero escolarizado en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias se

ha incrementado significativamente durante la última década. Durante el curso 2006-2007 estos alumnos/as suman una cifra de 591.560 y representan el 8,35% con respecto al total.

En la siguiente tabla se muestra la procedencia del alumnado extranjero matriculado en centros españoles de enseñanza no universitaria. El fenómeno más llamativo es la afluencia masiva a las aulas de alumnado procedente de América del Sur. Este hecho es relativamente reciente y se consolida paulatinamente.

América del Sur	África	Europa no comunitaria	Unión Europea	Asia	América Central	América del Norte	Oceanía
42,75	19,48	15,57	12,67	4,71	3,50	0,99	0,05

Tabla 14. Procedencia del alumnado extranjero (expresado en tanto por ciento).

Teniendo presente los informes anteriores, parece lógico que la presencia de sesgos racistas, intolerantes y xenófobos en los textos escolares haya sido motivo de preocupación desde hace años.

Richadeau (1981) hace referencia a diversos hechos históricos que ratifican esta inquietud desde hace décadas. En 1919 la “Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad” procura que se eliminen de los manuales escolares cuanto pueda hacer odiar o menospreciar a los extranjeros. Posteriormente, en 1922 un informe sobre los nacionalismos en los manuales de historia promovido por la Iglesia aborda el tema de las minorías. Ya en 1940 el “American Council of Education” concluye en uno de sus estudios que las minorías inmigrantes reciben un tratamiento desfavorable y presentan estereotipos, especialmente los de raza negra.

Calvo Buezas (1989) es uno de los autores que más especifica y profundamente ha tratado el tema del racismo en los libros de texto de este país. Utiliza ejemplares de Ciencias Sociales, Filosofía, Religión y Ética; así como libros de lectura, cuentos y literatura complementaria.

En la introducción de su libro –“Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares”– Calvo Buezas (1989, p.11) explica que:

Europa, cada día está cambiando de color y está convirtiéndose en un mosaico multi-étnico y pluricultural, en un tapiz multicolor, donde se entrecruzan blancos y negros, budistas y cristianos, mahometanos y judíos, en un haz de interrelaciones múltiples. Y los niños y adolescentes españoles –los hombres del mañana– han de aprender desde pequeños a convivir juntos, respetuosos los unos y los otros con las diferencias de los extraños, creando una comunidad pacífica de igualdad humana y diversidad cultural.

Ante esta situación de encuentro entre niños y jóvenes de distintas minorías étnicas –gitanos, árabes, marroquíes, africanos, asiáticos, latinoamericanos y otros– es preciso enseñar a convivir y respetarse, evitando los posibles conflictos étnico-raciales.

Los textos escolares pueden servir para el aprendizaje y consolidación de estereotipos o, por el contrario, para fomentar el respeto y la valoración de otras culturas y pueblos. Es decir, para promover la personalidad abierta de los alumnos y alumnas que, sencillamente, se verán como ciudadanos del mundo.

La evaluación global de estos textos hace patente que hay una grave omisión de la diversidad racial y cultural (Calvo Buezas, 1989; Moreno, 1987; Serra y Alegret, 1997; Torres, 2008). Según Moreno (1987), el 80,4% de las referencias tratan el desarrollo histórico de la civilización occidental, mientras que solamente el 19,6% se refieren a otras culturas.

Serra y Alegret (1997) también desvelan disfunciones importantes en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural en los materiales escolares. Observan

lagunas en el tratamiento de las civilizaciones no europeas, desde un punto de vista cuantitativo.

Una de las últimas investigaciones desarrolladas en España sobre diversidad cultural y contenidos escolares constata que existen silencios muy significativos que ignoran las culturas presentes en la sociedad (Torres, 2008).

Además de la reiterada omisión de la diversidad que dejan ver las investigaciones sobre manuales escolares, en aquellos casos en los que se produce algún tipo de acercamiento a la diversidad, los prejuicios en su abordaje son evidentes.

En el caso de la etnia gitana las referencias, además de ser casi anecdóticas, refuerzan el estereotipo negativo sobre los gitanos (Calvo Buezas, 1989) y enseñan una perspectiva estereotipada de las costumbres de este colectivo –gitana adivina, gitana echando malaventura, gitanos saltimbanquis, gitana con traje de volantes– (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998).

En las relaciones entre blancos y negros es el blanco el que ayuda al negro y el que sobresale. Los libros de texto dejan mensajes como:

Nosotros somos los de aquí, los de ahora, los blancos, los modernos, los demócratas, los bien vestidos, los educados, los bien alimentados, los sobresalientes. Ellos, por el contrario son los de allí, los de antes, los negros, los atrasados, los antidemócratas, los maleducados, los desnudos, los que sólo se sientan en el suelo y los hambrientos. (Selander, 1995, p.149)

En los libros revisados por Alegret (1993) en su tesis doctoral está presente, y de forma bastante generalizada, un discurso de superioridad cultural de los “blancos” frente a los “otros”. Según el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998), la población inmigrada, especialmente la africana, se presenta como un problema y se exalta el carácter ilegal y criminal de estas personas.

De igual forma, Calzadilla y Salazar (2000) se centran en la presentación del negro africano en los textos escolares de la Tercera Etapa de Educación Básica en Venezuela, tomando como puntos de referencia la igualdad y desigualdad social, la esclavitud y la presencia ausente.

En otras investigaciones como la de Elson (1964 citado en Ramírez, Gaspar, Figueredo y Perales, 2005) o la de Anylon (1979, citado en Ramírez et al., 2005) se identifican contenidos racistas acerca de las comunidades negras durante la revisión de multitud de libros de texto y se encuentra que no se hace mención a la discriminación y explotación sufrida por negros, indios y asiáticos.

Los libros de texto de inglés han sido menos estudiados que los de otras áreas como las Ciencias Sociales o la Lengua y Literatura. Sin embargo, estudios como el de Cerezal (1999) ponen de manifiesto que los estereotipos no escapan a estos manuales. A pesar de que la lengua inglesa es muy utilizada en países como la India, Jamaica o Nigeria, en raras ocasiones se presentan estos países en los textos escolares. Del mismo modo, la comunidad francófona, especialmente la africana, también es ignorada o invisibilizada en los libros de francés.

Ramírez (2002 citado en Ramírez, 2003) amplía la visión anterior y analiza la representación de los blancos, los mestizos, los negros y los indios en más de mil ilustraciones de más de cien textos escolares de la Primera Etapa de la Educación Básica en Venezuela. Este autor verifica la existencia de mensajes discriminatorios de raza y grupo étnico en los libros de texto.

Este mismo investigador desvela, a través del análisis de contenido, los mensajes discriminatorios a los cuales se encuentran sometidos los pueblos indígenas en las ilustraciones de seis textos de Ciencias Sociales, esta vez, de la Segunda Etapa de Educación Básica venezolana. Constata que la ilustraciones de estos libros refuerzan determinados prejuicios, estereotipos y exclusiones de los indígenas (Ramírez et al., 2005).

El análisis de libros editados para Cataluña de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria y el nuevo Bachillerato realizado por Caramés (1997) indica que la visión que se presenta de los pobladores de América Latina es de pobres, atrasados y dependientes.

En los trabajos se pone de manifiesto la visión parcializada y estereotipada de los latinos en los manuales escolares. Corona (1997, 1998) alcanza estos resultados tras el análisis de 30 libros de texto de Ciencias Sociales, Historia y Lecturas de la primaria estadounidense de este siglo con el objeto de definir la imagen del latino en estos textos. Otras investigaciones referenciadas por el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) confirman estos resultados (Harvey, 1991; Sleeter y Grant, 1991). Concretamente Harvey (1991) expone que los libros de texto presentan a los nativos americanos y canadienses de manera incorrecta, insensible, racista y basada en inaceptables presunciones.

Si se tienen en cuenta otros colectivos humanos de procedencia, los resultados no varían substancialmente. En el 2004 Muñoz Jordán presenta en la Universitat de València su tesis doctoral: “Marroquíes en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria (ESO): valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación”. Las imágenes analizadas por este autor, procedentes de manuales escolares de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura Castellana, Lengua y Literatura Valenciana, Religión Católica y Ética, relacionan a los marroquíes con la inmigración y el nomadismo casi de forma exclusiva, y los sitúan en ámbitos religiosos y militares. Dicho de otro modo, los libros de texto mantienen omisiones graves, conceptos erróneos y, en definitiva, una visión estereotipada y unilateral de la historia.

Los trabajos citados ponen de manifiesto que el discurso gráfico, literario e icónico de los libros de texto está presidido por el eurocentrismo. Argibay, Celorio y Celorio (1991) presentan un trabajo sobre libros de texto de Ciencias Sociales realizado por el grupo de Educación de Hegoa en el año 1989 sobre nueve editoriales distintas que concluye, entre otras cosas, que la visión de los textos es claramente eurocentrista.

El Grupo de Educación para el Desarrollo Hegoa (1993) insiste años después en la existencia de un discurso eurocéntrico y etnocéntrico en los libros de Ciencias Sociales que contribuye a perpetuar los conocimientos sesgados, erróneos y estereotipados sobre el Tercer Mundo; y oculta la riqueza que proporcionan los enfoques desde la diversidad cultural.

También el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998), claro referente de la investigación sobre materiales curriculares en España durante la década de los noventa, subraya la abundancia de aspectos tendenciosos, centralistas, etnocéntricos y xenófobos de los manuales de Lengua Española, Literatura y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural publicados por las editoriales de mayor implantación y utilizados en escuelas e institutos.

Este modo en que se presenta la diversidad humana en los libros de texto influye en el alumnado. La mayor parte de las referencias se manifiestan en declaraciones retóricas que no van más allá de una expresión políticamente correcta, superficial, tópica y trivial. Por lo tanto, las alusiones a la multiculturalidad no ayudan al alumnado a entender su significado. Por ello, no sólo es importante dejar ver que la mitad de los textos no incluyen ninguna referencia explícita a la multiculturalidad (Lluch, 2003), sino también comprender el tratamiento que se hace de este fenómeno.

Con el objetivo de facilitar su comprensión, la Tabla 15 condensa los principales hallazgos alcanzados en torno a los libros de texto por las diferentes investigaciones citadas hasta el momento.

En los libros persisten los antiguos estereotipos y, muchas veces, el tratamiento de la diversidad cultural se satisface con el uso de ilustraciones que sitúan lo diferente en contextos lejanos, induciendo a la idea de que la diferencia no está aquí (Lluch, 2003).

AUTORES/AS	PRINCIPALES RESULTADOS SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO
Alegret (1993)	Transmiten la idea de superioridad cultural de los “blancos” frente a los “otros”.
Anylon (1979 citado en Ramírez et al., 2005)	Encierran contenidos racistas acerca de las comunidades negras.
Argibay, Celorio y Velorio (1991)	Conservan una visión eurocentrista.
Calvo Buezas (1989)	Omiten la diversidad racial y cultural; Se refieren a la etnia gitana de forma anecdótica y estereotipada.
Calzadilla y Salazar (2000)	Muestran desigualdad social y ausencia del negro africano.
Caramés (1997)	Enseñan la realidad de América Latina presidida por el eurocentrismo; Caracterizan a sus pobladores como pobres, atrasados y dependientes.
Cerezal (1999)	Ignoran e invisibilizan a la comunidad francófona, especialmente a la africana.
Corona (1997, 1998)	Mantienen una visión parcializada y estereotipada de los latinos.
Grupo de Educación para el Desarrollo Hegoa (1993)	Presentan un discurso eurocéntrico y etnocéntrico; y un conocimiento sesgado, erróneo y estereotipado del Tercer Mundo.
Grupo Eleuterio Quintanilla (1998)	Encierran una perspectiva estereotipada del colectivo gitano; Presentan a la población inmigrada como un problema y la asocian a contextos de criminalidad; Trasladan aspectos tendenciosos, centralistas, etnocéntricos y xenófobos.
Lluch (2003)	No se refieren a la multiculturalidad.
Moreno (1987)	Son elaborados de forma racista; Representan insuficientemente a las civilizaciones no occidentales.
Muñoz Jordán (2004)	Omiten gravemente y enseñan de un modo erróneo a los marroquíes; Reproducen una visión estereotipada y unilateral de la historia.
Ramírez (2002 citado en Ramírez, 2003)	Están llenos de mensajes discriminatorios de raza y grupo étnico.
Ramírez, Gaspar, Figueredo y Perales (2005)	Exteriorizan prejuicios, estereotipos y exclusiones de los pueblos indígenas.
Selander (1995)	Perpetúan relaciones entre blancos y negros jerarquizadas, con superioridad de la raza blanca.
Selander, Pomare, Frotzig y Ullman (1990 citado en Selander, 1995)	Eternizan actitudes racistas subterráneas.
Serra y Alegret (1997)	Demuestran lagunas en el tratamiento de civilizaciones no europeas y prejuicios en el abordaje de su historia.
Torres (2008)	Ignoran las culturas presentes en la sociedad con silencios significativos.

Tabla 15. Principales resultados en las investigaciones sobre racismo en libros de texto.

Muchos manuales escolares condenan explícitamente toda forma de discriminación racial y étnica pero sitúan el racismo en otros países fuera de España, principalmente en Estados Unidos, África, Rodesia y en la Alemania nazi.

Este tratamiento puede construir en los niños la peligrosa idea de que en España no hay racismo, siendo “nosotros” los buenos y los “otros” los malos. Estos libros de texto defienden firmemente la igualdad y los Derechos Humanos pero fomentan la percepción de que “los racistas son los otros” (Calvo Buezas, 1989).

Una y otra vez, los distintos estudios denuncian las desigualdades raciales y las actitudes y discursos de corte racista existentes en los manuales escolares (Moreno, 1987; Selander, Pomare, Frotzig y Ullman, 1990 citado en Selander, 1995; Torres, 2008). Incluso diversas ONGs han estudiado el racismo y la aparición de las culturas del Tercer Mundo en los libros de texto (Martínez Bonafé, 1995).

Los enfoques etnocéntricos y eurocéntricos siguen mostrándose en muchos materiales escolares, lo que hace que sean muchas las investigaciones que tratan de descubrir las intencionalidades ocultas en los manuales escolares en torno a la raza (véase, por ejemplo, Cruz, 1994; Dijk, 1993; Garcia, 1993; Portera, 2004; Ruiz y Álvarez-Sanchis, 1997; Weller, 1995; Wieder, 1996; Wigginton, 2005).

Los libros de texto alejan al alumnado de un enfoque intercultural y potencian actitudes negativas hacia las otras gentes y sus culturas. La tendencia parece no variar significativamente, al menos por el momento. Por este motivo, es preciso seguir reflexionando para lograr adecuar los materiales curriculares a los requerimientos de una práctica educativa igualitaria y libre de estereotipos racistas o discriminatorios.

1.3. EL CUERPO Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL IMAGINARIO SOCIAL

1.3.1. Consideraciones en torno al cuerpo

El concepto de cuerpo ha sido motivo de preocupación en todas las épocas y sociedades. Su conceptualización varía histórica y culturalmente, y su significado está determinado por los contextos ideológicos, sociales, económicos, religiosos y culturales de cada momento. “Cada comunidad humana elabora su propio universo sensorial como universo de sentido” (Le Breton, 2002, p.58) y es precisamente dentro de los límites y posibilidades de la cultura de cada comunidad dónde se inscribe la existencia del ser humano.

Consecuentemente, los modelos corporales y las representaciones del cuerpo tampoco son neutrales, sino que dependen y recrean las características de cada sociedad, son dependientes de una visión del mundo e, indiscutiblemente, son una construcción simbólica social y cultural (Barbero, 1997, 1998; Le Breton, 1995). “El individuo habita su cuerpo de acuerdo con las orientaciones sociales y culturales que lo atraviesan” (Le Breton, 1999, p.39). Es decir, la cultura da forma al cuerpo, lo adiestra para que sepa utilizarlo de acuerdo a los modelos que les ofrece la sociedad en cada momento concreto (Duch y Mèlich, 2005).

Por lo tanto, no es posible hablar de un cuerpo objetivo más allá de la biología, ya que “la realidad individual es producto de la realidad social” (Beltrán, 1991). El cuerpo se convierte en “una especie de microcosmos social” (Bilbeny, 1997), en el que la experiencia de nuestra relación con el cuerpo, como toda experiencia, siempre es subjetiva (Barcena y Mèlich, 2000).

Prueba de ello es que la concepción del cuerpo a lo largo de la historia ha variado significativamente y ha estado mediatizada por teorías de muy diversa índole: filosóficas, fisiológicas, anatómicas, sociales, etc.

El punto de partida para comprender la influencia de la historia en la concepción del cuerpo actual se ubica en la doctrina de dos grandes pensadores:

Platón y Descartes. Estos pensadores concibieron el cuerpo como un mero instrumento, desvalorizándolo en beneficio de lo intelectual. Posteriormente, las teorías existencialistas cambiaron esta concepción, identificando cuerpo con existencia, y en la actualidad se tiende a reducir al ser humano a un cuerpo que solamente adquiere valor cuando se somete a los sistemas de producción y cuando consume (Martín Peñalver, 2004).

Si bien es cierto que con Platón la contraposición entre el cuerpo y el alma fue tajante y la desvalorización del cuerpo un hecho, ya en la cultura homérica había nacido la distinción entre cuerpo y alma, aunque todavía no llevaba consigo contraposición. La antítesis cuerpo-alma apareció con los pensadores presocráticos y fue en la obra de Platón donde el alma se presentó como lo divino, lo puro, lo inmortal, lo que permitía la contemplación de las ideas. El cuerpo, en cambio, era lo térreo, lo visible, lo mortal, lo impuro y lo que perturbaba el conocimiento de la verdad. En definitiva, el cuerpo se concebía como la prisión del alma (Laín Entralgo, 1987).

Posteriormente, las aportaciones de Aristóteles se alejaron del pensamiento platónico pero siguieron basadas en el dualismo “cuerpo-alma”. El cuerpo humano fue visto por Aristóteles como una realidad limitada que comprendía una extensión substancial y que ocupaba un espacio que le era propio, mientras que el alma no era cuerpo sino que lo habitaba y era la naturaleza de las cosas vivas (Duch y Mèlich, 2005).

Las representaciones dualistas del cuerpo en la Antigüedad, son principalmente herencia de Platón y Aristóteles y, más tarde, de Galeno; aunque también los poemas homéricos, el pensamiento presocrático y la medicina hipocrática formaron parte esencial de la cultura corporal de la Antigüedad Clásica.

En la Grecia clásica el significado del cuerpo fue visto desde dos puntos de vista fundamentales: el médico o psico-patológico –búsqueda de los estados mórbidos y de las disposiciones psicológicas– y el estético –cuerpo como

expresión de belleza– (Mascaró i Pons, 1988). En este contexto, la salud, la belleza y la juventud fueron bienes supremos (Laín Entralgo, 1987).

La importancia de este periodo histórico radica en que ha ejercido una enorme influencia en las distintas etapas de la cultura occidental, y la persistencia de estos modelos corporales se ha mantenido de forma efectiva hasta la actualidad. Al igual que sucede hoy, en la Grecia Antigua se buscaba la belleza porque se creía que lo bello era bueno (Braunstein y Pépin, 2001). Con anterioridad a la cultura griega el cuerpo solo servía al hombre como un instrumento de producción y reproducción (Pérez Ramírez, 1993).

La radical distinción entre cuerpo y alma del mundo griego fue asumida por diferentes corrientes del cristianismo. En la Edad Media, se desarrolló una actitud de menosprecio del cuerpo. Éste se convirtió para los individuos en un lastre del cual debían despojarse mediante el castigo y la penitencia. Se trataba de una visión cristiana de la realidad y del ser humano (Mascaró i Pons, 1988). Esta consideración del cuerpo como algo despreciable, indigno y vil fue mantenida por el cristianismo en diferentes épocas históricas (Duch y Mélich, 2005) y tiene su reflejo también en el mundo actual.

El pensamiento moderno en Occidente conceptualizó el cuerpo como una máquina y entronizó el individualismo –el cuerpo se convirtió en la frontera que establece la diferencia entre un sujeto y otro–. La máquina corporal se alejó de lo sagrado y se sometió a las exigencias del utilitarismo tecnológico en esta nueva concepción instrumental del cuerpo. Para el propio Descartes el cuerpo sólo fue el envoltorio mecánico de la presencia humana, un objeto diferente de la inteligencia o del alma (Duch y Mélich, 2005).

Tal como explica Le Breton (1995), el hombre de Descartes se mostró como un collage en el que convivían alma y cuerpo. Un alma que pensaba y un cuerpo o máquina corporal reductible a su extensión. La conceptualización del cuerpo en el dualismo cartesiano mantiene grandes paralelismos con el significado actual: el cuerpo es visto como un accesorio de la persona.

Sin embargo, Duch y Mélich (2005) hacen referencia a una serie de autores modernos cuyas reflexiones sobre el cuerpo humano plantearon una crítica a las filosofías modernas y son un hito importante en el discurso antropológico actual. Friedrich Nietzsche, que acusó a los idealistas de hacer del cuerpo un sirviente automatizado marginando la verdadera función de la corporeidad. Edmund Husserl, que consideró el cuerpo como el mediador y el mensajero imprescindible de la existencia humana. Gabriel Marcel, que expuso que en ningún caso el cuerpo era una entidad objetiva que pudiera diseccionarse de “mi yo” sino que “soy mi cuerpo”. Maurice Merleau-Ponty, que afirmó que el cuerpo humano es el anclaje de mi subjetividad en el mundo cotidiano, es decir, “el vehículo de estar en el mundo”.

En el momento presente, y tras la crisis de la modernidad, se está dando un vuelco respecto a la tradición occidental moderna. Se construyen nuevas “Ciencias del Hombre” que se preocupan por temas como la vida, el trabajo o el lenguaje: historia natural, biología, psicología, economía, sociología, filosofía, lingüística, etc. No obstante, el concepto de hombre en los últimos años no es más que un producto teórico de la Edad Moderna (Mascaró i Pons, 1988).

Como se ha visto, la presencia del cuerpo en la sociedad actual responde, entre otras cosas, a criterios históricos. El análisis de la representación del cuerpo desde la perspectiva histórica ayuda a comprender este fenómeno en la actualidad⁴. Hoy se ha vuelto común el discurso dualista en el que, además, se cuida al cuerpo como si se tratase de una máquina de la cual hay que obtener un rendimiento óptimo (Le Breton, 1995).

En nuestros días el cuerpo es vivido como un simple accesorio y como material a disposición del individuo. El cuerpo se ha convertido en territorio de consumo y se cree que la apariencia exterior del cuerpo es la carta de identidad más importante de la persona. La visión biomédica tradicional ha reforzado una

⁴ Para profundizar en esta cuestión se recomiendan autores como Duch y Mélich (2005); Laín Entralgo (1987); Le Breton (1995); Pastor Pradillo (2002); o Scharagrodsky (1998).

visión fragmentada del cuerpo humano que reproduce un modelo de cuerpo máquina que no atiende a la globalidad del individuo (López y Castañer, 2006). Este dualismo contemporáneo que opone al hombre y al cuerpo es causa de la herencia dualista occidental (Le Breton, 1995).

Sea cual fuere la época a la que se remita, el cuerpo puede ser visto como indicador de la identidad individual: “soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total” (Merleau-Ponty, 1975, p.215), a través del que cristaliza la dialéctica de la diferencia (Vicente Pedraz, 2004-2005, p.5).

Este aspecto cobra especial relevancia en la presente investigación en tanto que la imagen proyectada por el cuerpo sirve para clasificar y diferenciar aquellas apariencias que se alejan de la cultura establecida como legítima. A través del cuerpo se informa sobre el grupo de origen, sobre la función social que se desempeña y, en definitiva, sobre el tipo de relación que se mantiene con el mundo. Dicho de otra forma, los cuerpos toman la palabra a los sujetos y emiten mensajes cargados de significados (Planella, 2005) y, a su vez, el juicio de los demás permite construir una imagen del propio cuerpo (Bernard, 1985).

Desde esta perspectiva, el cuerpo es entendido como una “constelación de lenguaje, deseo, poder e identidad” (Nelly, 1997 citado en Oliver y Lalik, 2004, p.163), cuya configuración social pasa desapercibida pero lenta y eficazmente llega a normalizarse y a aceptarse sin más (Scharagrodsky, 2001).

Los agentes que coordinan este proceso de configuración del cuerpo son sutiles. Según Foucault (1992), la política del cuerpo es coordinada por un conjunto enormemente complejo de mecanismos de poder, controles recíprocos, ajustes, que distribuyen e instauran sutilmente las piezas de un cuerpo sometido que hace lo que se desea de él.

1.3.2. El culto al cuerpo en la sociedad actual

A pesar de que el cuerpo siempre ha sido parte destacable de la cultura, en las últimas décadas recibe una especial importancia que se ve reflejada en la proliferación de numerosas prácticas corporales y en el estudio de la imagen del cuerpo desde diversos ámbitos de conocimiento. La medicina, la filosofía, la historia, la sociología, la antropología o las ciencias de la motricidad, y en particular la Educación Física, son algunos de estos ámbitos.

1.3.2.1. El culto al cuerpo como un problema en la actualidad

El culto al cuerpo y su valor estético son un problema actual. La estética corporal y el valor de la belleza se imponen con gran poder sobre otros valores de la persona, conduciendo a una obsesión por el cuerpo perfecto. El cuerpo ha pasado de la negación total a la exaltación y casi la idolatría (Planella, 2005). Los cuerpos pos-modernos son rigurosamente reinventados como objetos de visión, y la fotografía comercial brillante es su última expresión (Morris, 2000, p.176).

El cuerpo goza de un prestigio tan increíble que, incluso, el sufrimiento se convierte en habitual cuando se anhela un aspecto físico bello. Gervilla (2002) explica que la moda está más en la apariencia que en el ser, y denomina esta situación como la dictadura o “tiranía de la belleza”. La ética ha cedido su valor a la estética, y lo justo al gusto. Las funciones semióticas de la moda han contribuido a modelar los cuerpos y a propagarlos iguales y con validez universal (Coca, 1993).

Hoy en día el cuerpo perfecto y el cuerpo atlético han superado al cuerpo mental (Pérez Gaudi, 2000). Los héroes y las heroínas son modelos de pasarela, actores musculosos y deportistas. Cuando se compara el propio cuerpo con el ideal teórico las diferencias entre ambos pueden convertirse en frustración, pérdida de la confianza en uno mismo y miedo a relacionarse con los demás.

El placer, el éxito o las amistades se ven condicionadas por la posesión de una buena presencia y de un físico agradable. Se instaura “la corporeidad como

mediador en las relaciones sociales” (Vicente Pedraz, 2005, p.54). La idea de que un cuerpo perfecto es sinónimo de vida perfecta, de felicidad y de éxito se ha asentado en el inconsciente colectivo, generando el pensamiento de que a mejor cuerpo, mejor vida (Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001).

Un modelo estético socialmente reconocido conduce con mayor facilidad a mayores posibilidades laborales, de relaciones humano-afectivas y de aceptación social (Gervilla, 2002). El capital físico de cada persona y su capacidad para gestionarlo se encuentran profundamente relacionados con sus opciones de trabajo, amistad, poder o con la propia autoestima. En palabras de Barbero (1998, p.17), “el cuerpo es y funciona como un agente comercial/relacional de primera magnitud”.

El triunfo se vincula con lo bello que, a su vez, se identifica con la bondad, la justicia, la profesionalidad, la inocencia o la equidad. El éxito o fracaso de una persona dependen del parecido que su cuerpo alcance en relación a unos modelos perfectos preestablecidos socialmente.

Alcanzar el modelo estético ideal se convierte en una obligación porque conduce al prestigio, la seguridad y la superioridad (Gervilla, 2002). La imagen corporal es tan valorada socialmente que es necesario modificarla para que sea lo que debe ser. Pero si, llegado el caso, el propio cuerpo se aleja del modelo ideal vigente, los productos light, los cosméticos, las dietas o, incluso, la cirugía estética ofrecen la posibilidad de construir el propio cuerpo.

Esta transformación del cuerpo, que pasa a ser una materia manipulable a través de diferentes prácticas, es designada por Planella (2005) como la post-humanización corporal. La seriedad de este tema radica principalmente en que la constante preocupación por la línea puede causar alteraciones afectivas, alteraciones de la conducta, trastornos de ansiedad y/o graves complicaciones médicas (Gervilla, 2002). El cuerpo utópico esconde un espíritu diatópico. Inseparable de su busca de forma ideal es la náusea que siente de sus propias imperfecciones (Morris, 2000).

En la actualidad, la tendencia más amplia de la sociedad es la preocupación excesiva por el cuerpo (Castañer y López, 2006), y la anorexia nerviosa es posiblemente la consecuencia más visible y dramática de la obsesión por adquirir una tipología corporal culturalmente preestablecida. Tanto la anorexia como la bulimia se relacionan con el anhelo de la delgadez y la insatisfacción del propio cuerpo. Ambos, junto con la vigorexia, son trastornos en los que los factores socioculturales son determinantes.

Como señala Lowe (1995 citado en Morris, 2000, p.194) la anorexia nerviosa es mucho menos una psicopatología de lo que una “sociopatología capitalista”. Tanto la anorexia como la vigorexia son resultados de la cultura del yo (Duch y Mèlich, 2005), son producto de unos modelos corporales de la sociedad contemporánea.

1.3.2.2. La estética corporal en los medios de comunicación

La transmisión de valores a través de imágenes en televisión y prensa escrita recibe gran importancia (Gil, Jover y Reyero, 2004) porque su influencia sobre la percepción de la realidad es indudable. Las imágenes transmitidas refuerzan un estilo de vida donde el cuidado del cuerpo tiene un lugar central. Las personas más valoradas socialmente son, mayoritariamente, deportistas, modelos, cantantes, presentadores y presentadoras, actores y actrices. Los medios de comunicación exhiben cuerpos perfectos, jóvenes, bellos, sexys, simpáticos, atractivos y encantadores. En el mundo de la publicidad se rechaza la diversidad corporal frente a un modelo ideal joven, apuesto y en forma (Castañer y López, 2006). Sólo los cuerpos guapos parecen ser válidos (Gervilla, 2002).

El mensaje unívoco que se repite es muy explícito (Barbero, 1998, p.24):

Cuida, modela tu cuerpo, mantenlo en forma. Vigila tu tripa, pecho, caderas, culo y piel, no permitas que den muestras de envejecimiento. (...) Cuidarte es responsabilidad tuya. De ti depende el éxito o fracaso. Puedes hacerlo. No bajes la guardia ni un momento.

A través de la publicidad se insiste, una y otra vez, en la nueva necesidad de mantener una figura joven y atractiva. Esta influencia que ejerce la publicidad es de suma importancia porque interviene en la creación de determinados estereotipos⁵.

La gente joven está interesada en su cuerpo en términos de talla, forma, apariencia y expresión de sí mismos. Sus concepciones sobre el cuerpo son creadas por una compleja interacción entre los discursos culturales dominantes – transmitidos con gran fuerza por los medios de comunicación– y las vivencias de su propia corporeidad (Azzarito y Solmon, 2006a). En la sociedad actual, el cuerpo constituye un valor central, un signo de status y un vehículo mediático para la venta de los más variados productos (Buñuel, 1995a).

Como ya se ha indicado, la preferencia de un determinado modelo de cuerpo ideal varía en función de la época, el lugar y la cultura. Lo que antes podía ser un símbolo de éxito y valor –los grandes estómagos eran síntoma de aburguesamiento y los rostros blanquecinos y regordetes se mostraban bellos–, hoy tiene connotaciones negativas asociadas a la infelicidad.

La construcción mental del cuerpo está contaminada porque se realiza a partir del referente social y cultural del que se forma parte. Y es que “nuestra corporeidad es como una esponja que absorbe y traduce todo tipo de estímulos del entorno objetual y sobre todo social” (Castañer y Buscà, 2001, p.108). Esta contaminación cultural produce el rechazo de las personas menos agraciadas o que, simplemente, se salen del patrón culturalmente establecido como bello.

Esta situación de desprecio se produce porque, en muchas ocasiones, se identifica lo bello con la bondad, la justicia, la profesionalidad, la inocencia, etc. (Planella, 2005). De esta forma, y aún siendo evidente que lo bonito no tiene por

⁵ Los estereotipos se basan en ideas preconcebidas, enraizadas y transmitidas de generación en generación, a partir de las que se califica a priori el comportamiento de un grupo de personas (Scharagrodsky, 2003a).

que ser bueno, el funcionamiento social que fija los valores inherentes a cada modelo de cuerpo arrincona a las personas menos agraciadas.

1.3.2.3. Dualidad delgadez-juventud en el modelo ideal actual

En la actualidad, el modelo ideal se asocia a la dualidad delgadez-juventud. Se busca un cuerpo delgado, joven y sensual (Gervilla, 2002). En la tesis doctoral presentada por Fanjul (2006) se pone en evidencia la juventud de los modelos publicitarios fotografiados en revistas masculinas de carácter general; y los estudios de Moscoso y Moyano (2009) señalan que los valores relacionados con la edad que se transmiten como parte de la cultura deportiva forman parte del proceso de socialización y determinan la práctica de actividad física.

La juventud se propaga como una de las condiciones indispensables de un cuerpo ideal. Los tópicos negativos en torno a las personas mayores que los caracterizan como pasivos, inactivos, faltos de energía, físicamente feos, cansados, enfermos, carentes de interés sexual y con baja capacidad para participar en actividades (Martín García, 1994), alejan a este colectivo del ideal físico. La vejez se considera como algo “caducado” e ineficaz (Duch y Mèlich, 2005); como un estorbo que hay que esconder de la vida pública porque no es un modelo ejemplarizante para la sociedad. La representación social de la persona mayor destruye los valores centrales de la modernidad: juventud, seducción, vitalidad, trabajo (Le Breton, 1995).

Es curioso observar cómo estudiantes universitarios que participaron en una investigación desarrollada por Barrett y Cantwell (2007) en los Estados Unidos reproducen muchos estereotipos presentes en la literatura sobre el colectivo de personas mayores. Las ilustraciones dibujadas por el estudiantado relacionan esta etapa de la vida con el deterioro, la fragilidad, la impotencia, la fealdad, el aislamiento o la incapacidad; lo que sin duda fomenta su exclusión de multitud de ámbitos de la vida.

Algunos autores han estudiado las cuñas publicitarias de televisión, analizando la presencia y las características de las personas mayores que aparecen

en las mismas (Sánchez y Bódalo, 1999, 2000). Los porcentajes que se extraen de las observaciones de anuncios publicitarios realizadas por el alumnado de secundaria y de bachillerato confirman la supremacía del cuerpo joven. El 71% de los anuncios analizados por los/as estudiantes se refieren a jóvenes, el 15% a adultos, un 8% son adolescentes, un 6% pequeños/as y no existen anuncios en los que salgan personas mayores (Durbà, 2006).

De forma similar, el análisis de contenido de imágenes fijas publicitarias de revistas publicadas entre los años 2000 y 2002 efectuado por López (2005) con motivo de su tesis doctoral muestra un 70,2% de jóvenes, un 7% de personas adultas, un 2,9% de adolescentes, un 3,1% de niños/as y tan sólo un 0,9% de personas mayores.

Además de la juventud, los valores más cotizados son la belleza, la sexualidad, el ocio y el último modelo. Se ha pasado de la búsqueda de una mejora en el funcionamiento interno del organismo a la manifestación externa de una salud hedonista que responde al moldeamiento de la figura (Barbero, 2005). En la sociedad pos-moderna aquello que importa es que el cuerpo individual “parezca” sano. La imagen lo es todo para el cuerpo sin órganos (Morris, 2000).

Ahora se llevan los modelos del “esbelto-firme-y-sin-grasa cuerpo 10 femenino” y del “joven-guapo-y-tonificado varón metrosexual” que se imponen en el orden social como un dispositivo normalizador de identidades (Barbero, 2005). Los músculos de los modelos publicitarios están marcados pero no exagerados y sus cuerpos se muestran sanos y sin grasa. Los atributos que transfieren son el atractivo, la seguridad, la belleza, la juventud –mencionada con anterioridad–, la fuerza y la elegancia (Fanjul, 2006).

1.3.2.4. La indumentaria como signo de identidad

La indumentaria es uno de los signos de identidad más relevantes en la sociedad actual. La vestimenta ha sido y continúa siendo “un signo externo del poder individual y grupal del ser humano” (Coca, 1993, p.42). Ya en el siglo XVIII numerosos romances describen el vestuario como elemento de integración

social. El vestuario es señal de condición social y de identidad sexual (Braunstein y Pépin, 2001).

La ubicación de un sujeto en un determinado estrato social puede venir indicada por su vestimenta, por la ropa que lleva: “el vestido dota de identidad y diferencia socialmente al ser humano” (Pérez Gauli, 2000, p.52). Tal y como indica Agustín Lacruz (2006, p.92), “la vestimenta es una herramienta elocutiva en la que las prendas de vestir y los accesorios son emisores de mensajes que refuerzan o desmienten otros mensajes no verbales”. De esta manera, la indumentaria se convierte en un sistema de signos relacionados con la imagen corporal y constituye un fenómeno de comunicación no verbal y un lenguaje visual articulado.

Entonces, la estereotipación de los personajes no sólo viene establecida por la morfología corporal. También la ropa que visten refuerza esta distinción. Fanjul (2005 citado en Fanjul, 2006) analiza diferentes spots y demuestra que las diferentes prendas que portan los personajes corresponden con determinados roles y cánones de belleza actual y que, de este modo, la vestimenta determina muchos de los estereotipos mostrados.

El vestido ya no cumple exclusivamente su función de abrigo sino que conforma la identidad personal y es signo de belleza. La moda se convierte en una forma de relación humana, de imitación, de distinción social, de diferenciación y, ante todo, en un punto decisivo de referencia estética (Gervilla, 2002).

El modo en que una persona se viste es un mecanismo importante, incluso en la construcción y representación de su sexualidad. Determinadas prendas y marcas permiten a los jóvenes negociar su masculinidad y les proporcionan un estatus diferenciado de quienes no se adecuan al “look” establecido (Rodríguez Menéndez, 2007).

1.3.2.5. La actividad física como transmisora de modelos corporales

El deporte y la actividad física pueden ayudar a difundir modelos que se relacionan con la obtención de un cuerpo atlético, delgado, duro y competitivo (Altable, 2001, p.107). La actividad física unifica la idea de cuerpo en relación a unas nociones de belleza, esfuerzo, salud –muchas veces confundida con estética corporal– y un largo etcétera que olvida la diversidad como particularidad esencial de la especie humana.

La demanda social, con una marcada orientación pragmática y material, hace que la actividad física se dirija hacia las necesidades de mercado, la moda o, simplemente, hacia “lo que se pide” (Rey y Canales, 2007).

La Educación Física no debe conducir a un planteamiento sesgado destinado a la búsqueda de cuerpos bellos y fuertes (Montosa, 2001). Es imprescindible recapacitar sobre la capacidad que asume esta asignatura para variar la cultura corporal que se transfiere al alumnado.

La vinculación de la actividad física, el deporte, el cuerpo y la Educación Física será tratada posteriormente y con más detalle en un apartado específico.

1.3.2.6. Cuerpos diferentes para hombres y mujeres

Las diferencias sociales entre hombres y mujeres intervienen en la producción y utilización desigual del cuerpo por parte de ambos sexos. Según Vázquez (1987 citado en Buñuel, 1995a, p.100), el cuerpo es “potencial de acción” para los varones. La mujer, en cambio, “vive su cuerpo en función de los demás” y con un cierto carácter de “bien social”. El cuerpo de la mujer cumple la función de seducción para el varón y la función biológica de la maternidad para sus hijos.

Sánchez, García, Grañido y Berganza (2002) llevan a cabo una investigación que estudia la presentación del cuerpo femenino perfecto. Algunos de los resultados expuestos por estos autores muestran que la mujer aparece en más de la mitad de los casos como un mero valor estético y su cuerpo está dotado de erotismo y sensualidad. Se representa en actitud pasiva y fuera de contexto y es

utilizada, especialmente, para vender productos de belleza enfatizando la estética y la belleza exterior. Además se evidencia la proyección de la mujer como ama de casa.

Esta concepción tradicional del cuerpo femenino permanece vigente en la actualidad y condiciona irremediablemente su consideración social. El ideal físico convierte el cuerpo en una mercancía cuyo valor depende de su capacidad de acción, en el caso de los hombres, o de su apariencia y potencial de seducción, en las mujeres (Barbero, 1996; Hernández, Cortés, Rodríguez, Menéndez y Barbero, 1993).

Así lo demuestran los resultados obtenidos por Cano, Zertuche, Martínez y Velásquez (2003), que desvelan una mujer buena, cálida, honesta, alegre, amistosa y que denota sexualidad. En la misma línea, los anuncios analizados por López (2005) muestran al hombre como el protagonista, concentrado en la actividad que realiza y dinámico, mientras que la mujer es una mera acompañante del hombre, que aparece posando y con actitud sonriente. Incluso el cuerpo desnudo de la mujer se usa en mayor medida que el del hombre como reclamo publicitario.

Las mujeres en la publicidad cuando aparecen asociadas a la actividad física lo hacen también con el cuidado corporal. La mujer publicitaria es guapa, no tiene problemas con la línea –aunque si parece estar más obligada a cuidarla que el hombre– y rara vez suda (Girela, 1996). Esta relación entre actividad física femenina y cuidado del cuerpo se traduce en una mujer actual que aprecia más que el varón los aspectos favorecedores del desarrollo corporal del deporte (García Ferrando, 2006a).

Estos estereotipos marcadamente sexistas también se encuentran presentes en las revistas para chicas adolescentes y en la programación infantil (Cockburn, 2002; Del Moral, 1995). La condición femenina es despreciada y considerada en tanto que es sujeto de posesión sexual. Las niñas no se presentan como seres inventivos, autónomos y emprendedores sino como copia desvaída del modelo de los niños.

Desde la perspectiva de la semiótica, López Díez (2003) presenta algunas claves para descodificar el lenguaje publicitario sobre las mujeres. Esta autora desenmascara la utilización que se hace de la cámara para enfatizar, dramatizar o disimular aquello que se quiere mostrar. Ya se ha explicado en el apartado referente a la imagen que los planos contrapicados dan un aire de importancia, de poder y de confianza a las personas que son fotografiadas, mientras que en un plano picado la persona adquiere un aspecto más disminuido, más débil y menos importante (Alonso y Matilla, 1990).

Es habitual que las mujeres en la publicidad sean fotografiadas desde un ángulo picado. Por el contrario, los hombres son más representados desde planos contrapicados (López Díez, 2003). Esto supone que, mientras el género masculino adquiere poder y grandiosidad, las mujeres frecuentemente se muestran más débiles y menos importantes.

La relación de dominio y sumisión para con las mujeres se evidencia en el uso abusivo de planos picados o planos contrapicados según se trate de mujeres u hombres, respectivamente (Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife, 2006).

Según estudios como el de Cantos (2008), en las noticias de televisión las mujeres son tomadas con un enfoque picado en el 21% de las ocasiones, mientras que los hombres son tomados con este tipo de ángulo en el 8%. Por el contrario, en el 19% de las tomas a hombres se utiliza el enfoque contrapicado y tan sólo se utiliza este enfoque en el 8% de las tomas de mujeres.

El primer informe sobre representación de género en los informativos de radio y televisión arroja los mismos porcentajes sobre la representación de hombres y mujeres en unos y otros tipos de enfoque. Estos datos recuerdan que los hombres son tomados más a menudo desde una colocación de la cámara más baja que les da cierto aire de importancia (López Díez, 2005).

En cuanto a la elección de un tipo u otro de encuadre en función del sexo, este mismo estudio señala la tendencia a mostrar primeros planos de mujeres con connotaciones sexuales sin justificación alguna. Igualmente, los primeros planos detenidos en el escote y los pechos de las mujeres son usuales en entrevistas y noticias.

También De Andrés (2006) estudia los estereotipos de género que aparecen en los anuncios gráficos a partir de la semiótica de la publicidad. Según este autor, las visiones estereotipadas se estructuran a través de las distintas codificaciones. Ejemplo de ello es la abundante utilización de los primeros planos para representar a las mujeres. De este modo, mediante las técnicas selectivas y enfáticas de los planos se manipula el tratamiento de hombres y mujeres.

La vestimenta, como ya ha sido explicado con anterioridad, forma parte de la apariencia de un sujeto. Es de esperar, entonces, que para una misma actividad se utilicen prendas deportivas diferentes dependiendo de si las realiza un hombre o una mujer. No es raro ver representaciones de mujeres vestidas con mallas, calentadores y otras prendas que el hombre no utiliza y que, con frecuencia, no son apropiadas para la actividad en la que participan. Parece que la mujer debe estar femenina en cualquier situación, aunque ello suponga ponerse accesorios que puedan dificultar la propia práctica de actividad física (Hernández et al., 1993).

Las prendas deportivas producen enunciados sobre la feminidad. Descubren y ocultan un cuerpo “sexy”. Las mallas y los tejidos como la lycra –utilizados principalmente por mujeres– proporcionan una imagen centrada en la definición del cuerpo y resaltan la sexualidad y el erotismo. Incluso la semidesnudez femenina es destacada en el contexto de la actividad física y el deporte (Hargreaves, 1990).

El cuerpo femenino se identifica con apariencia, delgadez, firmeza, tersura y ausencia de grasa. La fragilidad, la estética y la armonía deben ser particularidades exclusivas del sector femenino, mientras que la fortaleza, la agresividad y el trabajo físico son características propias de lo masculino (Barbero, 1996).

Estudios realizados a partir del análisis de revistas muestran que la mayoría de los artículos promueven la musculatura de los hombres y la delgadez de las mujeres, llegando a vender distintos productos específicos que enseñan a las lectoras cómo ser bellas, atractivas y modernas (Berry y Lauzon, 2003; Figueira y Goellner, 2005). El ser humano que aparece representado en muchas imágenes artísticas y publicitarias actuales es mesomorfo o atlético en el caso de los hombres y ectomorfo o delgado en el caso de las mujeres (Pérez Gauli, 2000).

La cultura del músculo reservada a los varones y la cultura de la delgadez para las mujeres ya están arraigadas en el actual imaginario social y condicionan, como se verá más adelante, la realización de actividades físicas de hombres y mujeres (González, Contreras, Kirk, Carrasco y Rodríguez, 2004). La cultura física de la esbeltez, por ejemplo, limita la participación de las chicas en los deportes (Azzarito y Solmon, 2006b).

El libro “Psicología del arte y de la estética” de Robert Francés recoge una serie de estudios realizados en la década de los 60 sobre el tipo de preferencias acerca del cuerpo ideal (Pérez Gauli, 2000). Las percepciones de lo que es un modelo corporal ideal coinciden con las representaciones que se enseñan del cuerpo en los diferentes medios. El cuerpo femenino más valorado es el ectomorfo y el ectomorfo extremo, es decir, los cuerpos delgados y extremadamente delgados. El menos valorado se refiere al somatotipo endomorfo extremo y endomorfo moderado o, lo que es lo mismo, a los cuerpos obesos y gordos, respectivamente. Por el contrario, cuando se trata de cuerpos masculinos las valoraciones cambian sustancialmente. Se prefieren somatotipos mesomórficos, es decir, atléticos y/o musculados.

Estas percepciones del cuerpo diferenciadas en función del sexo se mantienen en el pensamiento del alumnado de Educación Física. Los patrones corporales de la lanzadora de disco y de la mujer culturista son rechazados tanto por los chicos como por las chicas, y considerados como los de un hombre. El cuerpo musculado en el hombre se presenta como sinónimo de masculinidad mientras que cuando este cuerpo musculado es femenino adquiere calificativos

peyorativos del orden de: “marimacho”, “hombretona” o “parece un tío”. Por otro lado, el cuerpo de los bailarines produce repudia en el alumnado por considerarse femenino (González, Ruiz y Carrasco, 2007).

Para los/as adolescentes los hombres deben ser altos, bien proporcionados y con una complexión musculosa. Las mujeres deben tender a una figura esbelta – 90-60-90– con unos valores en torno a los 170 cm. de alto y 52 Kg. de peso y tener unas piernas con buenas formas (Barbero, 1998). Tanto los relatos de chicos como de chicas consideran que el fin de las prácticas físicas es mantener o lograr un cuerpo femenino delgado o un cuerpo masculino musculado (Azzarito y Solmon, 2006b).

Los futuros/as profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte también ponen de relieve la preferencia por formas corporales dispares según el sexo (Brown y Evans, 2004; Castañer y López, 2001; Devís, Perdiguero, Silvestre y Peiró, 1994).

Es preocupante observar como estos futuros educadores y educadoras añaden coletillas para referirse a las mujeres tales como: que “no tengan celulitis”, que “no estén gordas”, que “sean esbeltas y sonrientes”, o que “tengan un poco más de caderas que de cintura” (Devís, Perdiguero, Silvestre y Peiró, 1994). Generalmente asocian a las mujeres con palabras como sensualidad, erotismo, sexualidad u otros vocablos similares. Además, si el cuerpo de la mujer aparece bastante musculado utilizan términos como “marimacho”, “masculinidad” o “antinatural”, que exteriorizan sentimientos de repudia (Castañer y López, 2001).

Entonces, a través de la Educación Física y el deporte se puede estar contribuyendo negativamente a impulsar una concepción de cuerpo que varía en función del sexo. La interiorización de los estereotipos de género⁶ en jóvenes y

⁶ A efectos sociológicos se diferencia el concepto sexo, entendido como la característica biológica de cada persona en macho o hembra, del género, que hace referencia a la forma en que se interpretan estas diferencias biológicas y se traducen en comportamientos, actitudes, valores,

adolescentes es muy alta (Colás y Villaciervos, 2007) y, por este motivo, es importante organizar recursos y actividades como las que ofrecen Prat y Soler (2006) e intervenciones como la desarrollada por Oliver y Lalik (2004) que desarrollen la capacidad de análisis crítico del alumnado.

1.3.3. Las actividades físicas en la actualidad

La actividad física en la actualidad está inserta en una sociedad en la que los poderes públicos y económicos tienen intereses en una serie limitada de manifestaciones expresivas de la motricidad⁷ (Rey y Canales, 2007). La actividad física instrumental, vinculada generalmente al comercio de la estética corporal, y el espectáculo deportivo de masas se imponen frente a otro tipo de subculturas de la motricidad. Las “prácticas corporales recreativas alternativas” (Olivera y Olivera, 1995), entre las que se encuentran los juegos, las actividades físicas de aventura en la naturaleza, las prácticas autóctonas o las prácticas de interiorización –yoga, eutonía, bioenergética, etc–; son claros ejemplos de subculturas de la motricidad.

1.3.3.1. Las actividades físicas instrumentales en la sociedad actual

La actividad física instrumental cobra un papel relevante en la sociedad como consecuencia del cambio de valores en torno a la apariencia física. Desde finales de los años sesenta la práctica motriz gira alrededor de un cuerpo protagonista, que se modela, que se mantiene saludable, que se equilibra con la mente y que se expresa a través del movimiento (Buñuel, 1995a). La actividad física hoy en día es sinónimo de salud y de poder⁸. El dinamismo es un valor positivo en el mundo occidental. Uno de los estereotipos actuales que mejor

expectativas, etc. propias de hombres o mujeres. Esto significa que el género es una construcción social y no una realidad biológica como el sexo (Mosquera y Puig, 1998).

⁷ En las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte los problemas suscitados por un corpus terminológico no consensuado son muchos. Se aconseja consultar el apartado 1.4.2.3. de este informe, sobre la imprecisión terminológica, para comprender el uso que se hace del lenguaje en estas páginas.

⁸ A principios del siglo XX el sudor era indicio de trabajo físico y adquiría una serie de connotaciones negativas (Pérez Gauli, 2000). En la actualidad es signo de salud y poder.

ejemplifican esta idea es el del joven atlético y ejecutivo, que realiza actividad física y triunfa en la oficina (Pérez Gauli, 2000).

Se produce un “elevado desarrollo de las actividades encaminadas a la búsqueda del cuerpo-objeto ideal, aun a costa del deterioro de la integridad del cuerpo-sujeto” (Rey y Canales, 2007, p.107). Se propaga un espíritu nuevo que tiene que ver con la posmodernidad –con el predominio de la imagen, con la cultura del “Shopping” y la pasarela, y con la política de la mascarada– y para satisfacer su demanda se pone en marcha toda una maquinaria de cremas, vestuarios, regímenes, cirugías y, por supuesto, de actividades físicas ofrecidas como auténticos elixires (Rolando, 2007).

Se desarrollan multitud de técnicas corporales orientadas a la mejora y mantenimiento de la figura. Estas “gimnasias de la forma”, tal y como las han designado diferentes autores, se extienden y desarrollan en los países occidentales a lo largo de los años ochenta. La conocida publicación en España del libro de Jane Fonda en 1983 marca el apogeo de estas actividades.

En la actualidad, se le ofertan al ciudadano-consumidor una serie de actividades físicas o técnicas corporales y productos de mercado para el mantenimiento de una “sana” y atractiva figura (Barbero, 2005). Las clases de GAP –glúteos, abdominales y piernas–, el step, el aeróbic o los rayos UVA son algunos ejemplos de esta tendencia.

1.3.3.2. El deporte como reflejo de la sociedad

Junto con las “gimnasias de la forma”, el deporte es un reflejo de la sociedad y de su desarrollo. Esta técnica corporal se ha convertido en toda una institución que interactúa con otras instituciones en todos los ámbitos de la vida social: economía, política, sanidad, educación, medios de comunicación, etc. (Weis, 1995).

En la sociedad moderna las figuras deportivas son una fuente de “motivación vital” y de “gratificación social” (Weib, 1995). El deporte ha conquistado un papel culturalmente significativo:

Servir como un modelo ideal en nuestra sociedad competitiva, ya que constituye una esfera de la experiencia humana en la que los individuos tienen la posibilidad de alcanzar el máximo grado de perfección a través de sus propios logros. En este sentido, los deportistas pueden servir de modelo para una forma de vida disciplinada y de autorrealización. (García Ferrando, 1990, p.217)

Esta visión del deporte⁹, reducida a una dimensión cuantificable –goles, segundos y centímetros–, le permite aparecer como un ideal de éxito y sirve como sustituto social (Weib, 1995). Es tan poderosa la capacidad del deporte que éste ha conseguido deportivizar, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, juegos, ejercitaciones, gustos estéticos, hábitos y usos sociales. Es por esto que García Ferrando y Lagardera (1998, p.22) han calificado las sociedades contemporáneas como “sociedades deportivizadas”.

La racionalización de la vida, los criterios de eficacia y la búsqueda de la mejor marca y resultado han hecho perder el elemento lúdico al deporte actual. El deporte ha ido tomando trazas de seriedad y ha caminado hacia la especialización y profesionalización más o menos comercializada, contaminando la dimensión ociosa, lúdica y gratuita (Betancor y Vilanou, 1995).

Aunque los valores posmaterialistas han impulsado nuevas formas de práctica motriz –con una orientación recreativa y ociosa– más allá del deporte federativo de competición (García Ferrando, 2006b), los medios de comunicación siguen contribuyendo a la creación y promoción de estos conceptos relacionados con el deporte y, lejos de contribuir a la formación de las personas, emiten visiones reduccionistas y estereotipadas (González Arévalo, 2006). Las imágenes

⁹ Deporte entendido como actividad física reglada, institucionalizada y competitiva.

publicitarias, tanto de revistas especializadas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como de las no especializadas, siguen fomentando una práctica mayoritariamente competitiva, que desvirtúa el amplio abanico de posibilidades de actividad física (López, 2005).

Los deportes sobre los que versan las noticias deportivas no representan una muestra amplia y variada. Así lo demuestran los resultados derivados del análisis de los artículos de la sección de deportes de los periódicos digitales *usatoday.com* y *elmundo.es* en los años 2003 y 2004 (Frideres y Palao, 2006). Estas noticias son acaparadas por cuatro deportes en ambos medios. En *elmundo.es* –periódico digital más leído en España– el 73,3% de las noticias son referidas a fútbol, tenis, baloncesto o motor, siendo de fútbol uno de cada tres artículos. Igualmente, el fútbol es el deporte más usado en los spots con contenido deportivo emitidos en seis cadenas televisivas españolas entre 1998 y 2002 (Riera i Ferran, 2005, 2007).

Tal y como indican los resultados de un cuestionario sobre hábitos televisivos y elección de práctica de actividades deportivas pasado a escolares de Málaga, la oferta deportiva ofrecida por los medios adquiere gran relevancia. Aunque pueden influir otros factores, existe una relación causal entre los hábitos televisivos y la elección de actividad deportiva de niños y niñas (Chinchilla et al., 2004). Esto se debe a que la observación de conductas –sea en modelos vivos o en modelos simbólicos como el cine, la televisión o los propios libros– y el refuerzo de las mismas por parte de las personas adultas facilitan el aprendizaje de patrones de conducta (Rodríguez Menéndez y Peña, 2005).

La monopolización existente en los medios de comunicación por parte de un reducido conjunto de prácticas motrices conlleva la pérdida de las posibilidades educativas y formativas de los medios y dificulta la adhesión de los jóvenes a la práctica de actividad física. De ahí la preocupación de autores como Durán y Pardo (2006) sobre la visión que ofrecen los medios de comunicación en relación a la actividad física y los valores y contravalores que transmite el deporte espectáculo en los medios de comunicación.

1.3.3.3. Actividades físicas para ellos y para ellas

Existen multitud de canales a través de los cuales siguen presentes determinados estereotipos corporales relacionados con la actividad física. Las diferencias entre actividades físicas que se relacionan expresamente con los cuerpos femeninos en contraposición a las actividades físicas exclusivas del cuerpo masculino se enmascaran en las imágenes de publicidad de productos deportivos, en revistas especializadas y, tal vez, en las ilustraciones de los libros de texto.

Las prácticas corporales que tradicionalmente se asocian a lo masculino se alejan considerablemente del estereotipo establecido como femenino. Los estereotipos corporales condicionan la realización de actividad física de hombres y mujeres, encasillando a los sujetos en unas determinadas prácticas motrices que socialmente reproducen los valores asociados a su género¹⁰.

Esta división en función del género no es nueva sino que es consecuencia de la evolución histórica y social. A lo largo de los años han sido muchas las falsas creencias que se han perpetuado sobre las mujeres y que, consecuentemente, han influenciado directamente la incorporación de la mujer a la actividad física, en general, y al mundo del deporte, en particular.

Ya desde la prehistoria la mujer ha estado en un segundo plano en lo que a realización de actividad física se refiere. En las diferentes etapas históricas, la mujer mantuvo el papel de madre y esposa, quedando recluida en casa y dedicada a las labores hogareñas. Además, durante el llamado siglo de las luces –desde el siglo XVII al XVIII–, se implantó un ideal de mujer delicada y se empezaron a crear la mayor cantidad de estereotipos sobre las diferencias entre la mujer y el hombre (Díez, 2006).

¹⁰ En otra línea, Puig (2000) apunta a que, aunque sigue habiendo patrones hegemónicos, ahora las personas pueden y deben elaborar sus propias formas de comportamiento, construyendo su propia identidad de género. Se trata del “proceso de individualización” característico de las sociedades modernas y consecuencia de los cambios estructurales que en ellas se han producido.

Una clara referencia histórica que ha influido en la trayectoria de la mujer en el deporte fue la prohibición de la participación de las mujeres en los primeros Juegos Olímpicos de la Era Moderna en 1896 impulsados por el Barón Pierre de Coubertain, en los que el único rol de las mujeres fue coronar a los vencedores (López, 2008).

El surgimiento del deporte identifica la actividad deportiva con lo masculino y con una incuestionable atribución de género. Esto explica, en parte, los obstáculos y reticencias para la participación de la mujer en actividades deportivas y la dificultad que mantiene para identificarse con los valores que desde este ámbito se promueven (López Crespo, 2001).

Sin embargo en el primer tercio del siglo XX se produjo un paréntesis y una serie de mujeres en Europa transgredieron tales cuestiones, trastocando los roles de género y configurando un nuevo imaginario. El abundante material gráfico publicado sobre el imaginario de la mujer deportista nacional e internacional de la época, demuestra que estas mujeres desarrollaron nuevas actividades, saltaron de lo pasivo a lo activo e invadieron el espacio de lo público –propio del género masculino– (Sentamans, 2008).

Pero el “crack” del 29 determinó la crisis social y, en consecuencia, la vuelta al orden y a la feminidad tradicional. Esta vuelta atrás ha perdurado hasta la actualidad. La mujer deportista, considerada durante estos años como sujeto, se convirtió en mujer deportista objeto. Se produjo el inicio de la instrumentalización de la imagen de la mujer como símbolo publicitario (Sentamans, 2008).

En España fue con la instauración de la II República en 1931 cuando la mujer española comenzó su incorporación al deporte (Angulo, 2007). Sin embargo, no muchos años más tarde, durante el régimen franquista, se produjeron una serie de hechos tales como la prohibición del atletismo femenino en 1941 por el supuesto peligro de masculinización que suponía, que terminaron de truncar todos los avances alcanzados hasta ese momento.

Bajo las leyes y saberes que se construyeron, se configuró un cuerpo masculino fuerte y sano al servicio de la patria. El entrenamiento se basaba, en muchos casos, en juegos de estrategia espacial y competitiva, orientados hacia la fuerza y la prepotencia. El lugar natural de la mujer durante el franquismo fue el hogar y la finalidad última para ellas la preparación para la educación de sus hijos. Sus prácticas motrices se restringieron a la expresión corporal y al mundo de lo concreto. Bajo este panorama, el deporte se configuró como un conjunto reservado de hombres, donde la mujeres quedaron relegadas a un segundo plano o a actividades físicas orientadas hacia la pasividad y la sumisión propias del universo doméstico (Scharagrodsky, 1998).

Con los movimientos feministas de los 70 y con las tendencias deportivas de los 80 la imagen de la mujer empezó, otra vez, a tomar nuevos derroteros. Sin embargo, en la actualidad las diferencias en la práctica motriz de mujeres y varones se hacen muy visibles. Los ejercicios de la pelvis y el abdomen, por ejemplo, se vinculan a las mujeres por su estrecha relación con la maternidad y con una serie de presupuestos morales como el decoro, el pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia. Los hombres, por su parte, se ligan a un ideal de masculinidad a través de ejercicios de carácter enérgico, de osadía en la acción, de valentía, de decisión, de fiereza, de valor, de voluntad, de energía, de persistencia, de coraje, de disciplina y de dominio de sí mismo. Las capacidades con las que se relacionan son la resistencia, la velocidad y, sobre todo, la fuerza (Scharagrodsky, 2003a).

Como consecuencia, las prácticas físicas deportivas “para los hombres” se asocian a cualidades como la fuerza, la resistencia, la potencia y el contacto físico y, en contraste, las prácticas “para mujeres” parecen buscar la belleza, la compostura, la expresividad y se apartan de los fuertes contactos corporales. Precisamente, en la Educación Física los aspectos artísticos y expresivos siempre han sido vinculados con lo femenino (Pérez Peidro, 1992).

Algunos estudios afirman que en las clases de Educación Física los chicos tienden a percibir los deportes de contacto como áreas de contenido masculinas y

demuestran una mínima motivación por aprender contenidos como la danza (Clifton y Gill, 1994 citado en Shen, Chen, Tolley y Scrabis, 2003). Del mismo modo, prefieren las actividades de carácter competitivo e individualista mientras que las prácticas cooperativas y afiliativas son más requeridas por las chicas (Ruiz, Graupera, Rico y Mata, 2004).

Muchas veces es el propio profesorado el que tiende inconscientemente a orientar a las niñas y a las jóvenes hacia prácticas motrices de tipo expresivo, de flexibilidad, de coordinación o de otras características que responden a los estereotipos femeninos existentes (Macías y Moya, 2002). De este modo, la tendencia en la Educación Física es la de un modelo androcéntrico (González Calvo, 2006; Macías y Moya, 2002; Scharagrodsky, 2003b; Soler, 2007) que inhibe las cualidades femeninas (Álvarez Bueno et al., 1990).

Si bien la Educación Física es una de las áreas donde la reproducción de modelos tradicionales de género está más presente, no se deben obviar las posibilidades que ofrece esta asignatura para promover el cambio y favorecer la coeducación, tal como ha evidenciado Soler (2008).

Scharagrodsky (2003a) cita como deportes “para hombres” la gimnasia en aparatos, el rugby, el fútbol, la esgrima, el boxeo, la gimnasia deportiva, el baloncesto y el balonmano. En cambio, los deportes “para mujeres” serían, según este mismo autor, la gimnasia rítmica, el baloncesto femenino, el jockey y otras actividades de carácter no deportivo como la danza o la educación rítmica, musical y el canto.

La clasificación de los deportes en masculinos y femeninos se basa, tal y como explica Benilde Vázquez (1993), en un “razonamiento circular”. El criterio utilizado para definirlos es fijarse en quienes lo practican y, siguiendo las teorías del aprendizaje social, el número de mujeres y hombres que hacen y triunfan en unos u otros deportes arrastra a practicarlos más o menos. Es decir, existen más probabilidades de que un hombre practique deportes masculinos y una mujer deportes femeninos que viceversa. De esta manera el estereotipo se refuerza.

Benilde Vázquez (1993) también aporta datos en este sentido. Según la población entrevistada, los deportes más idóneos para la práctica femenina son, en este orden, la natación, el tenis, la gimnasia, el baloncesto y el atletismo. Los deportes que consideran menos apropiados son, también en este orden, el fútbol, el boxeo, el rugby, la lucha y la halterofilia. Las opiniones entre los hombres y las mujeres entrevistadas no difieren substancialmente –ambos sexos están de acuerdo– y coinciden, en gran medida, no sólo con lo que transmiten los medios de comunicación sino también con los datos ofrecidos por la encuesta de hábitos deportivos de los españoles (García Ferrando, 2006a).

La distinción de deportes en función del sexo en los medios de comunicación se hace patente y contribuye a la construcción de una masculinidad y de una feminidad diferenciada y jerárquica. Multitud de investigaciones han criticado a periódicos, revistas y otros medios de comunicación por la cobertura deportiva sesgada que ofrecen en sus páginas y por su constante contribución en la reproducción de estereotipos de género (Hardin, Chance, Dood y Hardin, 2002; Hardin, Lynn, Walsdorf y Hardin, 2002; Kian, Vincent y Mondello, 2008; Lippe, 2002; Pirinen, 1997).

Así, en la prensa la mujer únicamente parece participar en deportes como el baloncesto y el tenis, dejando ver que el fútbol y los deportes de motor son “cosas de hombres” (Frideres y Palao, 2006). Tampoco en las revistas se muestra participando en deportes de carretera, pero sí en actividades como la danza o la natación (López, 2005).

El fútbol, el balonmano, el baloncesto o la halterofilia –todos ellos en su vertiente masculina– son deportes que suscitan mucho el interés de los medios de comunicación. Todo lo contrario ocurre con los deportes ligados históricamente a las mujeres –gimnasia rítmica, patinaje artístico o natación sincronizada–, que aparecen en situaciones muy puntuales como pueden ser unos Juegos Olímpicos o unos Campeonatos del mundo (Solano, 2001). Esto es debido a que, aunque la cultura deportiva femenina ya es un hecho innegable, ésta no goza de la valoración

social que tiene la masculina porque, tal y como explica Puig (2001), la interacción entre ambas se produce en el seno de una sociedad patriarcal.

El caso del fútbol es sin duda excepcional. Muchas veces se asume que las mujeres carecen de lo necesario para comprender el juego –pero no se sabe muy bien qué es lo necesario– y dicha negación se convierte en un serio obstáculo para acceder a la práctica. Son las propias mujeres las que, en repetidas ocasiones, no valoran el fútbol femenino pero sí se sienten atraídas por el fútbol masculino (Binello, Conde, Martínez y Rodríguez, 2000).

Por lo tanto, tanto en los medios nacionales como extranjeros, la práctica deportiva de la mujer se limita a unas pocas modalidades. Por una parte a los deportes individuales –principalmente tenis, natación, esquí y atletismo– y, por otra, a los tradicionalmente considerados deportes femeninos, tales como la gimnasia, asociados con cualidades como la flexibilidad, la armonía o la elegancia (Lallana, 2006; López Crespo, 2001).

Los hombres se relacionan con deportes colectivos como el fútbol o el rugby y con otros deportes como el boxeo, que reproducen valores tradicionalmente considerados masculinos como la agresividad o el contacto físico (Hernández et al., 1993; Lynn, Hardin, Hardin y Walsdorf, 2002).

Los varones mantienen una clara orientación hacia el deporte tradicionalmente masculino, asociado a la competitividad y a la destreza; le dan al deporte más valor de utilidad, de incentivo y de logro (Macías y Moya, 2002); y encuentran las clases de Educación Física más útiles que las mujeres (Hellín, Moreno y Rodríguez, 2006).

A partir de los trabajos referenciados en párrafos anteriores, se pueden diferenciar en el actual imaginario social deportes considerados masculinos, femeninos o mixtos (Tabla 16).

Aunque normalmente perjudica a las mujeres, la discriminación no siempre actúa hacia el sexo femenino (Camps Povill, 1995). Existen disciplinas en las que

la exclusión es a la inversa. Ejemplos de ello son la gimnasia rítmica o la natación sincronizada, donde no hay competiciones para hombres.

Deportes “para hombres”	Deportes “para mujeres”	Deportes “para ambos sexos”
Balonmano Fútbol Rugby Voleibol Boxeo Lucha Halterofilia Esgrima Deportes de motor Gimnasia Deportiva	Gimnasia Rítmica Patinaje artístico Natación sincronizada Hockey Esquí Atletismo Piragüismo Danza * Educación Rítmica, Musical y Canto*	Baloncesto Natación Tenis

* Por su relevancia, se incorporan estas técnicas corporales aunque no son consideradas deporte.

Tabla 16. Diferenciación de los deportes en función del sexo.

El periodismo deportivo también se encarga de señalar de forma negativa las actitudes supuestamente femeninas e inadecuadas de los deportistas. Por ejemplo, el hecho de que un nadador se acerque a un mundo de mujeres como es la natación sincronizada (Altés y Gallego, 2004).

De este modo, aunque se está detectando un progresivo acceso de la mujer al modelo competitivo del deporte en los últimos años, el hombre no ha entrado todavía en aquellas actividades que se consideran más femeninas (Soler, 2000).

Una vez más, los medios de comunicación aparecen como reproductores de valores preestablecidos socialmente. Estos medios definen los roles sexuales, especialmente los de las mujeres, de forma estereotipada (Arroyo, 2000; Cockburn, 2002); y contribuyen a la creación y consolidación de mitos en torno a la mujer y el deporte. El deporte de masas y el seguimiento que realizan de éste los diferentes medios de comunicación deja en evidencia una práctica estereotipada en

cantidad y en modalidad¹¹. El tratamiento informativo que reciben los hombres y las mujeres deportistas es asimétrico tanto en espacio dedicado como en el enfoque que adoptan (Berganza, Selva, Solà y Alarcón, 2004).

Todavía prevalece la idea de que los deportes con un alto componente de interés social son actividades propiamente masculinas (Angulo, 2007). El deporte masculino genera más información, mueve masas y es objeto de mayores intereses: culturales, sociales, televisivos, económicos, etc. (Solano, 2001). El deporte de élite es precisamente el campo donde la hegemonía masculina ha perdurado durante más tiempo (Buñuel, 1995b), sobre todo, porque su incorporación se ha desencadenado bajo criterios establecidos por y para los hombres (Camps Povill, 1995; Lallana, 2006). De esta forma, el sistema patriarcal imperante opone serios obstáculos a la incorporación de las deportistas de élite (Puig y Soler, 2004).

Los protagonistas son mayoritariamente varones y para que se empezasen a mediatizar las atletas éstas han tenido que alcanzar récords verdaderamente importantes (Lallana, 2006). Para ser reconocidas, las deportistas deben llegar al más alto nivel de la competición o practicar disciplinas deportivas aceptadas socialmente para las mujeres (Delforge, 1987). Y aún así, los medios señalan insistentemente el peligro de virilización que entraña (Altés y Gallego, 2004).

Como consecuencia, las mujeres atletas perciben que los medios de comunicación las tratan peor que al hombre (Martínez Patiño, 2006), y se produce un conflicto entre la feminidad de las deportistas y los valores del deporte de alto nivel.

Son muchos autores los que encuentran en sus investigaciones un número significativamente mayor de referencias deportivas dedicadas a hombres que a mujeres en diferentes soportes utilizados por los medios de comunicación

¹¹ Véase, por ejemplo, Bryant (1980); Crossman, Guthrie y Hyslop (1994); Duncan y Sayaovong (1990); Fasting y Tangen (1983); Hilliard (1984); Nilges (1997); Schell (1999); Theberge (1991).

(Capranica, et al., 2008; Frideres y Palao, 2006; King, 2007; Lynn, Hardin, Hardin y Walsdorf, 2002; López, 2008; Pedersen, Whisenant y Clement, 2003; Shields, Gilbert, Shen y Said, 2004). Concretamente, Frideres y Palao (2006) encuentran un 5,9% de noticias referidas al género femenino frente a un 88,4% referidas al género masculino, y Lynn et al. (2002) advierten un 80,9% de fotografías de hombres y un 19,1% de mujeres. También las noticias deportivas muestran un claro desequilibrio a favor de los hombres que se hace patente en multitud de investigaciones¹². La presencia de información deportiva femenina “brilla por su ausencia” y lo logros del deporte femenino “no interesan” (Latorre et al., 2007).

Aunque es cierto que en la mayoría de las disciplinas deportivas no se impide el acceso a las mujeres, esta aparente equidad en el acceso no asegura la igualdad de oportunidades (Vázquez, 2002); y la omisión de la mujer vinculada al deporte en los medios puede ser utilizada como una forma sutil de exclusión.

Los deportistas de éxito –hombres y mujeres– son transformados en ídolos y se convierten en modelos sociales a emular. Estas actitudes influyen la práctica real de las personas y animan hacia unas u otras especialidades deportivas. Especialmente los niños/as hacen suyos valores, actitudes, conductas e intereses que se les enseñan como propios de su sexo (López Crespo, 2001).

La escasa presencia de modelos deportivos femeninos y la incesante vinculación de las mujeres con otros ámbitos de la vida impiden que las adolescentes muestren interés por el deporte. Los chicos encuentran en los medios de comunicación más modelos sociales donde identificarse (Soler, 2000). Tan sólo un pequeño porcentaje de las alumnas de secundaria elige modelos de referencia para sus vidas dentro del mundo del deporte. Estas chicas encuentran modelos en su familia –especialmente en las madres–, sus amistades o dentro del mundo del

¹² Frideres y Palao (2006) citan otros trabajos como los de Duncan y Messner (1994, 2000); Duncan, Messner y Williams (1991); Duncan, Messner, Williams y Jensen (1989); García, de Maragás y Gómez (1995); Ibáñez (2001); y Koivula (1999).

entretenimiento: actrices, presentadoras o estrellas del pop (Vescio, Wilde y Crosswhite, 2005).

El deporte es visto por las chicas como una cosa de chicos que, además, es inapropiada para ellas –sobre todo en el caso de los deportes colectivos– (Fernández García, 2006). Esto se traduce en que los varones desean hacer deporte en mayor proporción que las mujeres (García Ferrando, 2006a). La razón por la que muchas mujeres no se sienten atraídas por el deporte es que éste se asocia a los valores tradicionalmente considerados como masculinos –competición, fuerza, éxito, etc.– (Puig, 1999).

Dicho de otro modo, las mujeres se excluyen o se alejan de la práctica deportiva porque siguen encontrando obstáculos a la hora de participar en el deporte, especialmente en el deporte de alto rendimiento (Vázquez, 2002, pp.59-60). Algunas de estas dificultades son la escasa presencia del deporte femenino en los medios y la consecuente ausencia de modelos que provoca la asimilación de la cultura deportiva masculina y una falta de refuerzo social en las mujeres.

Además de las diferencias en la frecuencia de aparición y en las modalidades deportivas a las que se vinculan hombres y mujeres, el papel que desempeñan las mujeres es diferente al de los hombres. Al igual que en los programas televisivos de información general las mujeres se relacionan con unas determinadas temáticas como la alimentación y el cuidado de los niños, pero apenas aparecen en otras como la economía o la política (Bengoechea y Gutiérrez, 2001), en el caso de los contenidos de carácter deportivo mujeres y hombres también difieren en sus roles.

Berganza et al. (2004) revelan que, mientras que los deportistas varones protagonizan noticias centradas en el juego y en sus logros, en las noticias alrededor de las mujeres deportistas cobran mucha más notoriedad aspectos extradeportivos como el aspecto físico, la belleza, la vestimenta o la vida personal. Esto hace que se reproduzcan diversos mitos sobre las mujeres que pueden frenar su participación en el deporte (Vázquez, 2002, p.59): el deporte masculiniza a las

mujeres, el deporte es peligroso para su salud, las mujeres no tienen capacidades para el deporte, las mujeres no tienen interés en el deporte.

Las diferencias estereotipadas en función del sexo no sólo están visibles en el deporte, también a través de otro tipo de actividades físicas se descubren estas desigualdades. Las actividades físicas de carácter lúdico reproducen el mismo esquema que los deportes. Las actividades lúdicas de carrera y salto se vinculan con los hombres, y se dejan para las mujeres otros juegos más pasivos y suaves (Scharagrodsky, 2003a).

En cuanto a otras prácticas de carácter más instrumental, aunque en el presente ambos sexos reconocen la importancia de la belleza corporal y persiguen, en muchas ocasiones, una misma finalidad estética, las actividades que seleccionan para alcanzar sus objetivos están claramente diferenciadas. Como ejemplo, los varones representan una minoría en las actividades grupales de aeróbic, gim-jazz o yoga; y constituyen una mayoría en musculación (Buñuel, 1995a). Las mujeres se concentran en el modelo instrumental –aeróbic, danza, jogging, etc.– donde el cultivo del cuerpo y la preocupación por la apariencia externa suelen ser las motivaciones más frecuentes (Hernández et al., 1993).

La relación ser humano-naturaleza también es distinta si se trata de hombres o de mujeres. En el caso de los hombres la naturaleza se presenta como algo agreste, indómito, desconocido, que pone a prueba su capacidad y que exhibe al hombre como héroe. En las imágenes publicitarias los ejemplos más claros de estos individuos aventureros son los del hombre “Malboro” y “Camel”. En cambio, la relación mujer-naturaleza es tremendamente diferente. La mujer no domina el medio natural sino que es parte integrante de la propia naturaleza (Pérez Gauli, 2000).

El reflejo más fiel de esta relación entre el ser humano y la naturaleza en función del sexo se encuentra en las llamadas actividades físicas en el medio natural. Estas actividades nuevas de emoción, riesgo o aventura como el rafting, la escalada o el trekking aparecen con bastante frecuencia en las revistas de

Educación Física y deportes pero, en ningún caso, son practicadas por mujeres (Hernández et al., 1993).

Esta escasa relación de la mujer con espacios abiertos como el medio natural puede venir originada por la construcción de un cierto tipo de feminidad ligada a los espacios domésticos y privados. La tradicional socialización de la mujer como encargada de la ocupación de los espacios cerrados y privatizados, frente a la consideración de los espacios abiertos como lugares masculinos e inadecuados para la figura femenina, son razones por las que las mujeres parecen preferir los ejercicios físicos en casa y en gimnasios y los hombres eligen los espacios abiertos (Buñuel, 1995b). Mientras que las mujeres son las clientes principales en salas de mantenimiento y centros de fitness, los hombres son el público mayoritario en los estadios y las grandes instalaciones descubiertas (Martínez del Castillo y Puig, 1998, p.167).

Existen límites espaciales rigurosos que delimitan la frontera entre lo masculino y lo femenino. Los sistemas de valores constituyen la identificación entre esfera pública y masculinidad y esfera doméstica y feminidad (Sentamans, 2008).

La diferenciación entre espacios públicos y privados suele acarrear, de forma similar, la separación entre espacios grandes y abiertos, más utilizados en el caso de los hombres, y espacios pequeños y acotados, preferidos por las mujeres. Lo que parece claro es que el modo que tienen hombres y mujeres de utilizar el espacio es derivado de las diferencias en la socialización masculina y femenina (Martínez del Castillo y Puig, 1998). Los espacios amplios son lugares de ficción y de riesgo. En cambio, los espacios de las mujeres son más íntimos, reservados y propios de actividades de protección y responsabilidad (González Calvo, 2006).

Aunque existen estudios sobre la cobertura de las mujeres y de los equipos deportivos femeninos en los medios de comunicación que apuntan a una mejora sustancial en los últimos años (Cunningham, Sagas, Sartore, Amsden y Schellhase, 2004; King, 2007), los datos que se obtienen en el año 2007 del análisis de los tres

periódicos deportivos de mayor tirada en España –Marca, As y Mundo Deportivo– dejan resultados paupérrimos (Angulo, 2007):

- Sólo 11 páginas de 2.313 están dedicadas por completo al deporte femenino, lo que supone el 0,44%.
- El 8,61% del total de las noticias, incluso previa exclusión de las referidas al fútbol, se refieren al deporte femenino.
- De las 1.586 fotos analizadas y que no son de fútbol, el 7% son de mujeres deportistas, periodistas o dirigentes deportivas.
- La mayoría de las noticias y fotos de deporte femenino son de tamaño pequeño o muy pequeño.
- En algunas ocasiones, estas fotos o noticias son negativas: críticas al arbitraje femenino, accidentes en competición, dopaje o desnudos.

1.3.4. Actividad física y diferencia

Mientras los estereotipos de género han sido y son los más estudiados, otras variables como la raza y la discapacidad, y su representación en el ámbito de la actividad física siguen siendo poco investigadas.

1.3.4.1. Raza y actividad física

El aumento de las migraciones –véanse datos ofrecidos en el epígrafe 1.2.7.2.2.– y la creciente globalización construyen sociedades multiculturales¹³ y caracterizadas por los grandes cambios. En este contexto, surgen diversas investigaciones cuya fuente de preocupación es la discriminación por cuestiones de raza.

¹³ Se entiende por sociedades multiculturales aquellas en las que conviven en un mismo territorio personas de distintas culturas, produciéndose o no interacciones entre ellas. El interculturalismo, por su parte, implica compartir e interaccionar con personas de otras culturas (Flecha y Puigvert, 2002, p.12).

Estudios de ámbitos diferentes a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte reflexionan sobre la cobertura negativa de los diferentes países que mantienen los medios de comunicación y que fomentan el florecimiento de estereotipos y actitudes prejuiciosas (e.g., Igartua et al., 2004; Igartua y Muñiz, 2004; Muñiz, Igartua y Otero, 2006).

Parece que, por ejemplo, la prensa de información general durante la transición política española invisibilizó a determinados colectivos, entre ellos, negros y gitanos (Simelio, 2006); y que, tiempo después, los largometrajes siguen relegando a ciertas razas y pretenden minimizar su papel real en el mundo (Cano, Zertuche, Martínez y Velásquez, 2003).

La gran mayoría de los personajes que aparecen en este tipo de películas pertenecen a las razas anglosajona y caucásica, se presentan pocos personajes de raza negra y los asiáticos jamás se ven. Además, los papeles protagonistas son designados precisamente a las razas blancas, que parecen ser los más atractivos, competentes, extrovertidos y ricos. Igualmente, los modelos utilizados por la publicidad en revistas masculinas son mayoritariamente blancos de piel (Fanjul, 2006).

Como ocurría en el caso de los estereotipos de género, las ideas en torno a la raza latentes en la sociedad actual responden a un trasfondo histórico. En la segunda mitad del siglo XIX apareció el concepto de eugenesia en la biología y en las ciencias sociales, y los europeos fueron considerados superiores a los africanos. Siguiendo la teoría lineal de la evolución establecida en el mismo siglo, las razas humanas fueron clasificadas y establecidas por orden de importancia, con los hombres blancos en la cima, los asiáticos en medio y los africanos al final (Contreras, 2002).

En los años setenta aparecieron los movimientos antirraciales, que incorporaron argumentos sociopolíticos, y en los años ochenta se empezó a considerar que las personas son heterogéneas y distintas y que tal heterogeneidad

procede de la interacción de muchos factores que, en ningún caso, suponen gradación (Contreras, 2002).

La raza como una variable social a investigar desde las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte es desatendida con frecuencia (Gil, 2006). La abundancia de estereotipos de raza tiene una gran influencia en el desarrollo de los adolescentes (Contreras, 2006) y, sin embargo, la investigación es todavía incipiente.

En el ámbito de la actividad física y el deporte se observan con frecuencia actitudes muy estereotipadas ante el fenómeno multicultural e, incluso en el contexto de la Educación Física escolar, las creencias y prejuicios se convierten en currículum oculto, en ocasiones mucho más influyente que el propio currículum manifiesto (Soler, 2004). Por este motivo, los estereotipos y prejuicios raciales relacionados directamente con la actividad física y el deporte han motivado algunas investigaciones.

De forma general, estas investigaciones desvelan que, al igual que los hombres son los más representados en los medios de comunicación en cuanto al sexo, en lo que se refiere a la raza las personas blancas ocupan la mayor parte de las imágenes publicitarias –72,6%– (López, 2005) y son las más mencionadas en la programación televisiva de carácter deportivo (Billings y Tyler, 2002).

Asimismo, los resultados de diferentes estudios manifiestan la existencia de estereotipos raciales en los medios deportivos más allá de una mera infrarrepresentación de la diversidad. Los medios de comunicación de masas no sólo invisibilizan determinados grupos raciales sino que, además, reflejan estructuras de poder (Jones, McCarthy y Potrac, 2003).

Especialmente relevante, por el número de trabajos publicados al respecto, es el caso de la representatividad de los afroamericanos en el deporte. En los Estados Unidos se han realizado un gran número de estudios al respecto debido a que es en este país dónde existe una mayor representatividad de afroamericanos en el

deporte. Según estos estudios, el colectivo afroamericano ostenta numerosos títulos de boxeo y atletismo, y en los Juegos Olímpicos los atletas negros dominan las carreras de velocidad (Sheldon, Jayaratne y Petty, 2007).

La limitación en la variedad de prácticas deportivas realizadas por los afroamericanos choca con la gigantesca gama de actividades físicas en las que participan las personas de raza blanca (Harrison y Lawrence, 2004). Son claros ejemplos de diferenciación la Nacional Hockey League (NHL), la Major League Baseball (MLB), la Major League Soccer (MLS), la Professional Golf Association (PGA) o la Ladies Professional Golf Association (LPGA).

La predominancia de los afroamericanos en determinados deportes que, además, son retransmitidos incesantemente por los medios de comunicación, produce y reproduce estereotipos que se perpetúan en la sociedad. Las personas de raza negra que aparecen representadas en imágenes deportivas durante la década de los 90 son vinculadas a deportes como el baloncesto, el boxeo y el atletismo (Lumpkin, 2007). Lo mismo ocurre con la programación deportiva en televisión, en dónde los negros son visiblemente limitados a prácticas como el baseball, el baloncesto o el fútbol (Thomas, 2004).

Las personas participan en unas determinadas prácticas motrices y no en otras en función de lo que se enseña como adecuado para su raza. La percepción que las personas de razas minoritarias tienen de sí mismas y las posibilidades que tienen de participar en un tipo de deporte u otro son influenciadas por los mensajes que transmiten los medios de comunicación (Flecha y Puigvert, 2002).

Precisamente, Harrison (1995 citado en Flecha y Puigvert, 2002) atribuye a la influencia negativa de los medios de comunicación y al entorno que rodea a estas minorías la incapacidad que sufren estas personas para acceder a deportes como el golf o el tenis; y critica las explicaciones que se basan en la supuesta falta de condiciones de los sujetos afroamericanos.

En este sentido, los prejuicios raciales sostienen que las actividades físicas más apropiadas para las personas de raza negra son el fútbol, el baloncesto y el atletismo, y estas visiones estereotipadas influyen en las decisiones de elección de práctica motriz, principalmente, en las decisiones de los chicos negros (Azzarito y Solmon, 2006a).

Por lo tanto, la percepción sobre competencia y aspiraciones futuras de participación en el deporte varía entre los/as adolescentes de distinta raza y las personas llegan a considerar algunas prácticas propias de su raza y rechazan otras sin ningún motivo aparente (Gil, 2006).

Los estereotipos de negros y blancos sobre superioridad atlética e inferioridad intelectual presentes en el imaginario social también influyen en la participación en diversos deportes. El debate en torno al carácter innato o social de la superioridad racial ha congregado defensores y detractores en ambas partes¹⁴.

Las teorías fisiológicas, psicológicas y antropométricas argumentan el determinismo genético pero han sido duramente cuestionadas por sociólogos deportivos, que sostienen que las diferencias no se encuentran en lo innato sino en las fuerzas sociales (Contreras, 2006). Estos sociólogos argumentan que las variables políticas, sociales, históricas, ideológicas y culturales son mucho más significativas que la determinación biológica (Harrison y Lawrence, 2004).

Las creencias sobre la superioridad genética de los negros pueden funcionar como un apoyo para legitimar la desigualdad social entre negros y blancos debido a la consideración inversamente proporcional entre supremacía atlética e inteligencia y ética de trabajo. Se transmite que mientras el éxito de los atletas

¹⁴ Sheldon et al. (2007) citan numerosos artículos que han tratado de verificar que los atributos físicos innatos de las personas negras les predisponen a ser atléticamente superiores. Entre ellos destacan, por ejemplo, Goldberg (1990); Kane (1972); Metheny (1939); Rushton (2001); y Worthy y Markle (1970). Otros trabajos citados por estos mismos autores han señalado que las explicaciones sociales y psicológicas –oportunidades económicas, motivación, valores culturales, estereotipos, etc.– han sido ignoradas. En esta línea nombran a Achter y Condit (2000); Baker y Horton (2003); Coakley (1998); Harrison (1998); Stone, Lynch, Sjomeling y Darley (1999).

negros se debe a una cuestión genética, los atletas blancos lo alcanzan gracias a su inteligencia y trabajo duro (Sheldon et al., 2007).

Mediante encuestas a 301 estudiantes de raza blanca de una universidad estadounidense se comprueba que, efectivamente, el alumnado encuestado considera que los sujetos de raza negra tienen ventajas en ciertas prácticas deportivas –fútbol, baloncesto y atletismo– por su genética, por su estructura corporal y muscular o por razones históricas (Harrison y Lawrence, 2004).

En cambio, y de acuerdo con lo que apuntan multitud de trabajos del ámbito de la sociología, se entiende que tales afirmaciones son provocadas por actitudes racistas; y que la influencia de los medios de comunicación, las expectativas forjadas por la propia sociedad y los estereotipos son causantes de la perdurabilidad en los comportamientos y opiniones de la gente.

Aunque es cierto que las investigaciones sobre la raza negra han sido las más frecuentes, existen trabajos que apuntan a que otros grupos raciales se encuentran atravesados por infinidad de estereotipos que acarrearán actitudes segregativas. Existe la idea, por ejemplo, de que el deporte no forma parte de las personas de origen marroquí (Puig y Fullana, 2002). Se da por hecho, muchas veces de forma equivocada, que sus creencias y religiones prohíben radicalmente este tipo de prácticas y, bajo este pretexto, se les excluye de las diferentes representaciones del deporte.

Por su parte, los/as deportistas que eligen una práctica física que no es considerada socialmente para el colectivo racial de pertenencia deben luchar por competir con los que sí parecen estar en su sitio. Un ejemplo de esta pelea forzosa por alcanzar cierta permisividad por parte de la raza blanca lo protagonizan las jugadoras latinas de béisbol de élite (Gil, 2006).

En definitiva, aunque se espera del deporte que transmita valores y creencias que ayuden a socializar ciudadanos con compromiso cívico, se trata de una práctica cultural dividida por raza (Gil, 2006). A menudo se subraya que a través

de las actividades físico-deportivas se pueden alcanzar valores como el respeto a los demás, la cooperación, la relación social, la convivencia o la responsabilidad social y, a pesar de todo, los medios de comunicación siguen dando a conocer multitud de situaciones racistas y xenófobas: grupos que injurian a jugadores de diferentes razas, ataques racistas a los deportistas, lanzamiento de objetos en las canchas o verdaderas batallas campales fuera de los estadios, entre otras.

No hay garantía de que a través del deporte se eliminen las diferencias y se olviden los prejuicios y, por el contrario, cabe pensar que el deporte sirve como refuerzo y, en algunos casos, origen de éstos. Heinemann (2002), que explica que desde finales de los años setenta se plantea en Alemania la posibilidad de favorecer la integración de los inmigrantes mediante el deporte, revela que se carece de estudios empíricos válidos que muestren un verdadero resultado en estas iniciativas.

La erradicación de la discriminación racial exige medidas inmediatas. Los y las profesionales de la actividad física, sobre todo aquellos/as que se ocupan de la educación de los/as más jóvenes, deben reflexionar sobre sus creencias infundadas puesto que de otro modo están ayudando a legitimar las desigualdades. Los objetivos de una educación intercultural pasan por superar los prejuicios respecto a personas y grupos y evitar los comportamientos y las actitudes estereotipadas (Contreras, 2002).

1.3.4.2. Representación de la discapacidad

Como ya se ha puesto de manifiesto con anterioridad, las imágenes y los textos pueden ejercer influencia a la hora de reforzar o transformar los papeles tradicionales y estereotipados en torno a la actividad física. La existencia de un modelo en busca de la uniformidad social y cultural hace que, en este mundo homogéneo y desindividualizado, los discapacitados/as sólo existan en las campañas institucionales y en las ciudades, pensadas para individuos sanos, no haya sitio para personas enfermas ni discapacitadas (López y Gauli, 2000).

Preocupa, entonces, la omisión de estas personas tanto en los medios de comunicación como en otros soportes materiales y la visión estereotipada que se puede estar publicando sobre ellas.

Los estudios sobre los/as deportistas con discapacidad son todavía escasos, al igual que las investigaciones sobre actividades físicas adaptadas y sujetos con necesidades educativas especiales. De los estudios que se refieren a la representación que se hace de las personas con algún tipo de discapacidad en los medios de comunicación, la mayoría se centran en la cobertura mediática de los Juegos Paralímpicos (e.g., Schantz y Gilbert, 2001; Schell y Rodríguez, 2001).

Con esta inquietud trabajan Pappous et al. (2007), que estudian la representación mediática de los/as deportistas paralímpicos a través de las imágenes publicadas en la prensa escrita española durante los Juegos del 1996, 2000 y 2004. Concretamente, analizan el total de fotografías publicadas en los periódicos El País, El Mundo, ABC, La Razón, Vanguardia, Marca, As y el Mundo Deportivo.

En los resultados ofrecidos por estos autores se aprecia un aumento en la representación fotográfica de los/as atletas discapacitados entre los años 1996 y 2000 que, sin embargo, en el año 2004 desaparece. Al mismo tiempo, se confirma que parte de las fotografías publicadas no contribuyen a la desestigmatización de las personas discapacitadas y reproducen imágenes estereotipadas.

Por su parte, Smith y Thomas (2005) analizan la cobertura que ofrecen seis periódicos nacionales británicos a los atletas de élite con discapacidad en los “XVII Commonwealth Games” celebrados en Manchester en el 2002. Los resultados insinúan que existe una tendencia en los medios de comunicación británicos a examinar las marcas de los atletas discapacitados de forma coherente; y que la inclusión de deportistas con discapacidad en este evento deportivo refleja la supuesta creciente inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad en general.

No obstante, los deportistas discapacitados no son populares, no aparecen con frecuencia ni en la prensa ni en la televisión. Necesitan hacerse oír en una sociedad que no siempre está dispuesta a escuchar, y en la que siguen siendo los “Héroes Olvidados” (Fernández, Fernández, Mendoza y Muiña, 1999).

El análisis realizado por López (2005) ratifica esta idea. Las imágenes publicitarias en las que se puede apreciar un modelo de cuerpo diferente al dominante como el de las personas enfermas o discapacitadas son mínimas.

Cuando se estudian variables como el sexo y la discapacidad conjuntamente, los datos descriptivos enseñan una fuerte desproporción respecto al sexo de los personajes. Además, el análisis cualitativo concluye que las mujeres deportistas discapacitadas exteriorizan atributos emocionales diferentes al de los hombres con características similares. La mujer deportista discapacitada se enseña como una persona frágil, dependiente, pasiva e incapaz de controlar sus sentimientos (Pappous et al., 2007).

Los trabajos anteriores hacen pensar que las personas con algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial, especialmente si son mujeres, aparecerán tan sólo de forma ocasional en las imágenes de los libros de texto ya que están fuera del estereotipo corporal legitimado en la cultura de la Educación Física.

1.4. EL HABITUS DISCIPLINAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1.4.1. Conceptualización de la Educación Física

El término Educación Física es equívoco ya que resulta ambiguo por las diferentes realidades a las que se refiere. Dependiendo del punto de partida que se establezca existe una triple racionalidad en la Educación Física: como dimensión educativa, como disciplina –materia curricular– y como disciplina de investigación (Tourinán et al., 1996).

En el primer caso, la conceptualización de la Educación Física como dimensión educativa se explica desde la perspectiva cósmica de la educación. La educabilidad del Ser Humano es inherente a su existencia, “la vida es, en sí misma, una educación permanente” (Fullat, 1984 citado en Rey, 2006, p.26).

Bajo planteamientos pedagógicos cartesianoides que mantienen la disgregación ontológica de la realidad pensante y realidad biológica (García Carrasco y García del Dujo, 2001, p.22), es común hablar de una educación moral, espiritual, cívica, estética, física, etc. En este sentido la Educación Física es concebida como el proceso en el que el Ser Humano desarrolla su physis, su naturaleza corporal.

Este proceso de educación es consustancial a la condición humana, más allá de la educación sistemática o formal, por lo que no está limitada a un tiempo escolar ya que es ante todo un proceso que tiende a perfeccionar al ser humano a través del movimiento hasta el final de sus días (Coca, 1993).

En el segundo caso, la conceptualización de la Educación Física como disciplina educativa, hace referencia a su consideración como materia escolar socialmente construida (Barbero, 1989).

La Educación Física es entendida como aquella educación sistemática que se imparte de forma consciente, organizada e intencional dentro del sistema educativo y a la que muchos autores han denominado como educación formal. Se considera,

pues, como una disciplina educativa específica –materia curricular– que interviene a través de la motricidad con la intención consciente de promover el desarrollo humano (Rey, 2006).

La parcelación de la educación se realiza utilizando como criterio el ámbito de conocimiento –disciplina– o canal fundamental a través del cual se estimula al educando. Y para facilitar estos procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan “Didácticas específicas”, por ejemplo la Educación Artística, la Educación Matemática y, en este caso, la Educación Física (Rey, 2006).

La Educación Física, como señalaba Cagigal, tiende a la educación general pero con una especial atención a la dimensión motriz del hombre: “Es decir, educación física, es aquel aspecto de la educación en general que llega al individuo atendiendo primariamente su constitución física, su destreza, armonía de movimientos, agilidad, vigor, resistencia, etc. Un sistema educativo donde cuenta sobre todo el hombre en movimiento y consecuentemente el hombre en especial actitud espiritual. No es un aprendizaje de movimiento, como han sostenido algunas escuelas embarrancadas en niveles atomísticos, sino –repetamos– una educación del hombre sistematizada a partir de una atención a su propia condición física generalmente detectada en movimiento y apta para el movimiento” (Cagigal, 1996a, p.465-466).

La tercera consideración de la Educación Física, como ciencia o disciplina científica, no tiene un planteamiento teórico unánime dentro del campo de conocimiento de las denominadas Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Para unos la Educación Física mantiene estatus científico autónomo. Otros, en cambio, la definen como un campo científico dependiente de otras ciencias. El objeto de esta disciplina científica sería según Cagigal (1996a, p.472) “el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud”.

La consideración epistemológica por la que se opta en esta investigación es una síntesis conciliadora de la propuesta de Vicente Pedraz (1988), la obra del filósofo portugués Manuel Sérgio (1994, 1999) y los trabajos de Ana Rey e Inma Canales (2007).

La Educación Física como ciencia autónoma estaría justificada por la existencia de un cuerpo de conocimiento específico, derivado de una metodología científica, y un objeto de conocimiento propio (Gil y Contreras, 2005). Pero esta construcción disciplinar como ciencia autónoma es débil, ya que la Educación Física, como indican Sérgio (1999), Vicente Pedraz (1988) y Rey (2006) es una disciplina subsidiaria de las Ciencias de la Educación.

La propuesta epistemológica de Manuel Sérgio defiende la existencia de una ciencia propia a la que denomina “ciencia da motricidade humana”. Con independencia de lo apropiado o no de la consideración unidisciplinar –ciencia de la motricidad frente a ciencias de la motricidad– nos interesa subrayar que para este autor la Educación Física abarcaría el ramo pedagógico de esta ciencia. Por lo tanto no representa estatus científico-autónomo, sino que remite a dos áreas de conocimiento que la anteceden y fundamentan: las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Motricidad (Sérgio, 1999).

Vicente Pedraz (1988) concibe la Educación Física como una intervención inseparable del ámbito educativo general que, además, se superpone en innumerables ámbitos de la investigación científica. Para este autor no existe una ciencia de la Educación Física, sino que existen ciencias de la Educación Física. Estas ciencias son una superposición entre las Ciencias de la Actividad Física –desde su punto de vista educativo– y de las Ciencias de la Educación –desde su punto de vista específico–.

La Educación Física como objeto de estudio científico, se sitúa en la intersección entre las Ciencias de la Actividad Física y las Ciencias de la Educación (véase Figura 18).

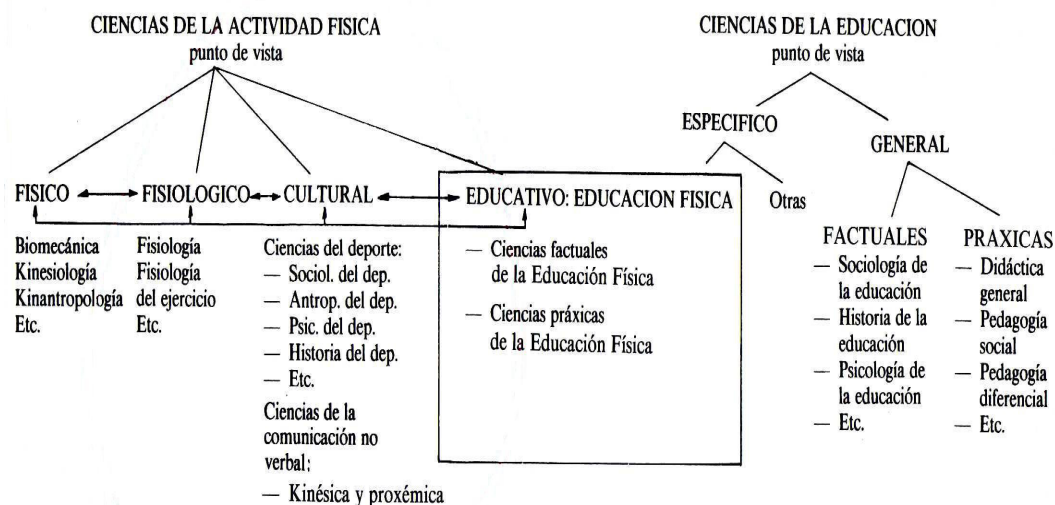


Figura 18. Conceptualización de la Educación Física (tomado de Vicente Pedraz, 1988, p.55)

Como indican Rey y Canales (2007, p.113),

La motricidad es una sustantividad que se constituye como objeto de conocimiento material sistémico, con notas psíquicas, somáticas, naturales, culturales, centrípetas y centrífugas. Por lo tanto su estudio formal –meta-punto-de vista– puede, y debe ser matizado desde diferentes problemáticas, dando lugar a una episteme necesariamente multidisciplinar y transdisciplinar. Esta declaración nos aleja de la consideración de una ciencia única de la motricidad.

La Educación Física sería el estudio del objeto material de la motricidad desde un punto de vista formal educativo.

En definitiva, el primer paso para poder ubicar esta investigación es comprender que la Educación Física se entiende aquí como una disciplina educativa enmarcada dentro de las Ciencias de la Educación y que se nutre de otras ciencias tales como la Sociología, la Psicología, la Filosofía, la Anatomía, la Medicina, etc. en confluencia con las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o Ciencias de la Motricidad.

1.4.2. La construcción del habitus disciplinar de la Educación Física

Siguiendo a Bourdieu (2003, p.78), el habitus de una disciplina se basa en “un sistema de disposiciones generadoras, en muy buena medida inconscientes y transportables, que tienden a generalizarse”. Estas disposiciones varían de unas disciplinas a otras y toman formas específicas en cada una de ellas.

El habitus de la Educación Física se manifiesta continuamente en los contenidos que son tratados –y en los que no son tratados– en esta disciplina escolar, en las temáticas de ponencias y comunicaciones en los congresos científicos de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y, sin ir más lejos, en el imaginario social, mostrado en los medios de comunicación de masas, que es su medio más visible de reproducción.

El análisis de las imágenes de los libros de texto que se efectúa en este trabajo de investigación también desvela la existencia de un habitus disciplinar propio, que es asimilado muchas veces de forma inconsciente, y que se reproduce incesablemente gracias al tratamiento que los materiales curriculares hacen de la Educación Física.

Para poder distinguir cuáles son en la actualidad las orientaciones o elementos considerados centrales, supuestamente veraces y continuadores del habitus disciplinar de la Educación Física frente a otros elementos marginales, relegados u olvidados; es necesario conocer, previamente, cómo los orígenes sociales, históricos y culturales han ido creando poco a poco un corpus de conocimiento acumulado que construye el habitus de esta disciplina.

1.4.2.1. Principales corrientes históricas

Para generar cualquier tipo de investigación educativa no sólo hay que conocer la realidad social existente y la realidad social que se desea. También es obligado un estudio básico de la configuración histórica en la teorización educativa.

Se exponen aquí brevemente unos postulados contruidos a partir de diferentes corrientes históricas y de cuyas afectaciones se hallan prisioneros los actuales estándares de la Educación Física.

Los siguientes trazados se adscriben a los recorridos históricos que realizan Pedro Gil Madrona y Onofre R. Contreras Jordán (2005), José Luís Pastor Pradillo (2004), Manuel Sérgio (1994), Benilde Vázquez (2001a) y Miguel Vicente Pedraz (1988).

Aunque se puede enunciar que la Educación Física moderna surge en el siglo XVIII con un claro enfoque terapéutico e higienista, los movimientos gimnásticos del siglo XIX pueden ser vistos como los verdaderos inicios de la Educación Física escolar. La superación de la funambulía –identificada con el circo y el espectáculo– y la aparición de la gimnástica –vinculada a la educación– en los inicios de este siglo suponen el primer capítulo del actual espacio profesional del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Junto con la aparición de la gimnástica, se desarrolla en Gran Bretaña el movimiento deportivo, que tiene sus orígenes con Arnold y que ha tenido una influencia decisiva en el ámbito educativo.

Ambos enfoques –las escuelas gimnásticas en el continente europeo y el deporte en Gran Bretaña– caracterizan la Educación Física del siglo XIX y, en gran medida, también la actual.

En los primeros años del siglo XX, junto con la vertiente deportiva que había nacido en las Islas Británicas, la gimnástica en el continente europeo adquiere una doble vertiente: higienista y militarista. De hecho, los primeros profesores de Educación Física se reconocían en los médicos y en los militares.

No obstante, la corriente médica higienista tiene una tradición histórica mucho más marcada. Ya la gimnástica antigua estaba más relacionada con el mundo de la medicina que con el de la educación, y la Educación Física ha dependido históricamente del modelo de cuerpo que le proporciona la medicina.

Por este motivo, las ciencias básicas en las que fundamentalmente ha descansado la Educación Física son la anatomía y la fisiología.

A lo largo del proceso de evolución histórica y ya superada la tercera década del siglo pasado, la Educación Física ha tenido indiscutiblemente una argumentación marcadamente higienista. Conservar la salud, curar enfermedades y potenciar las capacidades para un mejor estado del cuerpo, y alcanzar una mayor fuerza y vigor eran algunas de las finalidades que se le atribuían a la Educación Física.

Una de las figuras que contribuyó de forma más importante al acento pedagógico, pero también higiénico y sanitario de la gimnástica fue Per Henrik Ling (1776-1839) y, posteriormente, su hijo Hjalmar (1820-1886).

Por su parte, la corriente militarista y patriótica tiene su cimiento en la preocupación política por el mal estado físico de la juventud en centro Europa durante el siglo XIX. Además, con el humanismo renacentista la Educación Física halla un espacio propio y la gimnasia se considera un medio apropiado para el cultivo de la técnica militar.

Los principales difusores de esta corriente fueron Ludwing Jahn (1776-1852), que unió la formación pedagógica a la formación militar, y Francisco Amorós (1770-1848), quien fundó la Escuela Normal de Gimnástica Civil y Militar.

En cuanto al modelo deportivo, sobre todo a partir del impacto de los Juegos Olímpicos de París en 1924, éste se difunde por todo el continente europeo invadiendo, también, las instituciones educativas.

Al divulgarse las modalidades deportivas en España, la Educación Física basada principalmente en la gimnasia, fue desprestigiada y el deporte sufrió un paulatino auge. La presencia social cada vez mayor de los deportes propició la incorporación de éstos a la didáctica a partir de la segunda mitad del siglo XX y, como se verá más adelante, continúa en la actualidad.

En la década de 1960 la noción de psicomotricidad se abre paso y rechaza el tradicional dualismo de la Educación Física y durante las décadas de 1960, 1970 y 1980 coexisten tres modelos o enfoques: biomotriz, psicomotriz y expresivo, que todavía persisten en la idea de Educación Física del presente.

A partir de 1990 en España se asiste a una reconceptualización de la Educación Física que añade nuevos enfoques como son la Educación Física para la salud –implícitos, como ya se ha visto, en la Educación Física de épocas precedentes– y la Educación Física para el ocio y el tiempo libre.

1.4.2.2. Consecuencias históricas en el habitus actual

La evolución de esta disciplina educativa se ha visto notoriamente condicionada por las diferentes concepciones que la Educación Física ha tenido a lo largo de la historia. Cada sistema social y político ha organizado a su manera estas enseñanzas, sin duda, condicionado por cuestiones históricas y de tradición.

Los principales legados que ha heredado la Educación Física pueden abreviarse en: la existencia de una estrecha relación con las ciencias de la salud –derivada de la corriente médica e higienista–, una visión mecanizada y operativa del cuerpo –que procede tanto de la corriente higienista como militarista de la gimnástica–, una especial valoración de la práctica deportiva –consecuencia de los modelos deportivos descendientes, sobre todo, del sport inglés– y la encarecida atención al espectáculo, principalmente deportivo –que tiene sus orígenes en el funambulismo–.

1.4.2.2.1. Binomio Educación Física-Ciencias de la Salud

El primero de los legados –asociación de la Educación Física con la salud– ha cobrado gran relevancia en los últimos años. Se ha pasado de la noción de higiene a la de bienestar, que entiende la salud más allá de la ausencia de enfermedad. Al carácter biológico tradicional se le añade también el carácter experiencial y social (Devís, 2003).

La salud a través de la actividad física está vinculada ahora a enfermedades modernas tales como el cáncer, el exceso de colesterol, la osteoporosis o las enfermedades cardiovasculares. Estos cambios sociales han asignado un nuevo papel a la Educación Física respecto a la salud. Prueba de ello es la visión que está tomando esta asignatura como una forma de abordar problemas tales como la obesidad o algunos trastornos de la alimentación como la anorexia y la bulimia nerviosas a través de la intervención educativa.

El abuso de las dietas y la búsqueda incesante de la delgadez hacen necesario dotar a los alumnos/as de recursos y capacidades que les permitan ser consumidores críticos (Devís, 2003), ya que es precisamente en la adolescencia cuando emerge el deseo de intervención estética (Planella, 2005), motivando la más que justificada preocupación por la salud de este colectivo.

La relevancia de esta perspectiva “saludable” en la intervención educativa corporal se evidencia por la presencia de un bloque de contenidos específico en el currículum de la asignatura denominado “Condición física y salud”, además del interés que estos contenidos suscitan en el alumnado (Moreno y Hellín, 2007).

No obstante, muchas veces la opinión del alumnado muestra una visión errónea de la salud y este colectivo vincula la Educación Física saludable con la condición física o la estética corporal (Contreras, González, Rodríguez y Carrasco, 2003; Trueba, 2008). Precisamente, las prácticas físicas instrumentales relacionadas con el culto al cuerpo se corresponden inicialmente con esta perspectiva de salud, aunque muchas veces salud es confundida con estética corporal, llegando incluso a alejarse de lo establecido como saludable. Emerge, entonces, una visión utilitarista de estas prácticas en busca de la belleza como fin último.

1.4.2.2.2. Visión mecanizada y operativizada del cuerpo

Si bien es cierto que en la actualidad la Educación Física no se centra únicamente en la anatomía, la fisiología o la biomecánica sino que las ciencias neurológicas, las ciencias de la conducta y las ciencias sociales han entrado a

formar parte fundamental en la forma de entender esta disciplina, el modelo histórico médico-higienista y militar sigue acentuado en las actividades físicas actuales y enseña un segundo legado basado en la concepción de un cuerpo mecanizado y operativizado.

El poder se ha servido de la medicina y de la Educación Física como tecnologías capaces de enseñar eficiencia al cuerpo-máquina (Sérgio, 1999, p.23). Debido a esta vinculación con la medicina, que da lugar al modelo mecanicista del cuerpo humano y que se ve completado posteriormente por el desarrollo de la biomecánica, las concepciones del cuerpo-máquina han dominado durante mucho tiempo las prácticas de la Educación Física y los propios profesionales de este ámbito han centrado y siguen centrando su labor en la adquisición de habilidades y destrezas, convirtiendo la enseñanza en un adiestramiento (Vázquez, 2001b).

Hoy, en muchas de las prácticas de la Educación Física el cuerpo es “objeto-anatomo-fisiológico-maquinal-no consciente-limitado-extenso-divisible-definido-y-mortal” (Tavares, 2001, p.45), y esto se lo debe a una tradición histórica que ha girado en torno a la mecanización del cuerpo o cuerpo-máquina. La herencia del pensamiento cartesiano ha influido decisivamente en el paradigma racionalista y anatomista de la Educación Física, excesivamente objetivista, positivista y especializante.

Según el propio Manuel Sérgio (1999, p.27), la racionalización de los currículum de Educación Física emana de un modelo de control político en que se perfeccionan medios técnicos de dominación de una sociedad substancialmente totalitaria.

Como se ha venido verificando, dos marcas o huellas claras en la Educación Física actual son: la operatividad y la mecanización, muy relacionadas a su vez con la competitividad y la especialización propias de la sociedad actual. Para constatar esto basta con una mirada al diseño curricular de base de esta materia en la Educación Secundaria Obligatoria, el cual, pese a las continuadas reformas

pedagógicas, ofrece una especial atención a la búsqueda del logro, sobre todo, deportivo.

1.4.2.2.3. Deportivización del currículum y elitismo motriz en la Educación Física

En cuanto al legado histórico en torno a la práctica deportiva, “el Deporte es la manifestación cultural de la Motricidad que goza de mayor popularidad” (Rey, 2003a, p.411).

La deportivización de la actividad física en la sociedad actual se propaga con gran fuerza e irrumpe en la Educación Física escolar. La presión social de los aficionados, de los políticos, de los medios de comunicación, y del propio alumnado empuja a que el deporte esté en el currículo escolar (Gil y Cotreras, 2005).

El proceso deportivizador, como indican las tesis de Brohm (1982), evoluciona paralelamente al proceso de modernización de las sociedades contemporáneas. El deporte es producto del capitalismo, posee sus mismos cimientos y, en consecuencia, forma parte del legado que le caracteriza e identifica. “El deporte va a someter al universo de actividades físicas a un proceso de aculturación, drenándolas de las estructuras básicas que lo construyen. Proceso racionalizador que consiste en someterlas a un férreo proceso regulador y estatutario” (Canales, 2006a, p.32).

La práctica deportiva, el estilo de vida deportivo y los hábitos “quasideportivos” se organizan como fundamentos técnicos universales de las categorías académicas del cuerpo (Vicente Pedraz, 2005). Este fenómeno condiciona en gran medida el currículum de la Educación Física y, en consecuencia, refuerza los hábitos deportivos. En investigaciones realizadas por el Grupo de “Motricidad Humana y Mundos Simbólicos”, conformado por siete universidades colombianas, queda en evidencia el reduccionismo de la clase de Educación Física a una clase de “Deporte” (Orrego, 2006).

Además, este enfoque se encuentra fuertemente atravesado por cuestiones del deporte federado-espectáculo y se convierte, en muchas ocasiones, en una traslación de la escuela deportiva al contexto escolar (Aisenstein, 1995 citado en Rolando, 2001). De esta manera, la escuela se convierte en propiedad del deporte y el deporte en una técnica corporal entronizada en la escuela (Canales y Rey, 2008).

El estudio sobre la reforma del Real Decreto 3473/2000 de Enseñanzas Mínimas para el área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria desarrollado por Bores, Castrillo, Díaz, Escudero y Mañeru (2001), pone de manifiesto este evidente desequilibrio entre los diferentes contenidos del currículum, a favor de una educación corporal centrada en lo condicional y en lo deportivo.

Según estos autores, el Diseño Curricular especifica y secuencia excesivamente los contenidos sobre “condición física y salud” y “juegos y deportes, cualidades motrices personales y habilidades deportivas”. Por el contrario, los contenidos dedicados a las “habilidades motrices en el medio natural” y a las “habilidades motrices de ritmo y expresión” son difusos y se encuentran despojados de su verdadera esencia. Los contenidos de “Ritmo y expresión” resaltan una idea de expresión corporal en la que lo importante parece ser el dominio de técnicas de baile y danza, y no se pone el acento en lo comunicativo, expresivo, participativo y creativo.

José Luís Pastor Pradillo (2002) y Benilde Vázquez (2001b) coinciden al señalar tres corrientes de la Educación Física actual: la educación físico-deportiva o cuerpo acrobático, la educación psicomotriz o cuerpo pensante y la educación físico-expresiva o cuerpo comunicativo. La primera de ellas ha sido y sigue siendo dominante. En esta concepción la enseñanza se produce básicamente por técnicas y modelos que encajan con el paradigma deportivo convencional. Incluso esta concepción basada en estructuras biológicas y medibles envuelve la aparición de nuevas prácticas como el deporte recreativo, el deporte salud o el deporte de riesgo. Por el contrario, la corriente expresiva o comunicativa, relacionada con la

danza, el mimo o el teatro entre otros, ha sido una dimensión prácticamente olvidada.

Contra lo que se pudiera pensar, este desequilibrio sigue presente en el nuevo currículum establecido bajo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación –LOE– (Canales y Rey, 2008).

La Educación Física, “drenada por el fenómeno deportivo”, se caracteriza por el “elitismo motriz” (Barbero, 1996) que, con mucha frecuencia, se traduce en mediciones constantes del alumnado basadas en baremos y tests. La práctica deportiva a todos los niveles se encuentra influida por la imagen del deporte de alta competición y estimulada por el supercampeonismo (Cagigal, 1996b).

Parece que el deporte ha fagocitado el amplio abanico de las técnicas corporales, produciendo un dominio absoluto de los deportes sobre el resto de los contenidos de la Educación Física; y este carácter físico-deportivo predominante en las clases de Educación Física es percibido por el propio alumnado de la Educación Secundaria (Bores, Castrillo, Díaz y Martínez, 1994; Contreras, González, Rodríguez y Carrasco, 2003).

Más concretamente, Salgado, López, Canales y Eslava (2003) tras realizar un análisis de las actividades de expresión corporal en diversos currículos de la ESO, establecen que existe un predominio de actividades que relacionan exclusivamente la expresión corporal con la producción artística con bases rítmicas, caracterizadas éstas por la reproducción mimética de estereotipos; caracteres propios de las actividades deportivas. De este modo la “deportivización” del currículum reduce las posibilidades educativas de la expresión corporal.

La superación de la deportivización de la Educación Física requiere la diversificación de sus contenidos. Esta diversificación de las técnicas corporales, encaminada a una educación integral más allá de modelos ideales y de la eficacia motriz, debe desarrollar prácticas expresivas e introyectivas (Canales y Rey, 2008).

No se trata, por tanto, de desterrar el deporte de la educación formal sino de equilibrar el currículum de la Educación Física, dándole la misma importancia al deporte que al resto de las técnicas corporales y dotando al alumnado de mayor bagaje motriz y desarrollo personal. De lo contrario, si se ignora el trabajo de expresión corporal en la Educación Física, se está despojando a esta asignatura de su potencial creativo y expresivo (Castañer y Camerino, 2001).

De acuerdo con Gil y Contreras (2005), la incorporación del deporte al sistema educativo es positiva siempre que se introduzca como una opción más de actividad física y se le dé un enfoque claramente educativo, que se aleje de la mera búsqueda del resultado y que desarrolle tanto aspectos técnico-tácticos como cualidades físicas y, sobre todo, que transmita valores positivos.

1.4.2.2.4. Omisión de los “otros” y los “ajenos”

Como consecuencia de la tradición histórica de esta disciplina, en la Educación Física el deporte se ha convertido en “un fragmento importante, pero parcial, de un concepto más amplio que abarca la gran variedad de expresiones culturales del Homo movens” (Renson, 2000, p.215).

Por tradición solo se refleja una serie de actividades físicas dentro del amplio abanico de posibilidades existentes de tal manera que éstas van fagocitando a las demás olvidando la necesidad de conceptualizar esas “otras” prácticas y, por lo tanto, eliminándolas del habitus disciplinar de la Educación Física.

No obstante, “la educación física debe atender al hombre físicamente capaz y físicamente expresivo” (Cagigal, 1996a, p.478) y, para ello, tan importante es la eficiencia mecánica o la adquisición de patrones básicos de movimiento –objetivos tradicionales de la Educación Física– como la adquisición de aprendizajes corporales de manifestación a los demás del mundo interior –expresión dinámica– o el aprendizaje de la danza (Cagigal, 1996b).

David Le Breton señala la existencia de una tendencia demasiado generalizada al creer que el modelo del cuerpo consagrado por las referencias

biomédicas es unánime y como el resto de significaciones sobre el cuerpo flotan sin criterio, injertándose mutuamente. De este modo el yoga, el chamanismo, el zen, la acupuntura, el masaje, las artes marciales se reducen a “un puñado de fórmulas ejemplares, de gestos elementales” que “flotan en estado de ingravidez, disponibles para cualquier corrupción” (Le Breton, 1995, p.89).

Este cientificismo cartesiano en torno al cuerpo provoca que desde la Educación Física escolar sólo se aborden algunas de las técnicas corporales de toda la pluralidad existente en la cultura de la motricidad. El juego, la danza, el deporte o el ejercicio son las más comunes (Rey y Canales, 2007) porque su racionalización se adapta fácilmente al paradigma biomédico y/o eficientista dominante.

Si bien estas prácticas responden al acaecer tradicional de la materia, no se puede obviar la aparición de nuevas y alternativas formas de vivir la corporeidad – denominadas como los “otros”– y la existencia de manifestaciones de la motricidad presentes en otras culturas –conocidas como los “ajenos”–.

Siguiendo a Rey (2003b), el “otro” podrían ser el resto de técnicas corporales, más allá del deporte, creadas en la cultura del movimiento –juegos autóctonos, técnica Alexander, eutonía, contacto improvisado, bio-danza, bioenergética, autoconciencia por el movimiento–. Lo “ajeno”, en cambio, abarcaría las técnicas corporales propias de otras culturas –tai-chi, yoga, chikung, etc.–.

David Mata Verdejo (2000), con una consideración sistémica, representa este panorama de la cultura de la motricidad a través del concepto de horizontes. Acuña de horizonte deportivo marginal a la aglutinación de actividades emprendidas por grupos e individuos que muestran un rechazo hacia las formas más tradicionales y convencionales del deporte, que se aglutinan en lo que denomina horizonte deportivo central. Este horizonte central dominante está configurado como un sistema de práctica fuertemente institucionalizado, jerarquizado, burocrático y representativo de los valores materiales y espirituales

de cada sociedad –las prácticas propias del espectáculo-profesional, el ámbito competitivo o recreativo de práctica popular dirigido por grupos especializados y controlada por los estamentos del poder–. Las manifestaciones del horizonte deportivo marginal escapan del deporte central atendiendo a inquietudes y valores alternativos, como una vía o corriente contracultural.

Lo interesante de este sistema de horizontes deportivos culturales es su permeabilidad y flexibilidad. Consigue explicar por ejemplo, el poder sincrético de las sociedades modernas que es capaz de combinar elementos exóticos o marginales y hacerlos propios. Este proceso fagocitador de la cultura central puede hacer que disciplinas marginales se transformen en populares y multitudinarias, aunque no sin antes hacerlas más accesibles, atractivas y comerciales (Mata, 2000).

Tanto las prácticas emergentes o neodeportes –parkour, por ejemplo– como las que surgen de otras culturas –pilates–, son excluidas inicialmente del currículum de Educación Física. Esto es debido a que el ámbito académico es muy poco permeable a las subculturas de la motricidad y reproduce en gran medida el horizonte central. Pero como en el caso del Pilates, cuando éstas son fagocitadas por la mercadotecnia del horizonte central pueden pasar a formar parte de los contenidos de la Educación Física, que reproducen en gran medida la cultura dominante del horizonte central.

1.4.2.3. Indeterminación semántica

Las diversas corrientes que han acompañado a la Educación Física a lo largo de su historia han ido originando diferentes terminologías, lo que ha constituido una verdadera amalgama de conceptos heredados de diferentes ciencias pero sin una auténtica coherencia interna.

La convulsiva situación político-económica-social que protagonizaba España dificultó la gestación de las diferentes escuelas gimnásticas que se asentaban en Europa y que penetraron en nuestro país sin grandes estudios ni adaptaciones. Por

ello la historiografía de la Educación Física española a lo largo del siglo XIX adolece de un escaso corpus teórico (Canales, 2006b).

Por otra parte, la relativamente reciente concepción de la motricidad expresiva como objeto de estudio científico y la consecuente inmadurez epistemológica de la disciplina dan lugar a la imprecisión conceptual que, aunque ha sufrido numerosos intentos de clarificación, todavía se mantiene en la actualidad.

Existen términos como educación del movimiento, educación motriz, educación corporal, educación psicomotriz, paidomotricidad, etc. que se utilizan para denominar un mismo fenómeno con diferencias de matiz según el autor que los propone. Esta situación imposibilita, al menos por el momento, la unificación de un lenguaje común.

En este informe el término Educación Física se reserva, como ya se ha explicado, para referirse a la disciplina curricular que forma parte de la educación institucionalizada o formal.

Por su parte, con carácter general, se maneja habitualmente el término actividad física por ser el más global en significado y por disfrutar de una mayor difusión. Benilde Vázquez (2001b, p.47) define la actividad física como “movimiento corporal mediante los músculos esqueléticos y que produce un gasto energético”. De este modo, tal como explican Lagardera, López y González (2000), cuando una persona se dirige caminando a la parada del autobús, cuando conduce, cuando sube por una escalera o cuando cocina está realizando actividad física, aunque tenga una función únicamente de soporte vital y no se trate de una acción motriz con sentido en sí misma.

Al hablar de actividades físicas –término más delimitado que actividad física– se hace referencia a las realizaciones concretas de la cultura física que se distribuyen en la población como productos sociales que son (Vázquez, 2001b, p.48). Pero en esta investigación también se manejan como sinónimas expresiones

tales como “técnicas corporales”, “manifestaciones expresivas de la motricidad”, “prácticas motrices” o “prácticas corporales”.

Asimismo, se rechaza la conceptualización abierta del término deporte como “cualquier forma de actividad física que, a través de la participación organizada o no, tiene por objeto la expresión o mejoría de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición a todos los niveles” (Consejo de Europa, 1975); puesto que se considera que en esta definición queda encubierta la gran complejidad cultural y social en torno a la actividad física y, consecuentemente, se olvidan multitud de manifestaciones de la motricidad que, aunque parecen estar incorporadas, luego nunca se mencionan.

Se entiende el término deporte en su concepto restringido, evitando su empleo en sentido lato y restringiendo su referente a la actividad física competitiva, reglada e institucionalizada, vinculada con el origen moderno del término sport en Inglaterra (Elias y Dunning, 1992).

Por lo tanto el deporte es una técnica corporal, una práctica motriz, un tipo de actividad física o una manifestación de la motricidad, compuesta por un “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas” (Parlebas, 2001, p.105).

Los juegos, las prácticas de interiorización o los ejercicios físicos son, junto con los deportes, otros tipos de actividades físicas –técnicas corporales, prácticas motrices, manifestaciones expresivas de la motricidad–.

Pero, tal como señala Vicente Pedraz (1988), la verdadera problemática va más allá de una vaguedad terminológica y se convierte en una dificultad para aglutinar dentro de un mismo modelo epistemológico todas las posibles interpretaciones del movimiento humano. Desde esta perspectiva, todas las propuestas de concepciones y denominaciones se encuentran sesgadas y adquieren, en parte por causa de la herencia histórica, un carácter biológico, biomecánico, deportivo, etc.

Ya ha sido explicado que, como consecuencia tanto de las corrientes históricas como de la nueva concepción de la Educación Física como objeto de estudio científico, se erige un habitus disciplinar caracterizado por unas determinadas actividades físicas monopolizadoras que omiten otras posibilidades de práctica motriz.

Además, ante las necesidades de las sociedades actuales, han aparecido y siguen apareciendo nuevas técnicas corporales que estimulan la aparición de nueva terminología y que conducen a una inevitable indeterminación semántica y lingüística.

La vaguedad terminológica que envuelve esta disciplina tiene su reflejo en el currículum oficial de la Educación Física. La confusa estructuración de los contenidos es resultado de un corpus de conocimiento no consensuado y de una falta de coherencia interna.

Un claro ejemplo de imprecisión y confusión conceptual es el término “expresión corporal”. Como señala Canales (2006b), la expresión corporal tiene una consideración heteróclita y una falta de corpus teórico, lo que produce que las diferentes perspectivas de expresión corporal resulten muy diversas y no en pocas ocasiones contrapuestas. Esta situación provoca que no pocos profesionales de la Educación Física manifiesten malestar ante esta materia, se sientan incómodos ante sus actividades por su falta de formación o por la ambigüedad de sus objetivos.

La ausencia de una terminología consolidada tiene consecuencias directas en la práctica. El profesional decide quedarse con aquello que no genera confusión, contribuyendo a que los fuertes –las actividades físicas con mayor tradición histórica– se coman a los débiles (Rey y Canales, 2007).

En el currículum de la Educación Física se compilan una serie de contenidos que, como ya se ha dicho, se corresponden con aquellas actividades físicas que han sido conceptualizadas desde siempre. Por el contrario, existen prácticas motrices

que no se tienen en cuenta y son excluidas del currículum, bien porque su terminología no ha cuajado en el hábitus disciplinar o simplemente porque carecen de un término que las designe.

1.4.3. La LOGSE y el currículum de Educación Física

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo establece el marco legal en el que se editan los libros de texto analizados en este trabajo. A su vez, el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre y, posteriormente, el Real Decreto 116/2004, de 23 de enero –este último en virtud de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)– desarrollan la ordenación y establecen el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y, dentro de éste, el currículum de Educación Física de esta etapa educativa.

En la introducción de ambos currículos se admiten distintas funciones de la Educación Física: función de conocimiento; anatómico funcional; estética y expresiva; comunicativa y de relación; higiénica; agonística; catártica y placentera; y de comprensión. Este listado de funciones responde a una amalgama de finalidades asociadas a la asignatura a lo largo de su historia, que marca un patrón que se traslada a los bloques de contenido y a las orientaciones para la evaluación, y que deja en evidencia la “falta de coherencia global en el conjunto del currículum escolar de la Educación Física” (Molina y Devís, 2001, p.321).

Según los mismos documentos esta asignatura “debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales y no aspectos parciales de las mismas”. El currículum o currículo de Educación Física dice:

En general, la valoración social de la práctica deportiva corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas de currículo escolar. El deporte en el área de Educación Física debe tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a las características de sexo, niveles de

habilidad u otros criterios de discriminación, y no debe responder a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad. (...) A lo largo de la etapa se debe promover y facilitar que el alumno domine un número variado de actividades corporales y deportivas.

Sin embargo, como se verá más adelante, existen contenidos dominantes, como el deporte y la condición física, y otros marginales como la expresión corporal o las actividades en la naturaleza (Molina y Devís, 2001).

Esta preocupación refleja una de las cuestiones que llevan a plantear esta investigación: conocer si al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria se les ofrece el amplio abanico de actividades físicas existente, tal y como expresa el currículo de Educación Física.

Los objetivos que se formulan para el área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria también dejan ver una serie de finalidades relacionadas con la condición física, la salud y las prácticas deportivas que se presentan como hegemónicas frente a otros propósitos a los que parece dárseles menor importancia. Estos objetivos no varían entre el Real Decreto 3473/2000 y el Real Decreto 116/2004, y son los siguientes:

1. Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que la práctica regular de la actividad física tiene para salud individual y colectiva.

2. Practicar de forma habitual y sistemática actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.

3. Valorar el estado de sus capacidades físicas y habilidades específicas y planificar actividades que le permitan satisfacer sus necesidades.

4. Realizar tareas dirigidas a la mejora de la condición física y las condiciones de salud y calidad de vida, haciendo un tratamiento discriminado de cada capacidad.

5. Incrementar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal.

6. Conocer y practicar modalidades deportivas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.

7. Participar, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, en juegos y deportes (convencionales, recreativos y populares) colaborando en la organización de campeonatos, valorando los aspectos de relación que fomentan y mostrando actitudes de tolerancia y deportividad.

8. Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan escaso impacto ambiental, contribuyendo a su conservación y mejora.

9. Realizar actividades deportivas y recreativas con un nivel de autonomía aceptable en su ejecución.

10. Conocer y utilizar técnicas básicas de relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y/o en la práctica físico-deportiva.

11. Valorar, diseñar y practicar actividades rítmicas con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.

Se observa que los objetivos 1, 2 y 4 hacen referencia a la salud y la calidad de vida. El objetivo 6 establece la práctica de modalidades deportivas individuales,

colectivas y de adversario. El objetivo 7 se refiere a juegos y deportes convencionales, recreativos y populares. El objetivo 8 se relaciona con las actividades físico-deportivas en el medio natural. El objetivo 10 establece la utilización de técnicas de relajación. En último lugar, el objetivo 11 hace referencia a las actividades rítmicas con una base musical.

Entre los contenidos explicitados para los cuatro cursos se enumeran los que se refieren a prácticas motrices, que serán fácilmente observables en las fotografías de los libros de texto, lo que permitirá comprobar la adecuación de estos materiales al currículum oficial de la asignatura. Teniendo en cuenta el periodo de publicación de los ejemplares analizados es preciso tener en cuenta los dos reales decretos que se publican en dicho periodo y que han sido mencionados anteriormente.

La coincidencia entre los currículos establecidos por estos reales decretos es tan marcada que en la Tabla 17 se recogen los contenidos de ambos, señalando únicamente aquellos que diferencian a un currículum del otro.

Los criterios de selección de los contenidos que la Educación Física debe desarrollar a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria no difieren de los planteamientos generales. La estructuración en bloques de contenidos y el grado de desarrollo de los mismos ratifica la presencia de unos contenidos preferentes frente a otros marginados o, incluso, olvidados.

CURSO	BLOQUE DE CONTENIDOS	CONTENIDOS
PRIMERO	Condición física y salud	Ejercicios de calentamiento, carrera continua, juegos, ejercicios dinámicos de fuerza general y estiramientos, práctica de ejercicios de posiciones corporales en situaciones de sentado y de levantamiento y transporte de cargas, ejercicios de movilidad articular, fortalecimiento muscular y relajación, ejercicios de vibración muscular* .
	Juegos y deportes. Cualidades motrices personales	Ejercicios de equilibrio y agilidad, habilidades gimnásticas globales –saltos, equilibrios, trepas, etc.–, ejercicios de coordinación* , juegos deportivos –convencionales, tradicionales y recreativos–, juegos reglados y adaptados, un deporte colectivo.
	En el medio natural	Cabuyería, realización de un recorrido con señales de rastreo.
	Ritmo y expresión	Actividades expresivas, actividades que combinan distintos ritmos y actividades que requieren el manejo de objetos.
SEGUNDO	Condición física y salud	Ejercicios de calentamiento, toma de pulsaciones, carrera continua, entrenamiento total, juegos, ejercicios de flexibilidad estáticos y dinámicos, respiración –clavicular, torácica y abdominal–, adopción de posturas correctas –higiene postural–.
	Juegos y deportes. Cualidades motrices personales	Habilidades gimnásticas y acrobáticas, habilidades deportivas, un deporte colectivo, juegos y deportes populares y tradicionales de la comunidad, actividades deportivas de ocio y recreación.
	En el medio natural	Montaje de tiendas de campaña, supervivencia y acampada, senderismo.
	Ritmo y expresión	Experimentación de gestos y posturas, desplazamientos siguiendo una secuencia rítmica,

		danzas colectivas, danzas folclóricas de la comunidad* .
TERCERO	Condición física y salud	Puesta en práctica de calentamientos, carrera continua uniforme, entrenamiento total, carrera variable, ejercicios de flexibilidad estática y dinámica, acondicionamiento de la fuerza dinámica* .
	Habilidades deportivas	Un deporte colectivo y un deporte individual o de adversario, juegos y deportes recreativos* .
	En el medio natural	La orientación.
	Ritmo y expresión	Prácticas de expresión corporal utilizando distintos espacios, movimientos combinando espacio, tiempo e intensidad, movimientos globales y segmentarios con una base rítmica, relajación de Jacobson.
CUARTO	Condición física y salud	Puesta en práctica de calentamientos, ejercicios localizados y en parejas de fuerza y fuerza-resistencia, postura corporal en las actividades cotidianas, trabajo de resistencia aeróbica y flexibilidad.
	Habilidades deportivas	Un deporte colectivo, actividades deportivas de ocio y recreación, realización de campeonatos deportivos.
	En el medio natural	La orientación.
	Ritmo y expresión	Actividades rítmicas con base musical, diseños coreográficos, composición de una coreografía colectiva, relajación de Schultz.

* Contenidos que se incorporan al currículum de Educación Física en el R.D. 116/2004.

Tabla 17. Contenidos del currículum de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria (R.D. 116/2004, de 23 de enero, y R.D. 3473/2000, de 29 de diciembre).

1.4.4. El papel del libro de texto en la Educación Física

Aunque en 1847 se implantó la Educación Física por primera vez en el sistema educativo y en 1873 esta asignatura se estableció como tal en la enseñanza secundaria, es con la Ley de 9 de mayo en 1883 cuando se declaró obligatoria la Gimnástica (Pastor Pradillo, 1997).

Los libros de texto estuvieron condicionados por estos hechos. En la enseñanza primaria fueron muy escasas las publicaciones y en la enseñanza secundaria su divulgación estuvo marcada por diferentes periodos. En un primer periodo –a partir de 1892– proliferó la publicación de libros de texto ya que la Educación Física era conducida por docentes sin vocación ni preparación específica, que impartían la materia mediante clases teóricas. La presencia de la Educación Física como asignatura dentro del sistema educativo español se comportó de forma inestable hasta 1936 debido a los distintos Gobiernos de España durante esos años. Esta inestabilidad produjo la prohibición de los libros de texto de Educación Física en dos ocasiones –en 1894 y en 1932– y la determinación de una naturaleza eminentemente práctica para esta asignatura. Este carácter práctico se mantuvo hasta 1984, año en que se vuelven a redactar unos cuestionarios con contenidos teóricos (Pastor Pradillo, 1997).

La situación de los libros de texto de Educación Física ha ido cambiando considerablemente pero nada tiene que ver con otras áreas del currículum. La diferenciación de la oferta de libros por materias muestra un perfil irregular. Las áreas de mayor a menor oferta de libros eran, según los datos del Ministerio de Cultura del año 1989, la Lengua Española, las Matemáticas, las Ciencias Sociales, la Lectura, el Idioma extranjero, las Ciencias Naturales, la Religión y la Expresión Plástica. El área de Educación Física ni tan siquiera aparecía referenciada (Gimeno Sacristán, 1995). Y es que la utilización del libro de texto como instrumento de trabajo dentro de la Educación Física era, a diferencia de lo que ocurría en otras materias, impensable hasta hace no mucho tiempo.

Las clasificaciones sobre los materiales didácticos de esta materia, debido a su carácter eminentemente práctico, han estado centradas en materiales específicos de condicionamiento físico, de medición, deportivos, de psicomotricidad, alternativos o en otro tipo de materiales como las cuerdas, las espalderas, las pelotas, las colchonetas, etc. (Díaz Lucea, 1996; Fernández, Ruiz y Fuster, 1997). Estos materiales son los que se han constituido a lo largo del tiempo como los dominantes y no son más que una selección de la cultura física que condiciona las clases de Educación Física (Devís et al., 2001; Peiró, 2001).

Ha sido la reforma de los años 90 la impulsora de los materiales impresos dirigidos al alumnado dentro de esta área curricular (Devís y Peiró, 2003, 2004). La publicación de nuevos programas para las Enseñanzas Medias por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en los que se insiste en la importancia de que el alumnado comprenda lo que hace, por qué lo hace y qué efectos tiene, ha promovido el manejo de estos materiales impresos para aprender la Educación Física con un carácter más racional (Muñoz, Olivera, Pérez, Sánchez y Sainz, 1988). De este modo, los libros de texto han dejado de ser en pocos años una novedad en el área de Educación Física (Ramírez, Valero y Claret, 1999).

La normalización del estatus administrativo del profesorado y la modificación de los programas promueven en la enseñanza secundaria la necesidad de utilizar los libros de texto. Conjuntamente, la implantación de la LOGSE ayuda a consolidar esta tendencia (Pastor Pradillo, 2005a).

Coincidiendo con la aprobación de la LOGSE y con el impulso del MEC para la creación de materiales curriculares, las editoriales deciden que la elaboración de libros de texto y cuadernos para el alumno/a en la Educación Física puede ser rentable (López Rodríguez, 2001), contribuyendo de este modo a la proliferación de materiales curriculares impresos específicos para esta área.

Los materiales impresos –entre los que se encuentra, pero no de forma exclusiva, el libro de texto– pueden ayudar a innovar y a favorecer una relación significativa entre las clases teóricas y las prácticas, siempre y cuando los/as

docentes presenten una actitud crítica, abierta y activa en la utilización de estos recursos (Devís y Peiró, 2004).

Si bien los materiales impresos no siempre son utilizados por los alumnos/as en las sesiones de Educación Física, sí representan una valiosa ayuda para los/as docentes en la selección de contenidos (Díaz Lucea, 1996). Además, los libros de texto pueden motivar a los profesores/as y servir como modelo y orientación para solventar posibles problemas de la práctica docente (Martínez Mínguez, 1999; Newton y Newton, 2005).

Algunos autores incluso consideran que el material impreso es fundamental en la Educación Física porque permite conjugar conceptos teóricos con procedimientos y actitudes. Esta conexión teoría-práctica resulta muy interesante por las limitaciones horarias a las que se encuentran sometidos los profesores/as, especialmente los/las de Educación Física. Eso sí, este material debe utilizarse, según los mismos autores, durante el desarrollo de la actividad física ya que de este modo se favorece que el conocimiento teórico se experimente, desencadene la reflexión y comprensión de los conceptos y se convierta en un aprendizaje más significativo (Devís, 2003; Devís y Peiró, 2003).

Bajo esta perspectiva, el papel de los libros de texto en la Educación Física – al igual que el de otros materiales impresos o audiovisuales– es el de “comunicar contenidos y/o favorecer y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Devís, 2001a, p.80). Se trata, por lo tanto, de una herramienta abierta y flexible que puede sugerir una forma de trabajo, de selección y organización del conocimiento, pero no de imposición única y verdadera; y que ha ido surgiendo y afianzándose con el tiempo como elemento mediador en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum escolar (Devís, 2001a).

En este sentido, la experiencia desarrollada por Domínguez Escribano (1999) con alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria comprueba cómo a través de la utilización de un material inusual en la Educación Física como es el libro de texto se consigue una mayor comprensión de la asignatura y, por ende, una mejora

de la calidad de su aprendizaje. Utilizando este recurso didáctico para reflexionar sobre la adquisición conceptual de la materia y no como un mero suplemento de la participación en clase, se favorece el proceso comprensivo y se aumenta la capacidad de reflexión del alumnado, fomentando acciones críticas. Por su parte, los alumnos/as no sólo aprenden a organizar el conocimiento sino que, una vez finalizada la intervención, reconocen la importancia de utilizar el libro de texto para “saber lo que con ellos se hace”.

Aunque la utilización de los libros de Educación Física todavía no es mayoritaria, el alumnado de esta materia parece tener claro que es necesario que los profesores/as de esta área expliquen contenidos teóricos (Pinar, 2003).

Con esta intención de promover el aprendizaje comprensivo, reflexivo y significativo del alumno/a aparecen también los cuadernos de clase o libros de actividades para el alumnado. Su auge en la Educación Física ha ido creciendo paulatinamente y cada vez son más solicitados y utilizados en los centros educativos que imparten la Educación Secundaria (Rodríguez de la Cruz y Lera Corredra, 2006).

En algunas ocasiones pretenden ser el complemento activo de los libros de texto (Díaz y Bores, 2000). Otras, en cambio, se convierten en una alternativa a los materiales publicados por las editoriales y se sustituyen por un cuaderno en blanco que alumnado y profesorado rellenan a lo largo del curso (Bores, 2001, 2002).

1.4.5. La investigación sobre los libros de texto dentro del área de Educación Física

Desde otras áreas de conocimiento se encuentran numerosas referencias bibliográficas —especialmente monografías y artículos— relacionadas con la producción y elaboración de los libros de texto, con su evaluación, con la historia de estos materiales, con la política y comercialización de las editoriales, con la función didáctica que cumplen, o con la gran importancia que adquieren dentro del sistema educativo. Conjuntamente, se encuentran análisis de los libros de texto

desde la óptica particular de las distintas áreas curriculares –principalmente en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Matemáticas–.

En la Educación Física los materiales curriculares impresos, de forma general, y los libros de texto, en particular, han sido los grandes olvidados. La limitación de esta materia a un “segundo recreo”, consecuencia de su falta de consideración social y de titulación específica de los/as docentes, se tradujo en una escasa utilización del texto escolar en esta asignatura y, por lo tanto, en una despreocupación absoluta por estos materiales. De ahí la escasa tradición investigadora al respecto.

La situación actual ha cambiado y los profesores/as de Educación Física ya no sólo son especialistas sino que empiezan a utilizar los libros de texto para orientar su práctica docente y transmitir al alumnado la parte teórica de la asignatura. En este nuevo contexto se hace imprescindible asumir la investigación alrededor de los materiales curriculares impresos como línea fundamental dentro de la didáctica de la Educación Física.

Las primeras investigaciones centradas en el estudio de los libros de texto de Educación Física –realizadas en otros países– se concentraron en el análisis del sexismo o estudiaron la repercusión de estos recursos curriculares en el trabajo del profesorado y en el desarrollo de la materia. En el contexto educativo español el libro de texto y otros materiales escritos empezaron a ser fuente de preocupación durante la segunda mitad de la década de los ochenta, pero no es hasta los años noventa que aparecen los primeros análisis empíricos de libros de texto de Educación Física (Devís, 2001b).

El estudio realizado por Delgado, Barrera y Medina (1992): “Análisis del libro de texto en la enseñanza de la educación física” ratifica este reciente interés por los libros de texto en la enseñanza de la asignatura, tanto para el profesorado como de apoyo para los alumnos/as. Estos autores resaltan que la concepción de la materia de Educación Física está tomando otros derroteros más cercanos al resto

de asignaturas, y en esta nueva concepción el libro de apoyo puede ser un “arma” útil de cara a tener un cuerpo científico comparable al resto de áreas curriculares.

El análisis de los libros de texto se ha utilizado en algunas investigaciones para conocer la Educación Física desde una perspectiva histórica (Carbajosa y Fernández, 2000; Herrera y Buitrago, 2001; Párraga, Zagalaz y Cachón, 1998; Pastor Pradillo, 2005b, 2005c). Mediante el estudio de los manuales de esta disciplina en diferentes etapas se produce un acercamiento a la forma de entender esta asignatura en distintos momentos, lo que facilita la comprensión de la misma en la actualidad.

Destaca el trabajo de Párraga, Zagalaz y Cachón (1998), que se centra en la evolución que han experimentado los objetivos de esta asignatura en relación al género a partir del análisis de algunos libros publicados durante el franquismo. Por su parte, Pastor Pradillo (2005b, 2005c) desarrolla una investigación integral sobre los manuales y libros de texto, tanto de la enseñanza primaria como secundaria, utilizados en la docencia de la Educación Física en el sistema educativo español desde su implantación como materia –último tercio del siglo XIX– hasta el comienzo del periodo democrático actual.

Otras investigaciones recientes se han centrado en la evaluación de materiales de Educación Física (Devís y Peiró, 2004; Martínez y Zagalaz, 2002). En la Universitat de Valencia un grupo de docentes y estudiantes han iniciado un programa de investigación sobre el uso de materiales curriculares impresos en esta área. En primer lugar realizando un estudio cuantitativo sobre la utilización de estos materiales por el profesorado de la ESO en la comunidad valenciana y, posteriormente, tratando de conocer de forma cualitativa el uso concreto durante el desarrollo del currículum (Devís et al., 2001; Molina, Devís, Martínez y Soler, 2001).

1.4.5.1. Investigaciones sobre el sexismo en los libros de texto de Educación Física

En la reducida bibliografía existente sobre análisis de los libros de texto del área de Educación Física, las investigaciones más habituales son las que se han preocupado por la transmisión de mensajes sexistas.

El análisis de imágenes, gráficos y texto escrito realizado por Ribas y Guerrero (1992) es uno de los primeros estudios centrados en el análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física realizado en España. Estos autores desvelaron la existencia del modelo masculino como dominante en los manuales y anunciaron la necesidad de reflexionar sobre el uso del lenguaje y la imagen como transmisores de currículum oculto no deseable.

Metodológicamente estudiaron variables como: el número total de personas que aparecen en la fotografía; el número de individuos femeninos y masculinos; la presencia de grupos –femeninos, masculinos, mixtos o indeterminados–; el tipo de actividad física que reflejan las imágenes; o el papel principal o secundario de los personajes –femenino, masculino o compartido–.

Las indagaciones que se han efectuado con posterioridad han manejado variables muy parejas y no han hecho más que ratificar esta idea. Las diferencias en la frecuencia de aparición entre hombres y mujeres son notables y siempre a favor de los primeros, quedando oculta la presencia femenina. La visión que se ofrece de la sociedad es desequilibrada puesto que la mujer está mucho menos representada que el hombre tanto en las ilustraciones como en el lenguaje escrito (Blanco, 2000; González Pascual, 2005; Parra 2002a, 2002b, 2005). Los porcentajes que arrojan estos estudios van desde un 33,9% de presencia femenina en el de Parra (2002a, 2002b) hasta el 14,89% que señala Blanco (2000).

El trabajo publicado por Nieves Blanco (2000) analiza conjuntamente libros de texto de diferentes materias e introduce otras variables como el modelo socio-profesional, el ámbito de la acción, la acción realizada o las características que se le atribuyen al personaje. Sus resultados sobre la Educación Física –pero también

sobre otras áreas– hablan de una desproporción, tanto cuantitativa como cualitativa, entre ocupaciones de varones y mujeres en los manuales de Educación Física. Las mujeres, dice, son gimnastas, actrices o madres; mientras que los varones son deportistas, escritores, médicos, dirigentes, músicos y poetas. Además, los personajes femeninos son calificados por su estabilidad, su estilización o su flexibilidad, y nunca por su carácter o personalidad. Los hombres, en cambio, son libres, famosos, máximos responsables, triunfales o vencedores.

Las investigaciones que han detallado de un modo más pormenorizado las diferentes actividades físicas que realizan los personajes de los libros de texto en función de su sexo coinciden en afirmar que la imagen que se enseña de la mujer es parcial, limitada y estereotipada.

Parra (2002a, 2002b, 2005) señala que hay una presencia muy superior de hombres que de mujeres en las actividades físicas con mayor representación y mejor consideradas socialmente y en las actividades de naturaleza, sobre todo cuando se refieren a actividades de riesgo y aventura. La representación femenina tan sólo es superior a la masculina en las actividades expresivas, especialmente en la danza. Deportes como el atletismo, el baloncesto o el fútbol son vinculados mayoritariamente con el hombre, y sólo algunas prácticas deportivas como el aeróbic, la gimnasia rítmica o el bádminton parecen apropiadas para ellas. En contra de lo previsto, la representación femenina también es baja en la natación, el voleibol o el baloncesto.

En base a estas investigaciones se evidencia la existencia de un currículum de Educación Física que presenta un reparto de roles muy desigual y que refleja estereotipos claramente sexistas en los que la mujer “queda relegada hasta resultar prácticamente invisible en los deportes que más se ven” (Bardisa y Parra, 2005, p.241). Esta representación sexista de la figura humana responde a patrones sociales –expuestos en el epígrafe 1.3. sobre el imaginario social– que han dividido las prácticas motrices en actividades físicas supuestamente masculinas y actividades físicas aparentemente femeninas.

Si bien los libros de texto analizados en la presente tesis doctoral han sido elaborados dentro del sistema educativo español, los resultados de investigaciones similares en otros países no parecen diferir mucho de las desarrolladas a nivel nacional (véase, por ejemplo, Botelho, Silva, Queirós y Caetano, 2008; Browne, 1990; Hildreth, 1979; Kirk, Land, Patterson y Thomas, 1985; Scharagrodsky, 2003a; Scharagrodsky, Manolakis y Gosende, 2003; Sparkes, 2002).

La sobrevalorización de la figura masculina y la invisibilidad de la femenina, fundamentada en la desproporción de imágenes masculinas y femeninas en los manuales de Educación Física y en el lenguaje de sus textos, son una constante en muchas de estas investigaciones.

Asimismo, la visión prejuiciosa y androcéntrica de la actividad física en los libros de texto, que gira en torno a la idea de que existen contenidos de la Educación Física convenientes para los hombres y otros que lo son para las mujeres, se manifiesta de un modo universal. En las investigaciones realizadas en otros países se repite una misma idea: las actividades rítmicas o expresivas son consideradas como un foro femenino, mientras que los deportes y las actividades físicas en el medio natural descubren modelos mayoritariamente masculinos.

Algunos de los trabajos consultados inciden en la presencia de prácticas deportivas que se vinculan con los hombres una y otra vez en los libros de texto. Es el caso, principalmente, del rugby, el fútbol, el balonmano y el baloncesto – todos ellos deportes colectivos –, pero también de los deportes de combate (Botelho et al., 2008).

A la vista de estos resultados, se observa cierto paralelismo con los datos que aportan investigaciones sobre libros de texto de otras áreas curriculares (véase epígrafe 1.2.7.2.1.) y que colocan a los libros de texto como “mediadores de transmisión de sexismo en potencia” (González Pascual, 2005).

Los modelos que muestran los libros de texto en sus páginas se encuentran estereotipados y, aunque las diferenciaciones en torno al género no se presentan de

forma explícita, sí se manifiestan de forma sutil y enmascarada. Es necesario, por lo tanto, un análisis sistemático y periódico que revele estas distinciones entre hombres y mujeres y permita eliminar las desigualdades por razón de sexo.

1.4.5.2. Investigaciones sobre otras minorías en los libros de texto de Educación Física

Si ya se ha comentado de forma reiterada que las investigaciones sobre los libros de texto de Educación Física son escasas, cuando éstas tratan de analizar la representación de minorías en estos manuales la presencia de trabajos es todavía menor y, en ocasiones, este análisis de minorías se hace de forma complementaria a otro tipo de observaciones.

Además las conclusiones de los escasos estudios son siempre similares:

people who are not usually heard because their points of view are defined as unimportant or difficult to access by those in power. For example, the voices of children; women; people with disabilities; members of minority groups; lesbian, gay, and bisexual persons; and lower participants in formal organization often have their voices silenced because they are stigmatized by those operating in the mainstream culture. (Sparkes, 2002, p.20)

Sobre la raza, las imágenes representan casi exclusivamente caucasianos/as por lo que no revelan una atención debida a la diversidad de poblaciones. La raza negra es representada entre un 18,6% y un 0%, dependiendo de la editorial; y el número de imágenes que se le dedica a otras razas no alcanza el 1% en la mayor parte de los casos. Tampoco las situaciones mixtas –en las que aparezcan personas de diferentes razas– se ven muy favorecidas, los porcentajes de este tipo de imágenes se mueven entre un 0 y un 11,7% (Botelho et al., 2008).

El análisis de la edad de los personajes también deja ver la invisibilización de determinados grupos. Las personas adultas son siempre las más representadas, seguidas de las jóvenes –60% y 37% respectivamente–. En cambio los niños/as y,

sobre todo, las personas mayores son prácticamente omitidas –el 3% de las imágenes reflejan la infancia y solamente el 0,3% hacen referencia a las personas mayores– (Blanco, 2000).

En cuanto al estudio de la inclusión de personas con discapacidad en los libros de texto, Hardin y Hardin (2004) señalan la exclusión de este colectivo e indican que, pese a ello, tan sólo un puñado de estudios han investigado al respecto.

Estos autores encuentran que la mitad de los manuales analizados no incluyen ninguna imagen referida a la discapacidad, y que del total de imágenes analizadas de los distintos libros –2455– sólo 14 hacen referencia a este colectivo, lo que supone un 0,6% del total.

En la mayoría de estas fotografías las personas con discapacidad reciben ayuda del profesor/a, entrenador/a o de otras personas; y no participan en actividades físicas de forma integrada. Por lo tanto, pese a la experiencia deportiva de muchas personas con discapacidad, se da a entender que necesitan asistencia para poder participar. Además, estas imágenes refuerzan ideas hegemónicas sobre el deporte como dominio de los cuerpos sanos y sobre el estatus inferior de la gente con discapacidad.

En los manuales analizados por Botelho et al. (2008) tampoco fueron encontradas referencias de ningún tipo sobre alumnos/as con necesidades educativas especiales. Este colectivo es ignorado como si no existiera en la escuela ni en el deporte.

1.4.5.3. Investigaciones sobre los contenidos de los libros de texto de Educación Física

Como se ha puesto de manifiesto en epígrafes anteriores, el espacio que dedican los documentos oficiales a los distintos bloques de contenidos de la Educación Física evidencia cierto desequilibrio (Bores y Díaz, 1999). Este epígrafe desvela si los materiales curriculares de esta área han hecho un esfuerzo

por desarrollar los contenidos más perjudicados en este reparto o si, por el contrario, refuerzan o, incluso, aumentan estas diferencias.

La desproporción que existe en los libros de texto entre los diferentes bloques de contenidos que establece el currículum de la Educación Física ha sido puesta de manifiesto en diferentes investigaciones (Barbero, 1998; Bardisa y Parra, 2005; Bores y Díaz, 1999; Díaz Crespo, 2003; Díaz y Bores, 2000; González Pascual, 2005; López Pastor, 1999; Peiró y Devís, 1994). Todas ellas coinciden en afirmar el trato preferente que se les da a los contenidos de “Condición física” y de “Juegos y Deportes”.

Los libros analizados por González Pascual (2005) presentan un mayor interés por los contenidos englobados dentro de los bloques de “Condición física” y de “Juegos y Deportes”; y en ningún caso la “Expresión Corporal” supera en páginas ni a contenidos de “Condición Física” ni de “Juegos y Deportes”.

Díaz Crespo (2003) muestra esta misma desproporción entre bloques. Según los resultados de su trabajo, el 50% de las sesiones desarrolladas en los textos se refieren al bloque temático “Juegos y deportes”, mientras que tan sólo el 9% son de “Expresión Corporal” y el 4% de “Actividades Físicas en el Medio Natural”. De igual forma, el 46% de las páginas se dedican al bloque “Juegos y Deportes”, frente al 8% dedicadas a la “Expresión Corporal” y el 5% de “Actividades Físicas en el Medio Natural”.

Los datos obtenidos de estos estudios revelan que, en cuanto a la distribución y selección de contenidos, la condición física y los deportes ocupan el mayor número de páginas de libros de texto y cuadernos de actividades para el alumnado (Díaz y Bores, 2000). Por el contrario, las actividades físicas en el medio natural y las actividades de “expresión corporal” quedan relegadas a unas pocas páginas.

La perspectiva expresiva, a diferencia de la deportiva, parece desarrollarse únicamente en la última cuarta parte de los libros, casi a modo de apéndice; lo que convierte el contenido de los libros de texto en parte del acervo tradicional de la

profesión (Peiró y Devís, 1994). El desequilibrio en el desarrollo de los bloques se inclina por los contenidos hegemónicos entre los que el deporte parece ser intocable (Bores y Díaz, 1999).

Pero las actividades deportivas no sólo son con diferencia las que más aparecen, configurándose como un tema hegemónico en los libros de texto, sino que al mismo tiempo investigaciones como las de Parra (2005) señalan una serie de deportes que destacan por encima del resto, resaltando todavía más, si cabe, el sesgo al que se encuentran sometidos los contenidos de la Educación Física. El atletismo (17%), el baloncesto (13%) y el fútbol (11%) son lo que mayoritariamente muestran las editoriales. Otros deportes como el voleibol, el balonmano, la gimnasia artística, el rugby, el aeróbic, el ciclismo o la natación representan porcentajes inferiores al 7%; y “el resto” no llega al 3%.

En esta línea, Albarracín (2005) denuncia, tras el análisis de 49 libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria, que la natación, los deportes náuticos y, en general, las actividades relacionadas con el medio acuático no se tratan ni de forma práctica ni teórica en los manuales escolares. Según este autor, los deportes más conocidos y practicados fuera del aula son los más ofertados en los libros de texto.

Algunos de los autores de estos libros de texto justifican las diferencias entre bloques por una supuesta menor existencia de contenidos de los bloques de “Expresión Corporal” o “Actividad Física en el Medio Natural” que de “Juegos y Deportes”. Este alegato puede ser debido a una falta de formación por parte de los autores y, de acuerdo con Díaz Crespo (2003), se entiende que los contenidos de “Expresión Corporal” son lo suficientemente amplios y relevantes como para ser abordados con duración y presencia similar al resto de los bloques.

Además, el carácter competitivo del 90% de los juegos de cinco libros de texto de Educación Física dirigidos al alumnado de entre seis y doce años de edad revisados por Grineski (citado en Velázquez Callado, 2004) evidencia la

omnipresencia de la competición en los materiales didácticos de esta área curricular.

Las sesiones con contenidos deportivos siempre terminan con partidillos y ligas de vencedores y perdedores, y mantienen un paralelismo enorme con el entrenamiento deportivo (Bores y Díaz, 1999; Díaz Crespo, 2003). La perspectiva deportiva desarrolla un discurso apoyado en lo medible, lo competitivo, lo cuantitativo, la eficacia y las máximas capacidades.

En relación a esta cuestión, destaca que las propias ilustraciones de los textos hacen referencia en multitud de ocasiones a la élite deportiva, es decir, son fotografías de deportistas de cierto nivel en contextos de competición o entrenamiento, y rara vez hacen referencia a una clase de Educación Física en el ámbito de la enseñanza formal (Bores y Díaz, 1999; Díaz Crespo, 2003; Peiró y Devís, 1994). Así, la asignatura se acerca a una visión elitista y selectiva al servicio del deporte nacional y la creación de campeones.

Los valores a los que se debe contribuir desde la Educación Física – cooperación, tolerancia, solidaridad– pueden verse cuestionados por las fotografías que acompañan a los textos y que invitan a la competitividad, a la indiferencia hacia los demás o a la búsqueda de la victoria (Martínez Gorroño, 2001).

El mundo de la salud también tiene una presencia destacable en los libros de texto de Educación Física (Blanco, 2000, p.119), pero la clara vinculación con el acondicionamiento físico, que a su vez se relaciona con la cuantificación, el entrenamiento y los resultados procedentes de las baterías de test, aleja el tratamiento de la condición física de su objetivo de mejora de la salud (Peiró y Devís, 1994).

Los libros de texto no dicen nada del proceso y se centran en reforzar contenidos conceptuales y en registrar logros físicos individuales. En ellos prevalece la idea de que el cuerpo es ante todo algo físico-fisiológico cuya eficiencia depende de la adquisición de unas habilidades y destrezas (Barbero,

1998). Muchas de sus páginas son dedicadas a baremos, test, fórmulas y gráficas. De este modo, la cuantificación de resultados y la racionalidad tecnocrática – basada en la excesiva atención a las técnicas deportivas– se hace patente, una vez más, dentro del ámbito de la Educación Física (Díaz y Bores, 2000; Peiró y Devís 1994).

En definitiva, el libro de texto es una reducción de posibilidades que insta a que las cosas son así y así hay que aprenderlas, y se convierte en “un soporte de exclusión de otras posibilidades que sí se pudieron considerar” (Martínez Bonafé, 2002, pp.21-22). La persona que elabora un libro de texto puede tomar distintas opciones en cuanto a los conocimientos que desea transmitir. Puede dar más importancia, por ejemplo, a los deportes federados que a los juegos populares, a las prácticas de alto rendimiento que a la actividad física para la salud, a la competición que a la recreación, a la operatividad que a la singularidad motriz, a los alumnos que a las alumnas y un largo etcétera de decisiones que resuelven la composición del manual escolar.

Entonces, el profesor/a que elige entre las distintas ofertas editoriales se encuentra claramente condicionado, y para el/la estudiante ya sólo habrá una opción posible: la que su profesor/a correspondiente haya seleccionado de entre las que las editoriales hayan sacado al mercado.

CAPÍTULO 2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

2.0. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describe el método seguido para el desarrollo de este trabajo. En primer lugar, se explica el carácter emergente de la propuesta metodológica. En segundo lugar, se justifica la elección del método y se expone el diseño de la investigación. A continuación, se explicita la muestra del estudio y el material empleado. En último lugar, se describe el procedimiento llevado a cabo, desde la búsqueda bibliográfica y la elaboración de la herramienta de recogida de datos hasta el trabajo de campo y los mecanismos de análisis estadístico.

2.1. JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO

La elección del método está muy condicionada por el objeto de estudio, así como por la tipología de los datos de la investigación. La complejidad del fenómeno comunicativo que envuelve las imágenes requirió un diseño de investigación multiestratégico o de integración metodológica (Camerino, 1995) capaz de adecuarse a la diversidad de factores implicados en este objeto de estudio.

2.1.1. Aproximación “multiestratégica”

Frente a una perspectiva de investigación en la que se manejan modelos, procedimientos y técnicas exclusivamente experimentales, estadísticas y, mayoritariamente, cuantitativas, el método desarrollado a lo largo de esta investigación propone, en un intento por acercarse más a la realidad de la investigación educativa y social, la aplicación de diversas estrategias que, utilizadas de forma complementaria, llevan a la superación de los “diseños tradicionales”. Esta concepción de la investigación se aproxima a lo que se ha dado en llamar aproximación “multiestratégica” (Lozares, Martín y López, 1998).

Esta apertura estratégica ha permitido cierto grado de flexibilidad en busca de una mejor comprensión del fenómeno estudiado y también organizar y reformular el diseño inicial con el surgimiento de nuevos problemas y preguntas

de la investigación. Para ello se utilizó un diseño flexible y sistemático que no fue establecido completamente antes de empezar el estudio –no se impuso a priori una estructura rígida–, lo que maximizó la posibilidad de emerger al tiempo que se recogían los datos sin dejarlo a la aleatoriedad del descubrimiento casual (Valles, 1997; Lozares, Martín y López, 1998; Rey, 2006).

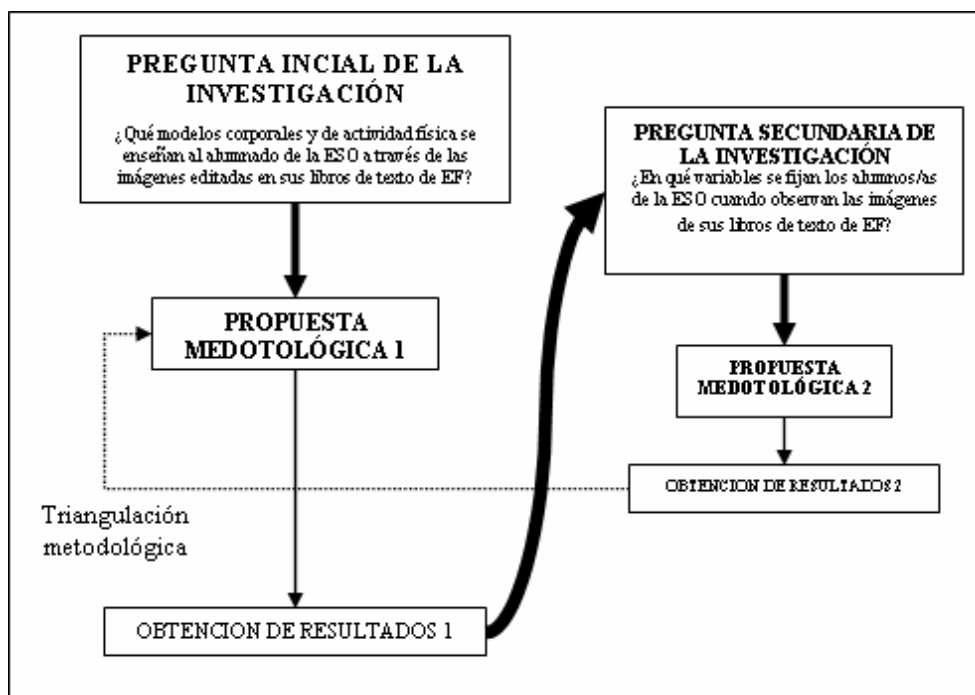


Figura 19. Diseño emergente de la investigación.

Este carácter emergente de la investigación tiene consecuencias en la estructura del presente capítulo. De esta forma, la primera parte se refiere al método planteado para alcanzar el objetivo general de esta tesis doctoral: analizar las imágenes impresas en los libros de texto de Educación Física destinados al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria; y cuya finalidad es conocer las características de los modelos corporales y de las actividades físicas representadas en dichas imágenes, así como las posibles relaciones que se establecen en estas imágenes entre determinados modelos corporales y el tipo de actividad física con la que aparecen vinculados.

Con el propósito de mantener la coherencia, en la última parte de este capítulo se presenta el estudio adicional que irrumpe durante el desarrollo de la investigación con la intención de verificar que las variables que han sido analizadas en las imágenes de los materiales didácticos coinciden con aquellos aspectos que captan la atención de los/as discentes. La pregunta a la que pretende dar respuesta este nuevo estudio surge de la inquietud de conocer qué percibe el alumnado de la ESO cuando observa las fotografías de sus libros de texto de Educación Física. Para ello se organiza una prueba de percepción de imágenes fijas con el alumnado de esta etapa educativa. Se trata de una estrategia metodológica de triangulación que promueve una adaptación de la herramienta de análisis de imágenes.

En definitiva, existe un completo acuerdo con los modelos que defienden la complementariedad metodológica (Bericat, 1998; Sierra, 2003). De lo que se trata es de encontrar estrategias apropiadas a cada tipo de fenómeno. Pierde sentido la tradicional oposición ciencias naturales / ciencias humanas y la visión cartesiana-baconiana del método, y el requisito imprescindible en la investigación científica es seguir un planteamiento coherente y ajustado a un sistema lógico de racionalidad o a un sistema normativo validado objetivamente (Marradi, 2002; Vicente Pedraz, 1988).

2.1.2. El análisis de contenido

El análisis de contenido es muy utilizado para examinar y explicar objetiva, sistemática, cuantitativa y cualitativamente las formas y los significados de los mensajes (Romero, 1991); puede ser aplicado a diferentes soportes (Delgado y del Villar, 1994, p.26): documentos escritos, fotografías y diagramas, entrevistas, comentarios en vivo, informes analíticos, apuntes tomados de las clases, notas de campo, reuniones de equipo, etc.; y es de gran utilidad para el estudio de los procesos de influencia social (Clemente y Santalla, 1991, p.15) porque permite des-ocultar o re-velar lo invisible o disimulado en un mensaje.

Por lo tanto, se recurrió al análisis de contenido como técnica central de la investigación. La elección del análisis de contenido está apoyada en la sistemática seguida por otros autores para transformar de forma controlada los mensajes encerrados en cualquier forma de comunicación (Bardín, 1996, p.22) en información relevante para alcanzar los objetivos planteados. Independientemente de su consideración como método, técnica o conjunto de técnicas¹⁵, se ha optado por el análisis de contenido para llevar a cabo el estudio de las imágenes.

Se hizo una transcripción directa en función de un código determinado y no se codificó el significado de la motivación subyacente por lo que el análisis se efectuó a nivel manifiesto, obviando un posible nivel o enfoque latente (Delgado y del Villar, 1994). Eso sí, no sería acertado olvidar que en el análisis de contenido la teoría analítica y la teoría interpretativa, aunque funcionan como realidades relativamente autónomas, son mutuamente dependientes (Navarro y Díaz, 1999).

Tal como apunta Heinemann (2003, p.147), el análisis de contenido es utilizado “para la captación sistemática e interpretación del contenido de textos, fotos, películas, etc.”. Este método o técnica está basada en procedimientos interpretativos de productos comunicativos –mensajes, textos o discursos– que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados –en este caso fotografías de libros de texto– y que están fundados en técnicas de medida, a veces cuantitativas –estadísticas centradas en el recuento de unidades–, a veces cualitativas –lógicas basadas en la combinación de categorías– (Piñuel, 2002, p.2).

La elección de este método tiene una serie de ventajas e inconvenientes que son descritos por Heinemann (2003). Uno de los principales inconvenientes es la baja existencia de teorías que permitan valorar los mensajes y llegar a deducciones más profundas. Además, captar el sentido intrínseco de un mensaje supone un problema, lo que obliga a una interpretación de contenidos manifiestos como indicadores de hechos no expresados directamente.

¹⁵ Mientras que Piñuel (2002) lo considera un método, para Bardín (1996) es un conjunto de técnicas y para Heinemann (2003) y Navarro y Díaz (1999) se trata de una técnica.

Igualmente, entre sus desventajas, se encuentran el requerimiento de un alto grado de sensibilidad hacia el contexto en el que se producen los mensajes; y la posible existencia de intereses, intenciones, etc. del productor/a del mensaje, que pueden dar lugar a falsedades difíciles de detectar.

Sin embargo, junto a estos inconvenientes, el análisis de contenido tiene una serie de ventajas que son ampliamente favorables. En primer lugar, el objeto de análisis no se modifica por su análisis, es decir, no hay reacción durante el proceso de medición. Por otra banda, el investigador/a puede estructurar el material como corresponda en cada momento según los intereses del estudio y repetir la recopilación de datos en cualquier momento. Asimismo, la accesibilidad a los objetos que se van a analizar suele ser alta y puede disponerse del material en todo momento. Finalmente, esta técnica permite obtener y valorar gran cantidad de datos.

Una vez valoradas las ventajas y los inconvenientes y acordado el manejo de este método se hizo imprescindible elaborar un sistema que permitiera analizar cómo funcionan los mensajes (Bardín, 1996; Blanchet, Ghiglione, Massonnat y Trognon, 1989; Clemente y Santalla, 1991; Piñuel, 2002). Precisamente, el instrumento manejado como herramienta de análisis de imágenes para la recogida de la información fue un sistema de categorías elaborado ad hoc.

En el análisis de contenido no existen modelos de categorías estructuradas y listas para su aplicación. La categorización puede adoptar diferentes formas dependiendo del tipo de comunicación y de las finalidades que se persigan. Resulta difícil traspasar ciertos patrones ya confeccionados. Por este motivo está justificada la utilización de un sistema de categorías elaborado ad hoc.

Para su confección se siguió un proceso inductivo y deductivo (Quivy y Campenhoudt, 1997), ya que se partía de un modelo teórico sobre el objeto de estudio que fue modelado *ad hoc* adaptándose a las imágenes de los libros y a la coherencia de la investigación. El número final de categorías que engloba cada

dimensión es el suficiente para poder abarcar toda su extensión, pero sin llegar a ser un número tan elevado que entorpezca el estudio (González Blasco, 1986).

La aplicación detallada del análisis de contenido –elección del material, construcción del sistema de categorías, análisis de las imágenes e interpretación de los datos– se describe en el epígrafe destinado a la explicación del procedimiento.

2.2. DISEÑO DEL ESTUDIO

Las características del objeto de estudio y la problemática planteada hacen que la presente investigación responda fundamentalmente a las características de un estudio de tipo descriptivo. Conjuntamente, la comparación de resultados entre los casos estudiados plantea un diseño no sólo descriptivo sino también comparativo entre grupos –en este caso, entre editoriales–.

Se trata de un diseño empírico a partir de una fuente documental –los libros de texto–, de una única observación en un solo momento –seccional y sincrónica– y no-experimental, es decir, sin manipulación de las variables (Sierra Bravo, 1993).

Esta investigación empírica de corte transversal –compila los datos una sola vez en un momento determinado– está basada en una recopilación de datos propia, lo que la convierte en un análisis primario (Heinemann, 2003).

Los parámetros de medición indican que el análisis es frecuencial –se contabilizaron el número de ocurrencias y co-ocurrencias de indicadores o categorías– (Piñuel, 2002). Concretamente, se trata de un análisis distribucional de tipo estadístico.

Como ya se ha indicado en el epígrafe anterior, se emplearon modelos cualitativos y cuantitativos en función de las necesidades específicas de cada fase de la investigación. Se atendió exclusivamente a variables cualitativas, que fueron analizadas no sólo basándose en combinaciones entre categorías sino también mediante procesos cuantitativos basados en el recuento de unidades. A su vez, las

categorías que permitieron la cuantificación fueron previamente definidas de forma cualitativa.

2.2.1. Variables

Para efectuar el análisis de contenido de las imágenes se definieron una serie de variables que representan los rasgos o categorías a estudiar. Dichas variables se clasificaron en variables principales y características técnicas de la imagen.

Las características técnicas de la imagen que se estudiaron son el *tipo de plano* y el *tipo de enfoque*. Los posibles valores de estas variables representan las subcategorías o indicadores y se basan en las clasificaciones de Alonso (1995) y Lomas (1996).

Características técnicas de la imagen	Definición	Número de indicadores
<i>Tipo de plano</i>	Espacio visual en el que un fragmento de la realidad se representa acotado dentro de los límites de un encuadre y que sigue una escala que tiene como referencia a la figura humana.	7
<i>Tipo de enfoque</i>	Ángulo de visión que adopta la cámara para representar en cada plano la escena o el personaje.	3

Tabla 18. Variables referidas a las características técnicas de la imagen.

Las variables principales pueden referirse a los cuerpos fotografiados o a las actividades físicas representadas. Las referidas a los cuerpos fotografiados son: *sexo, edad, raza, somatotipo e indumentaria*. Por su parte, las variables referidas a las actividades físicas representadas son: *tipo de actividad física, ámbito de práctica, espacio y nivel*.

Las variables principales se obtuvieron a partir del proceso de elaboración de la herramienta de análisis de imágenes. En consecuencia, este grupo de variables sólo puede adoptar ciertos valores concretos, que se corresponden con los códigos asignados previamente a cada indicador o subcategoría.

Todas las variables se codificaron mediante la herramienta de análisis elaborada –sistema de categorías–, pudiendo tomar cualquier valor definido dentro de dicho sistema.

Variables principales		Definición	Número de indicadores
Referidas al cuerpo	<i>Sexo-agrupación</i>	Condición biológica y natural que diferencia entre hombres y mujeres; y distribución.	6
	<i>Edad</i>	Tiempo vivido por un sujeto, determinado por su apariencia externa.	6
	<i>Raza</i>	Grupo en que se subdivide la raza humana biológicamente, manifestado por el color de la piel, por los ojos y/o por el ancho de la nariz.	8
	<i>Somatotipo</i>	Forma, estructura o morfología corporal de un sujeto.	6
	<i>Indumentaria</i>	Vestimenta de los sujetos.	8
Referidas a la actividad física	<i>Tipo</i>	Clase o nombre de la técnica corporal o actividad motriz.	14
	<i>Ámbito</i>	Contexto configurado por las características propias de la práctica.	5
	<i>Espacio</i>	Entorno o ambiente físico que rodea a la actividad.	6
	<i>Nivel</i>	Grado de seriedad, entrega, dedicación y/o profesionalidad.	3

Tabla 19. Variables principales, referidas al cuerpo y referidas a la actividad física.

Ninguna de las variables consideradas puede medirse numéricamente. Se trata de variables cualitativas a las que se les asignó una etiqueta numérica únicamente para sustituir el nombre de la categoría y así facilitar el proceso de codificación.

Excepto en el caso de la variable *edad*, que es de tipo ordinal porque implica orden entre los indicadores aunque no grados de distancia iguales entre ellos, las

variables estudiadas son cualitativas nominales –las cualidades que describen no llevan implícitas diferencias de magnitud–.

En función de las hipótesis correlacionales formuladas –aquellas que establecen relaciones entre variables– se diferencia entre variables dependientes y variables independientes. Las variables dependientes consideradas en este estudio son el *tipo de plano*, el *tipo de enfoque*, la *indumentaria*, el *somatotipo*, el *tipo de actividad física*, el *ámbito*, el *espacio* y el *nivel*. Como variables independientes se tuvieron en cuenta el *sexo* y la *raza*.

2.2.2. Criterios de científicidad

En toda investigación deben existir criterios científicos que dirijan los procedimientos y aseguren su rigurosidad. A continuación, se realiza un recorrido por los pasos más importantes del proceso que verifican que se han tenido en cuenta estos criterios.

Aunque inicialmente se partió de una “ficha de análisis de la imagen fija publicitaria” validada por López (2005), fue importante comprobar que existían diferencias significativas entre los objetos de estudio –imágenes fijas publicitarias frente a imágenes fijas publicadas en libros de texto de Educación Física– e iniciar un nuevo proceso de validación de la herramienta.

Siguiendo a Heinemann (2003, pp.166-169), se considera necesario demostrar, con anterioridad a la recopilación de los datos, la adecuación del instrumento de medición –en este caso, el sistema de categorías para la codificación de las imágenes–. Es decir, su validez, fiabilidad, objetividad y utilidad práctica. Este autor señala una serie de controles a los que debe ser sometido el instrumento: discusión del instrumento, comprobación de la herramienta por expertos –consulta a expertos–, “medición de prueba” con una pequeña muestra –prueba piloto–, y etapa de codificación por distintas personas para detectar diferencias –triangulación con observadores–.

En esta investigación se efectuaron dos pruebas piloto que permitieron evidenciar el correcto funcionamiento del sistema de categorías como instrumento de recogida de información. La primera de ellas tuvo como objetivo valorar la validez de la “ficha de análisis de la imagen fija publicitaria” propuesta por López (2005). Una segunda prueba piloto incidió sobre la validez del sistema de categorías una vez efectuados los cambios que se consideraron oportunos.

La consulta a expertos –realizada en dos ocasiones– corroboró la validez del instrumento y fue considerada una estrategia imprescindible para argumentar la credibilidad¹⁶ de la investigación.

Para la validación del instrumento de análisis de imágenes por juicio de expertos se confeccionó una ficha-cuestionario en la que se incluyeron una serie de preguntas o ítems (Apéndice A). Esta ficha-cuestionario fue enviada a los expertos junto con el sistema de categorías –incluyendo las definiciones pertinentes– y una breve explicación de la finalidad del estudio y de los objetivos específicos del instrumento a validar.

La ficha-cuestionario se basaba en las cualidades que según diferentes autores debe alcanzar un conjunto de categorías para que pueda ser considerado un buen sistema de categorías (véase, por ejemplo, Bardín, 1996; Blanchet et al., 1989; Clemente y Santalla, 1991; Heinemann, 2003).

Según Bardín (1996, p.92) estas cualidades son las siguientes:

- Exclusión mutua: ningún elemento puede estar contemplado en más de una casilla.
- Homogeneidad: solo se puede funcionar sobre un registro, una dimensión de análisis en un conjunto categorial.

¹⁶ El término credibilidad, más utilizado en la investigación cualitativa, equivale al criterio de validez.

- Pertinencia: el sistema de categorías debe reflejar las intenciones de búsqueda, las preguntas del analista y/o corresponder a las características de los mensajes.
- Objetividad y fidelidad: un mismo material al que se aplique la misma planilla de categorías debe ser codificado de la misma manera por diferentes analistas.
- Productividad: el sistema de categorías debe proporcionar resultados ricos en índices de inferencias, ricos en hipótesis nuevas y ricos en datos fiables.

Para Clemente y Santalla (1991, p.15) los requisitos que debe cumplir un buen sistema de clasificación y codificación son: objetividad, sistematización y relevancia social. A su vez, la objetividad y sistematización implican exhaustividad, representatividad, homogeneidad, pertinencia de las categorías y, habitualmente, el que estas categorías sean excluyentes entre sí.

El cuestionario enviado a los expertos constaba de 5 ítems que preguntan sobre:

- La adecuación del sistema de categorías al objeto de estudio.
- El criterio de exhaustividad: cualquier comportamiento del ámbito considerado como objeto de estudio puede asignarse a una de las categorías.
- El criterio de mutua exclusividad: no se produce solapamiento de las categorías que componen el sistema, por lo que a cada comportamiento se le asigna una y sólo una categoría.
- La claridad en la redacción de las definiciones de las dimensiones, categorías e indicadores que conforman el instrumento.
- La minimización de la subjetividad del observador: que posibilita unificar los análisis que puedan realizar diferentes personas.

Las opiniones de los expertos se recogieron mediante información cualitativa y la utilización de la escala Likert. Esta escala planteaba valores que oscilan del 1 al 5, siendo 1 “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. Además, el cuestionario incorporaba un sexto enunciado en el que los expertos pudieron destacar cualquier otra información de especial relevancia en relación al sistema de categorías.

Colaboraron en esta tarea de validación tres expertas en análisis de contenido. Dos de las tres consultadas provienen del ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, son doctoras en Educación Física y manejan el análisis de contenido como herramienta principal en sus investigaciones. La tercera experta es Doctora en Filosofía y Letras, Licenciada en Filología Hispánica y Diplomada en Biblioteconomía y Documentación. Ha impartido diversos cursos de formación sobre análisis de contenido de documentos y ha publicado diferentes trabajos y monografías sobre análisis de contenido y análisis de la imagen.

Las puntuaciones medias obtenidas como resultado de la consulta a expertos a partir de la escala Likert manejada –valores del 1 al 5– pretendían confirmar la validez del sistema de categorías y fueron las siguientes:

- Adecuación del sistema de categorías al objeto de estudio: 5 (5, 5, 5).
- Exhaustividad del sistema de categorías: 4,33 (5, 4, 4).
- Mutua exclusividad de las categorías: 4,33 (5, 4, 4).
- Claridad en la redacción de las definiciones: 5 (5, 5, 5).
- Minimización de la subjetividad del observador: 5 (5, 5, 5).

En todos los ítems se obtuvieron puntuaciones superiores a 4, lo que acreditó la veracidad-credibilidad –validez– del instrumento.

Para alcanzar la dependencia¹⁷ o fiabilidad que demanda un instrumento de recogida de datos se optó por la triangulación de observadores. La triangulación realizada incrementó la calidad y la validez al eliminar el sesgo de un único investigador (Rodríguez Ruiz, 2005), especialmente porque los observadores realizaron la codificación sin consultarse. Además, este procedimiento aumentó también la fiabilidad del instrumento.

Los observadores que participaron en la triangulación –dos doctoras en Educación Física y un doctorando licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte– eran ajenos a la investigación lo que mejoró la fiabilidad del procedimiento.

Se comenzó con el entrenamiento de los observadores, que codificaron conjuntamente un total de 20 imágenes. El objetivo de este entrenamiento fue familiarizar a los observadores con las variables a observar y con el sistema de categorías que debían utilizar, y darles a conocer el tipo de registro que iban a tener que realizar durante el proceso de codificación. De esta manera se cumplieron unos requisitos mínimos que incrementaron la precisión de esta estrategia.

La posterior observación y codificación de imágenes se efectuó de forma individual, sobre un total de 54 imágenes, y a partir de ellas se comprobó el grado de acuerdo entre observadores –confiabilidad interobservadores–.

El coeficiente de correlación estima la fiabilidad o grado de acuerdo y se establece calculando la relación: número acuerdos / (total acuerdos + total desacuerdos). El índice calculado varía entre 0 –ausencia de acuerdo– y 1 –acuerdo total–.

El porcentaje de acuerdo intercodificadores que se obtuvo en esta investigación es de un 83%. Esto supone un índice –0,83– que sobrepasa los

¹⁷ Ambos términos se refieren a un mismo criterio de científicidad, aunque el primero de ellos es más utilizado en metodología cualitativa.

niveles recomendados por Blanchet et al. (1989, pp.85-86), que estipulan que la concordancia para que se considere fiable debe ser superior a 0,8.

Para garantizar la neutralidad, confirmabilidad u objetividad en la investigación se tuvieron en cuenta las indicaciones propuestas por Anguera (2001). Esta autora explica que en la investigación cualitativa es especialmente relevante describir el proceso seguido en la obtención y análisis de la información debido a la escasa estandarización y uniformidad. Por lo tanto, se plantearon sistemática y rigurosamente cada uno de los pasos de la investigación y se relataron de forma minuciosa de manera que puedan ser valorados y replicados en otros contextos –criterio de transferibilidad o aplicabilidad–.

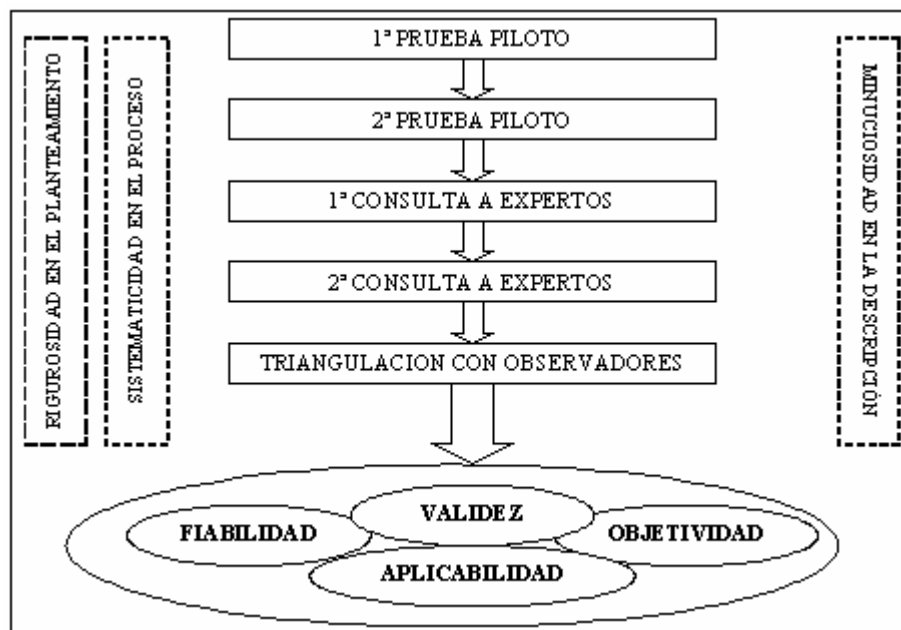


Figura 20. Proceso de validación de la herramienta de análisis de imágenes.

Por todo lo expuesto en párrafos anteriores, se concluye que el instrumento de observación de imágenes –sistema de categorías– cumple los criterios de

validez o credibilidad, fiabilidad o dependencia y objetividad o confirmabilidad¹⁸ requeridos para que obtenga un elevado nivel de calidad.

2.3. MUESTRA

La población de estudio –población diana o universo– está formada por el conjunto de las imágenes impresas en los libros de texto del área de Educación Física para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Debido al carácter material y perdurable de estas imágenes la población accesible coincide, en este caso, con la población diana.

Para delimitar esta población se especificaron los criterios que definen qué imágenes debían ser incluidas –criterios de inclusión o elegibilidad–. Igualmente, esta población se definió en función de las características que las imágenes no debían tener –criterios de exclusión–. Los criterios establecidos respondieron a consideraciones de diseño y a inquietudes propias de la investigación. Se trató de definir una muestra homogénea que permitiera controlar variables extrínsecas y generalizar resultados a la población definida.

El diseño muestral es de carácter no probabilístico y la muestra de imágenes analizadas está formada por toda la población especificada. Se obtuvo, entonces, una muestra que garantiza la representatividad ya que no sólo es una réplica en miniatura cuyas características y grado de diversidad se aproximan a la población sino que es la población en sí misma.

2.3.1. Criterios de inclusión

Se incluyeron todas aquellas imágenes que, independientemente de su tamaño o colocación en la página, habían sido publicadas en libros de texto:

- Concernientes al área de Educación Física.

¹⁸ Los términos credibilidad, dependencia y confirmabilidad son propios de la investigación social. La investigación natural recurre, en todo momento, a los términos validez, fiabilidad y objetividad. En este documento se opta por la utilización de ambas formas.

- Destinados al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Difundidos en lengua castellana.
- Circunscritos dentro del sistema educativo español.
- Editados entre los años 2000 y 2006.
- Pertenecientes a editoriales que han publicado al menos un libro de texto para cada uno de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria dentro de este periodo –2000-2006–¹⁹.
- Que se proclamen para cada curso como los más actuales de cada editorial –dentro del periodo 2000-2006–.

Se tomó como punto de partida el año 2000 porque coincide con la aprobación del Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, lo que supuso un cambio importante en materia de legislación educativa. De forma análoga, se estableció el año 2006 como cierre de la muestra no sólo porque es el año de publicación del último ejemplar en el momento del inicio del trabajo de campo sino porque coincide con la aprobación de un nuevo texto legislativo en materia de educación –la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación–.

2.3.2. Criterios de exclusión

Se excluyeron:

- Las imágenes no fotográficas. Se optó por la imagen fotográfica por su gran valor representativo y por su realismo y efecto visual frente a los dibujos, los esquemas, las caricaturas, etc. (Luengo y Blázquez, 2004).
- Las fotografías de grabados, documentos históricos, cuadros, esculturas u otro tipo de obras o signos artísticos²⁰.

¹⁹ Este criterio facilita el análisis comparativo de resultados entre editoriales y evita posibles sesgos derivados de un análisis parcial de la propuesta de la editorial para la Educación Secundaria Obligatoria.

- Las imágenes en las que no aparece representada la figura humana, ya sea total o parcialmente.
- Las imágenes en las que no es posible distinguir el “tipo” de actividad física fotografiada.

Los dos últimos criterios excluyentes responden a la consideración del cuerpo y de la actividad física como las dos dimensiones clave en este estudio. Se trata de un criterio temático por el que se seleccionaron imágenes que aluden directa o indirectamente a modelos corporales y a la práctica motriz.

2.3.3. Descripción de la muestra

En la Tabla 20 se enumeran los 36 libros de texto que cumplen los criterios de inclusión propuestos y en los que, por ende, se publicaron todas las imágenes que componen la muestra.

Finalmente, la muestra estuvo constituida por un total de 3316 fotografías. Dichas fotografías pertenecen a 36 libros de texto publicados por 10 editoriales diferentes (véase Tabla 21).

Las unidades de muestreo –imágenes– son unidades materiales y cada una de ellas es independiente de las demás. La inclusión o exclusión de una no tuvo consecuencias sobre la selección de las otras. Las imágenes se analizaron y registraron siempre como unidades aisladas, independientemente de si ya habían sido analizadas con anterioridad. No se tuvo en cuenta el número de veces que aparecía una misma imagen ya sea en un mismo ejemplar o en ejemplares diferentes de una misma editorial o de distintas editoriales.

²⁰ La condición artística de los discursos estéticos dota a estas imágenes de ambigüedad y polisemia significativa. Estas imágenes “no funcionan como simples ilustraciones (...) sino que, frecuentemente experimentan complicados procesos de reasignación de nuevos significados y acaban generando mensajes contradictorios” (Agustín Lacruz, 2006, pp.34-35). El estudio de este tipo de imágenes demanda un análisis más profundo que se aleja del propósito de esta investigación.

<i>Autor</i>	<i>Año</i>	<i>Título</i>	<i>Lugar</i>	<i>Editorial</i>	<i>ISBN</i>
Valle, Díaz y Velázquez	2002	Educación Física, 1 ESO, 1 Ciclo	Barcelona	Almadraba	84-8308-516-X
Valle, Díaz y Velázquez	2002	Educación Física, 2 ESO, 1 Ciclo	Barcelona	Almadraba	84-8308-517-8
Valle, Díaz y Velázquez	2002	Educación Física, 3 ESO, 2 Ciclo	Barcelona	Almadraba	84-8308-395-7
Valle, Díaz y Velázquez	2002	Educación Física, 4 ESO, 2 Ciclo	Barcelona	Almadraba	84-8308-396-5
González, Villada y Vizúete	2002	Educación Física, 1 ESO, 1 Ciclo	Madrid	Anaya	84-667-0882-0
Vizúete, González y Villada	2003	Educación Física, 2 ESO, 1 Ciclo	Madrid	Anaya	84-667-1915-6
González Gallego et al.	2005	Educación Física, 3 ESO, 2 Ciclo	Madrid	Anaya	84-667-1061-2
Vizúete, Villada y González	2005	Educación Física, 4 ESO, 2 Ciclo	Madrid	Anaya	84-667-2050-2
Fernández Lorca et al.	2005	Patio 1, 1 ESO. Cuaderno	Madrid	Bruño	84-216-4613-3
Fernández Lorca et al.	2005	Patio 2, 2 ESO. Cuaderno	Madrid	Bruño	84-216-4614-1
Fernández Lorca et al.	2005	Patio 3, 3 ESO. Cuaderno	Madrid	Bruño	84-216-4615-X
Fernández Lorca et al.	2005	Patio 4, 4 ESO. Cuaderno	Madrid	Bruño	84-216-4616-8
Torrescusa y Coterón	2005	Proyecto 2.2, Educación Física, 1 ESO	Zaragoza	Edelvives	84-263-4715-0
Torrescusa y Coterón	2005	Proyecto 2.2, Educación Física, 2 ESO	Zaragoza	Edelvives	84-263-4931-5
Torrescusa y Coterón	2005	Proyecto 2.2, Educación Física, 3 ESO	Zaragoza	Edelvives	84-263-4758-4
Torrescusa y Coterón	2005	Proyecto 2.2, Educación Física, 4 ESO	Zaragoza	Edelvives	84-263-4985-4
Macagno et al.	2005	Educación Física, 1 y 2 ESO	Madrid	Laberinto	84-8483-094-2
Barques Bonet et al.	2006	Educación Física, 3 y 4 ESO	Madrid	Laberinto	84-8483-062-4
Martínez, Blanco y Gil	2005	Educación Física, 1 ESO	Barcelona	Octaedro	84-8063-736-6
Martínez, Blanco y Gil	2005	Educación Física, 2 ESO	Barcelona	Octaedro	84-8063-737-4
Martínez de Santos et al.	2006	Educación Física, 3 ESO	Barcelona	Octaedro	84-8063-809-5
Martínez de Santos et al.	2006	Educación Física, 4 ESO	Barcelona	Octaedro	84-8063-810-9
Martínez de Haro, V.	2004	Educación Física, 1 ESO	Barcelona	Paidotribo	84-8019-764-1
Martínez de Haro, V.	2005	Educación Física, 2 ESO	Badalona	Paidotribo	84-8019-766-8
Martínez de Haro, V.	2004	Educación Física, 3 ESO	Barcelona	Paidotribo	84-8019-770-6
Martínez de Haro, V.	2005	Educación Física, 4 ESO	Badalona	Paidotribo	84-8019-772-2
López, López y Díez	2006	Educación Física, 1 ESO	Madrid	Santillana	84-294-7963-5
López, López y Díez	2006	Educación Física, 2 ESO	Madrid	Santillana	84-294-8346-2
López, López y Díez	2006	Educación Física, 3 ESO	Madrid	Santillana	84-294-7964-3
López, López y Díez	2003	Educación Física, 4 ESO	Madrid	Santillana	84-294-8347-0
González Fernández, F.	2001	Educación Física Activa, 1 ESO, 1 Ciclo	Barcelona	Serbal	84-7628-354-7
González Fernández, F.	2004	Educación Física Activa, 2 ESO	Barcelona	Serbal	84-7628-415-2
González Fernández, F.	2004	Educación Física Activa, 3 ESO	Barcelona	Serbal	84-7628-429-2
González Fernández, F.	2004	Educación Física Activa, 4 ESO	Barcelona	Serbal	84-7628-467-5
González y Riera	2006	Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 1 Ciclo	Barcelona	Teide	84-307-4591-2
Riera y González	2005	Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo	Barcelona	Teide	84-307-4592-0

Tabla 20. Libros de texto que publican las imágenes que constituyen la muestra.

<i>Editorial</i>	<i>Curso/Ciclo</i>	<i>Imágenes por libro</i>	<i>Imágenes por editorial</i>
Almadraba	1º ESO	51	217
	2º ESO	59	
	3º ESO	56	
	4º ESO	51	
Anaya	1º ESO	34	143
	2º ESO	27	
	3º ESO	41	
	4º ESO	41	
Bruño–Pila Teleña	1º ESO	47	195
	2º ESO	50	
	3º ESO	48	
	4º ESO	50	
Edelvives	1º ESO	259	1002
	2º ESO	196	
	3º ESO	262	
	4º ESO	284	
Laberinto	1º CICLO (1º y 2º ESO)	134	268
	2º CICLO (3º y 4º ESO)	134	
Octaedro-Pila Teleña	1º ESO	44	226
	2º ESO	43	
	3º ESO	72	
	4º ESO	67	
Paidotribo	1º ESO	39	100
	2º ESO	9	
	3º ESO	30	
	4º ESO	22	
Santillana	1º ESO	37	145
	2º ESO	26	
	3º ESO	40	
	4º ESO	42	
Serbal	1º ESO	152	628
	2º ESO	154	
	3º ESO	186	
	4º ESO	138	
Teide	1º CICLO (1º y 2º ESO)	189	391
	2º CICLO (3º y 4º ESO)	202	
Total			3316

Tabla 21. Descripción de la muestra por editorial y curso.

2.4. MATERIAL

Por motivos prácticos, se ha clasificado todo el material utilizado en tres grupos. Al inventario del material manejado se añade una breve explicación de la función que éste desempeña.

- *36 libros de texto del área de Educación Física*. Son el soporte de las imágenes que constituyen la muestra objeto de estudio y se enumeran en el epígrafe destinado a la descripción de la muestra.
- *Escáner*. Permite escanear y digitalizar las imágenes que posteriormente fueron analizadas. En este caso, se utilizó un escáner con resolución 600dpi, modelo Multifunción Epson Stylus DX3800.
- *Ordenador portátil*. Para la visualización de las imágenes durante la codificación de las mismas.
- *Cañón de proyección*. Mediante el que se proyectaron las imágenes durante el proceso de entrenamiento de los observadores.
- *3 discos compactos –CD–*. Utilizados para almacenar y enviar a los observadores las imágenes a codificar.

El software empleado es el siguiente:

- *EPSON File Manager*. Aplicación para escanear y guardar las imágenes.
- *NTICD&DVD-Maker*. Programa para la creación y grabación de las imágenes en discos compactos –formato CD–.
- *Microsoft Paint*. Herramienta para la edición y tratamiento de las imágenes.
- *Adobe PhotoShop*. Herramienta para la edición y tratamiento de las imágenes.
- *Visor de imágenes y fax de Windows*. Recurso para examinar las imágenes durante la fase de registro y codificación.
- *Microsoft Office Word 2003*. Procesador de textos utilizado para la elaboración de los cuestionarios y planillas de observación.
- *SPSS 15.0 para Windows*. Paquete estadístico manejado para la reducción de los datos y la obtención de resultados.

Otros materiales o instrumentos de uso específico elaborados ad hoc:

- *Cuestionario-solicitud de valoración del sistema de categorías.* Enviado a los expertos para la evaluación de la herramienta de análisis de imágenes (Apéndice A).
- *Planilla de observación de imágenes.* Cumplimentada por los observadores para la posterior triangulación de los datos (Apéndice B).
- *Planilla de registro.* Empleada para la codificación de imágenes durante la fase de desarrollo de la investigación (Apéndice C).
- *Sistema de categorías o herramienta de análisis de las imágenes.* Se trata de la herramienta fundamental de la investigación. El siguiente epígrafe se dedica de forma íntegra a su descripción.

2.4.1. Sistema de categorías para el análisis de contenido de las imágenes

A continuación se muestra el sistema de categorías utilizado para el análisis de las fotografías impresas en los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria:

DIMENSIONES	CATEGORIAS	INDICADORES
0. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS	0.1. Tipo de plano	0.1.1. Plano general 0.1.2. Plano de conjunto 0.1.3. Plano entero 0.1.4. Plano americano o tres cuartos 0.1.5. Plano medio 0.1.6. Primer plano 0.1.7. Plano detalle
	0.2. Tipo de enfoque	0.2.1. Picado 0.2.2. Contrapicado 0.2.3. Medio
1. CUERPO	1.1. Sexo-agrupación	1.1.1. Hombre
		1.1.2. Mujer
		1.1.3. Grupo de hombres
		1.1.4. Grupo de mujeres
		1.1.5. Grupo de hombres-mujeres
		1.1.6. No se distingue
	1.2. Edad	1.2.1. Niño / Adolescente
		1.2.2. Joven
		1.2.3. Adulto
		1.2.4. Persona mayor
		1.2.5. Varios
		1.2.6. No se distingue
	1.3. Raza	1.3.1. Blanca

		1.3.2. Negra
		1.3.3. Asiática
		1.3.4. Indígena latinoamericana
		1.3.5. Semita
		1.3.6. Otras
		1.3.7. Varios
		1.3.8. No se distingue
	1.4. Somatotipo	1.4.1. Mesomorfo
		1.4.2. Endomorfo
		1.4.3. Ectomorfo
		1.4.4. Combinación
		1.4.5. Varios
		1.4.6. No se distingue
	1.5. Indumentaria	1.5.1. Desnudo/a
		1.5.2. Desnudo/a torso
		1.5.3. Ropa de deporte
		1.5.4. Ropa interior
		1.5.5. Ropa de trabajo
		1.5.6. Ropa de calle
		1.5.7. Varios
		1.5.8. No se distingue
2. ACTIVIDAD FÍSICA	2.1. Tipo	2.1.1. Deportes colectivos
		2.1.2. Deportes individuales
		2.1.3. Artísticas
		2.1.4. Fitness y Condición Física
		2.1.5. Complementarias
		2.1.6. De higiene postural
		2.1.7. AFAN
		2.1.8. Prácticas de interiorización
		2.1.9. Juegos
		2.1.10. Laborales
		2.1.11. AVD
		2.1.12. Adaptadas
		2.1.13. Otras
		2.1.14. No se distingue
	2.2. Ámbito de práctica	2.2.1. Competitivo
		2.2.2. Educativo formal
		2.2.3. Utilitario
		2.2.4. Otros
		2.2.5. No se distingue
	2.3. Espacio	2.3.1. Exterior deportivo
		2.3.2. Medio natural
		2.3.3. Exterior
		2.3.4. Interior deportivo
		2.3.5. Interior
		2.3.6. No se distingue
	2.4. Nivel	2.4.1. Élite
		2.4.2. No élite
		2.4.3. No se distingue

Tabla 22. Sistema de categorías para el análisis de las imágenes.

Se definen ahora las dimensiones de estudio, las variables o categorías y los indicadores del sistema de categorías.

El sistema se compone de dos partes. La primera de ellas trata de identificar las características técnicas de la fotografía y se compone de dos categorías: tipo de plano y tipo de enfoque. La segunda parte está estructurada por nueve categorías divididas en dos dimensiones de análisis: dimensión cuerpo y dimensión actividad física.

0. Características técnicas:

Al margen de las dos dimensiones establecidas como ejes del sistema de categorías elaborado –dimensión cuerpo y dimensión actividad física–, se incorporan en este apartado inicial aspectos que hacen referencia al tipo de plano y al tipo de enfoque de las imágenes objeto de análisis.

0.1. Tipo de plano: Se utiliza la clasificación de Lomas (1996), que diferencia entre plano detalle, primer plano, plano medio, plano tres cuartos o americano, plano entero, plano conjunto y plano general. Lomas (1996) habla de que si toda imagen representa un fragmento de la realidad en el que aparecen personas, objetos, escenarios y acciones, el plano es el espacio visual en el que ese fragmento de la realidad se representa acotado dentro de los límites de un encuadre. El tamaño del plano sigue una escala que tiene como referencia a la figura humana. La elección de un plano u otro no se deriva tan sólo de opciones técnicas o estéticas, sino que casi siempre obedece a las intenciones de transmitir un determinado mensaje o una determinada visión de la realidad.

0.1.1. Plano general: Diluye a los personajes en el ambiente o en el decorado, resta protagonismo a los individuos y se lo da al colectivo, masificado o no. Para Lomas (1996) este tipo de plano también se puede denominar panorámico y lo define como un plano descriptivo del escenario donde se desarrolla la acción y la figura humana está

ausente o apenas se distingue. Abarca la totalidad de un escenario o presenta visiones amplias. Algunos autores distinguen entre gran plano general, que muestra un gran escenario o una multitud, y plano general, que muestra un escenario amplio en el cual se incorpora la persona, y ocupa entre un tercio y una cuarta parte del encuadre.

0.1.2. Plano de conjunto: En el encuadre caben varias figuras humanas holgadamente. En él se representan las acciones de varios personajes. Abraza un pequeño grupo de personas o un ambiente determinado. Interesa la acción y la situación de los personajes. Tiene un valor descriptivo, narrativo o dramático.

0.1.3. Plano entero: Es aquel en el que la dimensión del espacio representado tiene como referencia la figura humana. Plano ideal para describir las acciones físicas. Cuando los límites superior e inferior del cuadro casi coinciden con la cabeza y los pies de la figura humana.

0.1.4. Plano americano o de tres cuartos: En él aparece la figura humana de rodilla a cabeza. Sigue mostrando la expresividad del rostro pero permite reflejar acciones del personaje e insinúa el escenario.

0.1.5. Plano medio: realza muchos aspectos del código gestual, además de favorecer la identificación de los personajes. Lomas (1996) lo define como el encuadre que corta la figura humana a la altura de la cintura. Se distingue la expresión del personaje, aunque adopta ya un cierto distanciamiento.

0.1.6. Primer plano: El encuadre acorta la representación de la figura humana a la altura de los hombros y tiene como finalidad reflejar la expresividad del rostro. Una variante es el gran primer plano, que corta el encuadre por la parte superior de la frente y por la barbilla. La

expresividad del rostro en este caso se concentra en la boca y en la mirada. En estas imágenes aparecen la cabeza y hombros del personaje o la expresión concreta de la cara.

0.1.7. Plano detalle: Muestra algo concreto y de forma muy cercana. Representa una pequeña parte de la figura humana o de un objeto.

0.2. Tipo de enfoque: Esta característica técnica se refiere a los ángulos superior o contrapicado, inferior o picado y normal. Para Lomas (1996), el punto de vista se obtiene a partir del ángulo de visión que adopta la cámara para representar en cada plano la escena o el personaje. Si los planos se elaboran a partir de la figura humana, uno de los criterios para decidir el punto de vista desde el que se invita a contemplar la realidad representada es la altura desde la que la cámara dirige la mirada sobre los personajes, sobre los objetos y sobre los escenarios.

0.2.1. Picado: Los objetos o personajes aparecen enfocados desde arriba. Según Alonso (1995), las tomas son efectuadas desde un nivel superior a la realidad fotografiada. Ello puede utilizarse para obtener una visión mejor de los hechos o sus consecuencias y de la distribución de actantes en la escena. Por lo general, el personaje se percibe como más débil o menos importante. Lomas (1996) añade un punto de vista más, el del ángulo cenital o punto de vista de pájaro, que representa la realidad desde la vertical superior del objeto o del personaje. Es un punto de vista en picado radical.

0.2.2. Contrapicado: La toma se hace desde abajo hacia arriba. Los personajes y las cosas quedan destacados por encima del espectador y adquieren potencia, refuerzo e incluso grandiosidad. Los personajes aparecen como más poderosos e importantes. También, puede caracterizarse negativamente al personaje, presentándole como prepotente y antipático ante el receptor de la imagen (Alonso, 1995).

0.2.3. Medio: También denominado natural. La cámara se sitúa a la altura de los ojos. Se puede distinguir entre ángulo frontal –la visión que se tiene del personaje es como si se estuviese colocado delante de él–, ángulo lateral –la visión del personaje es desde un costado, desde el derecho o desde el izquierdo–, ángulo posterior –la visión del personaje es desde su espalda– y ángulo tres cuartos –no se tiene ni una visión totalmente lateral ni totalmente frontal, está en el medio–.

1. Dimensión cuerpo:

Esta dimensión agrupa las principales características que se pueden analizar a través de la observación de las fotografías objeto de análisis y que describen los diferentes somas que se reflejan en dichas imágenes. Se centra en el soma/s protagonista/s de la acción.

1.1. Sexo-agrupación: Se utiliza esta categoría para hacer referencia a las diferencias biológicas y naturales entre hombres y mujeres. Se rechaza el término “género” por referirse a diferencias sociales culturalmente adquiridas.

1.1.1. Hombre: En la imagen aparece un único individuo perteneciente a la especie humana cuya característica fundamental es ser el macho de dicha especie. Comúnmente es denominado con el término varón.

1.1.2. Mujer: En la imagen aparece un único individuo perteneciente a la especie humana cuya característica fundamental es ser la hembra de dicha especie. Comúnmente es denominada con el término mujer.

1.1.3. Grupo de hombres: En la imagen aparecen dos o más individuos de la especie humana cuya característica fundamental es que todos ellos son varones –machos de la especie humana–.

1.1.4. Grupo de mujeres: En la imagen aparecen dos o más individuos de la especie humana cuya característica fundamental es que todos ellos son mujeres –hembras de la especie humana–.

1.1.5. Grupo de hombres-mujeres: En la imagen aparecen dos o más individuos de la especie humana estando representados ambos sexos. Por tanto, deben aparecer, al menos, un macho y una hembra de la especie humana.

1.1.6. No se distingue: Mediante la observación de la imagen no se puede discernir el sexo de los individuos.

1.2. Edad: Esta categoría se refiere a la apariencia de las personas que se muestran en la imagen objeto de observación con relación al “tiempo que han vivido”. La división de la categoría “edad” en periodos de tiempo está basada en estudios previos y se articula en diferentes subcategorías.

1.2.1. Niño / Adolescente: Individuo cuya apariencia muestra una edad comprendida entre los 0 y los 18 años.

1.2.2. Joven: Individuo cuya apariencia muestra una edad comprendida entre los 19 y los 35 años de edad. Aquellas imágenes en las que existan dificultades para discernir si se trata de un joven o un adulto por encontrarse aparentemente alrededor de los 35 años, se incorporan a esta categoría por considerarse que se trata de transmitir juventud.

1.2.3. Adulto: Individuo cuya apariencia muestra una edad comprendida entre los 36 y los 65 años de edad.

1.2.4. Persona mayor: Individuo cuya apariencia muestra una edad superior a los 65 años.

1.2.5. Varios: En la imagen observada aparecen individuos pertenecientes a distintas subcategorías de las anteriormente descritas –niño, adolescente, joven, adulto, persona mayor–. No se tendrá en cuenta a

cuales de ellas pertenecen ni el número de individuos en cada subcategoría representada.

1.2.6. No se distingue: Mediante la observación de la imagen no se puede discernir la edad de los individuos.

1.3. Raza: En esta categoría se emplea la palabra “raza” basada en estudios recopilados en el libro “Género, cultura y etnia en la escuela” (Woods y Hammersley, 1995) en los cuales se utiliza la palabra “racial” para denotar divisiones basadas en el color –por ejemplo, blanco o asiático– y la palabra “etnia” para todas las divisiones culturales –por ejemplo: hindú, sikh, musulmán, budista, etc.–. Los términos raza y etnia son, en la actualidad, tema de debate y existen posturas enfrentadas en lo que se refiere a esta cuestión. Sin embargo, el objeto de este estudio se aparta considerablemente de esta discusión por lo que, desde un punto de vista más operativo, las manifestaciones en el color de la piel y los ojos o en el ancho de la nariz determinan la inclusión de un individuo en una u otra raza. Del mismo modo, se rechaza el término “etnia” por referirse a un concepto sociológico de difícil diferenciación a través de las imágenes. “Una agrupación humana es considerada una etnia o grupo étnico por el sólo hecho de que ellos se definan, así mismos, como diferentes o especiales debido a sus características culturales. Y este sentido de pertenencia a una cultura específica puede tener su origen en el lenguaje, la experiencia histórica, la raza, la religión, etc. Así, es muy posible que encontremos personas que se reclamen como parte de una etnia, sin tener necesariamente los rasgos raciales con los que normalmente se asocia a los miembros de dicho grupo étnico” (Wetherborne, 2005).

1.3.1. Blanca: Los individuos que aparecen en la imagen se caracterizan por su tez blanca, independientemente de su nacionalidad de origen. Españoles, suecos, argentinos, etc. aún con rasgos distintos entre ellos se caracterizan por su tez blanca. No es necesaria la aparición del rostro de los individuos en la imagen analizada para poder

incorporarlos a esta categoría ya que a través del color de la piel en otras partes del cuerpo se puede discernir, en algunas ocasiones, si un sujeto pertenece a este grupo.

1.3.2. Negra: Los individuos que aparecen en la imagen se caracterizan por su tez negra.

1.3.3. Asiática: Los individuos que aparecen en la imagen son de piel amarilla, ojos rasgados, baja estatura y complexión física pequeña.

1.3.4. Indígena latinoamericana: En la imagen analizada aparecen individuos de los países de América colonizados por naciones latinas: Perú, Colombia, Bolivia, Paraguay, etc. Los rasgos faciales / físicos predominantes de los latinoamericanos se definen por el color de piel morena, ojos oscuros y algo rasgados, cara ovalada o redonda, pómulos prominentes, rasgos más gruesos que los europeos –labios, nariz– y cabello oscuro. Se excluyen de esta categoría individuos de apariencia argentina o brasileña ya que, a pesar de pertenecer a Latinoamérica, no encajan en la descripción de indígena.

1.3.5. Semita: Los individuos que aparecen en la imagen se caracterizan por su apariencia árabe, judía o musulmana. Se entiende por apariencia árabe, judía o musulmana aquella que presenta rasgos tales como cráneo de forma muy oval, cara alargada, cabello oscuro rizado u ondulado, ojos oscuros y almendrados, nariz delgada y estrecha, labios finos, cuerpo magro y casi desprovisto de grasa subcutánea. Estos sujetos se relacionan con los países del norte de África y del sudoeste de Asia.

1.3.6. Otras: Los individuos que aparecen en la imagen no pertenecen a ninguna de las razas anteriormente explicitadas.

1.3.7. Varios: En la imagen observada aparecen individuos pertenecientes a distintas subcategorías de las anteriormente descritas. No se tendrá

en cuenta a cuales de ellas pertenecen ni el número de individuos en cada subcategoría representada.

1.3.8. No se distingue: Mediante la observación de la imagen no se puede discernir la etnia a la que pertenecen los individuos.

1.4. Somatotipo: Esta categoría trata de establecer la forma o estructura corporal de los sujetos que aparecen en las imágenes analizadas. Para ello, se recurre al concepto de somatotipo y, más específicamente, al sistema propuesto por Sheldon en 1940 y modificado posteriormente por Heath y Carter en 1965. Hoy en día es el método más aceptado y con plena vigencia en el estudio y análisis antropométrico.

1.4.1. Mesomorfo: El sujeto que aparece en la imagen muestra un claro predominio de la masa muscular, huesos y tejido conectivo –atlético–. Se describen a través de este indicador aquellas imágenes que presentan cuerpos con una musculatura sugerente o llamativa, es decir, a través de la imagen se localizan las formas de los distintos músculos.

1.4.2. Endomorfo: El sujeto que aparece en la imagen muestra abdomen y vísceras grandes; formas redondas y blandas con predisposición a la gordura –gordo–. Se describen a través de este indicador aquellas imágenes que presentan cuerpos con una gordura sugerente o llamativa.

1.4.3. Ectomorfo: El sujeto que aparece en la imagen es delgado y alto, tiene más piel en proporción con su volumen corporal y predominan en él las formas lineales –delgado–. Se describen a través de este indicador aquellas imágenes que presentan cuerpos con una delgadez sugerente o llamativa.

1.4.4. Combinación: El sujeto que aparece en la imagen muestra una combinación de dos somatotipos. La gran mayoría de las personas son una combinación de dos somatotipos.

1.4.5. Varios: En la imagen observada aparecen individuos pertenecientes a distintas subcategorías de las anteriormente descritas. No se tendrá en cuenta a cuales de ellas pertenecen ni el número de individuos en cada subcategoría representada.

1.4.6. No se distingue: Mediante la observación no se puede discernir la tipología corporal o somatotipo del sujeto que aparece en la imagen objeto de análisis.

1.5. Indumentaria: Esta categoría refleja la vestimenta de la persona/s representadas en la imagen observada o, en su caso, la ausencia de prendas que cubran su cuerpo en parte o en su totalidad.

1.5.1. Desnudo/a: El cuerpo o cuerpos de los individuos representados en la imagen aparecen sin vestir ningún tipo de prenda. Como excepción se incorporan en esta categoría los cuerpos que tan sólo se muestran calzados o que visten únicamente complementos –gorras, viseras, sombreros, cinturones, guantes, pañuelos, bufandas–.

1.5.2. Desnudo/a torso: El cuerpo o cuerpos de los individuos representados en la imagen aparecen con una prenda vestida en el tren inferior. No se tendrán en cuenta las extremidades superiores o la cabeza que podrán estar cubiertas por cualquier tipo de prenda o similares. Se excluyen de esta subcategoría aquellos individuos que llevan el torso al descubierto porque la ropa deportiva que visten así lo requiere –ejemplo de ello es un nadador cuya única prenda es el bañador y que, a pesar de llevar descubierto el torso, se incluye en la subcategoría “ropa de deporte”–.

1.5.3. Ropa de deporte: El cuerpo o cuerpos de los individuos representados en la imagen aparecen cubiertos con prendas destinadas a la práctica de técnicas corporales –no se consideran como tal las técnicas corporales específicas de la actividad laboral–. La indumentaria puede ser, por tanto, específica de alguna práctica deportiva concreta –equipajes para deportes tales como el balonmano o el rugby, judoguis, mallas de diferentes modalidades gimnásticas,...– o de cualquier otro tipo de técnicas corporales –el chándal, entre otras–.

1.5.4. Ropa interior: El cuerpo o cuerpos de los individuos representados en la imagen aparecen cubiertos con prendas “de uso personal”, utilizadas, como norma general, “bajo las prendas exteriores” (Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, 2001).

1.5.5. Ropa de trabajo: El cuerpo o cuerpos de los individuos representados en la imagen aparecen cubiertos con prendas destinadas expresamente a la realización de la actividad laboral. De este modo, se incluyen en esta subcategoría los monos o trajes de faena, los mandiles de cocina, las batas de médicos, científicos, peluqueros, etc. y los uniformes de bomberos, policías y similares.

1.5.6. Ropa de calle: El cuerpo o cuerpos de los individuos representados en la imagen aparecen cubiertos con prendas de uso corriente que no aparecen reflejadas en las subcategorías anteriores. Se incluyen en esta subcategoría, a pesar de no ser prendas de calle propiamente dichas, los pijamas, los camisones, las batas de casa y los biquinis y trajes de baño, siempre y cuando no sean deportivos.

1.5.7. Varios: En la imagen observada aparecen individuos pertenecientes a distintas subcategorías de las anteriormente descritas. No se tendrá en cuenta a cuales de ellas pertenecen ni el número de individuos en cada subcategoría representada.

1.5.8. No se distingue: Mediante la observación de la imagen no se puede discernir la indumentaria de los individuos.

2. Dimensión actividad física:

Esta dimensión agrupa las principales características que se pueden analizar a través de la observación de las fotografías objeto de análisis y que describen las diferentes manifestaciones motrices que se reflejan en dichas imágenes.

2.1. Tipo: Son muchas las definiciones que coinciden en que la actividad física es todo tipo de movimiento realizado por el ser humano que implica un consumo de energía. Además, “Incluye todo movimiento corporal realizado en la vida cotidiana de cualquier persona, hasta las exigentes sesiones de entrenamiento” (Romero García, 2003, p.1). Se trata, pues, de identificar distintos tipos de actividad física que se transmiten a través de las imágenes teniendo presente, en todo momento, que una imagen no reproduce el movimiento. Por ello, en esta categoría se indica, más concretamente, el tipo de actividad física con el que se relaciona la imagen independientemente de que pueda entenderse que existe movimiento o no en la fotografía observada. La mera existencia de implementos tales como raquetas, arneses, trompos, etc. conlleva la inclusión de la imagen en alguna de las siguientes subcategorías.

2.1.1. Deportes colectivos: Se registran dentro de esta definición los tradicionalmente denominados “deportes de equipo”, que son aquellos deportes practicados en equipo, “en situación de cooperación/oposición con espacio estandarizado y de situar un móvil en una meta y/o evitarlo” (Hernández Moreno et al., 2001, p.1). Ejemplos de ello son el baloncesto, balonmano, fútbol, fútbol sala, hockey, rugby, béisbol, waterpolo, polo o voleibol. La acción desempeñada por los individuos en la fotografía es el indicador más claro de la pertenencia o no a esta subcategoría. Se excluyen de esta

categoría los nuevos juegos deportivos tales como el floorball, el ultimate, el mazaball o el balonkorf.

2.1.2. Deportes individuales: En la imagen analizada se representa algún deporte en el que la participación es individual, sin la presencia de compañeros que puedan perjudicar de forma directa al participante en la ejecución del gesto. Además, pertenecen a esta subcategoría los deportes individuales en los que existe un enfrentamiento con otro oponente. Abarcaría a todos aquellos deportes denominados tradicionalmente de adversario. Por lo tanto, pertenecen a esta subcategoría deportes como: natación, atletismo, gimnasia, remo, piragüismo, ciclismo, bádminton, tenis, tenis de mesa, squash, padel, esgrima, boxeo, lucha, judo, karate, taekwondo, ajedrez, hípica, patinaje, esquí, golf, motociclismo, automovilismo, halterofilia, pentatlón, triatlón, vela, caza y pesca, tiro con arco o tiro olímpico. La gimnasia rítmica, la gimnasia artística, la gimnasia aeróbica –aeróbic deportivo–, la gimnasia acrobática –acroport–, el patinaje artístico o los saltos de trampolín también se incluyen en esta categoría aunque, en algunas ocasiones, utilizan el cuerpo como medio de expresión desde una perspectiva estética por lo que parecería adecuado incorporarlas en la categoría “Artísticas”.

2.1.3. Artísticas: En la imagen analizada se representan actividades que utilizan el cuerpo como medio de expresión desde una perspectiva estética. Son actividades relacionadas con el mimo, el teatro, la dramatización, la danza o el baile, entre otras. Aquellas imágenes que muestren actividades con un claro componente artístico o estético se incorporarán a esta subcategoría. Se excluyen las imágenes que representan deportes individuales como la gimnasia rítmica, la gimnasia artística, la gimnasia aeróbica –aeróbic deportivo–, la gimnasia acrobática –acroport–, el patinaje artístico o los saltos de trampolín aunque muestren este componente artístico o estético.

2.1.4. Fitness y Condición física: En la imagen analizada se representan actividades destinadas específicamente a la mejora de la fuerza, la velocidad, la flexibilidad y/o la resistencia, así como tareas de equilibrios o coordinación general. Son actividades o “prácticas *fit* abiertas a todo el mundo, sobre todo a la población joven y adulta, que surgen en la era posmoderna como un movimiento contra el sedentarismo, las enfermedades de la civilización moderna y el deseo de sentirse bien “a punto”: el *physical fitness*, lo que importa es estar en forma” (Olivera y Olivera, 1995, p.17). Como ejemplos se enumeran: el footing, los ejercicios de musculación con y sin aparatos, los estiramientos, los ejercicios de movilidad articular, la calistenia y las actividades de fitness –aquellas realizadas con aparatos de trabajo cardiovascular como bicicletas elípticas o tapices rodantes y las clases dirigidas propias de la oferta de centros deportivos y gimnasios como es el caso del aeróbic, step, aerobox, gap, spinning, aquafit, etc.–.

2.1.5. Complementarias: En la imagen observada se representan actividades de valoración y/o medición tales como la toma de pulsaciones u otras tareas propias de la cineantropometría –medición de pliegues, diámetros, talla, peso,...– o de la valoración funcional –Course Navette, test de habilidad coordinativa, test de flexibilidad, etc.–.

2.1.6. De higiene postural: En la imagen analizada se representan actividades relacionadas directamente con la realización de movimientos y la adopción de posturas típicas de la vida cotidiana de la forma más adecuada para disminuir el riesgo de padecer dolores, especialmente de espalda.

2.1.7. AFAN: En la imagen analizada se representan actividades “deslizantes de sensación y riesgo que nacen en la era posmoderna bajo el paradigma ecológico y la colaboración de la tecnología: los

neodeportes que se desenvuelven en los planos posibles tierra, agua y aire” (Olivera y Olivera, 1995, pp.16-17). Se incluyen en esta subcategoría las imágenes que muestran actividades tales como: ultraligero, parapente, puenting, vuelo libre, aladelta, globo aerostático, cicloturismo, trekking, senderismo, orientación, 4x4, rapel, escalada, BTT, esquí, snowboard, trineo, raquetas de nieve, motos de agua, surf, rafting, kayak, hidrospeed o descenso de barrancos. Para considerar que una imagen representa la práctica de senderismo, orientación o trekking, y no de actividades de fitness y condición física como el footing o un simple paseo, deben aparecer en la imagen de forma explícita indicadores tales como una brújula, señales de ruta propias del senderismo, botas de trekking u otro tipo de indumentaria específica.

2.1.8. Prácticas de interiorización: En la imagen analizada se representan prácticas “que proceden de la psicología humanista (movimiento potencial humano) que agrupa las actividades físicas milenarias de origen oriental y otras de creación muy reciente. Se centra en el cuerpo que no sólo recibe las miradas y juicios de los demás, sino que reivindica el cuerpo “vivido y sentido”, busca la naturaleza profunda del ser humano (yoga, tai-chi, relajación, meditación, bioenergética, eutonía, masaje, etc.)” (Olivera y Olivera, 1995, p.17).

2.1.9. Juegos: En la imagen observada se representan actividades que no pertenecen a ninguna de las demás subcategorías definidas y que tienen como característica fundamental la aceptación libre de reglas sencillas, modificables y adaptadas al grupo. Algunos de estos juegos pertenecen a los denominados “juegos populares” que son aquellos que han sobrevivido al tiempo pasando de generación en generación hasta nuestros días y forman parte de la manera de ser de todo un pueblo. Ejemplos: el escondite, la llave, el trompo, la cometa, la

billarda, el pañuelo, la petanca, la mariquitilla o mariola, las canicas. Se incorporan en esta subcategoría los nuevos juegos deportivos como el floorball, el ultimate, el mazaball o el balonkorf.

2.1.10. Laborales: En la imagen observada se muestran actividades pertenecientes o relativas al trabajo. Aparece representado cualquier tipo de oficio.

2.1.11. AVD: En la imagen observada se representan tareas relacionadas con el cuidado y limpieza de la vivienda, la preparación de alimentos, el lavado y planchado de la ropa, así como, otros movimientos corporales que forman parte de la vida cotidiana de cada persona. Caminar, pasear, cargar objetos, subir escaleras o conducir son ejemplos de ellos. Se excluyen de esta categoría las actividades definidas como laborales.

2.1.12. Adaptadas: También denominadas actividades para poblaciones especiales. En la imagen analizada aparecen individuos pertenecientes al colectivo designado como “personas con necesidades educativas especiales”. Es decir, en la fotografía se observa que los individuos presentan una carencia a nivel físico, sensorial o intelectual –sujetos con síndrome de down, con parálisis cerebral, con deficiencias en el aparato locomotor, ciegos, etc.–. Se debe explicitar que las actividades físicas para poblaciones especiales no son un tipo de actividad propiamente dicho ya que una persona perteneciente a este colectivo puede estar realizando un deporte de equipo, una actividad en la naturaleza, una actividad artística o cualquier otra de las anteriormente descritas. Del mismo modo, tampoco es coherente añadir esta subcategoría en las categorías sexo, edad, raza, tipología corporal o indumentaria. Sin embargo, debido a la relevancia que estas imágenes adquieren en este estudio, se añade esta subcategoría de tal modo que cualquier fotografía en la que aparezcan “personas

con necesidades educativas especiales” se incorporará a esta subcategoría independientemente de las anteriores.

2.1.13. Otras: En la imagen observada aparece representada una actividad que no se encuentra recogida en ninguna de las subcategorías anteriores. El skate, el patín en línea, una entrega de trofeos, la asistencia como espectadores a eventos deportivos, el arbitraje, las celebraciones o similares y el baile en pubs, discotecas, etc. son algunos ejemplos. Además, en aquellos casos en los que la imagen analizada representa dos o más actividades distintas, pertenecientes a indicadores diferentes, dicha imagen se incluye en esta categoría.

2.1.14. No se distingue: Mediante la observación de la imagen no se puede discernir el tipo de actividad física representada.

2.2. Ámbito de práctica: Esta categoría trata de distinguir los diversos ámbitos en los que aparecen las imágenes analizadas. No se diferencian, únicamente, por el espacio físico en el que se ubican las actividades sino por cuestiones relacionadas con el carácter específico de su práctica. Sin embargo, no se debe perder de vista, en ningún momento, que al hablar del contexto competitivo, educativo o utilitario no se está indicando la finalidad con la que se realiza una determinada actividad física, ya que esto sería imposible de explicitar a través de la mera visualización de las fotografías.

2.2.1. Competitivo: Se introducen en esta subcategoría todas aquellas imágenes que se ubican claramente en el marco de la competición institucionalizada. La presencia de árbitros, de un terreno de juego con las medidas reglamentarias o de dorsales en las camisetas de los sujetos pueden ser signos de un contexto competitivo. Se excluyen, de este modo, imágenes que, a pesar de poder representar actividades realizadas de un modo competitivo, no se encuentran dentro del ámbito de la competición institucionalizada.

2.2.2. Educativo formal: Se enmarcan en esta subcategoría todas aquellas imágenes que se ubican claramente en el contexto de la educación formal. Deben aparecer, por ello, señales precisas de que la imagen pertenece a un centro educativo. El gimnasio, el patio, el comedor escolar o el aula ordinaria son algunos de los posibles escenarios. Se excluyen, de este modo, imágenes que, a pesar de poder representar actividades con una finalidad educativa, no se encuentran dentro del contexto de la educación formal. Se excluyen también aquellas imágenes que pertenecen al indicador “2.2.1. Competitivo”, aunque puedan ubicarse en un centro educativo.

2.2.3. Utilitario: Independientemente de la finalidad que se pueda intuir al visualizar cualquier imagen, se enmarcan en esta subcategoría todas aquellas fotografías que se ubican en contextos laborales; en el hogar; en tiendas, supermercados o similares; y en hospitales o centros de salud. Se han seleccionado estos contextos por estar íntimamente relacionados con las obligaciones cotidianas.

2.2.4. Otros: Por medio de la observación de una imagen resulta difícil conocer la finalidad con que se está llevando a cabo una determinada actividad. Por lo tanto, se indica como “otros” ámbitos de práctica aquellos que se diferencian claramente de los destinados al trabajo, a los estudios y a otras actividades de la vida cotidiana. En consecuencia, se excluyen de esta subcategoría imágenes que se ubican en contextos laborales; en centros educativos; en el hogar; en tiendas, supermercados o similares; y en hospitales o centros de salud. Por otro lado, se excluyen también de esta subcategoría las imágenes que se ubican claramente en el marco de la competición institucionalizada por ser de especial interés en esta investigación.

2.2.5. No se distingue: Mediante la observación no se puede discernir el ámbito o contexto en el que está ubicada la imagen.

2.3. Espacio: Esta categoría trata de describir a grandes rasgos el entorno o ambiente físico que rodea a la actividad física plasmada en la imagen analizada.

2.3.1. Exterior deportivo: La imagen analizada, a través de indicadores tales como el cielo, el sol, la luna, árboles o mobiliario urbano, se ubica fuera de todo tipo de edificación, “al aire libre”. Además, deben aparecer en la imagen indicadores de que se trata de un espacio destinado específicamente a la realización de técnicas corporales propias del ámbito de la motricidad. Mayoritariamente, son espacios destinados a la práctica de los distintos deportes –campos de fútbol, pistas de atletismo descubiertas, carreteras delimitadas para la práctica del ciclismo o de pruebas de atletismo tales como el maratón,...– aunque no de un modo exclusivo. Así, pertenecen a esta categoría los “half” tan presentes hoy en la calles de muchas ciudades. Señales como el dorsal en un deportista, unido a otros indicadores anteriormente explicitados, pueden evidenciar la incorporación de una imagen a esta subcategoría.

2.3.2. Medio natural: La imagen analizada, a través de indicadores tales como los árboles, el mar, un río, una montaña, un bosque, un arroyo o una cascada de agua se ubica en un “medio no habitado y poco modificado por la mano del hombre” (Funollet, 1989, citado en Arribas, 2003. p.56). Se incluyen en esta categoría imágenes ubicadas en estaciones de esquí o en lugares destinados a la acampada como los campamentos o camping, a pesar de poder estar “modificados por la mano del hombre”.

2.3.3. Exterior: La imagen analizada, a través de indicadores tales como el cielo, el sol, la luna, árboles o mobiliario urbano, se ubica fuera de todo tipo de edificación, “al aire libre”. Se excluyen aquellas imágenes que, por definición del sistema de categorías, puedan ser

incorporadas en las subcategorías “exterior deportivo” o “medio natural”.

2.3.4. Interior deportivo: La imagen analizada, a través de indicadores tales como la presencia de techo, paredes y/o mobiliario propio de espacios cerrados, se ubica dentro de algún tipo de edificación. Además, deben aparecer en la imagen indicadores de que se trata de un espacio destinado específicamente a la realización de técnicas corporales propias del ámbito de la motricidad. Mayoritariamente, son espacios interiores destinados a la práctica de los distintos deportes pero no exclusivamente. Así, se incluyen en esta subcategoría imágenes que aparecen enmarcadas en un pabellón polideportivo pero también aquellas otras que aparecen, por ejemplo, en una sala de musculación de un complejo hotelero. Señales como el dorsal en un deportista, unido a otros indicadores anteriormente explicitados, pueden evidenciar la incorporación de una imagen a esta subcategoría.

2.3.5. Interior: La imagen analizada, a través de indicadores tales como la presencia de techo, paredes y/o mobiliario propio de espacios cerrados, se ubica dentro de algún tipo de edificación que no es de carácter deportivo, es decir, que no se puede incorporar a la subcategoría “interior deportivo”.

2.3.6. No se distingue: Mediante la observación no se puede discernir el tipo de espacio presente en la imagen objeto de análisis.

2.4. Nivel: Se puede entender por nivel el grado de seriedad, entrega, dedicación y/o profesionalidad con la que se practica la actividad física. Debido a la dificultad de conocer esta situación a través de la observación de imágenes, se definen las subcategorías que conforman esta categoría de la siguiente forma:

2.4.1. Élite: En la imagen analizada aparecen individuos famosos por la actividad que realizan –deportistas de élite, bailarines de renombre, actores,...– o, por medio de indicadores como el público, los sponsors, etc., se puede ubicar la acción en unos Juegos Olímpicos, una liga o campeonato profesional de cualquier deporte, una representación teatral de cierta repercusión social o cualquier tipo de espectáculo de interés general.

2.4.2. No élite: En la imagen analizada no aparecen individuos famosos por la actividad que realizan –deportistas de élite, bailarines de renombre, actores,...– ni indicadores como el público, los sponsors, etc., por los que se pueda ubicar la acción en unos Juegos Olímpicos, una liga o campeonato profesional de cualquier deporte, una representación teatral de cierta repercusión social o cualquier tipo de espectáculo de interés general.

2.4.3. No se distingue: Mediante la observación no se puede discernir si los individuos de la imagen pertenecen a la élite de un deporte u otra actividad física o no.

El conjunto de las categorías definidas responde a los propósitos de la investigación y su proceso de elaboración se detalla en el siguiente apartado.

2.5. PROCEDIMIENTOS

El procedimiento seguido a lo largo de toda la investigación se estructura en cuatro fases bien diferenciadas: fase preparatoria, fase exploratoria, fase de desarrollo o trabajo de campo y fase analítica, además de una última fase informativa referida a la elaboración, presentación y difusión del informe final²¹.

²¹ La elaboración del informe final se realizó teniendo en cuenta las normas APA –American Psychological Association–, adaptándolas, cuando fue preciso, a las particularidades propias de la investigación. Se utilizó el “Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological

Esta división en diferentes etapas es una adaptación de la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999), a la que se añade una fase exploratoria con entidad propia para ensalzar la importancia de esta etapa en el esquema de actuación desarrollado.

-----Revisión de la literatura-----				
Fase preparatoria		Fase exploratoria	Fase de desarrollo o trabajo de campo	Fase analítica
Fase reflexiva	Fase de diseño			
De noviembre del 2005 a enero de 2006		De enero de 2006 a junio de 2006	De junio de 2006 a agosto de 2007	De agosto de 2007 a febrero de 2008

Tabla 23. Temporalización de las principales fases de la investigación.

Esta secuenciación no obedece a una sucesión cronológica estricta, ya que en muchas ocasiones se produce una superposición de actividades correspondientes a distintas fases que, aunque diferenciadas, son interdependientes (Balcells, 1994). El proceso tiene un carácter continuo y en una dirección, pero las fases no tienen un principio y un final claramente delimitado sino que se mezclan unas con otras (Rodríguez, Gil y García, 1999).

2.5.1. Fase preparatoria

La fase preparatoria corresponde a la fase inicial de la investigación. En ella se estableció el marco teórico de partida –fase reflexiva– y se planificaron las actividades que se iban a desarrollar con posterioridad –fase de diseño–.

Durante esta etapa se realizó una revisión de la literatura existente relacionada con el tema de la investigación. Aunque la revisión bibliográfica no cesó a lo largo de toda la investigación, en esta primera etapa es donde alcanza mayor importancia.

Se consultaron diferentes fuentes de información y se recurrió tanto a obras de referencia –diccionarios, enciclopedias, etc.– como a fuentes primarias –monografías, publicaciones periódicas y literatura gris, especialmente– y a fuentes secundarias –bibliografías, catálogos y bases de datos–.

Se revisaron:

- Monografías y obras colectivas: Temáticamente se incluyeron textos dedicados a la conceptualización y el estudio de la imagen; otros sobre libros de texto; sobre sexismo, racismo y otros estereotipos en la actividad física, en la educación y en la Educación Física; sobre la representación social del cuerpo; y sobre el imaginario social en torno a la actividad física y los medios de comunicación.
- Publicaciones periódicas: Revistas de carácter científico, principalmente de contenido educativo (véase Tabla 24).

Además de las publicaciones referenciadas en la Tabla 24, posteriormente se revisaron los últimos números de otras revistas de carácter científico, desde el año 2005 hasta el 2008: *Bulletin of physical education*; *CCD: cultura, ciencia, deporte*; *Cuadernos de psicología del deporte*; *EPS: Education physique et sport*; *E.P.S.1.: Education physique et sportive au 1ère degree*; *Espacio y tiempo: revista de educación física*; *Euopean physical education review*; *International journal of physical education*; *International journal of sport psychology*; *Mobile*; *Physical education and sport pedagogy*; *Physical education matters*; *Revista de psicología del deporte*; *Teaching elementary physicial education*.

- Literatura gris: Actas de congresos –fundamentalmente del campo de las Ciencia de la Actividad Física y el Deporte– y Tesis Doctorales –pertenecientes tanto a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como a otras áreas de las Ciencias de la Educación–.

Nombre y materia de la revista	ISSN	Años	Números
APUNTS. EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES (Educación Física)	1577-4015	1990-2007	19-90
AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (Educación)	1131-995X	1992-2008	1-168
CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (Educación, Pedagogía)	0210-0630	1990-2008	177-378
LECTURAS: EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES. REVISTA DIGITAL (Deportes, Educación Física)	1514-3465	1997-2008	1-120
JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION (Educación Física)	0273-5024	1981-2008	1-27
KRONOS: LA REVISTA CIENTÍFICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE (Educación Física, Deportes)	1579-5225	2002-2007	1-12
MOTRICIDAD. EUROPEAN JOURNAL OF HUMAN MOVEMENT (Educación Física, Deportes)	0214-0071	1995-2006	1-17 (nueva etapa)
REVISTA DE EDUCACIÓN (MADRID-MEC) (Educación)	0034-8082	1996-2008	309-345
REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA: RENOVAR LA TEORÍA Y PRÁCTICA (REF) (Educación física)	1133-0546	1993-2006	52-103
RED: REVISTA DE ENTRENAMIENTO DEPORTIVO (Entrenamiento, Educación Física)	1133-0619	2003-2007	17-21
REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES (COLEF) (Educación Física, Deportes)	1133-6366	2004-2006	1-5 (nueva etapa)
TÁNDEM: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (Educación Física)	1577-0834	2000-2008	1-26
RETOS. NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN (Educación Física)	1579-1726	2001-2008	1-13
HABILIDAD MOTRIZ: REVISTA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE (Educación Física)	1132-2462	1998-2008	12-30
SOCIOLOGY OF SPORT JOURNAL (Psicología, Sociología, Educación Física)	0741-1235	1998-2008	4 (3)- 25(1)
SPORT, EDUCATION AND SOCIETY (Educación Física, Sociología)	1470-1243	1996-2008	Vol. 1, nº 1-vol. 13, nº 2

Tabla 24. Publicaciones periódicas revisadas.

- Bibliografías: Bibliografía MANES, que recoge la investigación sobre los manuales escolares producida en España y América Latina durante los siglos XIX y XX.
- Bases de datos bibliográficas: De carácter multidisciplinar como el ISBN –base de datos de libros editados en España–, de literatura gris

como Teseo –base de datos de tesis doctorales leídas en universidades españolas–; y bases de datos especializadas como ERIC –de contenido educativo–, CSIC-ISOC –base de datos de ciencias sociales y humanidades–, y SPORT-DISCUS –sobre deportes y disciplinas relacionadas– (véase Tabla 25).

Base de datos	Última revisión	Descriptorios manejados
CSIC-ISOC	20-02-07	Libro* de texto y (imagen o imágenes); libro* de texto y educación física; libro* de texto y (racismo o raza o etnia); libro* de texto y (sexismo o sexo o género); libro* de texto y (actividad física o deporte o deportivización); libro* de texto y (modelos corporales o cuerpo); libro* de texto y estereotipos; libro* de texto y análisis; análisis de contenido y (imagen o imágenes); imagen* y (alumnos o alumnas o alumnado); percepción de la imagen o percepción de las imágenes; educación física y (racismo o raza o etnia o sexismo o sexo o género, o deportivización o cuerpo o somatotipo o estereotipos).
ERIC	12-06-07	Libro* de texto and educación física; educación física and (texto* escolar or material* curricular); physical education and (textbook* or student book*); libro* de texto and imagen*; textbok* and image*; libro* de texto; textbook* and (analysis of content); textbook* and (sexism or racism or stereotypes); textbook* and analysis and (sexism or racism or stereotypes); textbook* and corporal models; analysis of content and image*; analysis and image*; analysis and image* and physical education; physical education and (sexism or racism or stereotypes).
ISBN	13-11-06	libro\$ de texto and educación física; educación física and manuales escolares; educación física and textos escolares; libros de texto and imagen; libros de texto; libro de texto; análisis imagen\$.
SPORT DISCUS	15-05-07	Libro\$ de texto and educación física; textbook\$ and physical education; libro\$ de texto and imagen\$; textbook\$ and image\$; libro\$ de texto; textbook\$, schoolbook\$, student's book; imagen\$; image\$; analysis and image\$; analysis of content and image\$; content analysis and image\$; analysis and image\$ and perception; educación física and imagen\$; physical education and image\$; educación física and (racismo or raza or etnia); physical education and (racism or ethnic group); physical education and (racism or race or ethnic group); educación física and (sexismo or género); physical education and sexism; physical education and (sexism or gender); educación física and deportivización; educación física and estereotipos; physical education and stereotype\$; educación física and (modelos corporales or cuerpo or somatotipo); physical education and (corporal model\$ or body or somatotipo); physical education and somatotipo; physical education and corporal model\$.
TESEO	04-11-06	Libro de texto and image\$; libros de texto and imagen\$; libro de texto and educación física; libros de texto and educación física; libros de texto; libro de texto; imagen\$; imagen\$ and educación; imagen\$ and educación física; análisis de contenido and imagen\$; análisis de la imagen; análisis de las imágenes; libro\$ and educación secundaria.

Tabla 25. Bases de datos consultadas y descriptorios manejados para su consulta.

- Catálogos: REBIUN –Catálogo Colectivo de Red de Bibliotecas Universitarias Españolas–, para cuya consulta se utilizaron los siguientes descriptorios: Libro* de texto and educación física; educación física and material* curricular*; educación física and

texto* escolar*; libro* de texto; educación física and imaginario social; educación física and (sexismo, racismo, modelos corporales, somatotipo, estereotipos, imagen). También se consultaron el Catálogo de la Biblioteca Universitaria de Vigo, el Catálogo de la Biblioteca Europea de Madrid y el Catálogo de las Bibliotecas de la Universitat de Barcelona.

La literatura localizada se utilizó para la elaboración de la fundamentación teórica y se cita en el capítulo destinado a la bibliografía.

2.5.2. Fase exploratoria

Antes de emprender el análisis de las imágenes fue necesaria una fase exploratoria donde se examinaron en detalle las cuestiones que debían ser tenidas en cuenta para su realización. Durante este periodo de exploración el principal objetivo fue construir una herramienta que sirviera para el análisis de las imágenes impresas en los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria.

El sistema de categorías que se utilizó para el análisis de las imágenes fue elaborado ad hoc. Para su elaboración se siguieron cinco pasos fundamentales:

1. Prueba piloto inicial.
2. Segunda prueba piloto.
3. Consulta a expertos.
4. Segunda consulta a expertos.
5. Triangulación con observadores.

El sistema de categorías se desarrolló desde el inicio de la investigación hasta el momento de la medición y su forma se sustenta en un sistema de tres dimensiones compuestas, a su vez, por un conjunto de categorías²².

2.5.2.1. Prueba piloto inicial

Durante esta fase se originó un primer acercamiento al objeto de estudio con el fin de conocer las posibilidades de adaptación de la “ficha de análisis para la imagen fija publicitaria” elaborada por López (2005) al ámbito educativo.

Se aplicó la ficha de análisis a 98 imágenes impresas en libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria, de diferentes cursos y editoriales.

La muestra de imágenes se extrajo de tres manuales seleccionados entre aquellos a los que se tenía fácil acceso, con la intención de abarcar los cuatro cursos que constituyen la Educación Secundaria Obligatoria y manejar las tres editoriales de las que en un primer momento se disponía –muestreo no aleatorio–. Los ejemplares utilizados fueron los siguientes:

- *Título:* Educación física. Primero y segundo cursos. Libro del alumno Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *Autor/es:* Ariño, J.; Benabarre, R.; Blanch, F.; Luque, M.A. y Llandres, E. *Publicación:* Barcelona, Ediciones del Serbal, 1996. *ISBN:* 84-7628-173-0.
- *Título:* Educación Física 3º de Educación Secundaria Obligatoria. *Autor/es:* Villada Hurtado, P. y Vizuite Carrizosa, M. *Publicación:* Madrid, Anaya, 1998. *ISBN:* 84-207-8399-4.
- *Título:* Educación física ESO 4. Libro de texto del alumno. *Autor/es:* Martínez de Haro, V. *Publicación:* Barcelona, Paidotribo, 1998. *ISBN:* 84-8019-321-9.

²² La categorización es una clasificación que puede adoptar diferentes formas, desde una sencilla enumeración de observables o de categorías hasta un sistema de categorías complementarias jerarquizadas, pasando por sistemas de varias dimensiones, compuestas, a su vez, por un conjunto de categorías (Blanchet, Ghiglione, Massonnat y Trognon, 1989, pp.73-74).

Las dificultades emanadas de la codificación, junto a una revisión bibliográfica específica en torno a los términos citados en la ficha de análisis, se tuvieron en cuenta para la reelaboración de la misma. Las primeras modificaciones ejecutadas en el sistema de categorización fueron:

- Eliminación de categorías relacionadas con los datos identificativos de las revistas, con el producto publicitado y con la marca de dicho producto. La no pertinencia de estas categorías en el análisis de imágenes de libros de texto evidenció su exclusión.
- Eliminación de categorías que detallaban las características técnicas de las imágenes: tipo de foto, código lumínico, fondo, tipo de plano y tipo de enfoque. No obstante, las dos últimas categorías se volvieron a incorporar al sistema tras la fase de consulta a expertos.
- Eliminación de las categorías incluidas en los criterios 3 –descripción de la imagen– y 5 –interpretación–. La información que aportaban se alejaba de los objetivos de la investigación.
- Substitución del término “género” por el término “sexo”. Este último se consideró más adecuado porque se basa en las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, y no en las diferencias sociales, culturalmente adquiridas y difíciles de percibir a través de las imágenes.
- Substitución del término “etnia” por el término “raza”. Este último apunta divisiones basadas en rasgos físicos visibles –por ejemplo, color de la piel– detectables en las imágenes. Aunque ambos términos son objeto de debate en la actualidad, se entiende el concepto etnia como una división de carácter cultural y, por lo tanto, difícilmente observable.
- Substitución del indicador “ropa de vestir” por los indicadores “ropa de trabajo” y “ropa de calle”, por su relación con las hipótesis planteadas.

- Substitución de la categoría “tipo de acción motriz” por la categoría “contexto” con los indicadores: educativo, competitivo, recreativo y utilitario, por su relevancia dentro del marco de la investigación.
- Substitución de la “categoría corporal” por “tipología corporal” y utilización del sistema propuesto por Sheldon en 1940 y modificado por Heath y Carter en 1965 para la definición de los indicadores: mesomorfo, ectomorfo, endomorfo y combinación de las anteriores.
- Substitución del término “tipo de ejercicio físico” por “tipo de actividad física” y modificación de los indicadores. Esta categoría se reestructuró por completo como consecuencia de las dificultades observadas durante la prueba piloto.
- Inclusión de la categoría “tipo de espacio”, necesaria para dar respuesta a las hipótesis planteadas.
- Inclusión del indicador “otras” para plasmar la presencia de personas que no pueden ser incorporadas en ninguno de los indicadores inicialmente propuestos para la categoría “raza”.
- Se incorporó el indicador “no se distingue” en todas las categorías que forman el sistema de categorías.

El resultado fue un nuevo sistema de categorías ajustado al objeto de estudio y a cuyas dimensiones, categorías e indicadores se les asignó un código y una definición en base a un criterio claro de operatividad.

2.5.2.2. Segunda prueba piloto

Una vez modificada la ficha de análisis inicial, se realizó una segunda prueba piloto para corroborar la validez del nuevo sistema de categorías. Se observaron las unidades de análisis seleccionadas –imágenes– y se anotaron en una planilla los códigos numéricos correspondientes a los indicadores que los criterios formales de la matriz o sistema establecían para cada caso.

Concretamente, se codificaron 168 imágenes extraídas de los mismos ejemplares que en la primera prueba piloto. En este caso se analizaron el total de

imágenes publicadas en estos libros. Una vez más la muestra fue de carácter no aleatorio y de tipo casual o incidental²³.

Durante esta etapa se revisaron una vez más los conceptos, la terminología y los elementos del encasillado de observación. La revisión para la eliminación de posibles problemas de comprensión y/o aplicación del instrumento pasó por la definición exhaustiva de todos y cada uno de los términos empleados. Esta reestructuración le dio un formato al sistema de categorías que lo hace ideal para dar respuesta a los objetivos propios del estudio, ya que el instrumento quedó dividido en dos dimensiones y nueve categorías o variables, que son las claves que articulan la investigación.

Se pueden ver las transformaciones efectuadas en los siguientes guiones:

- Substitución del indicador “exterior naturaleza” por “medio natural”. Se trató de un cambio de carácter formal basado en la literatura revisada.
- Substitución del indicador “educativo” por “educativo formal”. Con esta modificación se pretendía ajustar la nomenclatura a la definición del indicador, evitando posibles errores de interpretación.
- La categoría “tipo de actividad física” quedó constituida provisionalmente por los indicadores: deportes de equipo; deportes colectivos; deportes individuales; fitness y condición física; complementarias; de higiene postural; AFAN; artísticas; prácticas de interiorización; juegos populares; juegos; domésticas; laborales; AVD; adaptadas; otras; y no se distingue.

²³ El muestreo casual o incidental es un proceso en el que el investigador selecciona directa e intencionalmente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es utilizar como muestra los individuos a los que se tiene fácil acceso (Naranjo y Naranjo, 1997).

2.5.2.3. *Consulta a expertos*

A continuación se realizó una consulta a expertos para determinar si la herramienta de análisis de imágenes elaborada hasta el momento cumplía las condiciones necesarias para poder ser considerada una buena herramienta.

El procedimiento pasó por tres momentos clave: presentación de las cuestiones a los expertos, obtención de las respuestas de los expertos y sistematización de las respuestas de los expertos.

Previamente a poner en marcha este procedimiento se preparó una ficha-cuestionario en la cual se solicitaba a los expertos que manifestaran su opinión en base a una serie de ítems. Tal y como se ha explicado en epígrafes anteriores, la información requerida se recogió mediante la utilización de la escala de Likert – con valores del 1 al 5– e información cualitativa complementaria.

La presentación de las cuestiones a los expertos se ejecutó mediante el envío, a través de correo electrónico, de:

- Petición formal de participación en la fase de consulta a expertos de la investigación.
- Documento explicativo en el que se indicaba la finalidad de la investigación, así como los objetivos específicos del sistema de categorías a valorar.
- Sistema de categorías provisional.
- Definiciones, también provisionales, de las categorías del sistema.
- Ficha-cuestionario a cumplimentar por los expertos.

Una vez obtenidas las respuestas de los tres expertos éstas fueron contrastadas y, posteriormente, incorporadas al sistema de categorías. Las propuestas de los expertos se tradujeron en las siguientes mejoras:

- Eliminación en la definición del indicador “1.4.4. Combinación” de la categoría “somatotipo” de la explicación de características no observables externamente.
- Substitución de la denominación de la categoría “sexo” por “sexo-agrupación”, por describir con mayor exactitud los indicadores que engloba.
- Substitución del término “sujetos especiales deficientes” por “personas con necesidades educativas especiales”.
- Substitución de la denominación “tipología” por “somatotipo”, ya que se trata de un término más específico.
- Substitución de la denominación “contexto” por “ámbito de práctica”, con el fin de evitar posibles confusiones.
- Reagrupación de los indicadores de la categoría “sexo” en: hombre, mujer, grupo de hombres, grupo de mujeres, grupo de hombres-mujeres, no se distingue.
- Reagrupación de los indicadores “juegos” y “juegos populares” en un único indicador “juegos”.
- Reagrupación de los indicadores “deportes de equipo” y “deportes colectivos” en un único indicador “deportes colectivos”.
- Inclusión de las actividades domésticas dentro de las AVD – Actividades de la Vida Diaria–.
- Inclusión de los indicadores “semita” e “indígena latinoamericana” dentro de la categoría “raza”, basada en la realidad actual del sistema educativo español.
- Inclusión de las categorías o variables “tipo de plano” –con los indicadores plano general, plano de conjunto, plano entero, plano americano o tres cuartos, plano medio, primer plano y plano detalle– y “tipo de enfoque” –con las categorías picado, contrapicado y medio–, debido a la importancia del análisis de las características técnicas en el estudio iconográfico.

2.5.2.4. Segunda consulta a expertos

Como medida de refuerzo y aseveración se realizó una segunda consulta a los tres expertos. Este paso se produjo después de efectuar las modificaciones emanadas de la primera consulta. Se envió por correo electrónico el nuevo sistema de categorías, las definiciones corregidas y la ficha-cuestionario utilizada en la primera ocasión.

Una vez se recibieron las respuestas de los expertos señalando que el sistema de categorías cumplía los criterios para ser una buena herramienta de análisis, se continuó con el proceso de validación del instrumento.

2.5.2.5. Triangulación con observadores

Esta fase de triangulación consistió en la combinación de las codificaciones realizadas por tres investigadores con el objetivo de mejorar la herramienta de análisis de las imágenes.

Siguiendo a Medina y Delgado (1999), se planteó un proceso previo de entrenamiento de los observadores. El objetivo del entrenamiento fue familiarizar a los investigadores con las imágenes a observar y con la finalidad de la investigación, mostrarles el instrumento de observación y darles a conocer el tipo de registro que iban a tener que realizar.

Durante la sesión de entrenamiento se efectuaron las siguientes actividades:

1. Aproximación a las imágenes a observar y comprensión de la finalidad de la investigación, mediante explicación verbal.
2. Primer contacto con el sistema de categorías como herramienta de observación. En este momento los observadores leyeron detenidamente las definiciones operativas de las categorías e indicadores.
3. Aclaración de todas las dudas que surgieron sobre la finalidad de la investigación, sobre las imágenes o sobre el sistema de categorías.

4. Corrección de expresiones en las definiciones y realización de algunos ajustes en la categoría “ámbito de práctica” para facilitar su comprensión.
5. Observación de imágenes en pantalla de proyección y codificación de las mismas en las planillas correspondientes. Con las primeras codificaciones se discutieron nuevamente las categorías para facilitar su comprensión.
6. Formación práctica. Realización de ejercicios prácticos de observación y registro de imágenes. Se proyectaron 20 imágenes que fueron codificadas por los tres observadores simultáneamente pero de forma individual.
7. Puesta en común de los registros y comentario final en grupo para aclarar posibles dudas.

Conviene subrayar que esta sesión de entrenamiento demandó preparación previa: selección y digitalización de las imágenes, creación de las planillas, puesta a punto del instrumento de observación de imágenes, reserva de un emplazamiento adecuado, citación de los investigadores, previsión de un guión de sesión y montaje del cañón y de la pantalla de proyección.

Posteriormente, se ejecutó la fase de triangulación propiamente dicha. Durante esta fase los investigadores realizaron registros sobre una serie de imágenes para poder calcular el grado de acuerdo entre ellos.

Durante la fase de triangulación 44 de las 74 imágenes manejadas respondieron a un muestreo no aleatorio. El criterio de selección fue que, en la medida de lo posible, todos los indicadores del sistema de categorías elaborado debían ser codificados con la finalidad de comprobar su comprensión.

Las 30 imágenes restantes correspondieron a un muestreo aleatorio simple. Se empleó una tabla de números aleatorios²⁴ y se siguieron los siguientes pasos:

1. Se hizo una lista de los elementos de la población –imágenes de los tres ejemplares utilizados en la prueba piloto inicial–.
2. Se numeraron consecutivamente las imágenes de la lista, empezando con el cero.
3. Se tomaron los números de una tabla de números aleatorios, de manera que la cantidad de dígitos de cada uno fuese igual a la de la última imagen de cada libro. De ese modo, para el libro de la editorial Anaya se tomaron números de dos dígitos porque son 36 las imágenes de este ejemplar. Para Serbal y Paidotribo los números tomados fueron de tres dígitos, ya que hay 128 y 129 imágenes en estos manuales, respectivamente.
4. Se omitió cualquier dígito que no correspondía con los números de la lista o que repetía cifras de la tabla seleccionadas anteriormente. Este proceso se repitió hasta obtener el número de imágenes deseadas: treinta imágenes, diez de cada libro.
5. Se utilizaron dichos números aleatorios para identificar los elementos de la lista que se incluyeron en la muestra.

Las imágenes identificadas a partir de la tabla de números aleatorios, que pasaron a formar parte de esta muestra fueron las siguientes: imágenes número 20, 30, 33, 13, 01, 32, 16, 02, 36 y 12 de la editorial Anaya; imágenes número 080, 039, 077, 104, 062, 086, 092, 030, 075 y 034 de la editorial Serbal; imágenes número 086, 030, 057, 017, 097, 096, 014, 092, 116 y 112 de la editorial Paidotribo.

Esta fase de triangulación tuvo las siguientes características:

²⁴ Tabla de Números Aleatorios de Donald B. Owen, Handbook of Statistical Tables, Reading Mass: Addison-Wesley (1962 citado en Naranjo y Naranjo, 1997)

1. Se entregó a cada uno de los tres observadores el sistema de categorías con sus definiciones correspondientes, un CD con las 54 imágenes que debían ser codificadas y una planilla para su registro.
2. La duración de la fase y la cantidad de sesiones dependió de los observadores. Cada uno de ellos procedía al registro de forma individual, sin consultar a los otros y en tantas ocasiones como consideraba necesarias.
3. Finalizadas y entregadas las codificaciones por todos los observadores, se calculó la confiabilidad interobservadores.

Se comprobó que había sido superado el grado de confiabilidad mínimo – 0,80–. Por lo tanto, se puede afirmar que la herramienta de análisis de las imágenes cumple los requisitos exigidos de fiabilidad y objetividad.

2.5.3. Fase de desarrollo o trabajo de campo

Esta fase de recogida de la información consistió en la aplicación del sistema de categorías a la muestra de imágenes seleccionadas. Constituyó una fase principalmente de carácter empírico, en la que se llevó a cabo el registro de modo consecuente con la delimitación de los objetivos (Anguera, 1988).

El proceso de codificación fue realizado por la investigadora principal entre junio de 2006 y agosto de 2007. Las imágenes se analizaron de forma aislada una vez digitalizadas. Para su digitalización todas las imágenes fueron escaneadas, numeradas y clasificadas en carpetas en función de la editorial y libro de texto del que habían sido extraídas.

La numeración de los elementos del corpus, para su posterior identificación, se efectuó de la siguiente forma:

- Se asignaron a cada imagen las tres primeras letras de la editorial que las publicó.
- Seguidamente se añadió el número correspondiente al curso al que iba dirigido el manual.

- Se colocó, entre guiones, un número de tres dígitos correspondiente a la página en la que se encontraba ubicada la fotografía.
- Finalmente, un último número indica el orden de la imagen dentro de la página. Las imágenes se empezaron a contar de izquierda a derecha y de arriba abajo.

Por ejemplo, una imagen identificada de la siguiente forma: ANA2-053-4, habría sido extraída de la página 53 del libro de texto publicado por la editorial Anaya para el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, siendo la imagen número 4 de esa página.

Además, con la finalidad de no perder ningún tipo de información, se indicó entre paréntesis el número de la imagen en el cómputo total del libro. De esta manera, la primera imagen de un ejemplar era siempre la número 1 y el número de la última imagen correspondía con el número de imágenes del libro.

Las planillas de registro para la recogida de la información fueron elaboradas teniendo en cuenta la muestra seleccionada, la herramienta de análisis y el posterior tratamiento estadístico de los datos. Estas planillas en soporte papel constaban de un primer espacio para cumplimentar los datos del libro: autor, año, título, editorial, lugar de edición e ISBN; una cuadrícula destinada a la codificación de las imágenes; y un espacio final para observaciones.

Los registros se realizaron manualmente –utilizando una planilla por libro de texto examinado– y divididos en varias sesiones, evitando de este modo errores por agotamiento o cansancio del observador. En la Tabla 26 se presenta una secuenciación del trabajo realizado.

Como se puede apreciar, la recogida de datos se produjo en diferentes días, y el análisis de algunos libros precisó de varias sesiones –ejemplares con gran número de fotografías–.

<i>Fecha de registro</i>	<i>Libro de texto</i>	<i>Fecha de registro</i>	<i>Libro de texto</i>
10-06-06	Educación Física, 1 ESO. Paidotribo	22/23/26-02-07	Proyecto 2.2, Educación Física, 3 ESO. Edelvives
19-06-06	Educación Física, 2 ESO. Paidotribo	01/05/06/07-03-07	Proyecto 2.2, Educación Física, 4 ESO. Edelvives
20-06-06	Educación Física, 3 ESO. Paidotribo	03-07-07	Educación Física, 1 ESO. Santillana
20-06-06	Educación Física, 4 ESO. Paidotribo	04-07-07	Educación Física, 2 ESO. Santillana
25-06-06	Educación Física, 1 ESO, 1 Ciclo. Anaya	05-07-07	Educación Física, 3 ESO. Santillana
25-06-06	Educación Física, 2 ESO, 1 Ciclo. Anaya	06-07-07	Educación Física, 4 ESO. Santillana
26-06-06	Educación Física, 3 ESO, 2 Ciclo. Anaya	09/10-07-07	Educación Física, 1 y 2 ESO. Laberinto
27-06-06	Educación Física, 4 ESO, 2 Ciclo. Anaya	11/12-07-07	Educación Física, 3 y 4 ESO. Laberinto
30-12-06	Patio 1, 1 ESO. Cuaderno. Bruño	16/18/19-07-07	Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 1 Ciclo. Teide
02-01-07	Patio 2, 2 ESO. Cuaderno. Bruño	20/23/24-07-07	Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo. Teide
03-01-07	Patio 3, 3 ESO. Cuaderno. Bruño	30-07-07	Educación Física, 1 ESO. Octaedro
05-01-07	Patio 4, 4 ESO. Cuaderno. Bruño	31-07-07	Educación Física, 2 ESO. Octaedro
18/19-01-07	Educación Física Activa, 1 ESO, 1 Ciclo. Serbal	01-08-07	Educación Física, 3 ESO. Octaedro
26/29-01-07	Educación Física Activa, 2 ESO. Serbal	06-08-07	Educación Física, 4 ESO. Octaedro
30/31-01-07	Educación Física Activa, 3 ESO. Serbal	13-08-07	Educación Física, 1 ESO, 1 Ciclo. Almadraba
06/07-02-07	Educación Física Activa, 4 ESO. Serbal	14-08-07	Educación Física, 2 ESO, 1 Ciclo. Almadraba
08/12/13-02-07	Proyecto 2.2, Educación Física, 1 ESO. Edelvives	16-08-07	Educación Física, 3 ESO, 2 Ciclo. Almadraba
15/16-02-07	Proyecto 2.2, Educación Física, 2 ESO. Edelvives	17-08-07	Educación Física, 4 ESO, 2 Ciclo. Almadraba

Tabla 26. Secuenciación del trabajo de campo.

2.5.4. Fase analítica

Para su análisis estadístico se trasladaron los datos registrados manualmente a una tabla informatizada con las variables del estudio. Los códigos manejados en la parrilla del paquete estadístico SPSS correspondían con los códigos establecidos previamente en el sistema de categorías construido, lo que facilitó el proceso de introducción de datos y la corrección de posibles errores.

Una vez finalizada esta tarea se procedió al análisis estadístico. Todos los análisis se efectuaron con la ayuda del software SPSS 15.0 para Windows.

El tratamiento de la información se llevó a cabo fundamentalmente mediante un análisis descriptivo univariante y medidas de asociación entre las diferentes variables o categorías –bivariante–.

El primer paso fue el análisis descriptivo en el que, para cada una de las variables se calculó una distribución de frecuencias. En este primer análisis descriptivo univariante se solicitaron estadísticos descriptivos o medidas de tendencia central para cada variable –moda– y tablas de frecuencias junto con gráficos de barras o sectores expresando frecuencias y porcentajes. Se obtuvieron de este primer estudio el número de imágenes incluidas en cada indicador y el porcentaje que éstas representan en el total de la muestra.

Además, las informaciones que contienen los datos reclamaron la realización de comparaciones para comprender el fenómeno en su globalidad. Se efectuó un análisis comparativo descriptivo entre las diez editoriales analizadas, que adquirió gran importancia en cuanto que no se podía interpretar debidamente un porcentaje al estar ausente el elemento comparativo (García Ferrando, 1999).

El análisis descriptivo bivalente proporcionó correlaciones entre variables. La combinación de variables no fue un procedimiento a ciegas sino que se guió por los objetivos de la investigación y por las hipótesis planteadas como deducción de los supuestos teóricos de los que se parte.

Con la finalidad de cubrir el objetivo de la investigación que pretende determinar la vinculación de un determinado modelo de cuerpo con la práctica de unas determinadas actividades físicas se llevó a cabo este análisis bivalente. Para ello se consideraron dos variables independientes: el sexo y la raza de las personas fotografiadas en los libros de texto utilizados.

Se estudió la asociación de estas dos variables –sexo y raza– con las variables que describen la actividad física representada –tipo de actividad, ámbito de práctica, espacio y nivel–, con las dos variables referidas a las características

técnicas de la imagen –tipo de plano y tipo de enfoque–, y con algunas de las variables referidas a la dimensión cuerpo –somatotipo e indumentaria–.

Se emplearon las tablas de contingencia oportunas y el test Ji-cuadrado, basándose en que se trata de variables cualitativas, que fueron estudiadas de dos en dos y que cada una de las dos variables consta de dos o más indicadores –variables no dicotómicas–.

En el estudio de las relaciones bivariantes o bivariadas –entre dos variables– se solicitaron las frecuencias observadas, los porcentajes y los residuos tipificados corregidos. Se construyó una tabla con el fin de analizar cómo influye una variable en la otra, tratando de descubrir si realmente existe relación entre ambas y cuantificando esa relación.

El análisis de los residuos supuso una excelente opción para la interpretación de tablas de contingencia (Díaz de Rada, 1999). Se utilizaron los residuos tipificados corregidos con la finalidad de poder compararlos, ya que de otro modo los valores marginales, el tamaño muestral y el número de casos en los que se fundamentaba cada residuo impedirían dicha comparación.

Para el nivel de confianza fijado en este estudio –95%–, los residuos tipificados corregidos indican que la diferencia entre la frecuencia observada y esperada es elevada cuando su valor es superior a 1,96 en valor absoluto. De este modo, un residuo tipificado corregido mayor a 1,96 en valor absoluto en una casilla indica que hay más casos, si es positivo, o menos, si es negativo, de los que debería haber en esa casilla si las variables fueran independientes, mientras que un valor comprendido entre $\pm 1,96$ indica que la diferencia entre la frecuencia observada y la esperada es pequeña por lo que las variables de esa casilla tienen un comportamiento de independencia.

La prueba Ji-cuadrado se aplicó para contrastar la hipótesis nula (H_0), que establece que las dos variables cruzadas son independientes. En los casos en los que el p-valor asociado al estadístico de contraste fue menor que α se rechazó la

hipótesis nula al nivel de significación α y, consecuentemente, quedó comprobada la dependencia de las dos variables estudiadas. En este trabajo el estadístico Ji-cuadrado para contrastar la significatividad de cada una de las correlaciones propuestas se obtuvo tomando un nivel de significación $\alpha=0,05$.

Aunque la muestra de imágenes no es una muestra aleatoria sino que está constituida por el total de la población, la elección del estadístico Ji-cuadrado es apropiada porque la inferencia se produce hacia las imágenes que se pierden en cada caso –valores perdidos–, posibles errores de codificación o, incluso, para otros libros que hayan podido quedar en el tintero. En definitiva, para una muestra más conceptual que abarcaría todos los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria de Educación Física con características similares.

Para la utilización del Ji-Cuadrado se tuvieron en cuenta una serie de consideraciones. La prueba basada en el Ji-cuadrado debía resolver ciertas condiciones necesarias para su aplicación; de otra forma, cualquier conclusión obtenida podría ser incorrecta o engañosa. Los condicionantes teóricos para esta prueba se refieren a que, como máximo, el 20% de las casillas de la tabla de contingencia pueden presentar una frecuencia esperada inferior a 5 y la frecuencia mínima esperada debe ser igual o mayor que 1. En los casos en los que no se cumplieran estos condicionantes teóricos no se pudo aplicar el test con total validez.

Al igual que ocurre con el análisis univariante, cuando se analizaron las correlaciones entre dos variables también se consideró oportuno un análisis comparativo entre las diferentes editoriales analizadas que, sin duda, arrojó datos sumamente reveladores.

Es importante destacar que cuando se analizaron las relaciones entre variables sucedió que determinados indicadores concentraban una gran frecuencia de aparición, mientras que otras apenas aparecían. Siguiendo con la lógica de que al aumentar el tamaño muestral aumenta la precisión de las estimaciones, es evidente que los indicadores más frecuentes tuvieron una mayor precisión, mientras que los menos frecuentes albergaron mayor nivel de error.

Para solucionar los elevados errores de algunos indicadores poco frecuentes se procedió a la reagrupación de indicadores. Se trató de unir determinadas categorías similares, reduciendo así el coeficiente de variación, tras previa valoración de la pérdida de información que inevitablemente implica una reagrupación (Díaz de Rada, 1999).

2.6. MÉTODO DEL ESTUDIO EMERGENTE

Como ya se ha explicado, el carácter emergente de la investigación llevó a que, una vez conocidos los primeros resultados del análisis de las imágenes, apareciera una nueva pregunta de la investigación en torno a los destinatarios de las imágenes analizadas.

La inquietud por conocer si las variables estudiadas coinciden con aquellos elementos que consiguen captar la atención del alumnado se presentó como un nuevo problema y, a su vez, como una nueva oportunidad de ratificación de la herramienta de análisis y de enriquecimiento del trabajo.

Ante esta situación se decidió elaborar una prueba de percepción de imágenes fijas que se desarrolló con alumnado de la ESO con el objetivo de conocer en qué variables se fija el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria cuando observa las imágenes impresas en los libros de texto de Educación Física de esta etapa educativa.

2.6.1. Diseño del estudio

Para desarrollar esta parte de la investigación se recurrió a un estudio de caso. La razón por la que se eligió el diseño de caso radica en su utilización como un primer análisis exploratorio o como preludio de un posible estudio posterior. En esta situación el trabajo no puede llegar a considerarse como un estudio completo (Rodríguez, Gil y García, 1999), y la selección de los casos no se planteó en términos de representatividad, ya que su intencionalidad no es generalizadora.

El estudio de caso estuvo basado en una experiencia que se llevó a cabo en el Instituto de Educación Secundaria “Alexandre Bóveda” de Vigo (Pontevedra). La experiencia consistió en una prueba de percepción de imágenes fijas planteada para alumnado de los cuatro cursos de la ESO.

Se utilizó una técnica cualitativa de recogida de datos basada en las descripciones libres realizadas por los alumnos/as participantes a partir del visionado de imágenes fotográficas en el aula. No obstante, estos datos fueron analizados empleando tanto modelos cualitativos como cuantitativos.

El diseño es empírico de corte transversal –recoge los datos una sola vez en un momento determinado– (Heinemann, 2003); y se trata de un estudio de tipo descriptivo.

2.6.1.1. Variables

Para analizar el contenido de las descripciones efectuadas por los alumnos/as se establecieron a priori las mismas categorías que se habían concretado como variables principales en el sistema de categorías para el análisis de contenido de las imágenes: sexo, edad, raza, somatotipo, indumentaria, tipo de actividad física, ámbito de práctica, espacio y nivel.

Sin embargo, en esta ocasión no se implantó como una enumeración cerrada sino que, durante el proceso de categorización de los textos, se fueron incorporando aquellas variables que emanaron de las propias descripciones de los alumnos/as.

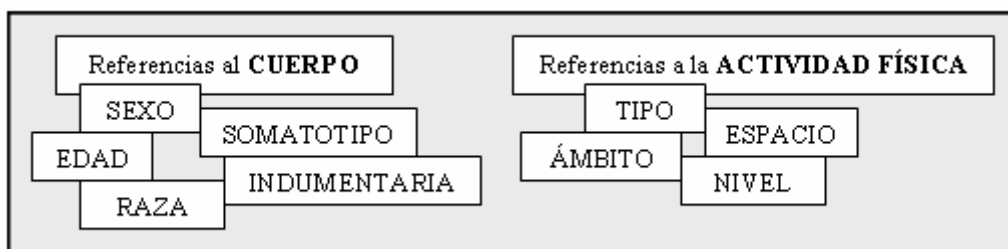


Figura 21. Categorías iniciales para el análisis de contenido de los textos de los alumnos/as.

El mapa de categorías inicial utilizado en la codificación de los textos del alumnado fue el que se representa en la Figura 21.

Cada una de las categorías fue definida de forma precisa en base a los enunciados recogidos previamente en el sistema de categorías utilizado para analizar las imágenes:

- *Sexo*: Esta categoría recoge los fragmentos de las descripciones del alumnado que hacen referencia a las diferencias biológicas y naturales de las personas fotografiadas en las imágenes, indicando si se trata de hombres o mujeres.
- *Edad*: Los textos codificados en esta categoría se refieren a la apariencia de las personas que se muestran en las imágenes con relación al “tiempo que han vivido”. Los alumnos/as mencionan la edad de los personajes o el periodo de la vida en el que se encuentran: niñez, adolescencia, juventud, vida adulta, vejez.
- *Raza*: Las descripciones codificadas en esta categoría determinan la inclusión de un individuo en una u otra raza. Se hace mención al grupo racial de pertenencia: blancos, negros, asiáticos, latinoamericanos, semitas, etc.
- *Somatotipo*: En esta categoría se aglutinan los fragmentos que describen la forma o estructura corporal de los sujetos que aparecen en las imágenes mostradas durante la prueba de percepción. Pueden ser referencias a una musculatura prominente, a la delgadez, a la gordura, etc.
- *Indumentaria*: Esta categoría almacena las referencias a la vestimenta de las personas representadas en las imágenes observadas o, en su caso, a la ausencia de prendas que cubran sus cuerpos en parte o en su totalidad.
- *Tipo*: Los fragmentos recogidos en esta categoría tratan de identificar las distintas actividades físicas que aparecen en las imágenes. Algunas de las palabras que designan tipos de práctica motriz son:

deporte, atletismo, gimnasia, fútbol, remo, danza, teatro, aeróbic, senderismo, rafting, yoga, tai-chi, petanca, floorball, etc. pero también cualquier otra actividad física que puede ser realizada en la vida cotidiana como llevar las bolsas de la compra o subir escaleras.

- *Ámbito*: Se refiere a los diversos contextos en los que se ubican las imágenes. Se incorporan en esta categoría referencias al contexto de la educación formal; a la competición institucionalizada –ligas, campeonatos, torneos, etc.–; a la recreación; y a contextos más utilitarios como los laborales, el hogar, los supermercados o los centros de salud, entre otros.
- *Espacio*: Se registran en esta categoría descripciones del entorno o ambiente físico que rodea a la actividad física plasmada en la imagen detallada.
- *Nivel*: Se incorporan en esta categoría textos que señalan la presencia de personajes famosos o que ubican la fotografía en unos Juegos Olímpicos, en una liga profesional o en cualquier otro espectáculo con cierta repercusión social, ya sea de forma directa o aludiendo a la existencia de sponsors publicitarios, público, etc. También se añaden a esta categoría los textos que puntualizan de forma explícita que no se trata de una actividad de alto rendimiento.

Cuando se inició el proceso de categorización se observó, tal y como había sido previsto, que los/as participantes no se referían únicamente a las categorías preestablecidas.

Por lo tanto, el conjunto de categorías inicial fue transformado en el que se puede ver a continuación:

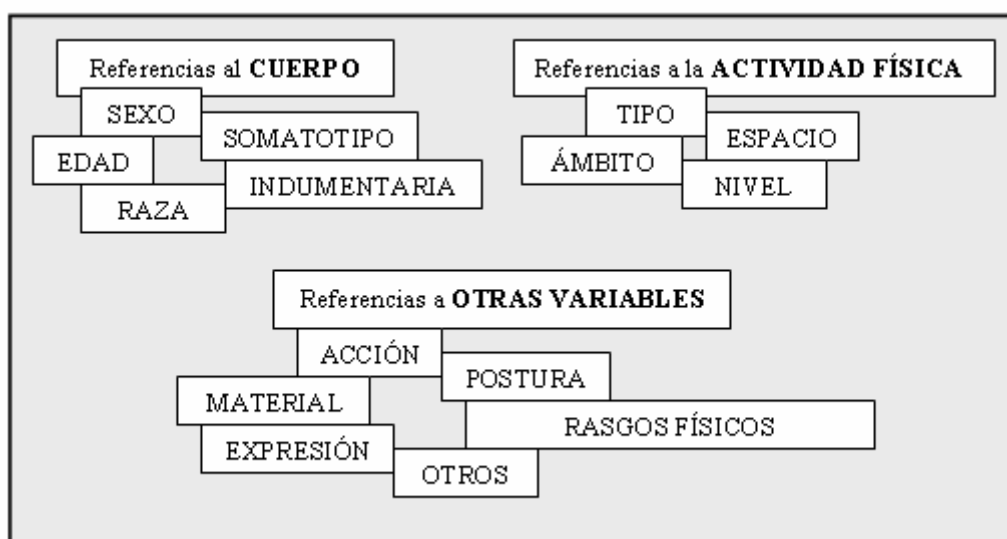


Figura 22. Categorías definitivas en el análisis de contenido de los textos de los alumnos/as.

Junto con la aparición de nuevas categorías se redactaron las definiciones correspondientes:

- *Rasgos físicos*: Se codifican en esta categoría fragmentos de las descripciones de los alumnos/as que detallan cualidades de la apariencia de los personajes mostrados en las imágenes –altura, color del pelo, color de los ojos, etc.– y que no son recogidas en ninguna de las categorías anteriores.
- *Postura*: Esta categoría se refiere a la figura, situación o modo en que están puestas las personas fotografiadas en las imágenes. Se incorporan en esta categoría expresiones como: sentada, de pie, arrodillada, con las piernas cruzadas, con la mano levantada,...
- *Expresión*: Esta categoría compila los fragmentos que describen las emociones, sensaciones y estados de ánimo que los personajes fotografiados, a través de gestos faciales, parecen transmitir al alumnado que observa la imagen. A través de la expresión facial, los alumnos/as perciben esfuerzo, relax, cansancio, etc.

- *Acción*: Se registran en esta categoría todos los fragmentos de los textos escritos por el alumnado que describen la supuesta sucesión de movimientos y acontecimientos que están ocurriendo en el instante en el que es tomada la fotografía. Fragmentos como el siguiente son codificados en esta categoría: “uno le intenta quitar el balón mientras el otro se lo impide” (Sujeto 2).
- *Material*: En esta categoría se agrupan los fragmentos que señalan y/o describen los implementos u objetos que aparecen en las fotografías y que son utilizados para el desempeño de las actividades físicas representadas.
- *Otros*: Esta categoría recoge todos los fragmentos de las descripciones del alumnado que no se encuentran recogidos en ninguna de las categorías anteriores y que, al presentarse de forma aislada e infrecuente, no alcanzan una identidad lo suficientemente valiosa como para constituir una nueva categoría.

En cuanto a la muestra de alumnos/as, se recogieron otras variables. Se tuvieron en cuenta las posibles diferencias en la percepción de los mensajes visuales, dependiendo de dos variables básicas: el sexo de los sujetos que participaron en la prueba y el curso en el que se encontraban matriculados.

2.6.1.2. Criterios de cientificidad

La elaboración de la prueba supuso seguir un proceso sistematizado que proporcionara a este instrumento validez, operatividad y pertinencia. Para ello, se siguió un proceso –descrito de forma detallada en el apartado reservado a la explicación del procedimiento– basado en:

- Una primera revisión de la literatura, en busca de estudios que hubieran utilizado pruebas de percepción de imágenes con características similares o mediciones de las mismas variables de esta investigación.
- Una consulta a expertos tras la elaboración de una prueba propia.

- Una prueba piloto con alumnos/as, en el que los sujetos fueron semejantes a los reales y las circunstancias de recogida de los datos análogas a las de la fase de trabajo de campo (Delgado y Del Villar, 1994).

Para abordar la validez de la prueba se solicitó el juicio de cuatro expertos con relación a un primer borrador de la misma. Aunque basado en otros trabajos sobre percepción de la imagen, el instrumento utilizado fue de elaboración propia. Por ello, la utilización de la consulta a expertos resultó sumamente importante porque pretendía corroborar la validez de la prueba, garantizando que con ella se podía medir lo que se quería medir.

La consulta a expertos contó con la colaboración de cuatro personas –dos hombres y dos mujeres– profesionales de la imagen: una licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona y profesora en la Escuela de Arte de Zaragoza; un licenciado en Bellas Artes y diseñador gráfico; un licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Sevilla, profesor asociado en la Universidad Autónoma de Barcelona y experto investigador en imagen cinematográfica; y una doctora en Filosofía y Letras, licenciada en Filología Hispánica, diplomada en Biblioteconomía y Documentación, profesora de la Universidad de Zaragoza, docente en diversos cursos de formación sobre el análisis de contenido de documentos y experta investigadora en análisis de la imagen.

Conocida la aceptación de los expertos para colaborar con esta investigación, se les envió la documentación por correo electrónico. Además del protocolo de la prueba –en el que se describía paso a paso cómo pretendía ser realizada– y la hoja de recogida de información –para ser cumplimentada por los alumnos/as participantes–, se adjuntaron un cuestionario para la valoración de la prueba y el resumen del proyecto de investigación, en el que se especificaban tanto los objetivos generales del trabajo como los objetivos específicos de la prueba de percepción de imágenes.

La ficha cuestionario constó de ocho enunciados en los que se preguntaba a los expertos/as sobre la adecuación del nombre/título de la prueba, el número de imágenes que debían ser mostradas a los/as participantes durante la prueba, el tiempo de exposición destinada a cada imagen, el tipo de preguntas planteadas al alumnado y el grado de apertura de las mismas, el espacio destinado en la planilla de recopilación de datos a cada una de las respuestas de los alumnos/as, la claridad en la redacción de la planilla, y la validez, fiabilidad y objetividad de la prueba elaborada.

Las opiniones se recogieron a través de información cualitativa y de la utilización de la escala de Likert. Además se incorporó un último apartado en el que se invitó a los expertos a aportar ideas y sugerencias que considerasen de especial relevancia.

De la valoración realizada por los expertos se calculó la media entre las distintas evaluaciones. La finalidad era ratificar los aspectos que obtuvieron valoraciones positivas de forma consensuada y mejorar aquellas en las que no existió acuerdo o el acuerdo propuso modificaciones.

Las calificaciones de los cuatro expertos que participaron en la valoración fue la siguiente:

- Adecuación del nombre/título de la prueba: 4 (4, 5, 4, 3).
- Número de imágenes mostradas durante la prueba: 3,5 (3, 5, 3, 3).
- Tiempo de exposición de cada imagen: 3,25 (2, 5, 4, 2).
- Tipo de preguntas y grado de apertura de las mismas: 4 (5, 5, 5, 2).
- Espacio destinado a las respuestas de los alumnos/as: 4,25 (5, 2, 5, 5).
- Claridad en la redacción de los enunciados: 4 (5, 4, 4, 3).
- Validez, fiabilidad y objetividad de la prueba: 4,33 (5, 4, 4, no sabe/no contesta).

Cinco de los siete ítems sometidos a validación obtuvieron un índice igual o superior a 4 –calculado como el promedio de las valoraciones interjueces–, lo que

acreditó la veracidad-credibilidad o validez del instrumento. Además, se tuvieron en cuenta las aportaciones cualitativas al respecto y se efectuaron pequeñas modificaciones.

Los otros dos ítems obtuvieron un promedio menor al adecuado. Dos de los expertos coincidieron al afirmar que el tiempo de exposición de cada imagen era excesivo, y basaron su respuesta en la capacidad del sistema neurológico para procesar imágenes. En cuanto al ítem referido al número de imágenes mostradas, aunque las valoraciones no alcanzaron el 4, los expertos o bien indicaron que dicho número es adecuado o no realizaron ningún comentario sobre esta cuestión.

Como consecuencia ambos ítems fueron revisados minuciosamente y su reajuste definitivo quedó a expensas de la prueba piloto realizada con el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria.

La función de la prueba piloto fue detectar aquello que podía ser mejorado en función de los destinatarios y corroborar la pertinencia de esta prueba de percepción para dar respuesta a los propósitos planteados.

La prueba de percepción de imágenes fijas se aplicó en cuatro grupos. Estos fueron seleccionados en función de dos criterios. El primero, que pertenecieran a distintos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria –un grupo por cada uno de los cuatro cursos–. El segundo criterio se refirió a la accesibilidad y disposición de la muestra.

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar el correcto funcionamiento de la primera parte de la prueba de percepción de imágenes fijas, así como la inoperancia de la segunda parte, por lo que una vez eliminada se obtuvo una herramienta de medición que cumple los criterios necesarios para que obtenga un alto nivel de calidad.

2.6.2. Participantes en la prueba de percepción

En este caso, la población diana se refiere a la totalidad del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria que cursa sus estudios bajo el marco legislativo del sistema educativo español.

En un estudio de estas características no es posible obtener una muestra representativa de la población diana, pero sí realizar una selección que permita comprender mejor el fenómeno que se pretende conocer. Con esta opción, se limitó la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos, hecho que no presentó mayor problema en cuanto a que no era éste el fin pretendido.

La población accesible distó enormemente de este universo, quedando reducida considerablemente y, consecuentemente, no siendo generalizables los resultados obtenidos.

La población accesible estuvo formada por los/as estudiantes del Instituto de Educación Secundaria “Alexandre Bóveda” de Vigo.

La muestra utilizada durante la prueba de percepción de imágenes fijas se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico. Para la elección de casos se establecieron unos criterios de inclusión y exclusión.

2.6.2.1. Criterios de inclusión

Para que un sujeto formara parte de la muestra debía cumplir los siguientes requisitos en el momento de la ejecución de la prueba:

- Encontrarse cursando sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria, en cualquiera de los cuatro cursos que componen dicha etapa educativa²⁵.

²⁵ Se excluyó el alumnado de primaria y de bachillerato porque, a pesar de que podrían haberse obtenido resultados sumamente interesantes, el análisis de contenido de las imágenes corresponde a libros de texto dirigidos a la Educación Secundaria Obligatoria.

- Estar matriculado en el I.E.S. “Alexandre Bóveda” de Vigo durante el curso escolar 2007-2008.
- Pertenecer a uno de los cuatro grupos-clase seleccionados. Los grupos se seleccionaron teniendo presente que debía haber un grupo de alumnos/as de cada curso –1º, 2º, 3º y 4º–, y según los horarios disponibles y el consentimiento y colaboración de los docentes implicados.

2.6.2.2. Criterios de exclusión

Se excluyeron de la muestra aquellos sujetos que, aún cumpliendo los criterios incluyentes:

- No asistieron a su centro educativo el día de la realización de la prueba.
- No se encontraban en el aula a la hora prevista para la realización de la prueba.
- Mostraron su deseo de no participar en la actividad²⁶.

2.6.2.3. Descripción de la muestra

En definitiva, la muestra estuvo formada por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria matriculados en el Instituto de Educación Secundaria “Alexandre Bóveda” de Vigo durante el curso escolar 2007-2008.

El tamaño muestral es de 87 estudiantes, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. De los cuales, 45 son mujeres y 42 hombres. La distribución por cursos es de 23 alumnos/as de 1º, 24 alumnos/as de 2º, 22 alumnos/as de 3º y 18 alumnos/as de 4º curso.

²⁶ Tras la explicación de la prueba y previamente a su realización se informó a los alumnos/as de que se trataba de una actividad anónima y con carácter voluntario.

<i>Curso</i>	<i>Sexo</i>	<i>Participantes</i>	<i>Participantes por curso</i>
1º ESO	Hombre	10	23
	Mujer	13	
2º ESO	Hombre	13	24
	Mujer	11	
3º ESO	Hombre	13	22
	Mujer	9	
4º ESO	Hombre	6	18
	Mujer	12	
Total			87

Tabla 27. Distribución de la muestra por curso y sexo.

2.6.3. Material utilizado en la prueba de percepción

En la siguiente lista se incluyen todos los materiales utilizados para la prueba de percepción de imágenes fijas con el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, tanto antes –preparación– como durante y después de su aplicación:

- *Libros de texto del área de Educación Física.* Son el soporte de las imágenes que se mostraron al alumnado durante la prueba de percepción.
- *Escáner.* Permitió escanear y digitalizar las imágenes que posteriormente fueron mostradas al alumnado. En este caso, se utilizó un escáner con resolución 600dpi, modelo Multifunción Epson Stylus DX3800.
- *Espacio-aula clase.* Facilitado por el centro en el que se desarrolló la actividad.
- *Ordenador.*
- *Cañón de proyección.* Mediante el que se proyectaron las imágenes durante el transcurso de la prueba de percepción con el alumnado.
- *Pantalla de proyección.* Para facilitar al alumnado la visualización de imágenes durante la prueba de percepción.

En cuanto al software empleado y a la utilización de otros materiales de elaboración propia se citan:

- *EPSON File Manager*. Aplicación para escanear y guardar las imágenes.
- *Microsoft Paint*. Herramienta para la edición y tratamiento de las imágenes.
- *Adobe PhotoShop*. Herramienta para la edición y tratamiento de las imágenes.
- *Power-Point*. Para la presentación de las imágenes al alumnado participante.
- *Microsoft Office Word 2003*. Procesador de textos utilizado para la elaboración de los cuestionarios y planillas de observación.
- *Programa estadístico para el análisis de contenido N-VIVO 8*. Para el análisis de los textos.
- *Cuestionario-solicitud de valoración de la prueba de percepción*. Enviado a los expertos para la evaluación de la prueba de percepción de imágenes con alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (Apéndice D).
- *Hoja de registro de la prueba piloto*. Distribuida a los alumnos/as para su adecuada cumplimentación (Apéndice E).
- *Hoja de registro de la prueba definitiva “Percepción de las imágenes fijas en el alumnado de la ESO”*. Distribuida a los alumnos/as para su adecuada cumplimentación (Apéndice F).

2.6.4. Procedimientos

El proceso seguido para dar respuesta a la nueva pregunta de la investigación se inició con una primera fase de preparación de una prueba de percepción de imágenes fijas, que fue realizada con alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria en una segunda fase de trabajo de campo o de recogida de datos. Una tercera fase se encargó del análisis de los mismos.

2.6.4.1. Preparación de la prueba de percepción de imágenes fijas

Durante el proceso de construcción de la prueba de percepción de imágenes fijas se efectuaron los siguientes pasos:

1. Diseño del primer borrador de la prueba.
2. Consulta a expertos.
3. Prueba piloto.
4. Diseño de la prueba definitiva.

Para la elaboración del primer borrador de la prueba de percepción se consultaron las principales referencias teóricas relacionadas con la imagen (véase, por ejemplo, Aumont, 1992; Dondis, 2004; Joly, 2003; Pericot, 1987; Vilches, 1990; Villafañe, 1990, 2000; Zunzunegui, 1989). Aún teniendo en cuenta que la investigación en el campo de la comunicación no verbal es todavía escasa por su corta tradición investigadora, se indagó sobre la posible existencia de trabajos empíricos con características similares.

A continuación, se desarrolló el protocolo de la prueba y se construyó la planilla de recopilación de datos –ambos de forma provisional–. Este primer borrador fue enviado a cuatro expertos en imagen (véase apartado sobre Criterios de científicidad). Esta consulta a expertos se inició en febrero de 2007 y se extendió hasta mayo del mismo año, periodo en el que fueron recibidas las contestaciones de los cuatro expertos y reelaborada la prueba en base a sus aportaciones.

En aquellos ítems en los que no hubo acuerdo entre todos los expertos/as se esperó a la prueba piloto para efectuar los posibles cambios.

El proceso continuó con la administración de la nueva versión de la prueba de percepción de imágenes fijas en un estudio piloto. Tras una primera conversación telefónica con profesorado del centro educativo para solicitarles su participación en la investigación, se pidió al equipo directivo del centro colaboración y consentimiento para aplicar la prueba. En una reunión con el jefe

de estudios de dicho centro se le explicaron los objetivos del estudio, en qué consistiría la prueba de percepción que se proyectaba llevar a cabo con el alumnado y se le entregó por escrito el protocolo de la prueba y una breve explicación sobre los propósitos que se perseguían.

La prueba piloto se realizó en el mes de abril de 2007. En función de las preferencias horarias del centro, se seleccionaron 4 grupos de alumnos/as procedentes del instituto público de la Comunidad Autónoma de Galicia I.E.S. Alexandre Bóveda –ubicado en la ciudad de Vigo, provincia de Pontevedra–: un grupo del primer curso de la ESO (n=24), un grupo del segundo curso (n=21), un grupo de tercero (n=25) y un grupo del cuarto curso (n=24).

Esta prueba piloto de percepción de las imágenes fijas en el alumnado de la ESO constó de dos partes de aplicación independientes: descripciones abiertas y descripciones dirigidas.

En ambos casos se proyectaron una serie de ocho imágenes que fueron descritas por los alumnos/as participantes.

En la parte de las descripciones abiertas los sujetos debían describir brevemente de forma libre las imágenes proyectadas, y en la parte de las descripciones dirigidas debían describir los elementos que se les indicaba en los apartados a, b y c –personas fotografiadas en las imágenes, actividades físicas representadas en las imágenes, y contexto mostrado en las imágenes–.

La entrada de información en el alumnado se propició a través de la percepción visual de las fotografías y la salida se ejecutó mediante respuesta escrita.

La planilla de registro creada para la recopilación de datos constaba de las siguientes partes:

- Datos personales: en la parte superior de la primera hoja las personas participantes indicaban la fecha, el centro educativo, el curso, el sexo y la edad.
- Primera parte: se le proporcionó al alumnado de forma escrita la siguiente información: *“A continuación se proyectarán ocho imágenes. Cada imagen permanecerá en la pantalla dos minutos. Durante este tiempo debes fijarte en la imagen que se muestra y describirla brevemente en el lugar reservado para ello”*. Inmediatamente aparecía el espacio destinado a las descripciones de los alumnos/as.
- Segunda parte: en esta ocasión la información proporcionada fue la siguiente: *“Seguidamente se volverán a proyectar las ocho imágenes durante otros dos minutos cada una. En esta ocasión debes describir aquello que se te indica en los apartados a, b y c del enunciado número 2”*. Los apartados apuntados se referían a: a) las personas que aparecen en la imagen, b) la actividad física que se representa en la imagen, c) El contexto en el que se desarrolla la actividad representada en la imagen –¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué?,...–.

Las instrucciones generales fueron las siguientes:

- Las dos partes de las que constaba la prueba piloto se aplicaron por separado, ya que el conocimiento previo de la segunda parte de la prueba podía condicionar las respuestas de la primera parte.
- Las hojas de recopilación de datos referentes a la primera parte de la prueba se entregaron grapadas y con un número escrito –diferente para cada sujeto– en la parte superior derecha de la primera página. De igual modo, en la primera página de las hojas referentes a la segunda parte de la prueba se escribió el mismo número. Cada sujeto recibió en las dos partes de la prueba las hojas con el mismo número.

De este modo se facilitó la posterior identificación de las descripciones para cada uno de los sujetos.

- Las hojas de recopilación de datos se distribuyeron entre los miembros del grupo para ser cumplimentadas simultáneamente pero de forma individual.
- La preparación del cañón para la proyección de las imágenes seleccionadas se realizó antes de la entrega de las hojas de recopilación de datos al alumnado.

Las instrucciones de aplicación de la prueba piloto se ejecutaron como sigue:

1. Entrega a los alumnos/as de la hoja de recopilación de datos referente a la primera parte de la prueba –Descripciones abiertas–.
2. Lectura explicativa del enunciado inicial de la prueba y aclaración de dudas.
3. Proyección de las imágenes. La primera imagen se mantuvo en la pantalla durante 2 minutos. En este tiempo los alumnos/as debían observar la imagen y describirla. Los alumnos/as podían observar la imagen al mismo tiempo que la describían –los dos minutos eran para observar y describir–. La segunda imagen se proyectó pasados los 2 minutos. Esta imagen se mantuvo otros 2 minutos en la pantalla para que los alumnos/as la observaran y la describieran durante ese tiempo. Se repitió el mismo sistema hasta finalizar con las 8 imágenes seleccionadas.
4. Entrega al alumnado de las hojas de recopilación de datos referentes a la segunda parte de la prueba –Descripciones dirigidas– y recogida de las hojas de recopilación de datos referente a la primera parte –Descripciones abiertas–.
5. Lectura explicativa del enunciado correspondiente a la segunda parte de la prueba y aclaración de dudas.
6. Proyección de las imágenes. De igual modo que en la primera parte de la prueba las imágenes se mantuvieron en la pantalla 2 minutos

cada una. Los alumnos/as disponían de este tiempo para observar y describir lo que se les pedía en cada una de las 8 imágenes mostradas.

7. Recogida de las hojas de registro.

La prueba comenzó con la proyección de la primera imagen y finalizó una vez transcurridos los dos minutos de exposición de la última imagen.

Las imágenes mostradas a los alumnos/as durante la prueba piloto (Apéndice G) fueron seleccionadas en base a una serie de criterios de conveniencia. Estos criterios se establecieron en base a los primeros resultados del análisis de contenido de las imágenes –resultados de las editoriales Anaya y Paidotribo–. En la muestra manejada estuvieron presentes las actividades físicas y los modelos corporales más frecuentes en las fotografías hasta ese momento analizadas, así como las actividades y modelos que menos aparecieron y que, precisamente por ese motivo, se tuvieron en cuenta. Asimismo, las relaciones entre variables que resultaron estadísticamente significativas estuvieron presentes en estas fotografías. Entonces:

1. En las fotografías mostradas a los/as estudiantes se recogieron, al menos, los dos indicadores más frecuentes de cada categoría.
2. En el caso de la categoría “tipo” de actividad física se tomaron los cinco indicadores más frecuentes. Este criterio se basó en el número mucho mayor de indicadores que forman esta categoría en relación a las otras –14 indicadores– y a la importancia de esta categoría como eje central de la investigación.
3. Estuvo presente el indicador menos frecuente de cada categoría. Se excluyó el indicador menos frecuente perteneciente a la variable “indumentaria” porque no proporcionaba datos relevantes.
4. Estuvieron presentes las relaciones entre las distintas variables que resultaron estadísticamente significativas a partir del test Ji-cuadrado.

En base a los cuatro criterios anteriores, los indicadores presentes en la muestra utilizada durante la prueba piloto fueron:

- *En función del primer criterio:* “grupo de hombres”; “hombre”; “joven”; niño/adolescente”; raza “blanca”; “varias” razas; “combinación” de somatotipos; “mesomorfo”; “ropa de deporte”; “ropa de calle”; “otros” ámbitos de práctica; ámbitos “competitivos”; espacio “exterior deportivo”; espacio “interior deportivo”; nivel de práctica de “élite”; y nivel de práctica de “no élite”.
- *En función del segundo criterio:* “deportes colectivos”; “deportes individuales”; “AFAN”; “Artísticas”; y “Fitness y condición física”.
- *En función del tercer criterio:* “mujer”; “persona mayor”; “otras” razas; “endomorfo”; actividades físicas “adaptadas”; ámbito “educativo formal”; y espacio “interior”.
- *En función del cuarto criterio:* “grupo de hombres-mujeres” vinculado con actividades físicas no deportivas; “grupo de hombres-mujeres” vinculado con prácticas de “no élite”; “hombre” vinculado con prácticas de “élite”; raza “blanca” vinculado con actividades físicas no deportivas; raza “blanca” vinculado con ámbitos no competitivos; “varias” razas vinculado con prácticas deportivas; y “varias” razas vinculado con el ámbito “competitivo”.

Se utilizó la “Tabla de Números Aleatorios de Donald B. Owen, Handbook of Statistical Tables, Reading Mass: Addison-Wesley” (1962, citado en Naranjo y Naranjo, 1997) para establecer el orden de presentación de las imágenes. Para ello se numeraron del 0 al 7 las ocho imágenes seleccionadas, por orden alfabético según la editorial a la que pertenecen, el curso y la página.

Los resultados que se obtuvieron de la prueba piloto fueron analizados con el software para el análisis de datos cualitativos NUDIST-6. De esta manera se corroboró la conveniencia de la prueba y se efectuaron los últimos ajustes en el protocolo y en la planilla de recogida de datos. En este momento se decidió

eliminar la segunda parte de la prueba –descripciones dirigidas– porque el análisis de las descripciones desveló que los alumnos/as repetían lo que ya habían escrito y, por lo tanto, no aportaba más información.

2.6.4.2. *Aplicación de la prueba de percepción definitiva*

La prueba definitiva de percepción de imágenes fijas para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria se llevó a cabo, como en el caso de la prueba piloto, en el I.E.S. Alexandre Bóveda de Vigo, provincia de Pontevedra.

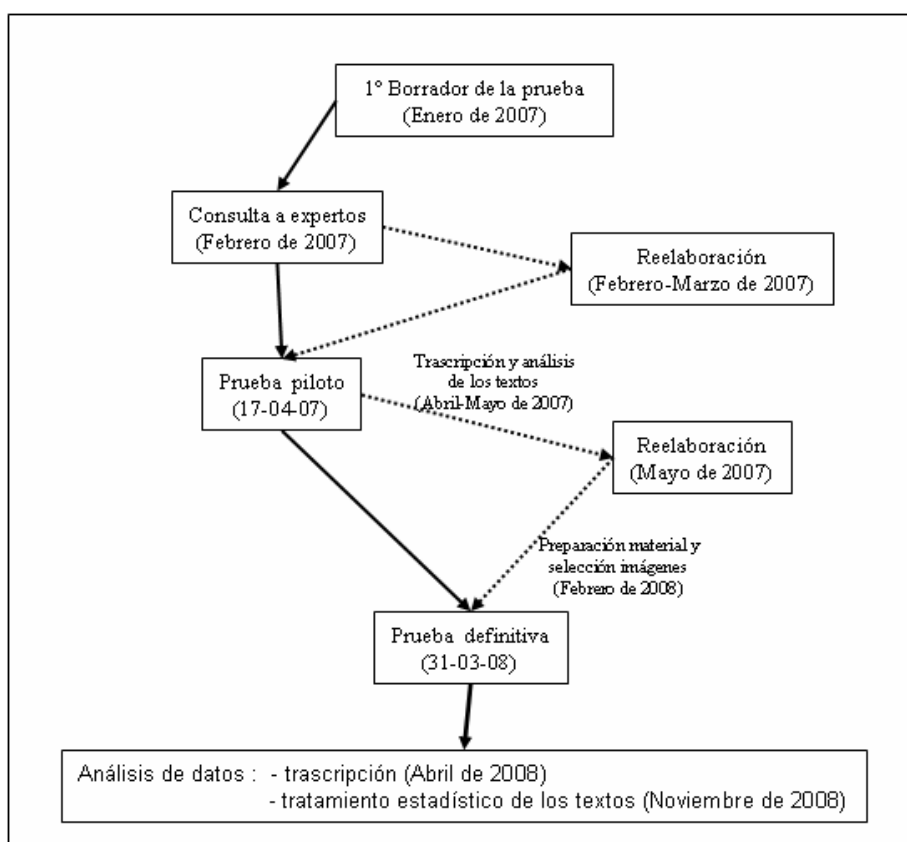


Figura 23. Procedimiento para la realización de la prueba de percepción de imágenes fijas.

En el mes de marzo de 2008 se estableció un nuevo contacto con el centro educativo para solicitar nuevamente su participación en la investigación. Se programó una cita en la que se informó al jefe de estudios y al profesorado colaborador de la finalidad de esta nueva prueba y de los objetivos que se perseguían. Además, se les explicó el protocolo a seguir.

La recogida de datos –trabajo de campo– se produjo el 31 de marzo de 2008. La muestra de participantes, así como los criterios de selección de la misma, se explicitan en el apartado correspondiente (véase, 2.6.2. Participantes en la prueba de percepción).

La prueba definitiva de percepción de las imágenes fijas en el alumnado de la ESO constó de una única parte –la segunda parte de la que constaba la prueba piloto se suprimió por no aportar datos relevantes a la investigación–.

Durante la prueba se proyectaron una serie de quince fotografías (véase Apéndice H). Los alumnos/as describieron por escrito y de forma libre –no se les proporcionó ningún tipo de indicación– cada una de las imágenes que se les mostraron. Para ello utilizaron las hojas de recopilación de datos que les fueron entregadas.

Las hojas de recopilación de datos llevaban escrito un número –diferente para cada sujeto– en la parte superior derecha de la primera página. De este modo se facilitó la posterior identificación de las descripciones de cada uno de los sujetos. Estas hojas se distribuyeron simultáneamente entre los miembros del grupo para ser cumplimentadas de forma individual.

La preparación del cañón para la proyección de las imágenes seleccionadas se realizó antes de entregar las hojas de recopilación de datos a los alumnos/as.

El protocolo de aplicación de la prueba fue el siguiente:

1. Entrega de la hoja de recopilación de datos a todos los alumnos/as participantes en la prueba.
2. Lectura explicativa del enunciado inicial de la prueba y aclaración de dudas.
3. Proyección de las imágenes: La primera imagen se mantuvo en la pantalla durante 1 minuto. En este tiempo los alumnos/as observaron la imagen y la describieron por escrito. Los alumnos/as podían

observar la imagen al mismo tiempo que la describían. La segunda imagen se proyectó pasado ese primer minuto. Esta imagen se mantuvo otro minuto en la pantalla para que los alumnos/as la observaran y la describieran durante ese tiempo. Se repitió el mismo proceso hasta finalizar con las 15 imágenes que componían la prueba.

4. Recogida de la hoja de recopilación de datos una vez cumplimentada por el alumnado.

PERCEPCIÓN DE LAS IMÁGENES FIJAS EN EL ALUMNADO DE LA ESO (DESCRIPCIONES ABIERTAS)		IMAGEN NÚMERO 7: _____
Centro: _____ Fecha: _____ Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐ Edad: _____ Curso: _____		_____
A continuación se proyectarán quince imágenes. Cada imagen permanecerá en la pantalla un minuto. Durante este tiempo debes fijarte en la imagen que se muestra y describirla brevemente en el lugar reservado para ello.		IMAGEN NÚMERO 8: _____
1. Describe brevemente las siguientes imágenes. IMAGEN NÚMERO 1: _____ _____ _____ _____		_____
IMAGEN NÚMERO 2: _____ _____ _____ _____		IMAGEN NÚMERO 9: _____
IMAGEN NÚMERO 3: _____ _____ _____ _____		_____
IMAGEN NÚMERO 4: _____ _____ _____ _____		IMAGEN NÚMERO 10: _____
IMAGEN NÚMERO 5: _____ _____ _____ _____		_____
IMAGEN NÚMERO 6: _____ _____ _____ _____		IMAGEN NÚMERO 11: _____
_____ _____ _____ _____		_____
_____ _____ _____ _____		IMAGEN NÚMERO 12: _____
_____ _____ _____ _____		_____
_____ _____ _____ _____		IMAGEN NÚMERO 13: _____
_____ _____ _____ _____		_____
_____ _____ _____ _____		IMAGEN NÚMERO 14: _____
_____ _____ _____ _____		_____
_____ _____ _____ _____		IMAGEN NÚMERO 15: _____
_____ _____ _____ _____		_____

Figura 24. Hojas de registro para el alumnado.

Las instrucciones que se les facilitaron a los/as participantes en la hoja de registro fueron para todos/as las mismas y en los mismos términos. Se les indicó por escrito textualmente: “*A continuación se proyectarán quince imágenes. Cada imagen permanecerá en la pantalla un minuto. Durante este tiempo debes fijarte*

en la imagen que se muestra y describirla brevemente en el lugar reservado para ello”.

El número de imágenes mostradas a los alumnos/as durante la prueba de percepción fue de 15. Se estableció este número por los siguientes motivos:

- El tiempo del que se dispuso para realizar la prueba fue de 50 minutos aproximadamente, tiempo de duración de una clase en la ESO.
- Las indicaciones realizadas por los expertos en lo referente al número de imágenes corroboraron que se trataba de un número de imágenes adecuado.
- La prueba piloto realizada con anterioridad también había ratificado la pertinencia de utilizar 15 fotografías durante la prueba de percepción.

Las imágenes seleccionadas para la prueba pertenecen a los libros de texto de Educación Física para la Educación Secundaria Obligatoria analizados y contienen los resultados más relevantes obtenidos de la aplicación del sistema de categorías elaborado para el análisis de las fotografías de los libros de texto. Es decir, la muestra mantuvo en la medida de lo posible los porcentajes obtenidos en el análisis global y las relaciones entre variables alcanzadas de forma estadísticamente significativa durante el análisis de los 36 libros analizados. De este modo, los alumnos/as observaron las imágenes más representativas de sus libros de texto de EF.

Como ya se ha indicado, las fotografías que se manejaron en la prueba de percepción fueron sólo 15. Este número reducido no permitía plasmar todos los resultados alcanzados, por lo que fue necesario establecer un orden en la aplicación de los criterios. Este orden se realizó en función de la relevancia del resultado para la investigación y fue el siguiente:

1. *La muestra mantiene los porcentajes obtenidos en el análisis descriptivo global de la variable “sexo”. Esto es, 7 imágenes formadas exclusivamente por hombres, 5 imágenes constituidas sólo por mujeres y 3 imágenes que representan grupos mixtos.*
2. *La muestra mantiene los porcentajes obtenidos en el análisis descriptivo global de la variable “raza”. Esto es, 13 imágenes integradas por personas de raza blanca, 1 imagen constituida por personas de “otras” razas y 1 imagen en la que aparecen personas de diferentes razas.*
3. *En la muestra, las actividades físicas que practican las personas fotografiadas –tipo, ámbito de práctica, espacio y nivel– son únicamente aquellas que han obtenido en el análisis bivalente relaciones estadísticamente significativas según el sexo. Es decir, residuos tipificados corregidos positivos y superiores a 1,96. De este modo:*
 - Las fotografías seleccionadas con presencia únicamente masculina representan deportes –colectivos e individuales–, ámbitos de práctica competitivos, espacios exteriores y niveles de alto rendimiento.
 - Las fotografías seleccionadas con presencia únicamente femenina representan deportes individuales, actividades de fitness y condición física, prácticas de interiorización o actividades de la vida diaria –AVD–. Además, se relacionan con “otros” ámbitos de práctica, se ubican en espacios interiores y se refieren a prácticas alejadas del alto rendimiento.
 - Las fotografías seleccionadas integradas por hombres y mujeres juntos –grupos mixtos– representan actividades

artísticas, juegos, actividades físicas en el medio natural o actividades de fitness y condición física. Además, se relacionan con el ámbito educativo formal o con “otros” ámbitos de práctica y se encuentran alejadas del alto rendimiento.

4. *En la muestra, las actividades físicas que practican las personas fotografiadas –tipo, ámbito de práctica, espacio y nivel– son aquellas que en el análisis bivariante han obtenido relaciones estadísticamente significativas según la raza. Es decir, residuos tipificados corregidos positivos y superiores a 1,96. De este modo:*

- Las fotografías seleccionadas constituidas por personas de “otras” razas diferentes a la blanca representan deportes individuales, ámbitos de práctica competitivos y niveles de alto rendimiento.
- Las fotografías seleccionadas integradas por personas de “varias” razas –interraciales– representan deportes colectivos o individuales, ámbitos de práctica competitivos y niveles de alto rendimiento.

5. *La muestra mantiene, en la medida de lo posible, los porcentajes obtenidos en el análisis descriptivo global de la variable “tipo” de actividad física:*

- Deportes individuales: 4 fotografías.
- Deportes colectivos: 3 fotografías.
- Actividades de fitness y condición física: 2 fotografías.
- Actividades físicas en el medio natural: 2 fotografías. En este caso se incorporó una única fotografía de este indicador

debido a la imposibilidad de incorporar dos fotografías manteniendo los criterios anteriores.

- Actividades artísticas: 1 fotografía.
- Juegos: 1 fotografía.

El resto de actividades físicas se recodificaron en “otras” ya que por sí solas no alcanzaban un porcentaje suficiente para ser incorporadas en la muestra:

- “Otras”: 2 fotografías. Se incorporaron 3 fotografías para completar las 15 que componen la muestra. Se tuvo en cuenta que las 3 actividades con mayor porcentaje dentro de este indicador son: las prácticas de interiorización, las actividades de la vida diaria y las actividades adaptadas.

6. *La muestra debe mantener, en la medida de lo posible, los porcentajes obtenidos en el análisis global para el resto de las variables.* En este caso se mantuvieron los porcentajes obtenidos en el análisis descriptivo global de la variable “indumentaria”. Esto es, 14 imágenes en las que las personas fotografiadas visten ropa de deporte y 1 imagen en la que las personas fotografiadas visten ropa de calle.

7. *En aquellas variables en las que no es posible mantener los porcentajes obtenidos en el análisis descriptivo global la muestra debe recoger el mayor número de indicadores posible.* Aplicando este criterio sucede lo siguiente:

- Los diferentes ámbitos, espacios y niveles quedan recogidos en la muestra, aunque no mantienen los porcentajes obtenidos del análisis global. Dicho de otro modo, en la muestra están presentes todos los indicadores o valores de estas tres variables.

- En la muestra están presentes todos los indicadores o valores de las variables “tipo de enfoque”, “edad” y “somatotipo”.

Una vez seleccionadas las 15 imágenes que fueron utilizadas en la prueba de percepción con alumnos/as de la ESO, se utilizó la “Tabla de Números Aleatorios de Donald B. Owen, Handbook of Statistical Tables, Reading Mass: Addison-Wesley” (1962, citado en Naranjo y Naranjo, 1997) para establecer el orden de presentación de las imágenes. Para ello, se numeraron del 0 al 14 las 15 imágenes por orden alfabético según la editorial, el curso y la página. A continuación se tomaron los números de la Tabla de Números Aleatorios. Se tomaron los dos primeros dígitos de cada número ya que la numeración establecida –del 0 al 14– tan sólo tiene 2 dígitos.

2.6.4.3. *Análisis de la prueba de percepción de imágenes fijas*

El análisis de los datos obtenidos de la prueba de percepción de imágenes fijas con el alumnado de la ESO comenzó con la transcripción de todas las descripciones registradas en papel. Estas transcripciones a formato digital –utilizando el software destinado al procesamiento de textos Microsoft Word– fueron realizadas como una copia exacta de lo que escribieron los alumnos/as, por lo que no se corrigieron errores de tipo gramatical, ortográfico, de puntuación, etc. Este primer paso para proceder a la interpretación de los datos se llevó a cabo en el mes de abril de 2008.

Una vez que todo el material fue organizado y preparado se inició su tratamiento basado en el análisis de contenido. Se eligió el programa informático de análisis cualitativo N-VIVO 8 por su enorme utilidad para importar, almacenar, codificar y analizar textos.

Se eligió el programa N-VIVO 8 y no otro programa de análisis cualitativo por sus características y posibilidades, porque está en lengua española y porque el grupo de investigación de pertenencia tiene fácil acceso a él –goza de la licencia correspondiente–.

Para este estudio se consideraron como unidades de análisis los textos producidos por los alumnos/as durante el visionado de las imágenes. La porción mínima del texto que fue analizada por separado es la palabra.

Los pasos realizados, una vez transcrito el material, fueron:

1. Importación de los documentos –transcripciones de la prueba– al programa informático N-VIVO 8 y creación de casos. Cada caso se refirió a un participante y se relacionó con un documento. A su vez, cada documento estuvo constituido por las quince descripciones correspondientes a las quince imágenes mostradas durante la prueba y escritas por un alumno o alumna.
2. Asignación de atributos a cada uno de los casos. Los atributos manejados –variables– fueron el sexo de los participantes y el curso en el que se encontraban matriculados.
3. Creación de nodos ramificados. Introducción de las categorías estipuladas para el análisis en el programa N-VIVO.
4. Codificación o categorización de los documentos. Proceso por el cual los datos fueron clasificados en categorías. Para ello fue indispensable la lectura minuciosa de todas las descripciones.

El proceso de categorización de las descripciones lo realizó la investigadora principal en base al sistema de categorías elaborado para el análisis de las imágenes y a la creación de nuevas categorías durante la codificación para alcanzar mayor eficacia en dicho proceso de codificación, buscando que las categorías se ajusten lo mejor posible al contenido de los discursos de los alumnos/as (véase epígrafe sobre las Variables).

Una vez fueron asignados cada uno de los fragmentos de texto a las diferentes categorías, se ejecutaron las búsquedas pertinentes para el análisis de los datos. Este análisis fue de tipo descriptivo y se redujo a una cuantificación de la

relevancia de las variables, en función del total de alumnos/as que se habían referido a ellas y de la frecuencia con la que habían sido mencionadas.

El tratamiento de la información se cometió principalmente mediante la exploración de los nodos o categorías, la generación de informes y la creación de gráficas. Todas estas tareas fueron ejecutadas mediante el programa N-VIVO 8.

El primer paso en el análisis descriptivo fue la exploración de cada una de las categorías introducidas en el proyecto. Al explorar cada categoría se obtuvo una vista con todas las referencias que se habían reunido en dicha categoría, es decir, todos los fragmentos codificados en ella. Se obtuvo conjuntamente una lista de los/as participantes que habían sido codificados en la categoría –alumnos/as que escribieron los fragmentos–, el número de referencias a la categoría y el porcentaje de texto que supone en el total de sus descripciones.

A continuación se solicitaron dos tipos de informes: informe resumen de atributos –lista de atributos y cantidad de casos asignados a cada uno de los valores del atributo–, para comprobar la consistencia y el equilibrio de la muestra; e informe resumen de nodos –lista de categorías del proyecto, que incluye la cantidad de participantes codificados en cada una de ellas–, para ver qué variables se presentaron con mayor frecuencia y cuáles de forma menos habitual.

Los informes de resumen de nodos fueron generados porque incluyen información acerca del número de participantes que aluden a cada variable, así como del número de referencias, palabras y párrafos codificados en cada categoría. Se utilizó este tipo de informe porque es el que mejor se adaptaba a las necesidades del estudio.

Finalmente, se crearon gráficas para presentar visualmente los datos de la codificación. En las gráficas se plasmaron el número de casos –alumnos/as participantes– codificados en cada categoría y el número de referencias codificadas en cada categoría en base a los atributos agregados. Con ello se

establecieron comparativas por grupos en función del sexo y en función del curso escolar de los/as discentes.

Este análisis de los textos en función de determinadas variables generó los resultados de este estudio.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

3.0. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan en primer lugar los resultados alcanzados a partir del análisis de contenido de las imágenes de los libros de texto. Comienza con los resultados relativos al análisis descriptivo de las variables de la investigación y, posteriormente, expone las correlaciones existentes entre diferentes variables.

En segundo lugar se enseñan los resultados obtenidos de la prueba de percepción de imágenes fijas llevada a cabo con alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Es un análisis de frecuencias que tiene por finalidad ratificar el sistema de categorías con el que se han analizado las fotografías publicadas en los libros de texto de Educación Física.

3.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS IMÁGENES

En este apartado se recogen los datos más relevantes del análisis de contenido. Los resultados estadísticos completos figuran en el Apéndice I.

El número de imágenes analizadas es de 3316 ($N=3316$). En cada variable existen una serie de valores perdidos –fotografías en las que no se puede distinguir el valor de la variable– y que hacen que el valor de n sea diferente. Por este motivo, los porcentajes presentados en la descripción de cada una de las variables o categorías son obtenidos a partir de muestras desiguales, lo que obliga a detallar el valor de n en cada caso.

La cantidad de fotografías que se publican en los libros de texto de Educación Física –EF– de la Educación Secundaria Obligatoria –ESO– difiere substancialmente de unas editoriales a otras por lo que los porcentajes obtenidos para cada editorial son significativos solamente dentro de esa editorial y pueden compararse con el resto de las editoriales exclusivamente de forma descriptiva.

3.1.1. Análisis descriptivo univariable

Los siguientes epígrafes muestran los resultados del análisis de frecuencias para cada una de las variables estudiadas. De estas 13 variables, 11 de ellas se corresponden con las categorías que componen el sistema de categorías elaborado para la codificación de las fotografías. Las 2 variables restantes se refieren a la editorial de procedencia y a su ubicación en uno de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

3.1.1.1. Editorial

Las 3316 fotografías que se analizan proceden de 10 editoriales diferentes. El número de fotografías publicadas en los libros de texto de EF difiere substancialmente de unas editoriales a otras.

<i>Nombre de la editorial</i>	<i>Frecuencia</i>	Porcentaje
Almadraba	217	6,54
Anaya	143	4,31
Bruño-Pila Teleña	195	5,88
Edelvives	1001	30,19
Laberinto	268	8,08
Octaedro-Pila Teleña	226	6,82
Paidotribo	100	3,02
Santillana	145	4,37
Serbal	630	19,00
Teide	391	11,79
Total	3316	100,00

Tabla 28. Frecuencia de fotografías en los libros de texto de EF de la ESO, por editoriales.

El número de fotografías de cada editorial varía entre 100 y 1001. No obstante, si se eliminan las tres editoriales con mayor presencia de imágenes, el número de fotografías que se manejan por editorial varía entre 100 y 268.

La editorial que exhibe más fotografías en sus libros de texto es Edelvives con 1001, lo que supone el 30,19% del total de la muestra.

Las dos editoriales que le siguen son Serbal y Teide con 630 y 391 fotografías respectivamente. Es decir, con unos porcentajes sobre el total de la muestra del 19% y del 11,79%.

Sumando los tres porcentajes anteriores se obtiene que el 60,98% de las fotografías procede de tres de las diez editoriales manejadas. El 39,02% restante corresponde al resto de las editoriales.

La editorial Paidotribo es la que reúne menos fotografías. Entre los cuatro libros de texto que publica para los cuatro cursos de la ESO se obtienen 100 fotografías, lo que constituye el 3,02% del total de imágenes analizadas.

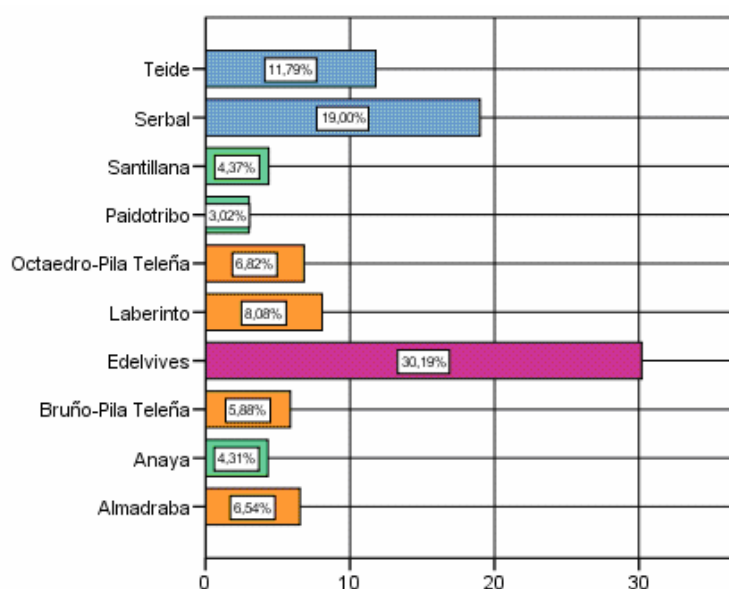


Gráfico 1. Distribución de la muestra por editoriales.

3.1.1.2. *Curso académico*

La distribución de las fotografías en función del curso o ciclo al que pertenecen los libros de texto de los que son extraídas no es uniforme.

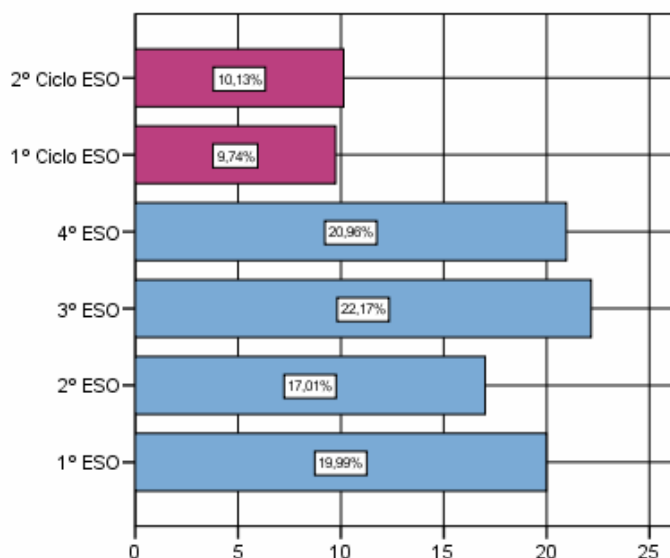


Gráfico 2. Distribución de la muestra por curso o ciclo académico.

Las fotografías difundidas en los manuales de las 8 editoriales que publican un libro de texto para cada uno de los cuatro cursos de la ESO suponen el 80,13% de la muestra. La frecuencia de imágenes por curso varía entre las 564 –17,01%– fotografías de los libros de 2º curso y las 735 de 3º –22,17%–.

Cuando se consideran aquellas editoriales que publican un libro de texto para cada ciclo de la ESO –dos libros para toda la etapa– se obtiene que los manuales escolares del primer ciclo presentan 323 fotografías –9,74%– y los manuales del segundo ciclo 336 –10,13%–. Estas son Laberinto y Teide.

En definitiva, los libros de texto de EF de los dos primeros cursos de la ESO –primer ciclo– recogen el 46,74% del total de la muestra analizada y los libros de los dos últimos cursos –segundo ciclo– acumulan el 53,26%.

3.1.1.3. Tipo de plano

En el análisis de esta variable no existen casos perdidos –casos sin información sobre el tipo de plano– por lo que los porcentajes que se presentan a continuación son obtenidos a partir del total de fotografías analizadas ($N=3316$).

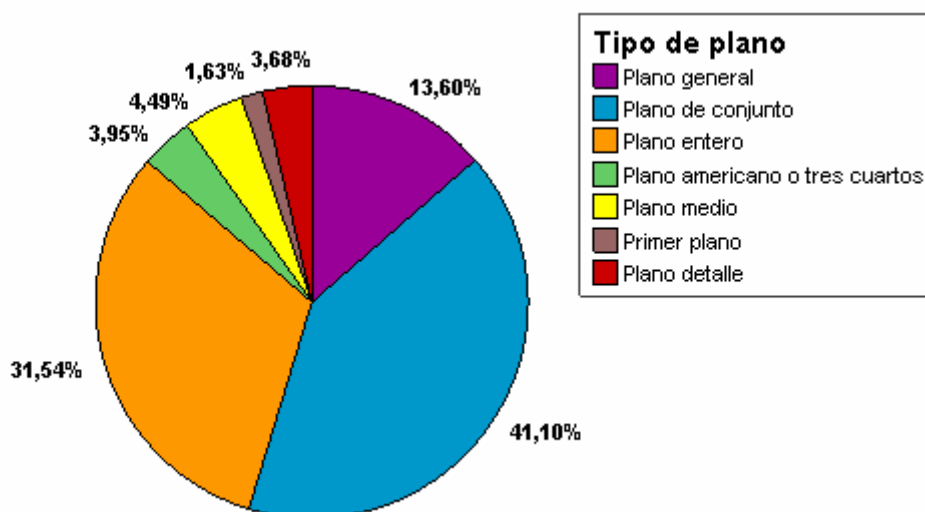


Gráfico 3. Tipos de plano utilizados en los libros de texto de EF de la ESO, expresado en porcentajes de fotografías.

En cuanto a las características técnicas, el tipo de plano más frecuente es el plano de conjunto. Entre el total de fotografías analizadas ($N=3316$), 1363 – 41,10%– utilizan el plano de conjunto, 1046 – 31,54%– el plano entero y 451 – 13,60%– el plano general.

De entre los tipos de plano menos frecuentes, el plano americano o tres cuartos, el plano medio y el plano detalle obtienen frecuencias que varían entre 122 y 149 fotografías. Solamente 54 fotografías presentan primeros planos, lo que supone el porcentaje más pequeño –1,63%–.

3.1.1.4. Tipo de enfoque

En el análisis de esta variable no hay casos perdidos. La muestra está formada por un total de 3316 fotografías.

El tipo de enfoque que predomina en la muestra de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO es el enfoque medio, con 1962 casos –59,17%–.

En estas fotografías, 770 casos –23,22%– son presentados desde un tipo de enfoque picado y 584 casos –17,61%– eligen el tipo de enfoque contrapicado.

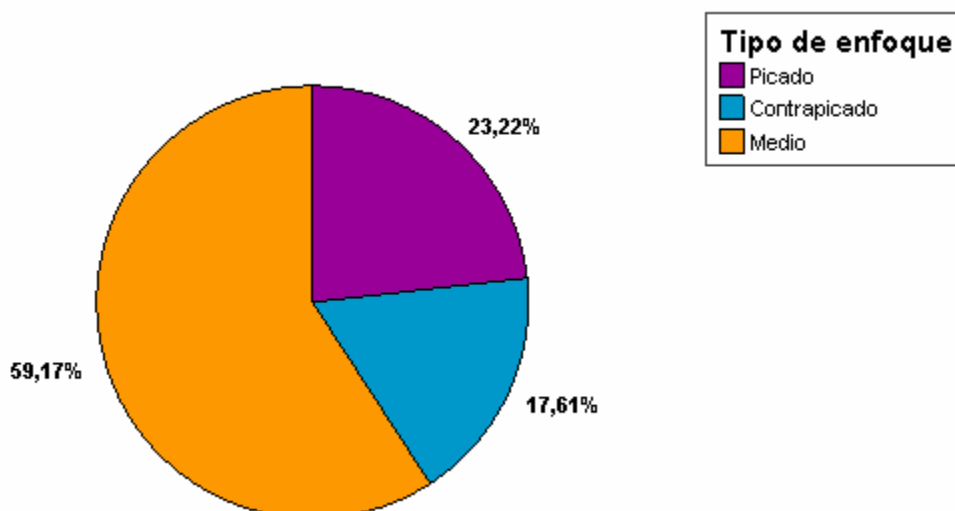


Gráfico 4. Tipos de enfoque utilizados en los libros de texto de EF de la ESO, expresado en porcentajes de fotografías.

3.1.1.5. Sexo y agrupación

En cuanto al sexo de los sujetos fotografiados en los libros de texto analizados, el valor más frecuente es hombre. En el total de la muestra ($N=3316$) existen 592 casos perdidos, o lo que es lo mismo, en el 17,85% de las imágenes estudiadas no es posible distinguir el sexo de los sujetos. Por lo tanto, para la descripción de la variable sexo $n=2724$.

En 1285 de los casos –47,17%– aparece fotografiada una única persona. De estas fotografías, 733 –26,91%– se refieren a hombres y 552 –20,26%– a mujeres. Los casos en los que aparecen fotografiadas dos o más personas son 1439 –52,83%–. En este caso, 615 imágenes muestran grupos formados exclusivamente por hombres, 505 presentan grupos mixtos –hombres y mujeres juntos– y las 319 imágenes restantes se refieren a grupos compuestos únicamente por mujeres. Esto supone, en términos de porcentaje, el 22,58%, el 18,54% y el 11,71%, respectivamente.

Si se tiene en cuenta únicamente el sexo de los sujetos fotografiados independientemente de si aparecen solos o acompañados, se obtiene que aproximadamente la mitad de las fotografías publicadas en los libros de texto de

EF de la ESO –49,49%– están formadas exclusivamente por hombres. El porcentaje de imágenes integradas por mujeres es de un 31,97% sobre el total de la muestra.

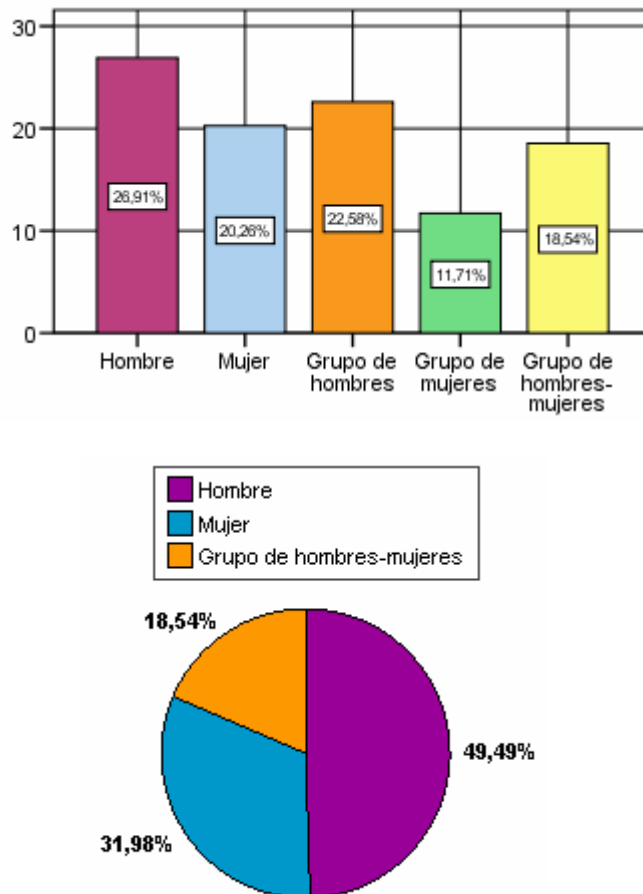


Gráfico 5. Sexo y agrupaciones de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO.

3.1.1.6. Edad

Analizando la variable edad existen 947 casos perdidos en los que no se distingue la franja etaria de los sujetos –28,66%–.

De este modo, para la descripción de la variable edad se tienen en cuenta las 2369 fotografías o casos restantes ($n=2369$).

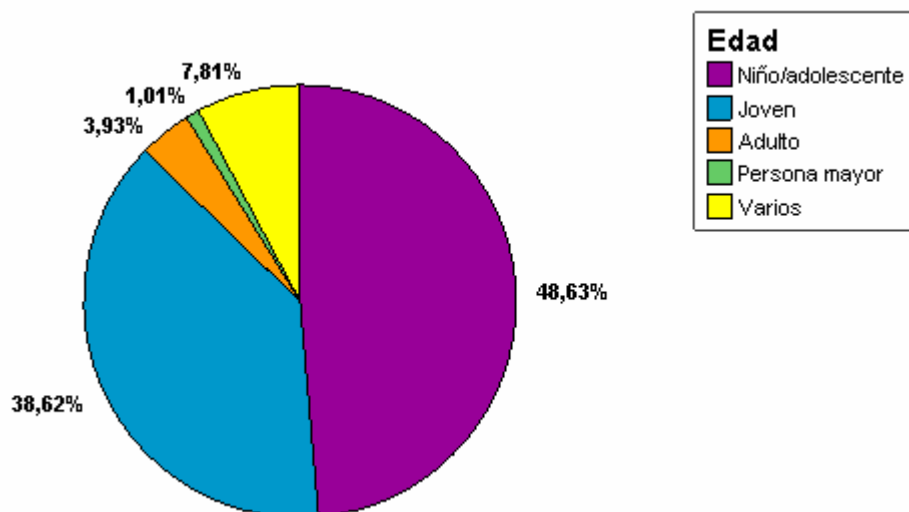


Gráfico 6. Edad de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO.

El grupo que registra mayor número de casos es el de personas con apariencia de edad inferior o igual a 18 años –niño/adolescente–, con una frecuencia de aparición de 1152 fotografías, lo que supone el 48,63% del total de la muestra.

El segundo grupo más numeroso es el de sujetos cuya apariencia de edad está comprendida entre los 19 y los 35 años –jóvenes–. Son 915 las fotografías que presentan a estos individuos, el 38,62% de la muestra.

Los adultos aparecen en 93 fotografías, es decir, en el 3,93% de los casos. Por otra parte, existen 185 imágenes en las que las personas fotografiadas pertenecen a diferentes rangos de edad. Se trata de un 7,81% del total.

El grupo menos frecuente es constituido por las personas mayores, correspondiendo a 24 fotografías, lo que supone el 1,01% de todas las imágenes codificadas en esta variable.

3.1.1.7. Raza

En el análisis de esta variable existen 733 casos perdidos, lo que indica que en el 22,10% de las imágenes estudiadas no es posible diferenciar la raza de los

sujetos fotografiados. En consecuencia, los porcentajes se consiguen a partir de un $n=2583$.

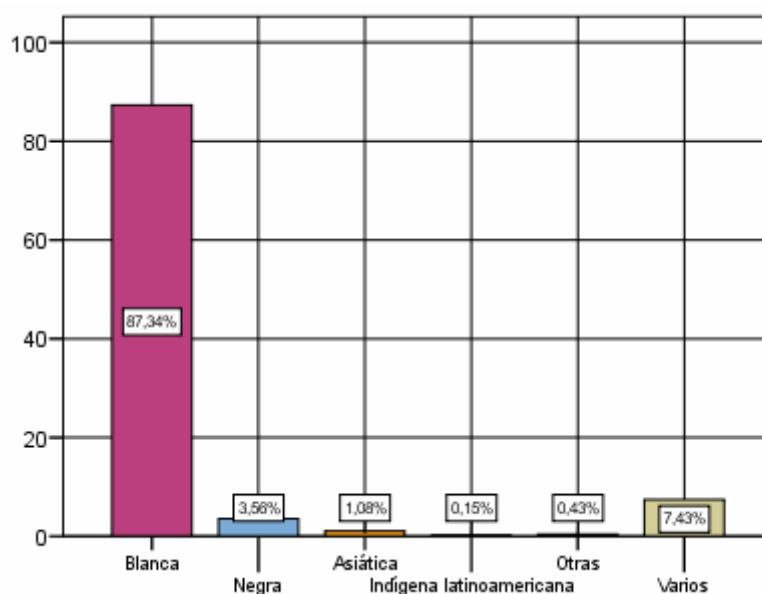


Gráfico 7. Raza de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO.

Sobre los datos relativos al grupo racial se puede observar que de los individuos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO el mayor grupo es el de personas de raza blanca. Estos sujetos aparecen en 2256 casos, es decir, en el 87,34% de las imágenes. Le siguen las fotografías que presentan al mismo tiempo individuos de razas diferentes. Son 192, lo que supone el 7,43%.

El siguiente grupo más numeroso es el de raza negra, que aparece en 92 fotografías –3,56%–. La raza asiática está representada en 28 imágenes –1,08%–, la indígena latinoamericana en 4 –0,15%– y otras razas en 11 –0,43%–. No hay sujetos de raza semita.

De forma simplificada el Gráfico 8 refleja que, mientras los sujetos de raza blanca aparecen en el 87,34% de las fotografías, las personas de otras razas salen en el 12,66% –327 imágenes–. En este porcentaje se reúnen, por un lado, las 135 fotografías que muestran una sola raza –5,23%– y, por otro, las 192 integradas por individuos de razas distintas –7,43% de fotografías interracial–.

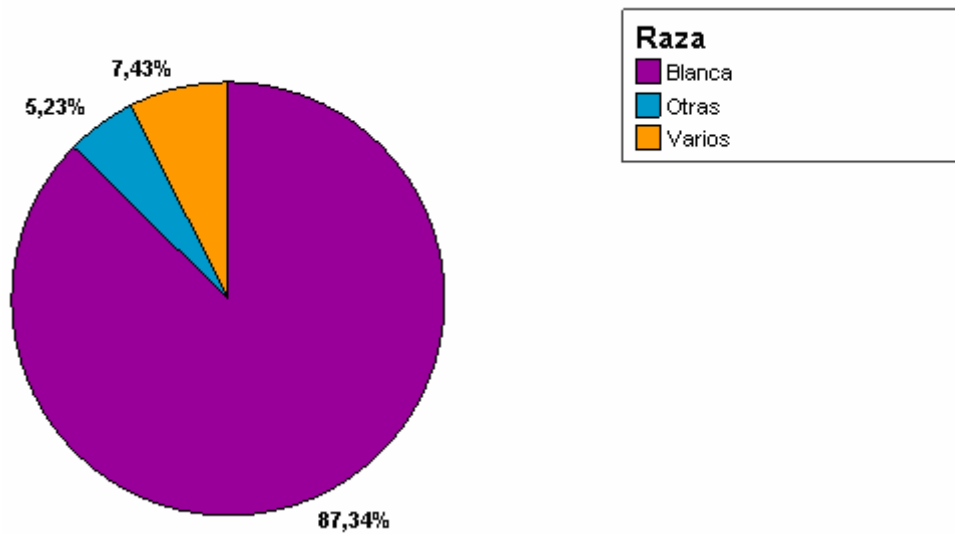


Gráfico 8. Raza de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO.

3.1.1.8. Somatotipo

Estudiando el somatotipo de las personas que aparecen en las imágenes de los libros de texto de EF de la ESO, hay 282 casos perdidos –8,50%– pues, a través de las fotografías en las que aparecen, no se distingue la tipología corporal. De esta forma, los datos que describen esta variable emanan de un $n=3034$.

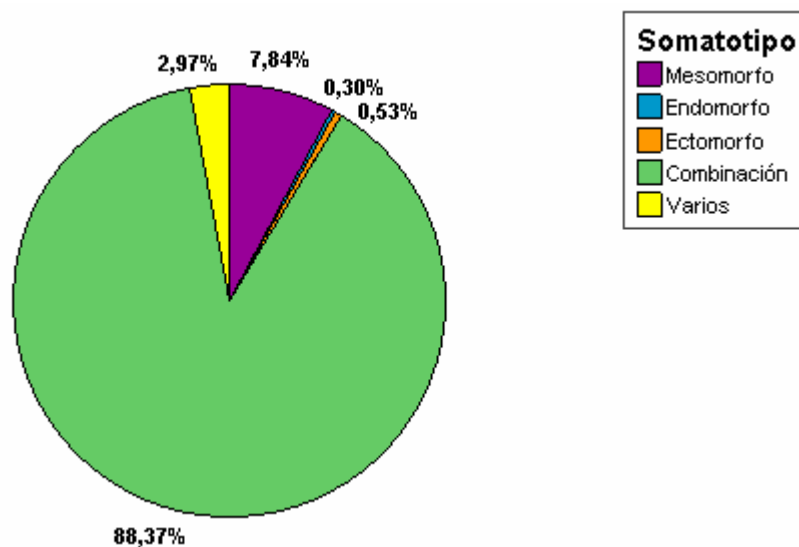


Gráfico 9. Somatotipo de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO.

En la muestra especificada se encuentran 238 casos de individuos mesomórficos –7,84%–, 16 casos de ectomórficos –0,53%– y 9 casos de endomórficos –0,30%–. Existen 90 casos –2,97%– en los que, en una misma imagen, aparecen dos o más individuos que poseen tipologías corporales diferentes. Las 2681 fotografías restantes –88,37%– enseñan una clase de morfología corporal denominada combinación de somatotipos.

3.1.1.9. *Indumentaria*

El número de casos perdidos en el análisis de esta variable es 182, lo que supone el 5,48% del total de la muestra. Para la descripción de la variable indumentaria se dispone de 3134 imágenes ($n=3134$).

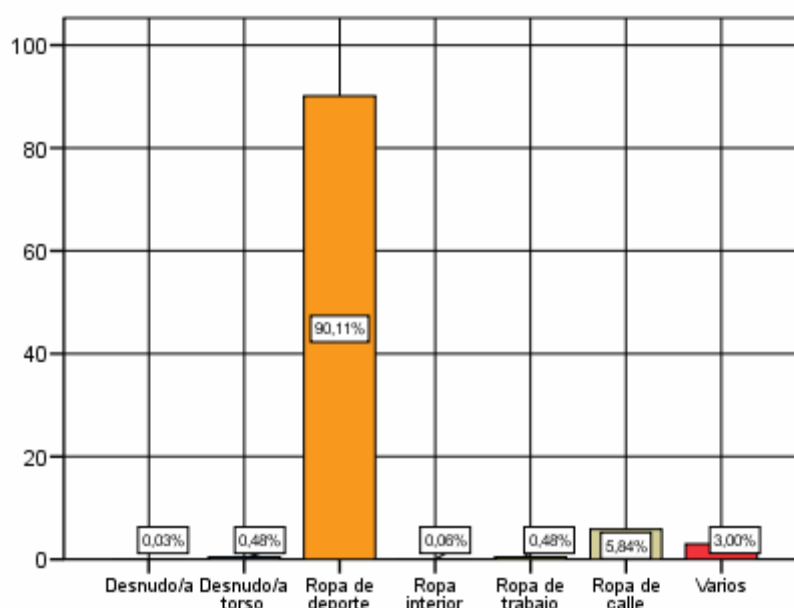


Gráfico 10. Indumentaria de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO.

En la muestra especificada se encuentran 2824 fotografías en las que los individuos representados visten ropa de deporte, lo que supone el 90,11% de las imágenes. Existen 183 casos –5,84%– en los que los individuos fotografiados usan ropa de calle y 94 casos –3%– en los que no todos los sujetos de la imagen llevan el mismo tipo de vestimenta. El 1,05% restante –33 fotografías– se distribuyen entre el resto de valores que constituyen esta variable.

3.1.1.10. Tipo de actividad física

En el análisis de esta variable no hay casos perdidos. La muestra está formada por un total de 3316 fotografías.

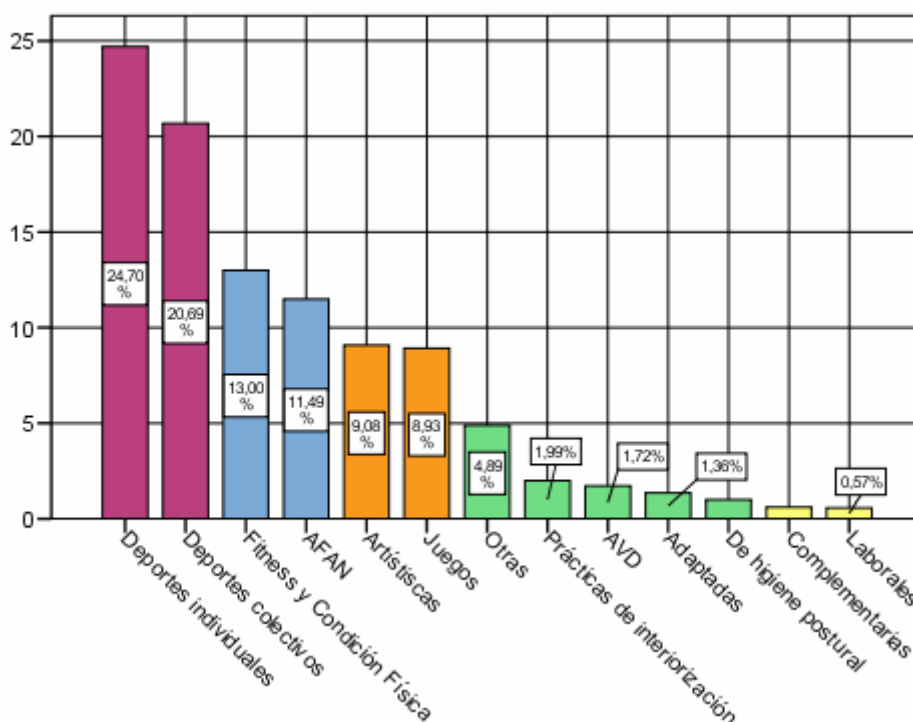


Gráfico 11. Distribución de la muestra por tipo de actividad física.

Sobre los datos de tipo de actividad física, ilustrados en el Gráfico 11, se puede observar que 819 fotografías –24,70%– se refieren a deportes individuales, seguido del grupo de 686 fotografías –20,69%– con deportes colectivos.

En cuanto a otro tipo de prácticas no deportivas, la mayoría de las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, 431 –13%–, reflejan actividades destinadas específicamente a la mejora de la condición física o relacionadas con el mundo del fitness. Le siguen las fotografías que enseñan actividades físicas en el medio natural, 381 –11,49%–.

En las imágenes de los libros de texto de EF de la ESO también se registran 301 fotografías que muestran actividades físicas con un claro componente artístico –9,08%–; seguidas de las que presentan juegos, 296 –8,93%–.

Respecto a las prácticas de interiorización, los ejercicios de higiene postural y las actividades complementarias, se observan 66, 33 y 20 fotografías, respectivamente. Esto supone porcentajes del 1,99%, 1% y 0,60% sobre el total de la muestra.

Las fotografías con actividades de la vida diaria –AVD– son 57, es decir, el 1,72% de la muestra. El menor grupo se registra en las fotografías que presentan actividades laborales, correspondiendo a 19 casos –0,57%–.

En referencia a las imágenes en las que aparecen actividades físicas adaptadas y/o personas con necesidades educativas especiales, éstas se presentan en 45 ocasiones, constituyendo el 1,36% del total de la muestra.

Las 162 fotografías restantes –4,89%– muestran otras actividades físicas distintas a las explicitadas con anterioridad.

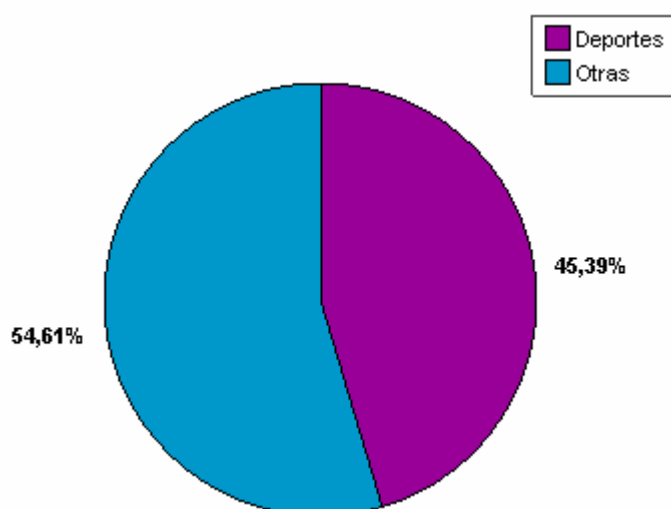


Gráfico 12. Presencia del deporte en las fotografías de los libros de texto de EF.

En resumen, los deportes son el tipo de actividad física más frecuente entre las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO –45,39% de las imágenes–, mientras que el resto de técnicas motrices ocupan el 54,61% del total de las fotografías.

3.1.1.11. *Ámbito de práctica*

Analizando la muestra de fotografías editadas en los libros de texto de EF de la ESO, se constatan 438 casos perdidos en los que no se conoce el ámbito de práctica. Así, el valor de n para esta variable es de 2878.

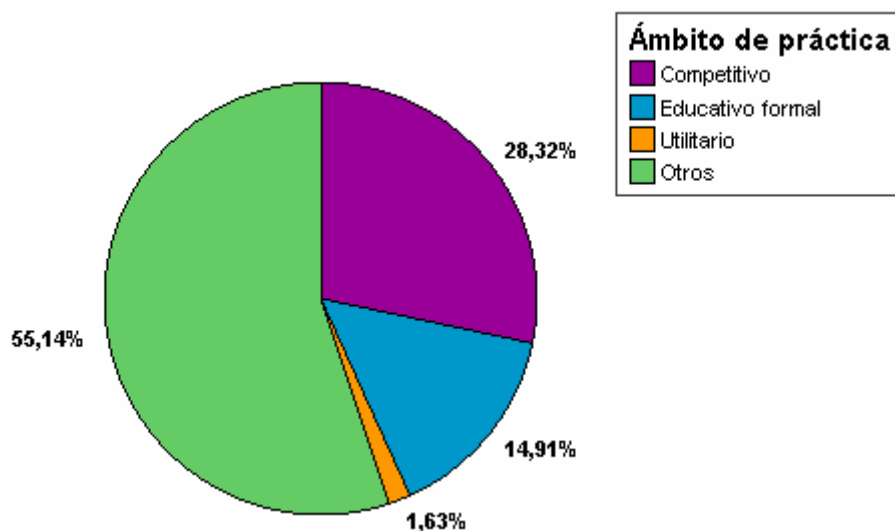


Gráfico 13. Distribución de la muestra por ámbito de práctica.

El ámbito de práctica encontrado con más frecuencia es el denominado como “otros” con 1587 casos –55,14%–; seguido del ámbito competitivo con 815 casos –28,32%–. Después, el ámbito educativo formal con 429 –14,91%–. El menor grupo es el de fotografías en ámbitos utilitarios, en el que hay 47 casos –1,63%–.

3.1.1.12. *Espacio*

Entre el total de casos analizados ($N=3316$), 387 son casos perdidos, no se puede distinguir el espacio en el que está ubicada la fotografía. Por lo tanto, para la descripción de la variable espacio, $n=2929$.

En el Gráfico 14 se puede observar que hay un gran predominio de los espacios de tipo deportivo, con un registro de un 31,72% de espacios exteriores deportivos –929 fotografías– y un 28,17% de espacios interiores deportivos –825 fotografías–.

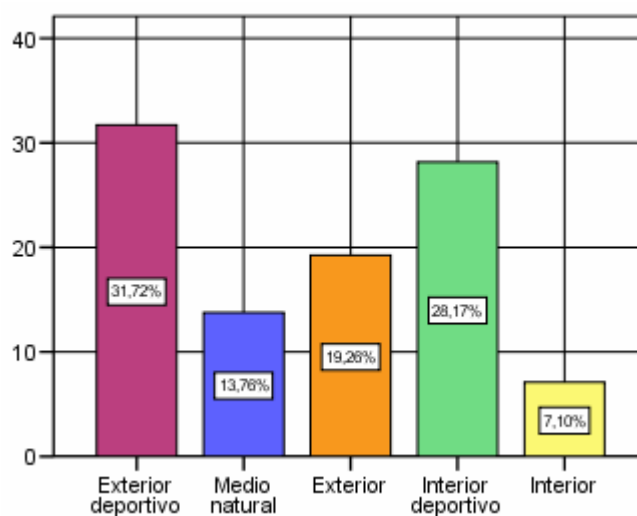


Gráfico 14. Distribución de la muestra por espacio.

Respecto al resto de espacios de carácter no deportivo, se agrupan los casos en tres subgrupos: medio natural, exterior e interior. Basándose en este criterio se obtiene que las fotografías ubicadas en espacios exteriores son las más frecuentes, con 564 casos –19,26%–. El grupo de imágenes ubicadas en el medio natural reconoce 403 casos –13,76%–. Las restantes 208 fotografías –7,10%– se ubican en espacios interiores.

3.1.1.13. Nivel

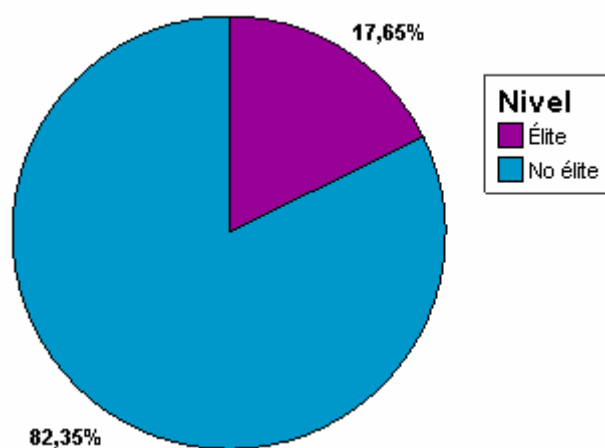


Gráfico 15. Distribución de la muestra en función del nivel de práctica.

Los resultados presentados en la descripción de esta variable son alcanzados a partir de una muestra de 3145 fotografías ($n=3145$), ya que existen 171 casos perdidos –fotografías en las que no se puede discernir el nivel con el que se practica la actividad física representada–.

Como se puede observar en el Gráfico 15, el mayor porcentaje de casos se refiere a actividades físicas alejadas de la élite deportiva o del alto rendimiento. Hay 2590 fotografías –82,35%– en el total de la muestra. El 17,65% restante corresponde a los 555 casos de actividades físicas de élite.

3.1.2. Análisis comparativo entre editoriales

Bajo este epígrafe se muestran los resultados del análisis comparativo entre las distintas editoriales analizadas. La muestra la componen un total de 10 editoriales: Almadraba, Anaya, Bruño-Pila Teleña, Edelvives, Laberinto, Octaedro-Pila Teleña, Paidotribo, Santillana, Serbal y Teide. Las variables que se contrastan son 11: tipo de plano, tipo de enfoque, sexo, edad, raza, somatotipo, indumentaria, tipo de actividad física, ámbito de práctica, espacio y nivel.

Los resultados se extraen al comparar los porcentajes alcanzados en cada una de las editoriales, para cada una de las variables objeto de estudio, con los porcentajes correspondientes a la muestra en general. Es decir, con los porcentajes extraídos del total de imágenes que componen la muestra, independientemente de la editorial a la que pertenecen.

Nótese que se llega a estos resultados a través de la comparación de porcentajes, en lugar de frecuencias absolutas. Esto se debe a que el número de fotografías que corresponde a cada una de las diez editoriales es diferente entre sí. Por eso se recurre al uso de porcentajes para realizar comparaciones válidas (García Ferrando, 1999).

3.1.2.1. Tipo de plano

En la Tabla 29 se recogen los porcentajes de fotografías que han sido creadas a partir de distintos tipos de plano. Los resultados se muestran por editoriales y

también globalmente, es decir, a partir del conjunto de todas las imágenes, independientemente de su editorial de procedencia.

Globalmente el tipo de plano más utilizado en las fotografías de los libros de texto analizados es el plano de conjunto, con un 41,10% del total de la muestra. Los porcentajes que presentan las distintas casas editoras oscilan alrededor de esta cifra, siendo Bruño-Pila Teleña la editorial con un menor porcentaje –34,36%– y Santillana la que mayor proporción de imágenes de este tipo presenta –45,52%–. En todo caso, las 10 editoriales utilizan el plano de conjunto como la forma más habitual en sus fotografías.

Por otra parte, el 31,54% de las imágenes estudiadas recurre a planos enteros, lo que convierte este tipo de plano en el segundo más frecuente. Además, en 9 de las 10 editoriales manejadas acontece esta misma situación.

EDITORIAL	Tipo de plano							Total
	Plano general	Plano de conjunto	Plano entero	Plano americano o tres cuartos	Plano medio	Primer plano	Plano detalle	
Almadraza	6,91	40,55	29,03	7,37	11,06	2,76	2,30	100%
Anaya	31,47	37,06	25,17	3,50	0,70	1,40	0,70	100%
Bruño-Pila Teleña	24,62	34,36	29,74	3,08	4,62	0,51	3,08	100%
Edelvives	12,89	40,96	32,67	3,10	3,10	1,30	5,99	100%
Laberinto	11,94	40,30	33,96	2,99	5,60	2,24	2,99	100%
Octaedro-Pila Teleña	3,10	45,13	32,74	4,87	5,75	3,54	4,87	100%
Paidotribo	14,00	45,00	20,00	8,00	12,00	0,00	1,00	100%
Santillana	14,48	45,52	30,34	3,45	0,69	1,38	4,14	100%
Serbal	15,40	39,68	34,44	4,44	3,65	0,48	1,90	100%
Teide	11,00	44,50	29,67	3,32	5,12	3,32	3,07	100%
Total de la muestra	13,60	41,10	31,54	3,95	4,49	1,63	3,68	100%

Tabla 29. Porcentajes de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y tipo de plano.

Del mismo modo se puede observar como el 13,60% de la muestra se sirve de planos generales. En este caso, Bruño-Pila Teleña –24,62%– y Anaya –31,47%– presentan porcentajes muy por encima del global. En cambio, Almadraza

–6,91%– y Octaedro-Pila Teleña –3,10%– despliegan tantos por ciento claramente inferiores.

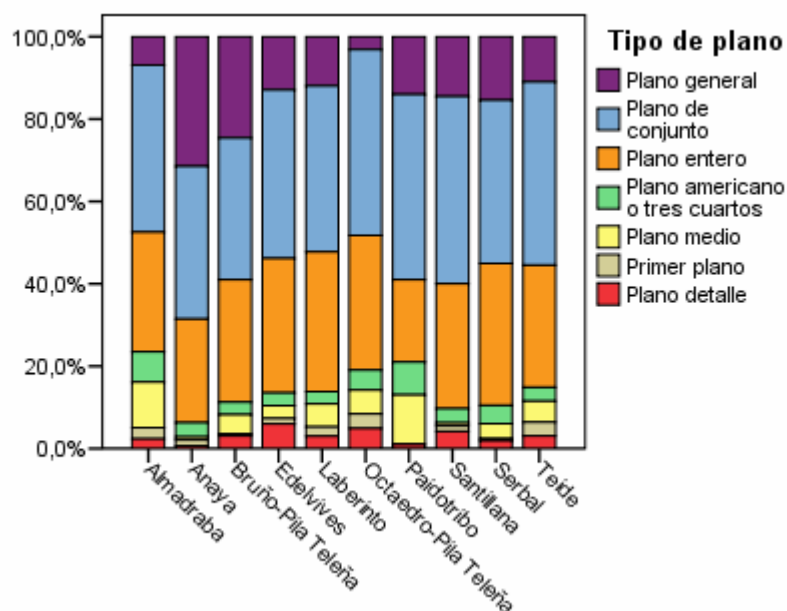


Gráfico 16. Tipo de plano utilizado en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

Por último, destacar que con respecto al global tan sólo el 1,63% de las fotografías son primeros planos. En el análisis por editoriales estas cifras fluctúan entre la total inexistencia de este tipo de plano en la editorial Paidotribo hasta el 3,54% de Octaedro-Pila Teleña. En 7 de las 10 editoriales los primeros planos son los menos utilizados.

Los resultados explicados hasta el momento se plasman de forma visual en el Gráfico 16. En este gráfico de barras apiladas se observa también que el plano americano o tres cuartos, el plano medio y el plano detalle, junto con el primer plano ya mencionado, aparecen en los manuales escolares de EF de la ESO de forma poco frecuente.

3.1.2.2. Tipo de enfoque

En la Tabla 30 se describe el tipo de enfoque desde el que son tomadas las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO. Los porcentajes se muestran por editorial y con respecto al global.

EDITORIAL	Tipo de enfoque			Total
	Picado	Contrapicado	Medio	
Almadraba	19,91	29,63	50,46	100%
Anaya	27,27	12,59	60,14	100%
Bruño-Pila Teleña	25,64	16,92	57,44	100%
Edelvives	23,58	14,89	61,54	100%
Laberinto	26,87	21,27	51,87	100%
Octaedro-Pila Teleña	21,68	24,78	53,54	100%
Paidotribo	18,00	6,00	76,00	100%
Santillana	28,97	26,21	44,83	100%
Serbal	20,00	10,79	69,21	100%
Teide	24,30	24,04	51,66	100%
Total de la muestra	23,22	17,61	59,17	100%

Tabla 30. Porcentajes de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y tipo de enfoque.

La mayoría de las fotografías, tanto en unas editoriales como en otras, responden a un tipo de enfoque medio. Estos porcentajes son especialmente elevados en Paidotribo –76%– y Serbal –69,21%–. Santillana, por el contrario, contiene el menor porcentaje de fotografías de este tipo –44,83%–.

Otro hecho destacable es que la utilización del enfoque contrapicado varía notablemente de unas editoriales a otras. En Almadraba, Santillana, Octaedro-Pila Teleña o Teide el porcentaje de imágenes que presentan este enfoque es especialmente elevado –29,63%, 26,21%, 24,78% y 24,04%, respectivamente–. En cambio, en Paidotribo estas fotografías suponen un 6%.

Finalmente, el tipo de enfoque picado se sitúa con respecto al global en el 23,22%. Editoriales situadas por debajo son Octaedro-Pila Teleña –21,68%–, Serbal –20%–, Almadraba –19,91%– y Paidotribo –18%–. Las 6 editoriales restantes mantienen tantos por ciento superiores, que oscilan entre un 23,58% y un 28,97%.

Esta información se encuentra representada en el Gráfico 17 con la finalidad de facilitar al lector la comparación entre las distintas editoriales.

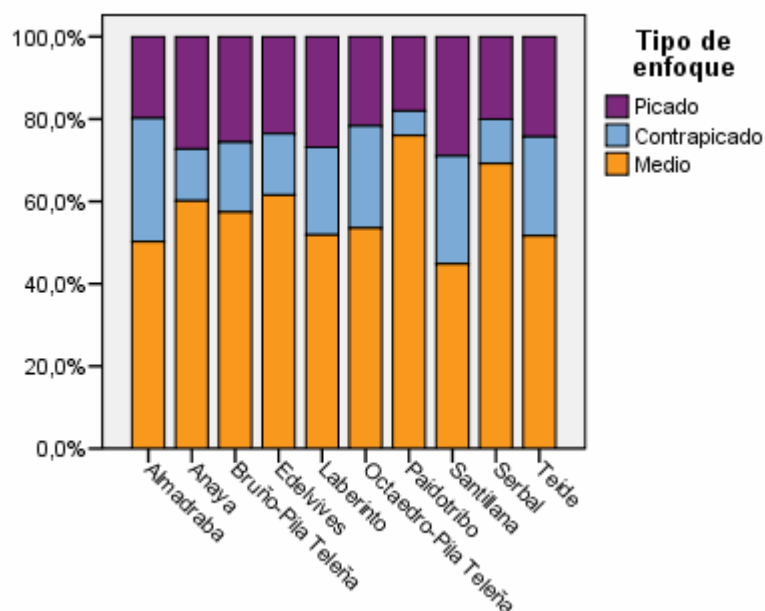


Gráfico 17. Tipo de enfoque utilizado en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

3.1.2.3. Sexo

El sexo es una variable de gran importancia en esta investigación. Para estudiarla es preciso observar en qué medida el total de fotografías de cada editorial se compone de hombres o mujeres. Tal información, expresada en forma de porcentajes, se muestra en la Tabla 31.

Si se tiene en cuenta el total de las fotografías analizadas el sexo predominante es el masculino. Tal y como se ha indicado en apartados anteriores, en el 49,49% de los casos aparecen fotografiados hombres, en el 31,98% mujeres y en el 18,61% hombres y mujeres juntos.

Al analizar los porcentajes de fotografías en los que aparecen hombres y mujeres en función de la editorial que las publica se observa que para todas las editoriales analizadas el sexo predominante es el masculino. Con todo, esta diferencia no es igual de acentuada en todas las editoriales.

EDITORIAL	Sexo			Total
	Hombre/s	Mujer/es	Grupo de hombre/s y mujer/es	
Almadraba	52,81	32,02	15,17	100%
Anaya	40,74	27,78	31,48	100%
Bruño-Pila Teleña	50,85	30,51	18,64	100%
Edelvives	44,43	36,20	19,37	100%
Laberinto	43,96	36,71	19,32	100%
Octaedro-Pila Teleña	55,50	21,47	23,04	100%
Paidotribo	65,88	25,88	8,24	100%
Santillana	50,82	27,05	22,13	100%
Serbal	49,35	31,79	18,85	100%
Teide	57,54	30,77	11,69	100%
Total de la muestra	49,49	31,98	18,61	100%

Tabla 31. Porcentajes de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y sexo.

En Laberinto, Edelvives y Anaya la diferencia no es tan alta como en Serbal, Bruño-Pila Teleña, Almadraba, Santillana o Teide. En algunas editoriales como Octaedro-Pila Teleña y Paidotribo la representación masculina supera en más del doble a la representación femenina.

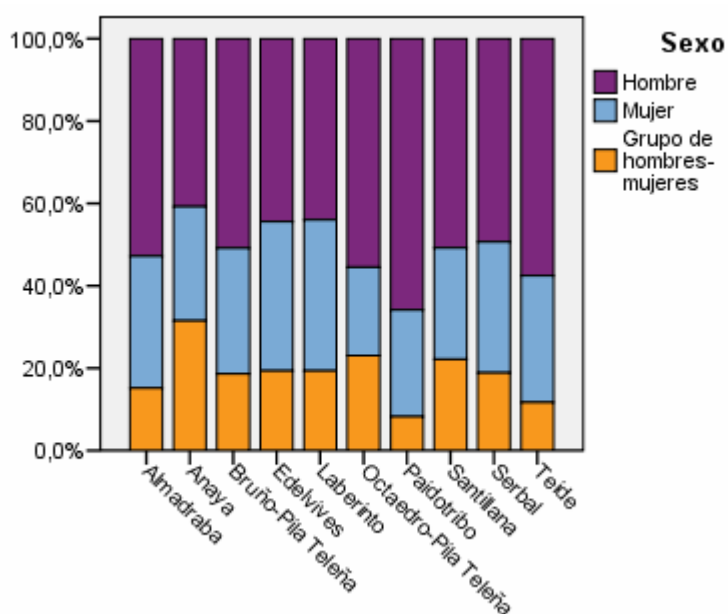


Gráfico 18. Sexo de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

Las fotografías que presentan hombres y mujeres de forma simultánea son el grupo menos frecuente en 8 de las 10 editoriales estudiadas. No obstante, en las 2 editoriales restantes –Anaya y Octaedro-Pila Teleña– el porcentaje de imágenes en las que conviven ambos sexos supera al de imágenes sólo con mujeres, pero no al conjunto de iconografía exclusivamente masculina.

En el Gráfico 18 se distinguen tres tipos de imágenes en función del sexo: sólo de hombres, sólo de mujeres y de grupos mixtos. De este modo, se puede observar a simple vista la distribución de las fotografías que representan un sexo u otro según la editorial a la que pertenecen.

3.1.2.4. *Edad*

La información sobre el porcentaje de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y edad se encuentra contenida en la Tabla 32.

EDITORIAL	Edad					Total
	Niño/ adolescente	Joven	Adulto	Persona mayor	Varios	
Almadraba	32,53	56,02	4,82	0,00	6,63	100%
Anaya	19,74	46,05	3,95	3,95	26,32	100%
Bruño-Pila Teleña	42,31	39,10	5,13	0,00	13,46	100%
Edelvives	75,48	16,30	2,57	0,90	4,75	100%
Laberinto	27,22	52,66	7,10	0,59	12,43	100%
Octaedro-Pila Teleña	41,51	44,03	6,92	0,00	7,55	100%
Paidotribo	18,75	77,50	1,25	0,00	2,50	100%
Santillana	10,75	62,37	8,60	3,23	15,05	100%
Serbal	58,45	30,59	2,74	1,60	6,62	100%
Teide	14,23	73,52	3,95	1,19	7,11	100%
Total de la muestra	48,63	38,62	3,93	1,01	7,81	100%

Tabla 32. Porcentajes de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y edad.

A tenor de los datos se considera relevante señalar que la moda –valor más frecuente– en las imágenes analizadas es el valor niño/adolescente. Es decir, los sujetos fotografiados aparentan ser mayoritariamente niños/as o adolescentes. Sin embargo, las únicas editoriales para las cuales esta franja etaria es la más frecuente

son Bruño-Pila Teleña, Serbal y Edelvives, con el 42,37%, el 58,45% y el 75,48%, respectivamente.

Estos resultados se ven influenciados por la mayor proporción de fotografías publicadas en los libros de la editorial Edelvives y que hace que la moda obtenida del análisis del conjunto de todas las fotografías sea diferente a la que presentan la mayoría de las editoriales por separado.

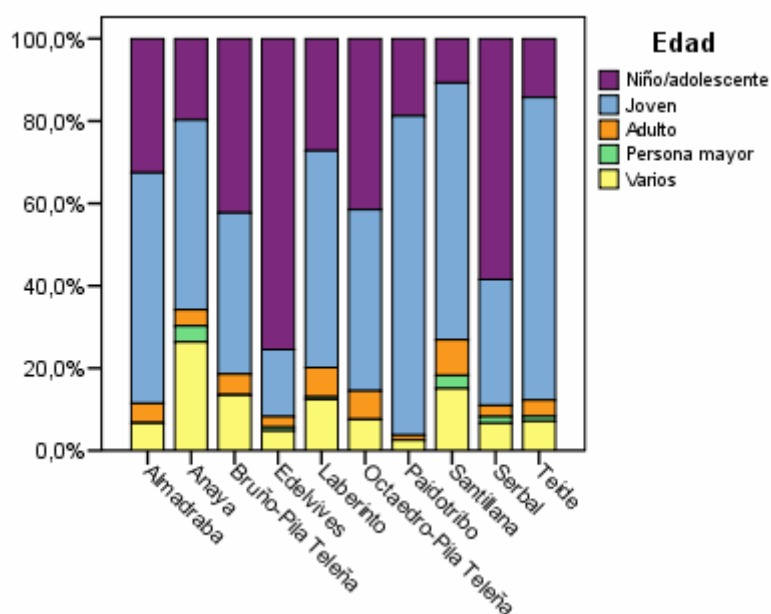


Gráfico 19. Edad de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

Precisamente, 7 de las 10 editoriales presentan una moda diferente. Los sujetos con apariencia joven son los más retratados en Octaedro-Pila Teleña – 44,03% de las fotografías–, Anaya –46,05%–, Laberinto –52,66%–, Almadraba – 56,02%–, Santillana –62,37%–, Teide –73,52%– y Paidotribo –77,50%–.

Otro hecho muy relevante es la escasa presencia de adultos y personas mayores en los manuales escolares de EF de la ESO. Las imágenes en las que aparecen personas adultas no superan en ninguna de las editoriales analizadas el 9%. En lo que se refiere a las personas mayores este porcentaje no alcanza el 4% en ningún caso.

Finalmente, el porcentaje de fotografías en las que se representan grupos de sujetos pertenecientes a franjas de edad diferentes oscila entre el 2,50% de la editorial Paidotribo y el 26,32% de Anaya.

El Gráfico 19 clasifica las fotografías según la edad de las personas representadas en las mismas. Al mismo tiempo, diferencia el comportamiento de esta variable en unas editoriales y otras. Por lo tanto, ayuda a comprender los datos expuestos en párrafos anteriores.

3.1.2.5. Raza

En la Tabla 33 y en el Gráfico 20 se describe la variable raza. Esta información se muestra por editorial y los porcentajes correspondientes al total de imágenes se encuentran reflejados al final de la Tabla 33.

EDITORIAL	Raza			Total
	Blanca	Otras	Varios	
Almadraba	80,85	9,57	9,57	100%
Anaya	86,59	1,22	12,20	100%
Bruño-Pila Teleña	89,61	6,49	3,90	100%
Edelvives	90,50	3,25	6,25	100%
Laberinto	89,55	5,47	4,98	100%
Octaedro-Pila Teleña	93,89	2,78	3,33	100%
Paidotribo	59,74	12,99	27,27	100%
Santillana	77,42	11,29	11,29	100%
Serbal	96,12	1,51	2,37	100%
Teide	74,76	10,54	14,70	100%
Total de la muestra	87,34	5,23	7,43	100%

Tabla 33. Porcentajes de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y raza.

Un 87,34% del total de las fotografías analizadas muestra individuos de raza blanca. Serbal, Octaedro-Pila Teleña, Edelvives, Bruño-Pila Teleña y Laberinto son, por ese orden, las editoriales con un mayor porcentaje de fotografías con personas de raza blanca, superando el porcentaje obtenido a partir del total de la muestra.

Del mismo modo se puede observar como el 5,23% de las fotografías incorporan únicamente personas de otras razas diferentes a la blanca. Almadraba, Bruño-Pila Teleña, Laberinto, Paidotribo, Santillana y Teide superan este porcentaje. Sin embargo, el porcentaje de las editoriales Edelvives, Octaedro-Pila Teleña, Serbal y Anaya es inferior. Edelvives publica un 3,25% de fotografías con sujetos de otras razas en sus libros de texto, Octaedro-Pila Teleña un 2,78%, Serbal un 1,51% y Anaya tan sólo muestra un 1,22%.

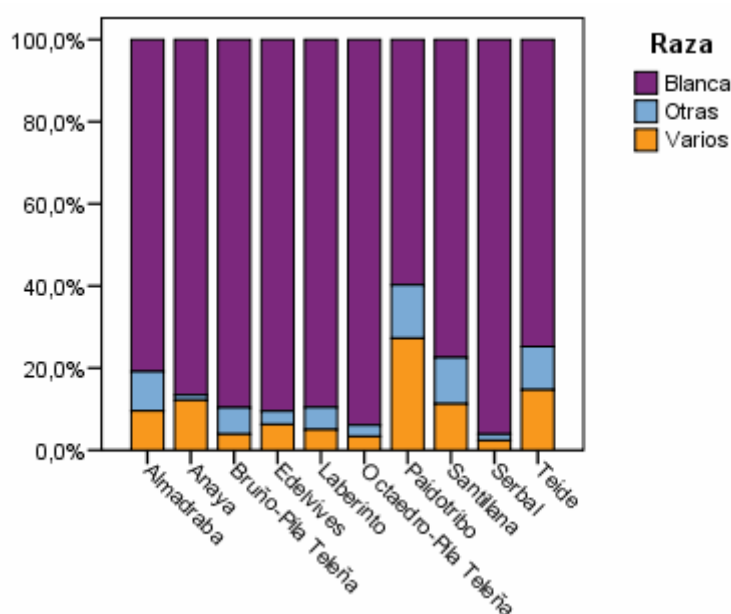


Gráfico 20. Raza de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

Las fotografías integradas al mismo tiempo por individuos de razas distintas suponen el 7,43% del total de las imágenes. En este caso, 5 de las 10 editoriales analizadas incluyen en sus manuales de EF porcentajes mayores. Almadraba destina el 9,57% de sus fotografías para reproducir situaciones de convivencia entre distintas razas, Santillana reserva el 11,29%, Anaya el 12,20%, Teide el 14,70% y Paidotribo el 27,27%, convirtiéndose esta última en la editorial con mayor representación interracial.

En el extremo opuesto se encuentra Serbal, con un 2,37% de fotografías constituidas por grupos heterogéneos en cuanto a la raza. Edelvives, Laberinto,

Bruño-Pila Teleña y Octaedro-Pila Teleña también descubren tantos por ciento inferiores a los anteriores: 6,25%, 4,98%, 3,90% y 3,33%, respectivamente.

3.1.2.6. Somatotipo

A continuación se describe la tipología corporal de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO. Los porcentajes con respecto a toda la muestra se presentan en la Tabla 34 y los resultados por editorial se exponen tanto en la Tabla 34 como en el Gráfico 21.

EDITORIAL	Somatotipo					Total
	Mesomorfo	Endomorfo	Ectomorfo	Combinación	Varios	
Almadraba	23,88	0,00	0,00	71,64	4,48	100%
Anaya	8,40	0,00	1,68	86,55	3,36	100%
Bruño-Pila Teleña	10,67	0,56	0,56	83,15	5,06	100%
Edelvives	2,49	0,32	0,86	95,46	0,86	100%
Laberinto	4,55	0,41	0,41	90,91	3,72	100%
Octaedro-Pila Teleña	8,33	0,98	0,49	86,76	3,43	100%
Paidotribo	14,44	1,11	0,00	78,89	5,56	100%
Santillana	17,05	0,00	1,55	73,64	7,75	100%
Serbal	2,15	0,17	0,00	96,03	1,66	100%
Teide	18,13	0,00	0,29	76,02	5,56	100%
Total de la muestra	7,84	0,30	0,53	88,37	2,97	100%

Tabla 34. Porcentajes de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y somatotipo.

Se puede observar que el tipo de cuerpo más frecuente es el correspondiente a una combinación de somatotipos. Los porcentajes al respecto son muy similares en las 10 editoriales manejadas. Concretamente, estos valores oscilan entre el 71,64% y el 96,03% del total de imágenes publicadas en cada editorial. El porcentaje que se obtiene cuando se analizan todas las fotografías conjuntamente, sin distinción por editorial, es de un 88,37%.

El grupo de fotografías con individuos mesomórficos es el segundo más frecuente –7,84%–, aunque su presencia se aleja notablemente del caso anterior –combinación de somatotipos–. Porcentajes parecidos son los de Octaedro-Pila

Teleña –8,33%– y Anaya –8,40%–. Este porcentaje se eleva por encima del 10% en editoriales como Bruño-Pila Teleña –10,67%–, Paidotribo –14,44%–, Santillana –17,05%–, Teide –18,13%– o Almadraba –23,88%–. Especialmente bajos son los porcentajes que presentan Edelvives –2,49%– y Serbal –2,15%–.

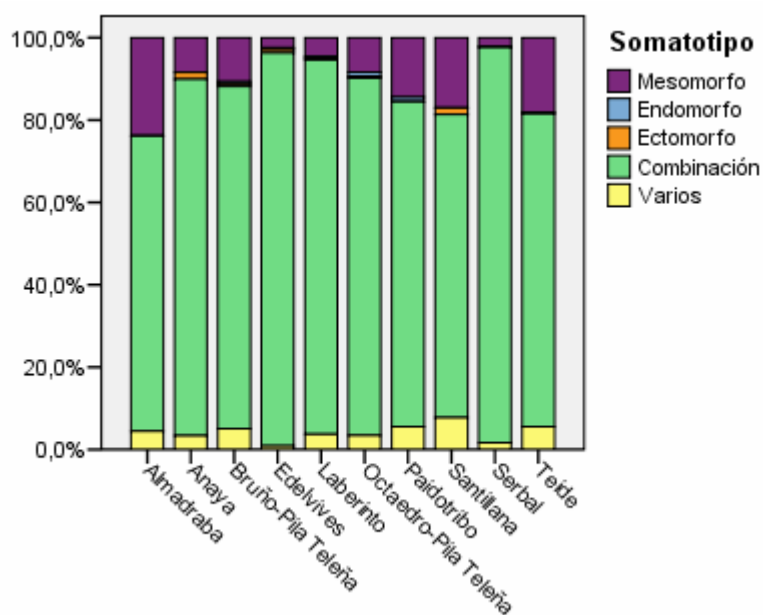


Gráfico 21. Somatotipo de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

Un hecho curioso es que 4 de las 10 editoriales –Almadraba, Anaya, Santillana y Teide– no contienen ninguna fotografía con individuos endomórficos; y sólo Paidotribo supera el 1% de fotografías con somatotipos endomorfos.

Asimismo, destaca que 3 de las 10 editoriales –Almadraba, Paidotribo y Serbal– no poseen imágenes con individuos ectomórficos. Por su parte, Anaya y Santillana son las únicas editoriales cuya representación de fotografías con somatotipos ectomorfos supera el 1%.

En último lugar, las fotografías en las que aparecen simultáneamente personas con distintos somatotipos suponen el 2,97% sobre el total de la muestra. En las diferentes editoriales esta presencia varía entre el 0,82% de Edelvives y el 7,75% de Santillana.

3.1.2.7. *Indumentaria*

En la Tabla 35 se recogen por editoriales los porcentajes de fotografías que reflejan los distintos tipos de indumentaria o vestimenta. En esta misma tabla también se muestran los porcentajes referidos al total de la muestra.

EDITORIAL	Indumentaria							Total
	Desnudo/a	Desnudo/a torso	Ropa de deporte	Ropa interior	Ropa de trabajo	Ropa de calle	Varios	
Almadraba	0,00	0,00	91,83	0,00	0,96	4,81	2,40	100%
Anaya	0,00	0,00	70,59	0,00	5,15	17,65	6,62	100%
Bruño-Pila Teleña	0,00	1,08	87,57	0,00	0,00	8,11	3,24	100%
Edelvives	0,00	0,32	92,07	0,21	0,63	4,23	2,54	100%
Laberinto	0,00	1,62	83,00	0,00	0,00	12,15	3,24	100%
Octaedro-Pila Teleña	0,00	0,96	93,27	0,00	0,00	3,37	2,40	100%
Paidotribo	0,00	0,00	98,98	0,00	0,00	1,02	0,00	100%
Santillana	0,00	0,72	88,49	0,00	0,00	9,35	1,44	100%
Serbal	0,00	0,00	91,86	0,00	0,00	4,98	3,16	100%
Teide	0,27	0,82	90,96	0,00	0,00	3,56	4,38	100%
Total de la muestra	0,03	0,48	90,11	0,06	0,48	5,84	3,00	100%

Tabla 35. Porcentajes de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial e indumentaria.

El porcentaje de fotografías con sujetos que visten ropa de deporte se sitúa globalmente en el 90,11%. Editoriales situadas por debajo, aunque con porcentajes muy similares, son Santillana –88,49%–, Bruño-Pila Teleña –87,57%–, Laberinto –83%– y Anaya –70,59%–. En el extremo opuesto se encuentran, también sin grandes variaciones, Teide –90,96%–, Almadraba –91,83%–, Serbal –91,86%–, Edelvives –92,07%–, Octedro-Pila Teleña –93,27%– y Paidotribo –98,98%–.

Por otra parte, para el total de las editoriales se observa que en el 5,84% de las imágenes los sujetos fotografiados llevan ropa de calle. Editoriales situadas muy por encima de este porcentaje son Anaya –17,65%–, Laberinto –12,15%–, Santillana –9,35%– y Bruño-Pila Teleña –8,11%–; mientras que Paidotribo –1,02%– e, incluso, Teide –3,56%– están claramente situadas por debajo del global.

Destacar que sobre la muestra total un 3% de las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO reúnen personas vestidas con diferentes tipos de indumentaria, siendo Anaya –6,62%– y Teide –4,38%– las editoriales en las que este porcentaje es más elevado.

El resto de los valores de la variable indumentaria no superan el 0,50% en el global de imágenes analizadas y su distribución en función de las distintas editoriales manejadas, tal y como se advierte en la Tabla 35, no demuestra grandes variaciones.

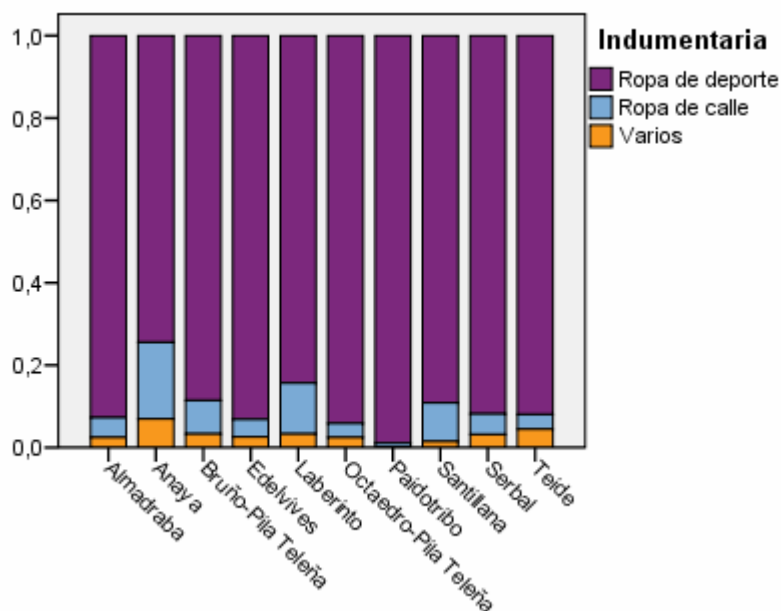


Gráfico 22. Indumentaria de los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

Por este motivo, y con el objetivo de facilitar la comprensión del gráfico de barras apiladas anterior, se han excluido las fotografías referidas a los valores “ropa de trabajo”, “ropa interior”, “desnudo/a torso” y “desnudo/a”.

3.1.2.8. Tipo de actividad física

En la Tabla 36 se recogen los porcentajes de fotografías en función del tipo de actividad física que enseñan. Los resultados se muestran por editoriales y también globalmente.

EDITORIAL	Tipo de actividad física													Total
	Deportes colectivos	Deportes individuales	Artísticas	Fitness y Condición Física	Complementarias	De higiene postural	AFAN	Prácticas de interiorización	Juegos	Laborales	AVD	Adaptadas	Otras	
Almadraba	13,82	37,79	10,14	12,44	2,30	1,84	5,53	1,38	3,23	1,38	5,99	0,46	3,69	100%
Anaya	11,89	25,17	7,69	5,59	0,00	0,00	26,57	0,00	4,20	5,59	4,90	1,40	6,99	100%
Bruño-Pila Teleña	17,44	31,28	11,28	10,26	0,51	0,00	12,31	0,51	7,69	0,00	0,00	0,51	8,21	100%
Edelvives	19,08	14,59	12,19	17,08	0,90	1,60	9,59	2,60	12,29	0,30	1,70	1,40	6,69	100%
Laberinto	13,81	21,64	10,82	17,91	0,37	4,48	20,52	1,12	4,48	0,37	1,87	0,00	2,61	100%
Octaedro-Pila Teleña	20,35	32,74	7,96	7,08	0,00	0,00	5,31	3,54	12,83	0,44	0,88	5,75	3,10	100%
Paidotribo	42,00	27,00	3,00	13,00	0,00	1,00	11,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	100%
Santillana	16,55	32,41	11,72	11,03	0,00	0,00	16,55	2,76	5,52	1,38	0,00	0,00	2,07	100%
Serbal	23,81	26,19	4,29	13,02	0,32	0,00	12,06	2,54	12,38	0,00	1,27	0,16	3,97	100%
Teide	29,41	31,46	7,67	7,67	0,51	0,00	8,44	1,28	4,35	0,26	1,02	3,32	4,60	100%
Total de la muestra	20,69	24,70	9,08	13,00	0,60	1,00	11,49	1,99	8,93	0,57	1,72	1,36	4,89	100%

Tabla 36. Porcentaje de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y tipo de actividad física.

Globalmente el 24,70% de las fotografías se refieren a deportes individuales, siendo Almadraba -37,79%-, Octaedro-Pila Teleña -32,74%-, Santillana -32,41%-, Teide -31,46%- y Bruño-Pila Teleña -31,28%- las editoriales con mayor porcentaje de fotografías de este tipo de actividad física.

Por otra parte, el 20,69% del global de las fotografías se refieren a deportes colectivos. En este caso, Paidotribo -42%- y Teide -29,41%- son las editoriales con mayor porcentaje de estas imágenes.

Si reagrupamos los dos valores anteriores se advierte que el 45,39% del total de imágenes analizadas contiene prácticas físicas de tipo deportivo. En este sentido, destaca que los porcentajes que presentan al respecto las distintas editoriales fluctúan entre un 33,67% y un 69%. Además, 4 de las 10 editoriales dedican más de la mitad de su iconografía a prácticas exclusivamente deportivas. Estas son: Almadraba, Octaedro-Pila Teleña, Teide y Paidotribo.

El 13% de las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO representan actividades del mundo del fitness o de mejora de la condición física. En este caso, Serbal -13,02%-, Edelvives -17,08%- y Laberinto -17,91%- presentan tantos por ciento por encima del global de toda la muestra.

Las actividades físicas en el medio natural (AFAN) son las siguientes más frecuentes con un 11,49% sobre el global. No obstante, es preciso matizar que en la editorial Almadraba se codifica únicamente el 5,53% de las imágenes como AFAN. En cambio, Santillana, Laberinto y Anaya dedican más imágenes a este tipo de actividad física. Un 16,55%, un 20,52% y un 26,57% respectivamente.

Los porcentajes de imágenes referidas a las actividades físicas artísticas no difieren mucho de unas editoriales a otras. En 8 de las 10 editoriales estas cifras se mueven entre el 7,67% y el 12,19%. El porcentaje que refleja el comportamiento de todas las editoriales de forma conjunta es, como ya se ha indicado anteriormente, de un 9,08%. Sin embargo, se hace imprescindible mencionar dos

editoriales que se salen de este intervalo: Paidotribo y Serbal, con un 3% y un 4,29%.

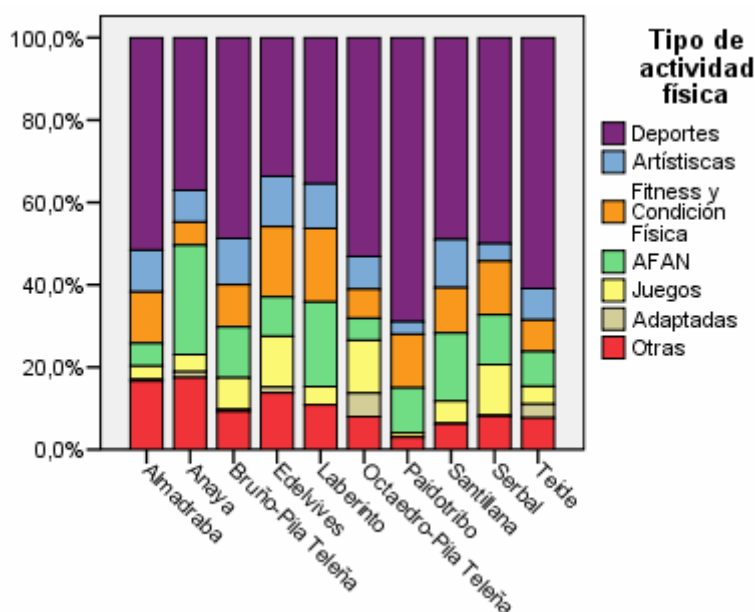


Gráfico 23. Tipos de actividad física representada en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

El comportamiento de las diferentes editoriales en cuanto al tratamiento que hacen de los juegos sí presenta diferencias. Partiendo del 8,93% que refleja lo que ocurre con respecto al global, se advierten editoriales con porcentajes muy inferiores tales como Laberinto -4,48%-, Teide -4,35%-, Anaya -4,20%-, o Almadraba -3,23%-, y otras con porcentajes mayores como Edelvives -12,29%-, Serbal -12,38%-, y Octaedro-Pila Teleña -12,83%-.

Destaca que tan sólo el 1,36% del total de las imágenes que componen la muestra presenta actividades físicas adaptadas o sujetos con necesidades educativas especiales, siendo Teide -3,32%-, y Octaedro-Pila Teleña -5,75%-, las que tienen mayor presencia de este tipo de fotografías. Por el contrario, Laberinto, Paidotribo y Santillana no incorporan ninguna imagen al respecto. En el caso de Almadraba, Bruño-Pila Teleña y Serbal este conjunto de fotografías no llega al 1%.

Las denominadas actividades físicas complementarias, las de higiene postural, las prácticas de interiorización, las actividades laborales y las actividades de la vida diaria (AVD) aparecen en los libros de texto de EF de las 10 editoriales analizadas en porcentajes muy pequeños (véase Tabla 36). Por este motivo, el Gráfico 23 las recoge dentro del valor “otras”, facilitando de este modo la comprensión del gráfico de barras apiladas.

3.1.2.9. *Ámbito de práctica*

El ámbito en el que se practica una determinada actividad física adquiere gran notabilidad en este estudio, dado que el comportamiento de esta variable es diferente de unas editoriales a otras. Esta información se muestra en la Tabla 37, expresada en forma de porcentajes, y en el Gráfico 24, de forma más visual.

EDITORIAL	Ámbito de práctica				Total
	Competitivo	Educativo formal	Utilitario	Otros	
Almadraba	51,12	15,17	2,25	31,46	100%
Anaya	17,50	1,67	8,33	72,50	100%
Bruño-Pila Teleña	29,71	6,86	0,00	63,43	100%
Edelvives	15,17	32,41	1,49	50,92	100%
Laberinto	24,89	3,38	5,06	66,67	100%
Octaedro-Pila Teleña	32,07	2,72	0,00	65,22	100%
Paidotribo	69,88	7,23	0,00	22,89	100%
Santillana	38,89	1,59	1,59	57,94	100%
Serbal	19,20	14,71	0,52	65,57	100%
Teide	55,96	0,00	0,92	43,12	100%
Total de la muestra	28,32	14,91	1,63	55,14	100%

Tabla 37. Porcentajes de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y ámbito de práctica.

El 28,32% de las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO ubica la realización de actividades físicas en ámbitos competitivos. Las 4 editoriales para las cuales el indicador competitivo es menos frecuente son Laberinto, Serbal, Anaya y Edelvives, que destinan, en este orden, el 24,89%, el 19,20%, el 17,50% y el 15,17% de sus fotografías a este indicador. En las 6 editoriales restantes es más

frecuente encontrar imágenes localizadas en contextos competitivos. En este sentido, destacan Almadraba –51,12%–, Teide –55,96%– y, sobre todo, Paidotribo –69,88%–, que dedican más de la mitad de sus fotografías a representar ámbitos de competición institucionalizada.

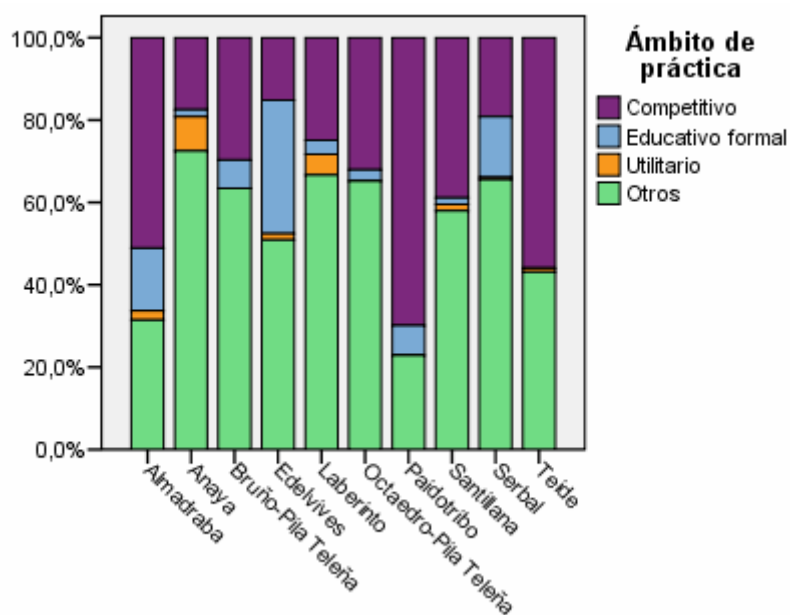


Gráfico 24. Ámbitos de práctica representados en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

Prosiguiendo con la descripción de esta variable, un 14,91% del total de la muestra presenta actividades físicas realizadas en contextos educativos formales. Serbal y Almadraba presentan resultados similares. Edelvives, en cambio, es indiscutiblemente la editorial con más fotografías contextualizadas en centros educativos. Precisamente, esta editorial destina el 32,41% de su iconografía a este ámbito. En el extremo opuesto se encuentra la editorial Teide, que no tiene ninguna fotografía que haga referencia a este valor de la variable. Por su parte, Laberinto, Octaedro-Pila Teleña, Santillana y Anaya dedican a estas imágenes entre el 3,38% y el 16,67%.

En cuanto al ámbito utilitario, éste tiene una representación en el total de la muestra del 1,63%. Almadraba –2,25%–, Laberinto –5,06%– y Anaya –8,33%–

superan este porcentaje, mientras que Bruño-Pila Teleña, Octaedro-Pila Teleña y Paidotribo no incorporan fotografías de este tipo.

3.1.2.10. Espacio

Los datos relativos a esta variable se exponen en la Tabla 38, tanto con respecto al total de la muestra como por editoriales. Además, el Gráfico 25 muestra con claridad las diferencias y semejanzas entre las 10 editoriales utilizadas.

EDITORIAL	Espacio					Total
	Exterior deportivo	Medio natural	Exterior	Interior deportivo	Interior	
Almadraba	50,56	7,22	14,44	21,11	6,67	100%
Anaya	28,15	31,11	19,26	14,81	6,67	100%
Bruño-Pila Teleña	34,32	16,57	18,93	24,26	5,92	100%
Edelvives	29,81	8,68	20,80	32,81	7,90	100%
Laberinto	20,78	31,60	27,71	9,09	10,82	100%
Octaedro-Pila Teleña	35,29	8,56	13,37	39,57	3,21	100%
Paidotribo	31,18	9,68	8,60	46,24	4,30	100%
Santillana	34,96	20,33	15,45	23,58	5,69	100%
Serbal	29,37	12,21	22,61	28,38	7,43	100%
Teide	35,95	14,71	13,07	30,07	6,21	100%
Total de la muestra	31,72	13,76	19,26	28,17	7,10	100%

Tabla 38. Porcentaje de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y espacio.

Con respecto al total de la muestra se puede indicar que entre las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO el espacio en el que se practica actividad física más frecuentemente es el exterior deportivo, en un 31,72% de los casos. Algo semejante ocurre en 8 de las 10 editoriales analizadas, que presentan porcentajes que oscilan entre el 28,15% y el 35,95%. Por su parte, la editorial Laberinto sólo localiza el 20,78% de sus fotografías en espacios exteriores deportivos. Almadraba, en cambio, ubica el 50,56% de sus imágenes en este tipo de espacios.

El segundo espacio más representado en las imágenes estudiadas también es de carácter deportivo, pero en este caso se trata de espacios interiores deportivos. El 28,17% sobre el total de la muestra se compone de este tipo de imágenes. Por editoriales los porcentajes son menores para Bruño-Pila Teleña, Santillana, Almadraba, Anaya y Laberinto, esta última con un 9,09%. Entre las editoriales con más presencia de imágenes en espacios interiores deportivos destaca Paidotribo con un 46,24%.

Si reagrupamos los dos valores anteriores se obtiene que el 59,89% del total de imágenes analizadas se ubica en espacios deportivos. En 8 de las 10 editoriales las fotografías en espacios propiamente deportivos superan el 50%; y en 3 de ellas –Almadraba, Octaedro-Pila Teleña y Paidotribo– se supera el 70%. Estos resultados pueden ser debidos a la proporción de imágenes referidas exclusivamente al deporte.

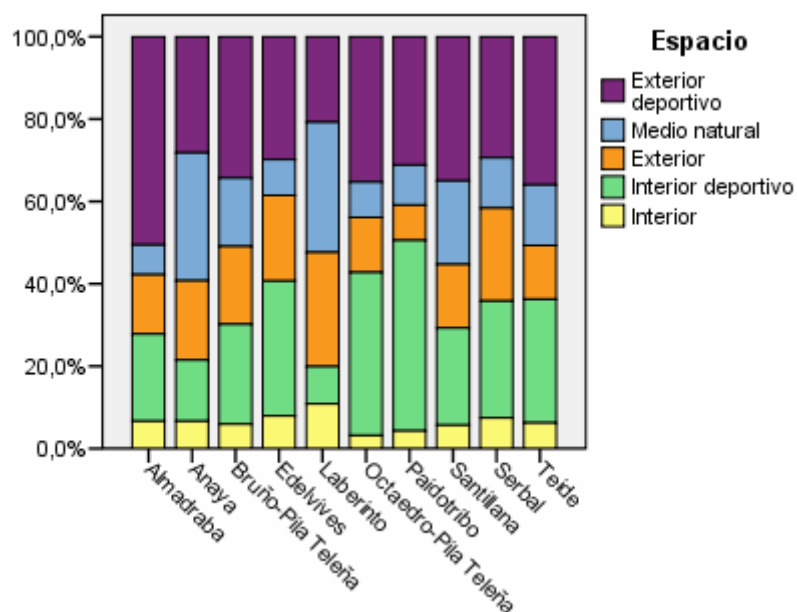


Gráfico 25. Espacios representados en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

Los resultados relativos a las fotografías situadas en la naturaleza también pueden ser debidos a la proporción de imágenes de actividades físicas en el medio natural. En el total de la muestra estas fotografías suponen el 13,76%, siendo

Anaya la editorial que más recurre a este espacio. Por el contrario, Paidotribo, Laberinto, Octaedro-Pila Teleña y Almadraba no superan el 10%.

3.1.2.11. Nivel

En la Tabla 39 se describe esta variable. La información se muestra, al igual que en apartados anteriores, por editorial y también respecto al total de la muestra. Los porcentajes correspondientes al total de imágenes se encuentran reflejados al final de dicha tabla.

EDITORIAL	Nivel		Total
	Élite	No élite	
Almadraba	34,85	65,15	100%
Anaya	14,84	85,16	100%
Bruño-Pila Teleña	7,14	92,86	100%
Edelvives	11,17	88,83	100%
Laberinto	12,90	87,10	100%
Octaedro-Pila Teleña	19,05	80,95	100%
Paidotribo	62,16	37,84	100%
Santillana	45,77	54,23	100%
Serbal	3,04	96,96	100%
Teide	40,11	59,89	100%
Total de la muestra	17,65	82,35	100%

Tabla 39. Porcentaje de fotografías de los libros de texto de EF de la ESO por editorial y nivel.

En general se puede concluir que entre las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO las más frecuentes son las que reflejan prácticas alejadas del alto rendimiento. Si nos centramos en el análisis de los porcentajes de imágenes de élite y no élite de cada editorial, se observa que para 9 de las 10 casas editoras el nivel predominante es el de no élite, pero esta diferencia no es igual de acentuada en todas las editoriales.

En Santillana o Teide la diferencia es menor que en Bruño-Pila Teleña o Serbal. En los dos primeros casos, las actividades de élite representan el 45,77% y el 40,11%, y las de no élite el 54,23% y el 59,89%. En cambio, Bruño-Pila Teleña y Serbal poseen, en este orden, un 7,14% y un 3,04% de actividades de alto

rendimiento frente a un 92,86% y un 96,96% de fotografías no relacionadas con este nivel.

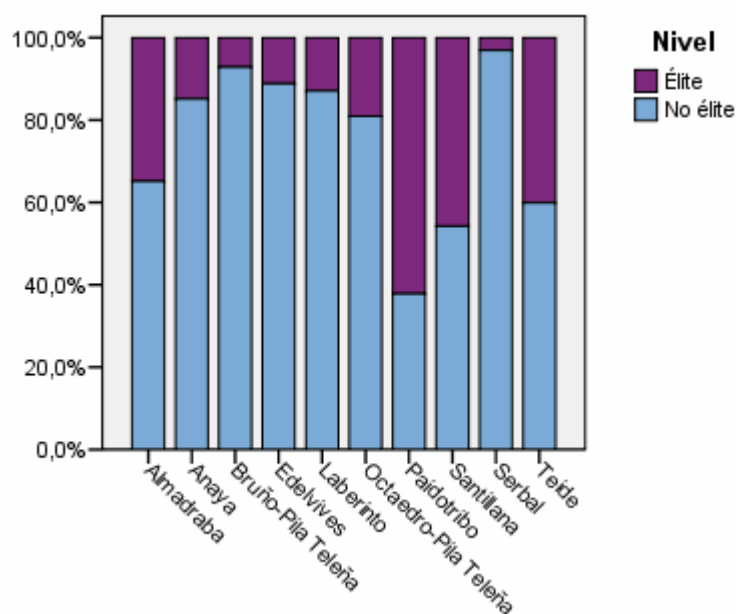


Gráfico 26. Nivel representado en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO según la editorial.

Finalmente, en el Gráfico 26 se distingue a simple vista que la editorial Paidotribo tiene un comportamiento completamente diferente al resto de las editoriales. En este caso, las fotografías más frecuentes se refieren a prácticas de alto rendimiento o de élite, con un porcentaje del 62,16%.

3.1.3. Análisis bivalente

Con el objetivo de completar la información suministrada por el análisis descriptivo univariable y dar respuesta a las hipótesis de estudio planteadas, se elaboran una serie de medidas que indican el grado de asociación entre dos variables.

Estas relaciones bivariadas –entre dos variables– se presentan mediante tablas de contingencia. Se presentan las frecuencias observadas, los porcentajes y los residuos tipificados corregidos obteniendo información sobre dos variables con el fin de analizar cómo influye una variable en la otra.

Para conocer si la correlación entre dos variables es significativa se demanda también el estadístico de contraste Ji-Cuadrado de Pearson (χ^2). La prueba Ji-Cuadrado se aplica para contrastar la hipótesis nula (H_0), que establece que las dos variables cruzadas son independientes.

Esta investigación fija el nivel de significación en el 5% ($\alpha=0,05$) por lo que en aquellas asociaciones para las cuales el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que 0,05 se rechaza la hipótesis nula y, consecuentemente, queda comprobado que las dos variables estudiadas son dependientes.

La prueba basada en el Ji-Cuadrado debe cumplir ciertas condiciones necesarias para su aplicación. En los casos en los que no se cumplen estos condicionantes teóricos –expuestos en el capítulo de metodología de este informe– no se tiene en cuenta el test ya que pierde validez y los datos obtenidos podrían ser engañosos.

Después de comprobar que dos variables son dependientes se analiza en qué consiste dicha dependencia. Con este propósito se utiliza el análisis de tablas de contingencia y para su interpretación se recurre al análisis de porcentajes y al análisis de los residuos tipificados corregidos. Estos últimos son especialmente útiles para descifrar las relaciones que se observan en las tablas.

Para el nivel de confianza fijado en este estudio –95%–, los residuos tipificados corregidos indican que la diferencia entre la frecuencia observada y esperada es elevada cuando su valor es superior a 1,96 en valor absoluto. De este modo, un residuo tipificado corregido mayor a 1,96 en valor absoluto en una casilla indica que hay más casos, si es positivo, o menos, si es negativo, de los que debería haber en esa casilla si las variables fueran independientes, mientras que un valor comprendido entre $\pm 1,96$ indica que la diferencia entre la frecuencia observada y la esperada es pequeña por lo que las variables de esa casilla tienen un comportamiento de independencia.

Finalmente, en aquellos casos en los que la representación gráfica de los resultados puede ayudar a la comprensión de los mismos, se incorporan los gráficos de barras agrupadas.

En este capítulo se recogen únicamente los resultados obtenidos de aquellas asociaciones que pueden ayudar a verificar o refutar algunas de las hipótesis de este estudio. Los resultados estadísticos completos figuran en el Apéndice I para su posible consulta.

3.1.3.1. *Sexo y tipo de plano*

En este apartado se pretende comprobar si la utilización de los diferentes tipos de plano en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO depende del sexo de los sujetos fotografiados. Para ello se recurre a una tabla de contingencia entre la variable “tipo de plano” y la variable “sexo” (Tabla 40).

A través de los datos de la tabla se puede apreciar como el porcentaje de mujeres que aparecen en planos generales y en planos de conjunto es inferior al de hombres –3,4% de las mujeres en planos generales frente a un 10% de los hombres y 34,6% de las mujeres en planos de conjunto frente a un 37,5% de los hombres–. En cambio, el porcentaje de mujeres en planos enteros, americanos y medios es superior al de hombres. El 47,3% de las mujeres aparecen en planos enteros, el 5,9% en planos americanos y el 6,8% en planos medios. Por el contrario, el 38,2%, el 4,7% y el 6,1% de los hombres aparecen en planos enteros, americanos y medios, respectivamente.

El estadístico Ji-Cuadrado de Pearson tiene asociado un p-valor de 0,000. Por lo tanto, al nivel de significación 0,05, se rechaza la hipótesis de independencia y se afirma que existe relación entre el “tipo de plano” de una fotografía y el “sexo” de las personas que aparecen representadas en ella.

Si se tienen en cuenta los residuos estandarizados o corregidos, se puede indicar que las relaciones alcanzan su valor más alto en las fotografías que representan grupos de hombres y mujeres en planos de conjunto: valor 17,0. En las

fotografías que presentan mujeres en planos enteros el valor del residual también es elevado: valor 10,0. El valor de este residual deja ver que existe una gran relación positiva entre ser mujer y aparecer en planos enteros.

El análisis de la celdilla “plano general-mujer” muestra, por otro lado, una elevada relación negativa entre ser mujer y aparecer en planos generales –Residual -7,9–. De todo ello se desprende que las mujeres están asociadas a planos enteros, mientras que su presencia en planos generales destaca por su escasa frecuencia.

			Sexo			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	135 10,0% -,2	30 3,4% -7,9	111 22,0% 9,8	276 10,1%
	Plano de conjunto	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	506 37,5% -6,8	301 34,6% -6,9	394 78,0% 17,0	1201 44,1%
	Plano entero	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	515 38,2% 4,6	412 47,3% 10,0	0 ,0% -17,9	927 34,0%
	Plano americano o tres cuartos	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	63 4,7% 1,3	51 5,9% 3,0	0 ,0% -5,2	114 4,2%
	Plano medio	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	82 6,1% 2,1	59 6,8% 2,6	0 ,0% -5,8	141 5,2%
	Primer plano	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	30 2,2% 1,8	18 2,1% ,8	0 ,0% -3,3	48 1,8%
	Plano detalle	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	17 1,3% 4,2	0 ,0% -2,8	0 ,0% -2,0	17 ,6%
Total			1348 100,0%	871 100,0%	505 100,0%	2724 100,0%

Tabla 40. Tabla de contingencia para las variables sexo y tipo de plano.

En el Gráfico 27 se representa el porcentaje de fotografías de hombres, de mujeres y de grupos de hombres-mujeres, estratificados por tipo de plano. Aunque

las diferencias en algunos casos son pequeñas, llama la atención el hecho de que los varones aparecen en mayor porcentaje que las mujeres en planos generales y en planos de conjunto, mientras que en planos enteros, planos americanos y planos medios el porcentaje es mayor para las mujeres.

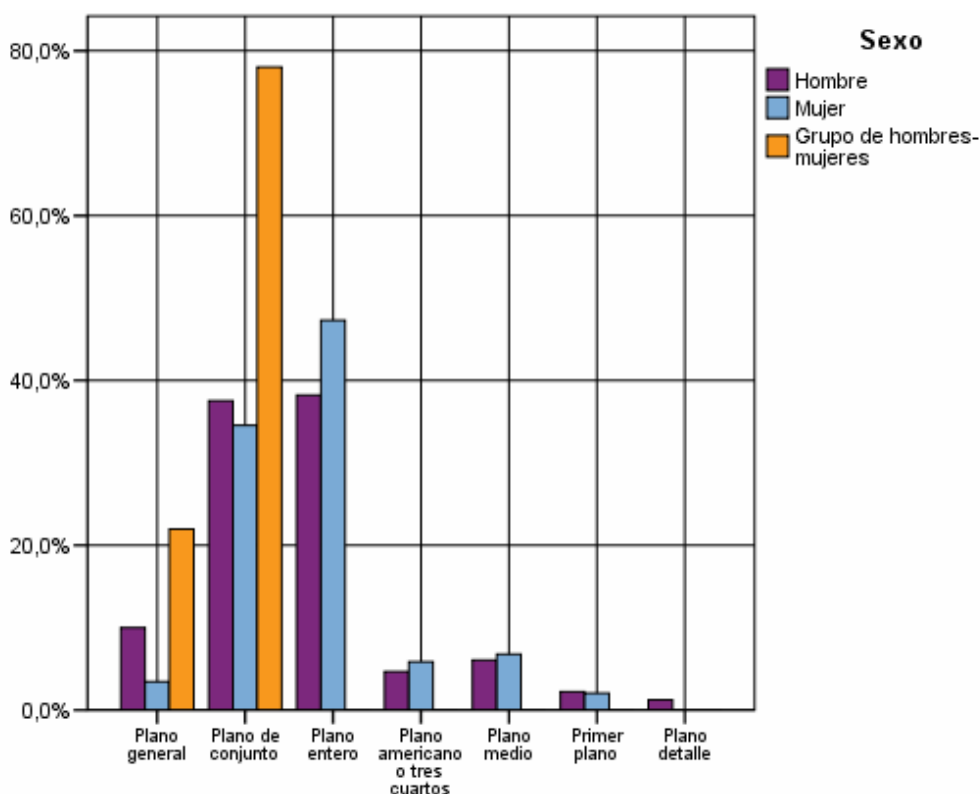


Gráfico 27. Tipo de plano de las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, según el sexo de las personas fotografiadas.

3.1.3.2. Sexo y tipo de enfoque

En este epígrafe se pretende estudiar si el tipo de enfoque desde el que son creadas las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO depende del sexo de las personas que en ellas aparecen. Con esta finalidad se desarrolla una tabla de contingencia entre las variables “tipo de enfoque” y “sexo” (véase Tabla 41).

En esta tabla se observa que el porcentaje de fotografías de grupos mixtos – hombres y mujeres juntos– obtenidas desde un tipo de enfoque picado –25,1%– supera el 20,8% esperado. Por su parte, el porcentaje de fotografías de hombres creadas a partir de un enfoque contrapicado –19,6%– supera el 17,8% esperado.

Finalmente, el porcentaje de fotografías de mujeres desde enfoques medios – 64,9%– también supera el 61,3% que representa el total de imágenes con este tipo de enfoque.

Si se presta atención ahora a los residuos que aparecen en la tabla se puede afirmar que, a un nivel de confianza del 95%, hay relación positiva entre grupos mixtos y enfoques picados; mujer y enfoques medios; y hombre y enfoques contrapicados.

			Sexo			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de enfoque	Picado	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	278 20,6% -,2	162 18,6% -2,0	127 25,1% 2,7	567 20,8%
	Contrapicado	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	264 19,6% 2,4	144 16,5% -1,2	78 15,4% -1,6	486 17,8%
	Medio	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	806 59,8% -1,6	565 64,9% 2,6	300 59,4% -1,0	1671 61,3%
Total		Recuento % de Sexo	1348 100,0%	871 100,0%	505 100,0%	2724 100,0%

Tabla 41. Tabla de contingencia para las variables sexo y tipo de enfoque.

En definitiva, según muestran los resultados de la prueba Ji-Cuadrado, al nivel de significación 0,05, las variables “tipo de enfoque” y “sexo” son dependientes puesto que este estadístico de contraste toma un p-valor de 0,007.

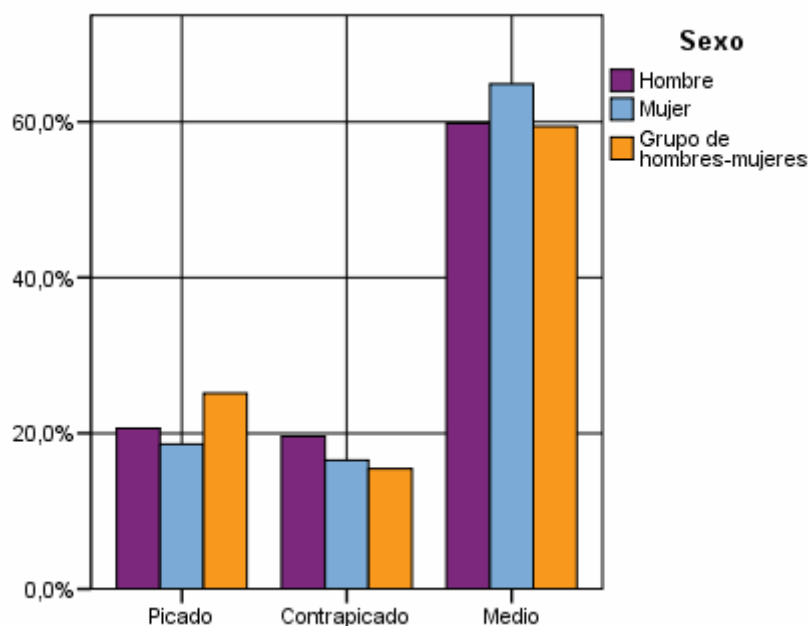


Gráfico 28. Tipo de enfoque de las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, según el sexo de las personas fotografiadas.

El Gráfico 28 representa el porcentaje de fotografías de hombres, de mujeres y de grupos de hombres y mujeres, según el tipo de enfoque desde el que han sido creadas. En este gráfico de barras agrupadas se aprecia de un modo más patente la superioridad de grupos mixtos en fotografías elaboradas desde enfoques picados, la superioridad de hombres en fotografías desde enfoques contrapicados y la superioridad de mujeres en fotografías desde enfoques medios.

3.1.3.3. *Sexo y somatotipo*

Con este cruce de variables se quiere comprobar si la tipología corporal de las personas fotografiadas en los libros de texto de EF de la ESO depende de su sexo. Para ello se muestra una tabla de contingencia elaborada a partir de las variables “somatotipo” y “sexo” (véase Tabla 42).

En la tabla de contingencia emanada de este cruce de variables existen 4 celdillas con frecuencias esperadas menores que 5, lo que supone un 26,7%. Por este motivo no se debe considerar el valor del Ji-Cuadrado, puesto que en esta

situación no se cumple uno de los supuestos fundamentales de la distribución Ji-Cuadrado.

Este hecho resta validez al test χ^2 e impide su aplicación pero no imposibilita realizar un análisis descriptivo de los porcentajes obtenidos.

Dado la relevancia de la asociación “sexo-somatotipo” se exponen a continuación los resultados emanados de este cruce de variables.

			Sexo			Total
			Hombre	Mujer	Grupo hombres -mujeres	
Somatotipo	Mesomorfo	Recuento % de Somatotipo Residuos corregidos	185 79,1% 9,6	49 20,9% -3,8	0 ,0% -7,7	234 100,0%
	Endomorfo	Recuento % de Somatotipo Residuos corregidos	7 87,5% 2,2	1 12,5% -1,2	0 ,0% -1,4	8 100,0%
	Ectomorfo	Recuento % de Somatotipo Residuos corregidos	3 18,8% -2,4	13 81,3% 4,2	0 ,0% -1,9	16 100,0%
	Combinación	Recuento % de Somatotipo Residuos corregidos	1055 45,8% -8,7	767 33,3% 3,6	479 20,8% 6,8	2301 100,0%
	Varios	Recuento % de Somatotipo Residuos corregidos	49 57,0% 1,5	18 20,9% -2,2	19 22,1% ,8	86 100,0%
Total		Recuento % de Somatotipo	1299 49,1%	848 32,1%	498 18,8%	2645 100,0%

Tabla 42. Tabla de contingencia para las variables sexo y somatotipo.

Aunque la tipología corporal más frecuente tanto en hombres como en mujeres es la denominada combinación de somatotipos, según los datos de esta tabla son los hombres los que más frecuentemente presentan un somatotipo mesomorfo –79,1% de hombres mesomórficos frente a un 20,9% de mujeres–. Por el contrario, las mujeres presentan de forma más habitual que los hombres un somatotipo ectomorfo –el 81,3% de personas ectomórficas son mujeres y el 18,8% hombres–.

3.1.3.4. *Sexo e indumentaria*

En este apartado se pretende comprobar si la ropa que visten las personas fotografiadas en los libros de texto analizados varía en función de su sexo.

El estadístico Ji-Cuadrado de Pearson no se puede aplicar con total validez debido a que 7 casillas de la tabla de contingencia –38,9%– tienen una frecuencia esperada inferior a 5 y, además, la frecuencia mínima esperada es menor de 1. Ambos condicionantes teóricos fundamentales de la distribución χ^2 .

A pesar de ello, se considera relevante para este estudio exponer los porcentajes que se presentan en la tabla de contingencia para las variables “sexo” e “indumentaria” mediante el análisis descriptivo de los mismos.

			Sexo			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Indumentaria	Desnudo/a torso	Recuento % de Indumentaria Residuos corregidos	13 86,7% 2,9	2 13,3% -1,6	0 ,0% -1,9	15 100,0%
	Ropa de deporte	Recuento % de Indumentaria Residuos corregidos	1211 51,0% 4,5	781 32,9% 2,9	383 16,1% -9,2	2375 100,0%
	Ropa interior	Recuento % de Indumentaria Residuos corregidos	0 ,0% -1,4	1 50,0% ,5	1 50,0% 1,1	2 100,0%
	Ropa de trabajo	Recuento % de Indumentaria Residuos corregidos	10 90,9% 2,8	0 ,0% -2,3	1 9,1% -,8	11 100,0%
	Ropa de calle	Recuento % de Indumentaria Residuos corregidos	65 37,8% -3,2	54 31,4% -,2	53 30,8% 4,3	172 100,0%
	Varios	Recuento % de Indumentaria Residuos corregidos	18 20,9% -5,4	13 15,1% -3,4	55 64,0% 11,0	86 100,0%
Total		Recuento % de Indumentaria	1317 49,5%	851 32,0%	493 18,5%	2661 100,0%

Tabla 43. Tabla de contingencia para las variables sexo e indumentaria.

En la tabla anterior se puede observar como en el 86,7% de los casos los sujetos que se exhiben con el torso desnudo son hombres. También la ropa de trabajo parece estar más vinculada al sexo masculino ya que el 90,9% de las fotografías que enseñan este tipo de indumentaria son constituidas por varones y ninguna por mujeres.

Tan sólo se cuenta con 2 fotografías en las que aparecen personas en ropa interior por lo que los porcentajes emanados de este valor no se consideran reveladores.

Finalmente, es preciso señalar que, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres y los grupos mixtos, el tipo de indumentaria más recurrida en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO es la ropa de deporte. El 92% de los hombres, el 91,8% de las mujeres y el 77,8% de los grupos formados por hombres y mujeres visten ropa de deporte.

3.1.3.5. *Sexo y tipo de actividad física*

La categoría 2.1. del sistema de categorías manejado para la codificación de las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO describe el tipo de actividad física que aparece en dichas fotografías. Con el fin de analizar la presencia de cada uno de estos tipos de práctica motriz en función de los diferentes colectivos se realizan tablas de contingencia. En este epígrafe se recogen aquellas tablas que tratan de conocer la relación entre el tipo de actividad física representado y el sexo de los sujetos fotografiados.

La interpretación de la Tabla 44 se realiza analizando los porcentajes tanto de columnas como de filas. Considerando por columnas aquellas fotografías que reflejan deportes colectivos, un 76% están formadas por hombres, mientras que el 20% están constituidas por mujeres y tan sólo un 4% por grupos mixtos.

Si se observa la columna de las fotografías que plasman deportes individuales se aprecia que el 53,6% están creadas con hombres, mientras que un 38,3% lo hacen con mujeres.

Aquellas fotografías que muestran actividades físicas en el medio natural, juegos o actividades de tipo laboral se vinculan en mayor proporción con el sexo masculino que con el femenino. Así, el 43% de las fotografías de actividades físicas en el medio natural están formadas por hombres y el 21,8% por mujeres. El 51,2% de las fotografías con juegos están integradas por hombres y el 19,3% por mujeres. Finalmente, el 57,1% de imágenes con actividades laborales lo forman hombres y un 21,4% mujeres.

Todo lo contrario acontece cuando se tienen en cuenta las fotografías que enseñan actividades artísticas, actividades del mundo del fitness o prácticas de interiorización. En este caso las mujeres adquieren mayor protagonismo. La presencia femenina alcanza porcentajes del 36,6%, 43,3% y 69,2%, respectivamente. En cambio, el 21% de las imágenes que presentan actividades artísticas, el 31,6% de las referidas al fitness y a la condición física, y el 15,4% de las que muestran prácticas de interiorización están constituidas únicamente por hombres.

Especial mención merece el caso de las actividades de la vida diaria –tareas de cuidado y limpieza de la vivienda, preparación de alimentos, lavado y planchado de la ropa, caminar, pasear, cargar objetos, subir escaleras, etc.– que son realizadas en el 48,1% de los casos por mujeres, en el 34,6% por hombres y mujeres conjuntamente y, sólo en el 17,3% de las fotografías por hombres exclusivamente.

Considerando ahora los porcentajes respecto a la variable fila, se descubre que de las fotografías integradas exclusivamente por hombres el 61,6% encarnan prácticas de tipo deportivo –33,5% referidas a deportes colectivos y 28,1% a deportes individuales–.

			Tipo de actividad física													Total
			Deportes colectivos	Deportes individuales	Artísticas	Fitness y Condición Física	Complementarias	De higiene postural	AFAN	Prácticas de interiorización	Juegos	Laborales	AVD	Adaptadas	Otras	
Sexo	Hombre	Recuento % de Sexo % de Tipo de actividad física	452 33,5% 76,0%	379 28,1% 53,6%	55 4,1% 21,0%	122 9,1% 31,6%	5 ,4% 31,3%	16 1,2% 50,0%	83 6,2% 43,0%	10 ,7% 15,4%	125 9,3% 51,2%	8 ,6% 57,1%	9 ,7% 17,3%	22 1,6% 57,9%	62 4,6% 51,7%	1348 100,0% 49,5%
	Mujer	Recuento % de Sexo % de Tipo de actividad física	119 13,7% 20,0%	271 31,1% 38,3%	96 11,0% 36,6%	167 19,2% 43,3%	7 ,8% 43,8%	14 1,6% 43,8%	42 4,8% 21,8%	45 5,2% 69,2%	47 5,4% 19,3%	3 ,3% 21,4%	25 2,9% 48,1%	9 1,0% 23,7%	26 3,0% 21,7%	871 100,0% 32,0%
	Grupo de hombres-mujeres	Recuento % de Sexo % de Tipo de actividad física	24 4,8% 4,0%	57 11,3% 8,1%	111 22,0% 42,4%	97 19,2% 25,1%	4 ,8% 25,0%	2 ,4% 6,3%	68 13,5% 35,2%	10 2,0% 15,4%	72 14,3% 29,5%	3 ,6% 21,4%	18 3,6% 34,6%	7 1,4% 18,4%	32 6,3% 26,7%	505 100,0% 18,5%
Total		Recuento % de Sexo % de Tipo de actividad física	595 21,8% 100,0%	707 26,0% 100,0%	262 9,6% 100,0%	386 14,2% 100,0%	16 ,6% 100,0%	32 1,2% 100,0%	193 7,1% 100,0%	65 2,4% 100,0%	244 9,0% 100,0%	14 ,5% 100,0%	52 1,9% 100,0%	38 1,4% 100,0%	120 4,4% 100,0%	2724 100,0% 100,0%

Tabla 44. Tabla de contingencia para las variables sexo y tipo de actividad física.

En el caso de las fotografías integradas exclusivamente por mujeres el porcentaje de prácticas deportivas es inferior –44,8%–, siendo en este caso los deportes individuales los más frecuentes con un 31,1% de los casos. Los deportes colectivos aparecen en el 13,7% de las imágenes con presencia únicamente femenina.

De estas imágenes con personajes femeninos un 19,2% representan prácticas relacionadas con el mundo del fitness y/o la condición física, y un 11% actividades con un claro componente artístico o estético.

En el caso de aquellas fotografías en las que hombres y mujeres aparecen juntos las actividades físicas más plasmadas son las actividades artísticas –22%–, las de fitness y condición física –19,2%–, los juegos –14,3%– y las actividades físicas en el medio natural –13,5%–.

Para saber si la relación entre estas dos variables –“tipo” de actividad física y “sexo”– es significativa es conveniente reagrupar algunas de las categorías anteriores antes de aplicar el estadístico Ji-Cuadrado e interpretar los residuos tipificados.

En la prueba Ji-Cuadrado se obtiene un nivel de significación de 0,000. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95%, afirmando así que el tipo de actividad física representada en las fotografías estudiadas varía según el sexo de los individuos que la practican.

En cuanto a los residuos tipificados corregidos, la última fila de cada una de las celdillas de la Tabla 45 muestra en muchas ocasiones unas magnitudes bastante altas que indican una gran relación entre variables, relación que alcanza su punto culminante en las fotografías que muestran deportes colectivos y están constituidas por hombres: valor 14,6. El valor de este residual indica que existe una gran relación positiva entre ser hombre y practicar deportes colectivos.

Los residuos corregidos también nos muestran grandes relaciones positivas entre ser mujer y practicar actividades de fitness y condición física: valor 5,1.

El análisis de otras celdillas muestra una elevada relación negativa entre ser mujer y practicar deportes colectivos –Residual -7,1–; y entre ser hombre y realizar actividades artísticas –Residual -9,7–.

			Tipo de actividad física							Total
			Deporte colectiv.	Deporte individ.	Artísticas	Fitness y Condición Física	AFAN	Juegos	Otras	
S e x o	Hombre	Recuento	452	379	55	122	83	125	62	1348
		Residuos corregido	14,6	2,5	-9,7	-7,6	-1,9	,6	-4,0	
	Mujer	Recuento	119	271	96	167	42	47	26	871
		Residuos corregido	-7,1	4,2	1,7	5,1	-3,2	-4,5	2,7	
	Grupo de hombres -mujeres	Recuento	24	57	111	97	68	72	32	505
		Residuos corregido	-10,3	-8,3	10,4	3,6	6,2	4,6	2,0	
Total		Recuento	595	707	262	386	193	244	337	2724

Tabla 45. Tabla de contingencia para las variables sexo y tipo de actividad física – recodificada–.

Para ayudar a la comprensión de los resultados expuestos hasta el momento se presentan dos gráficos de barras agrupadas distintos.

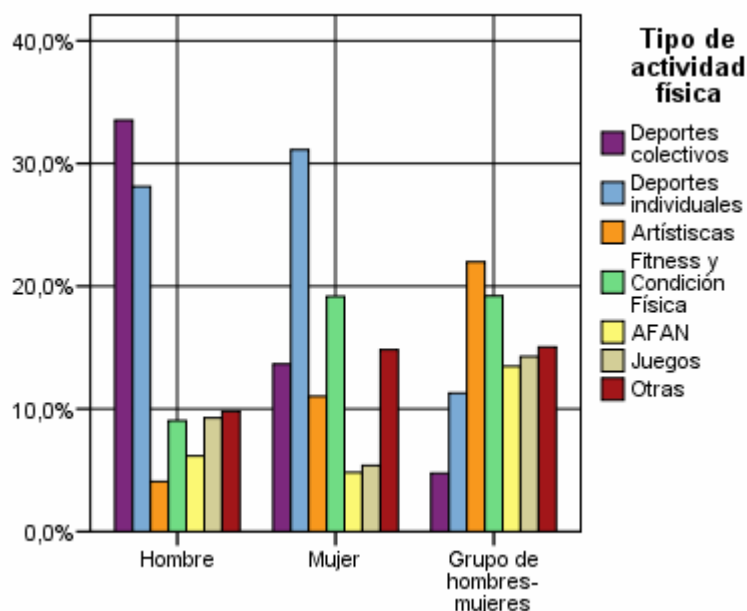


Gráfico 29. Asociación sexo-tipo de actividad física en las fotografías de los libros de EF de la ESO.

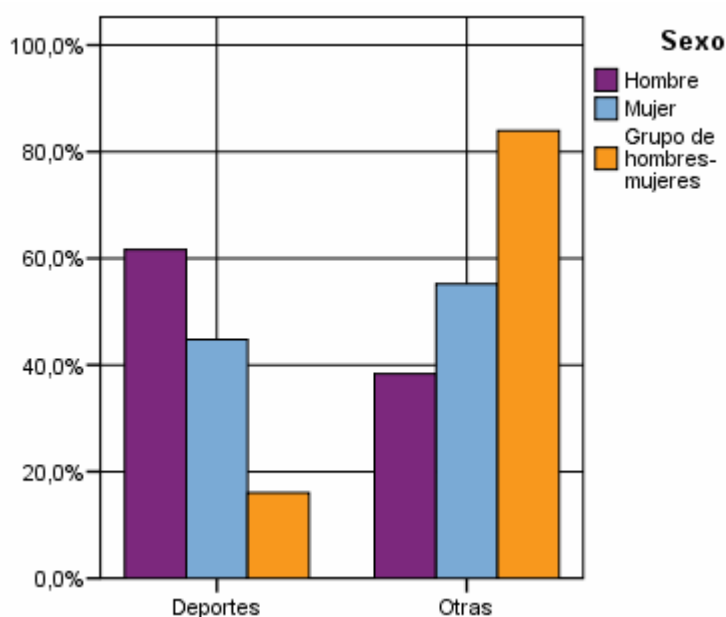


Gráfico 30. Tipo de actividad física representada en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, según el sexo de las personas fotografiadas.

El Gráfico 29 muestra de forma detallada qué tipos de actividades físicas son las más realizadas por hombres y cuáles por mujeres.

El Gráfico 30 se construye a partir de la recodificación o reagrupación de los distintos valores de la variable “tipo” de actividad física de tal manera que sólo se tiene en cuenta el carácter deportivo o no deportivo de dichas actividades. A simple vista se aprecia que tanto las mujeres como los grupos mixtos realizan actividades de carácter no deportivo principalmente, mientras que los deportes son afrontados por un mayor porcentaje de hombres que de mujeres.

Resumidamente, las mujeres adquieren mayor protagonismo en actividades artísticas, actividades del mundo del fitness y prácticas de interiorización, mientras que los hombres se relacionan estrechamente con los deportes colectivos.

3.1.3.6. Sexo y ámbito de práctica

Con el fin de comprobar que la aparición de hombres y mujeres en determinados ámbitos de práctica de actividad física, dentro de las fotografías de

los libros de texto de EF, se produce en función de su sexo, se realiza la prueba estadística de χ^2 .

El nivel de significación se establece, al igual que en casos anteriores, en $\alpha=0,05$. El p-valor obtenido es de 0,000 lo que supone que, al nivel de significación previamente establecido, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1), esto es, que el ámbito o contexto en el que se ubica una fotografía depende del sexo de las personas fotografiadas en ella.

			Sexo			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Ámbito de práctica	Competitivo	Recuento	502	195	27	724
		% de Ámbito de práctica	69,3%	26,9%	3,7%	100,0%
	Educativo formal	Residuos corregidos	12,3	-2,5	-12,6	
		Recuento	156	104	79	339
	Utilitario	% de Ámbito de práctica	46,0%	30,7%	23,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,7	,1	2,1	
	Otros	Recuento	17	15	12	44
		% de Ámbito de práctica	38,6%	34,1%	27,3%	100,0%
Total	Residuos corregidos	-1,6	,5	1,4		
	Recuento	531	417	342	1290	
		% de Ámbito de práctica	41,2%	32,3%	26,5%	100,0%
		Residuos corregidos	-9,7	2,1	9,8	
		Recuento	1206	731	460	2397
		% de Ámbito de práctica	50,3%	30,5%	19,2%	100,0%

Tabla 46. Tabla de contingencia para las variables sexo y ámbito de práctica.

La Tabla 46 proporciona mayor información sobre el tipo de relaciones que se establecen entre las variables “sexo” y “ámbito de práctica”. En las fotografías que se ubican dentro de la competición institucionalizada, en un 69,3% los sujetos fotografiados son hombres, en un 26,9% mujeres y en un 3,7% grupos de hombres y mujeres juntos.

En este sentido, los residuos tipificados corregidos muestran que existe una gran relación positiva entre ser hombre y practicar actividad física en ámbitos competitivos –Residual 12,3–. En cambio, la relación es negativa entre ser mujer y

realizar actividad física en contextos de competición –Residual -2,5–. Lo mismo ocurre en la relación entre grupo mixto y ámbito competitivo –Residual -12,6–.

Los valores residuales también dejan ver que hay relación positiva entre ser mujer y aparecer fotografiada en “otros” ámbitos de práctica no competitiva –Residual 2,1–. Esta misma dependencia se produce entre los grupos que aparecen fotografiados en “otros” ámbitos de práctica no competitiva y que están formados por hombres y mujeres simultáneamente –Residual 9,8–.

Por el contrario, en la celda (4,1) el residuo corregido es negativo: -9,7; lo que implica que, en el caso de los hombres, la probabilidad de aparecer en “otros” ámbitos alejados de la competición es significativamente menor de la que cabría esperar si las variables fueran independientes.

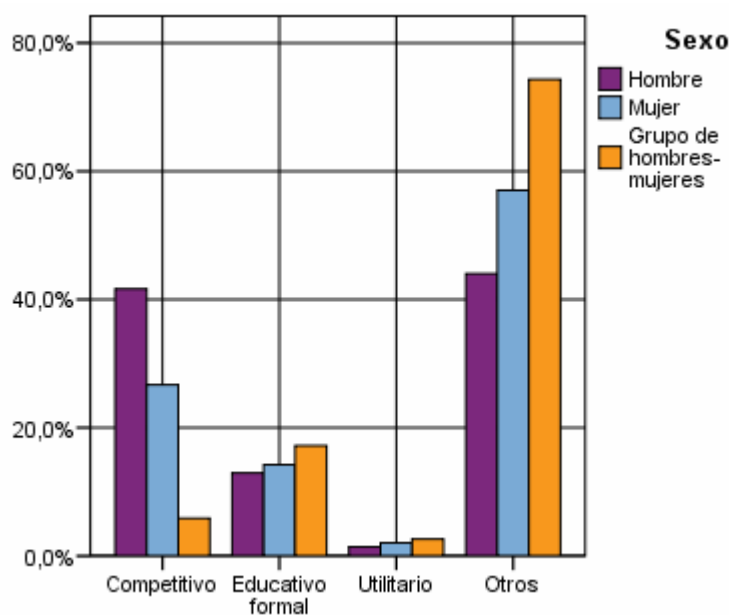


Gráfico 31. Ámbito de práctica representado en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, según el sexo de las personas fotografiadas.

En definitiva, se puede confirmar que, porcentualmente, los hombres se relacionan más a menudo que las mujeres con ámbitos competitivos y las mujeres, en cambio, tanto si aparecen solas como si lo hacen acompañadas por hombres,

aparecen más en ámbitos educativos, utilitarios o en otros ámbitos (véase Gráfico 31).

3.1.3.7. *Sexo y espacio*

Para determinar si en las fotografías de los libros de texto estudiados la probabilidad que tiene un sujeto de aparecer en un tipo de espacio u otro es independiente de su sexo se aplica la prueba estadística de χ^2 y se presenta una tabla de contingencia para las variables “sexo” y “espacio”.

Al estudiar el estadístico Ji-Cuadrado de Pearson se obtiene un p-valor asociado de 0,000, luego, al nivel de significación 0,05, se rechaza la hipótesis nula. Dado que las diferencias entre lo observado en la muestra y lo esperado bajo la hipótesis nula son estadísticamente significativas, no se puede aceptar que la probabilidad que tiene un sujeto de aparecer en un espacio exterior o interior es independiente de cuál sea su sexo.

			Sexo			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	807 67,6% 5,2	397 52,8% -6,6	305 64,5% 1,0	1509 62,4%
	Interior	Recuento % de Sexo Residuos corregidos	386 32,4% -5,2	355 47,2% 6,6	168 35,5% -1,0	909 37,6%
Total		Recuento % de Sexo	1193 100,0%	752 100,0%	473 100,0%	2418 100,0%

Tabla 47. Tabla de contingencia para las variables sexo y espacio.

Después de comprobar que estas dos variables son dependientes, un aspecto interesante es analizar en qué consiste la dependencia. En primer término, se puede observar que el porcentaje de fotografías integradas exclusivamente por varones que se ubica en espacios exteriores –67,6%– es superior al de imágenes integradas únicamente por mujeres –52,8%–. Inversamente, el porcentaje de imágenes formadas sólo por mujeres y que se sitúa en espacios interiores –47,2%– es

superior al de fotografías que se encuentran en este tipo de espacio, siendo los hombres los únicos personajes –32,4%–.

A partir de los residuos tipificados corregidos, se observa que en 4 de las 6 celdas estos residuos son mayores que 1,96 en valor absoluto. En las celdas (1,1) y (2,2) los residuos son positivos, lo que implica que en el caso de los espacios exteriores la probabilidad de que los individuos fotografiados sean hombres es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes.

Asimismo, la probabilidad de que las personas fotografiadas en espacios interiores sean mujeres es significativamente mayor de la esperada bajo una relación de independencia.

Por el contrario, en las celdas (1,2) y (2,1) los residuos corregidos son negativos, lo que implica que, en el caso de las mujeres la probabilidad de aparecer en espacios exteriores es significativamente menor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. En el caso de los hombres la probabilidad de aparecer en espacios interiores también es significativamente menor de lo que cabría esperar si las variables fueran independientes.

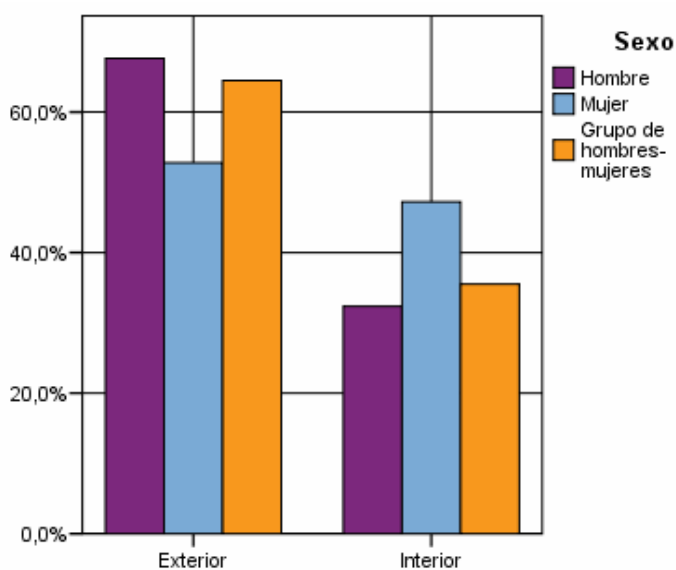


Gráfico 32. Espacio representado en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, según el sexo de las personas fotografiadas.

En el Gráfico 32 se distingue de forma clara como las mujeres son las más representadas en los espacios interiores, seguidas de los grupos mixtos, mientras que los hombres son los que menos aparecen en estos espacios. Por el contrario, los hombres son los más representados en los espacios exteriores y las mujeres las que menos.

3.1.3.8. *Sexo y nivel*

En este apartado se intenta medir la posible correlación entre las variables “sexo” y “nivel”. Dicho de otro modo, se quiere comprobar si, de forma sistemática, las personas de cierto sexo tienden a practicar actividades físicas de un determinado nivel –élite o no élite–.

Para ello se aplica el estadístico Ji-Cuadrado de Pearson y se construye la tabla de contingencia que se enseña a continuación. De la prueba χ^2 se obtiene un p-valor asociado de 0,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula, al nivel de significación 0,05. Se admite, entonces, que existe relación estadísticamente significativa entre el “nivel” con el que se realiza una determinada práctica motriz y el sexo del individuo que la realiza.

			Sexo			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento % de Nivel Residuos corregidos	351 69,2% 10,0	121 23,9% -4,3	35 6,9% -7,7	507 100,0%
	No élite	Recuento % de Nivel Residuos corregidos	928 44,4% -10,0	704 33,7% 4,3	459 22,0% 7,7	2091 100,0%
Total		Recuento % de Nivel	1279 49,2%	825 31,8%	494 19,0%	2598 100,0%

Tabla 48. Tabla de contingencia para las variables sexo y nivel.

En el análisis de los porcentajes que se reflejan en el interior de la tabla destaca la celdilla superior izquierda (véase Tabla 48). Esta celda revela que de todas las fotografías que representan actividades físicas de élite o de alto

rendimiento el 69,2% están integradas exclusivamente por hombres y, tan sólo, el 23,9% por mujeres.

A través de los residuos tipificados corregidos se pueden interpretar estos porcentajes con mayor precisión, desentrañando el significado de las asociaciones detectadas.

Estos residuos indican que las fotografías en las que los hombres realizan actividades de élite son más de las esperadas si las variables fueran independientes –Residual 10– y que las fotografías en las que las mujeres o los grupos mixtos realizan este tipo de actividades de alto rendimiento son menos de las esperadas bajo una relación de independencia –Residuales -4,3 y -7,7, respectivamente–.

Además, con respecto a las fotografías que enseñan actividades físicas catalogadas como de “no élite”, el sexo que ostenta más casos de los esperados es el femenino –Residual 4,3–. En contraste, el sexo masculino ostenta menos casos de los esperados –Residual -10–.

Resumiendo, en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO hay, de forma estadísticamente significativa, más hombres que mujeres que participan en actividades físicas vinculadas al alto rendimiento.

3.1.3.9. Raza e indumentaria

No se puede aplicar la prueba Ji-Cuadrado de Pearson para las variables raza e indumentaria porque no se cumplen los condicionantes teóricos necesarios para la utilización de dicho estadístico.

Este hecho se debe a la escasa presencia de los diferentes valores de la variable “indumentaria” en las fotografías estudiadas.

Por este motivo, los porcentajes obtenidos en las tablas de contingencia tampoco permiten demostrar la existencia de relaciones entre las dos variables.

Consecuentemente, no se puede comprobar si existe relación entre ser de una raza u otra y la vestimenta utilizada.

3.1.3.10. Raza y tipo de actividad física

A fin de analizar la presencia de cada uno de los grupos raciales representados en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO en los diferentes tipos de actividad física se utilizan, al igual que en apartados anteriores, las tablas de contingencia y el test χ^2 de Pearson.

Las técnicas de análisis de datos utilizadas tratan de recoger información sobre las variables “raza” y “tipo” de actividad física con el objetivo de analizar cómo influye una variable en la otra, tratando de descubrir si realmente existe relación entre ambas y cuantificando esa relación siempre que sea posible.

Cuando se codifican las fotografías objeto de estudio sucede que determinados valores de la variable raza concentran una gran tasa de aparición, mientras que otros apenas aparecen. Los valores más frecuentes tienen una mayor precisión, mientras que los que menos aparecen albergan un mayor nivel de error.

Para solventar este error se procede a la reagrupación o recodificación de los valores de la variable raza, sin perder de vista la información obtenida antes de la reagrupación. Así, los valores “negra”, “asiática”, “indígena-latinoamericana” y “otras” se recodifican en una única variable que aglutina a todas las razas diferentes de la blanca.

De este modo, se constituyen los siguientes valores: blanca –se refiere a las personas de raza blanca–, otras –este grupo es la recodificación en un solo valor de los cuatro valores antes mencionados– y varios –se refiere a las fotografías en las que aparecen representados individuos de diferentes razas, interracial–.

Igualmente, se recodifica la variable “tipo” de actividad física, agrupando bajo la denominación “otras” todos aquellos valores que no superan el 2% de presencia sobre el total de la muestra.

Se observa que, de las fotografías que están constituidas únicamente por personas de raza blanca, un 19,2% se refieren a deportes colectivos, un 22,4% a deportes individuales, un 10% a actividades artísticas, un 15,8% al fitness y la condición física, un 9% a actividades físicas en el medio natural, un 9,7% a juegos y el 13,9% restante a otro tipo de actividades. Estos porcentajes muestran la participación de estos individuos de raza blanca en los diferentes tipos de actividad física.

En cambio, en cuanto a los sujetos de “otras” razas se aprecia que el 74,8% de las fotografías en las que aparecen representan prácticas deportivas –54,8% deportes individuales y 20% deportes colectivos–, mientras que su participación en actividades de carácter no deportivo se ve restringida –9,6% en fitness y condición física, 5,9% en juegos, 2,2% en actividades artísticas, 0,7% en actividades en el medio natural y 6,7% en otras actividades–.

Además, si se tiene en cuenta la información obtenida antes de la recodificación de variables, se observa que la raza negra destaca por su elevada frecuencia dentro del mundo del deporte –82,6%– y, más concretamente, en los deportes individuales –63%–.

Algo similar ocurre cuando los sujetos fotografiados en una misma imagen pertenecen a distintos grupos raciales. De las fotografías interraciales un 78,6% se refieren a deportes –43,2% a deportes colectivos y 35,4% a deportes individuales–, mientras que el resto de las actividades físicas quedan relegadas a porcentajes que, en ningún caso, superan el 5%.

En estos términos al relacionar las variables “raza” y “tipo” se obtiene un valor crítico asociado al estadístico χ^2 inferior a 0,05 (p-valor=0,000). Esto significa que, con una probabilidad de equivocarnos del 5%, el tipo de actividad física que practican los sujetos fotografiados en los libros de texto analizados varía según la raza.

Si se reagrupan los distintos valores de la variable “tipo” de actividad física de tal manera que sólo se tiene en cuenta el carácter deportivo o no deportivo de dichas actividades se obtiene la siguiente tabla de contingencia:

			Tipo de actividad física		Total
			Deportes	Otras	
Raza	Blanca	Recuento % de Raza Residuos corregidos	939 41,6% -3,1	1317 58,4% 2,9	2256 100,0%
	Otras	Recuento % de Raza Residuos corregidos	101 74,8% 4,9	34 25,2% -4,5	135 100,0%
	Varios	Recuento % de Raza Residuos corregidos	151 78,6% 6,6	41 21,4% -6,1	192 100,0%
Total		Recuento % de Raza	1191 46,1%	1392 53,9%	2583 100,0%

Tabla 49. Tabla de contingencia para las variables raza y tipo de actividad física.

El análisis de los residuos supone una excelente opción para completar la interpretación de la tabla de contingencia. La última fila de cada una de las celdillas de la Tabla 49 muestra unas magnitudes bastante altas que indican una gran relación entre las variables, relación que destaca en los que no siendo de raza blanca practican deportes: valor 4,9. El valor de este residual está indicando que existe una gran relación positiva entre “otras” razas y “deportes”.

Asimismo, la probabilidad de que grupos interraciales practiquen deportes es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes –Residual 6,6–.

Por otro lado, el análisis del resto de celdillas de esta fila muestra una relación negativa entre ser de “otra” raza y realizar “otras” actividades de carácter no deportivo –actividades artísticas, actividades físicas en el medio natural u otras actividades físicas–.

El Gráfico 33 ofrece una visión clara de la vinculación que existe entre ser de raza distinta a la blanca y practicar actividades físicas deportivas.

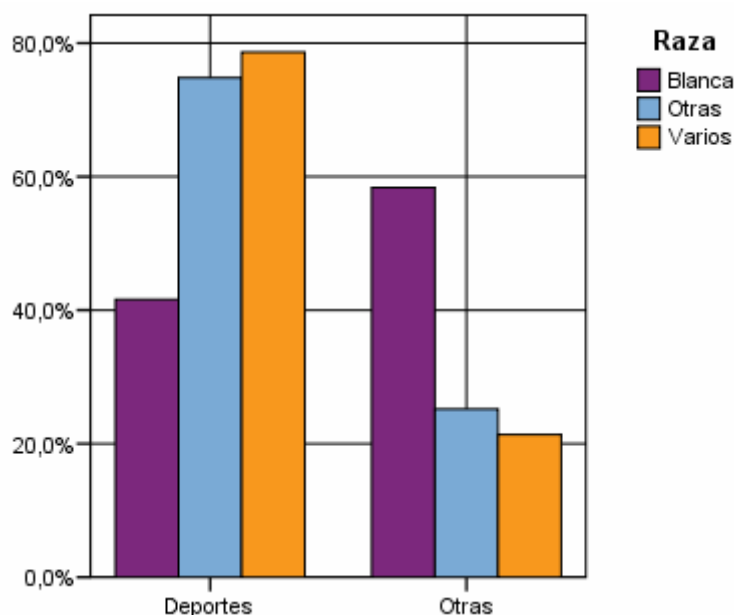


Gráfico 33. Tipo de actividad física representada en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, según la raza de las personas fotografiadas.

De todo ello se desprende que todas las razas, exceptuada la blanca, están asociadas al deporte y alejadas de prácticas físicas no deportivas, mientras que la raza blanca destaca por su elevada frecuencia en actividades de carácter no deportivo –residuales positivos y superiores a 1,96–.

3.1.3.11. Raza y ámbito de práctica

En esta ocasión se utilizan las tablas de contingencia y el estadístico χ^2 con la pretensión de demostrar que, en los libros de texto analizados, la presencia de un sujeto en un determinado ámbito de práctica de actividad física se produce en función de la raza a la que pertenece.

Es tan escasa la presencia de diversidad racial en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO que para el análisis de la variable “raza” es preciso recodificar los valores de dicha variable con el objetivo de disminuir el nivel de error.

Del mismo modo que en el apartado anterior, se constituyen los siguientes valores para el análisis de la variable raza: blanca, otras y varios. Este último valor

se refiere a las fotografías en las que aparecen simultáneamente individuos de diferentes razas –interraciales–.

Con la prueba Ji-Cuadrado de Pearson se obtiene una significación de 0,000 que permite rechazar la hipótesis nula o de independencia, a un nivel de confianza del 95%. Por lo tanto, se afirma que existe dependencia entre la raza de un sujeto y el ámbito o contexto en el que aparece practicando actividad física.

			Raza			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Ámbito de práctica	Competitivo	Recuento % de Raza Residuos corregidos	458 23,6% -17,8	82 67,2% 9,1	143 78,6% 14,7	683 30,4%
	Educativo formal	Recuento % de Raza Residuos corregidos	316 16,3% 3,9	8 6,6% -2,7	15 8,2% -2,7	339 15,1%
	Utilitario	Recuento % de Raza Residuos corregidos	39 2,0% 2,1	1 ,8% -,8	0 ,0% -1,9	40 1,8%
	Otros	Recuento % de Raza Residuos corregidos	1130 58,2% 13,0	31 25,4% -6,2	24 13,2% -11,1	1185 52,7%
Total		Recuento % de Raza	1943 100,0%	122 100,0%	182 100,0%	2247 100,0%

Tabla 50. Tabla de contingencia para las variables raza y ámbito de práctica.

El estudio de la Tabla 50, muestra que la presencia de sujetos de raza diferente a la blanca es de un 67,2% en ámbitos de práctica competitivos, de un 6,6% en ámbitos educativos formales y de un 25,4% en otros ámbitos. Aunque el porcentaje de personas de raza negra en contextos de competición institucionalizada no se muestra de forma aislada en la tabla anterior, es relevante destacar que asciende al 75%.

Las situaciones interracialiales son también más frecuentes en ámbitos competitivos –78,6%–, mientras que su frecuencia en la educación formal o en otros ámbitos es muy inferior –8,2% y 13,2%, en este orden–.

Por el contrario, en el caso de los individuos de raza blanca, la prevalencia en ámbitos competitivos es inferior a la esperada –23,6%– y el mayor porcentaje se ubica en otros ámbitos –58,2%–.

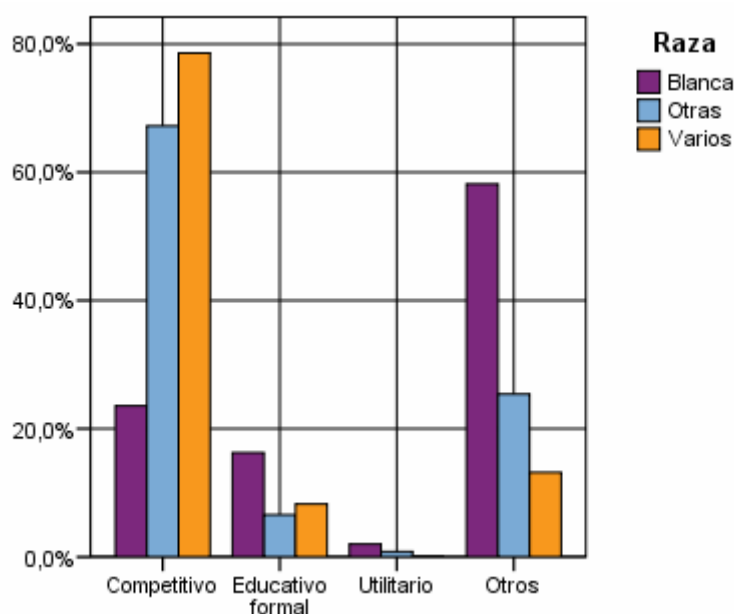


Gráfico 34. Ámbito de práctica representado en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, según la raza de las personas fotografiadas.

Los distintos porcentajes pueden ayudar a intuir posibles pautas de asociación pero son los residuos tipificados corregidos los que permiten interpretar de forma precisa la relación existente entre las variables “raza” y “ámbito de práctica”. Basta con fijarse en aquellos residuos que son mayores que +1,96 o menores que -1,96.

En el conjunto de fotografías que reflejan ámbitos competitivos existe una proporción significativamente más alta de fotografías en las que aparecen personas de razas diferentes a la blanca que de fotografías formadas únicamente por sujetos de raza blanca –9,1 y 14,7 frente a -17,8–.

En cambio, en los demás ámbitos de práctica –educativo formal, utilitario y otros– existe una proporción significativamente más alta de personas blancas que de otras razas.

3.1.3.12. Raza y nivel

Para tratar de establecer si existe dependencia estadísticamente significativa entre las variables “raza” y “nivel” se utiliza el test Ji-Cuadrado de Pearson.

Una vez aplicado el test los resultados indican que, al nivel de significación 0,05, existe relación entre el grupo racial de pertenencia y el hecho de participar en actividades físicas de cierto nivel ($p\text{-valor}=0,000$).

			Raza			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento % de Raza Residuos corregidos	299 13,7% -19,8	75 60,5% 11,8	110 63,6% 15,1	484 19,6%
	No élite	Recuento % de Raza Residuos corregidos	1876 86,3% 19,8	49 39,5% -11,8	63 36,4% -15,1	1988 80,4%
Total		Recuento % de Raza	2175 100,0%	124 100,0%	173 100,0%	2472 100,0%

Tabla 51. Tabla de contingencia para las variables raza y nivel.

Para poder interpretar con precisión el significado de la asociación detectada se procede al análisis de porcentajes y residuos tipificados corregidos (véase Tabla 51).

Estos datos indican que la proporción de fotografías integradas por sujetos de raza blanca referida a la no élite –86,3%– es muy superior a la referida a la élite –13,7%–. Los residuos corregidos así lo avalan –19,8 frente a -19,8–.

La proporción de fotografías integradas por sujetos de alguna otra raza en actividades de alto rendimiento –60,5%– es superior a la de fotografías integradas

por sujetos de otra raza en actividades alejadas del alto rendimiento $-39,5\%$. En este caso, los residuales son 11,8 frente a -11,8.

En último lugar, el porcentaje de fotografías interraciales en actividades de élite $-63,6\%$ también es superior al de fotografías interraciales en actividades de no élite $-36,4\%$. Los residuos tipificados corregidos muestran que estas diferencias son estadísticamente significativas $-15,1$ frente a $-15,1$.

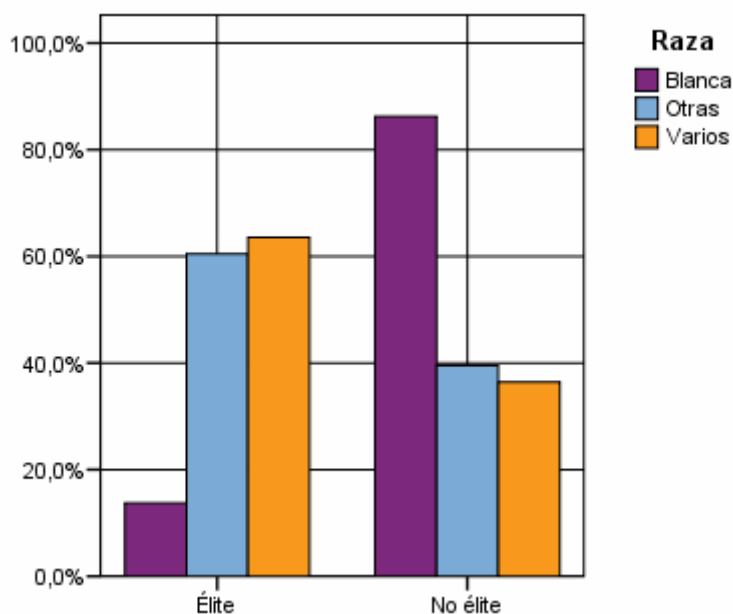


Gráfico 35. Nivel representado en las fotografías de los libros de texto de EF de la ESO, según la raza de las personas fotografiadas.

Con estos resultados se puede concluir que con respecto a las prácticas físicas de élite las fotografías en las que aparecen personas de razas distintas a la blanca son las que presentan más casos de los esperados si hubiese independencia. Con respecto a las prácticas alejadas del alto rendimiento dónde hay más casos de los esperados es entre la raza blanca (véase Gráfico 35).

3.1.4. Análisis bivariante por editoriales

De forma general, el conjunto de fotografías impresas en los libros de texto analizados comparte unos rasgos básicos en cuanto al enfoque y tratamiento de la actividad física. Los ejemplares analizados enfocan un mismo tipo de

protagonistas, realizando las mismas prácticas motrices y en los mismos ámbitos, espacios y niveles.

Sin embargo, no todas las editoriales manifiestan el mismo comportamiento en la relación entre sus variables. Con el objetivo de conocer estas diferencias se lleva a cabo un análisis bivariado por editoriales, comparando los grupos a través de tablas de contingencia y de la prueba χ^2 , con un nivel de confianza del 95% ($\alpha=0,05$).

Estas relaciones bivariadas por editorial se presentan en los siguientes epígrafes mediante tablas que recogen, a través de porcentajes, quiénes son y con qué actividades físicas se relacionan los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO en cada una de las editoriales que constituyen la muestra. Las celdas sombreadas se refieren a las editoriales que difieren sustancialmente de los datos extraídos del análisis conjunto de todas las editoriales.

Finalmente, se recogen las tablas obtenidas de las pruebas de Ji-Cuadrado y que son utilizadas para saber en qué editoriales la relación entre dos variables determinadas es significativa.

Del mismo modo que en los análisis estadísticos anteriores, se presentan únicamente los resultados obtenidos de aquellos cruces entre variables que resultan significativos para la presente investigación. Los resultados estadísticos completos figuran en el Apéndice I.

3.1.4.1. *Sexo y tipo de plano*

En apartados anteriores se ha visto que, generalmente, las mujeres aparecen en mayor proporción que los hombres en planos enteros, americanos y medios. En cambio, la presencia masculina es mayor que la femenina en planos generales y de conjunto.

El comportamiento de estas dos variables –sexo y tipo de plano– varía en función de la editorial analizada.

No se va a profundizar en esta cuestión porque, en todas las editoriales, más del 20% de las casillas de las tablas de contingencia tienen una frecuencia esperada inferior a 5 y, además, la frecuencia mínima esperada es menor de 1. Dicho de otro modo, no se tienen suficientes valores muestrales para cada variable como para poder aplicar pruebas estadísticas como el test χ^2 .

Consecuentemente, tampoco se puede afirmar que exista relación estadísticamente significativa entre el sexo de los sujetos fotografiados y el hecho de aparecer en un determinado tipo de plano.

3.1.4.2. Sexo y tipo de enfoque

Nombre de la editorial		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Almadraba	Chi-cuadrado de Pearson	1,876(a)	4	,759
	Razón de verosimilitudes	1,748	4	,782
	N de casos válidos	178		
Anaya	Chi-cuadrado de Pearson	6,879(b)	4	,142
	Razón de verosimilitudes	7,139	4	,129
	N de casos válidos	108		
Bruño-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	1,828(c)	4	,767
	Razón de verosimilitudes	1,913	4	,752
	N de casos válidos	177		
Edelvives	Chi-cuadrado de Pearson	8,160(d)	4	,086
	Razón de verosimilitudes	8,131	4	,087
	N de casos válidos	790		
Laberinto	Chi-cuadrado de Pearson	7,782(e)	4	,100
	Razón de verosimilitudes	7,984	4	,092
	N de casos válidos	207		
Octaedro-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	6,829(f)	4	,145
	Razón de verosimilitudes	6,985	4	,137
	N de casos válidos	191		
Paidotribo	Chi-cuadrado de Pearson	3,093(g)	4	,542
	Razón de verosimilitudes	3,490	4	,479
	N de casos válidos	85		
Santillana	Chi-cuadrado de Pearson	3,087(h)	4	,543
	Razón de verosimilitudes	3,121	4	,538
	N de casos válidos	122		
Serbal	Chi-cuadrado de Pearson	7,514(i)	4	,111
	Razón de verosimilitudes	7,822	4	,098
	N de casos válidos	541		
Teide	Chi-cuadrado de Pearson	6,303(j)	4	,178
	Razón de verosimilitudes	6,345	4	,175
	N de casos válidos	325		

b 3 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,33.

g 6 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,41.

Tabla 52. Pruebas de Ji-Cuadrado entre las variables sexo y tipo de enfoque, por editoriales.

En apartados anteriores se ha visto que, al estudiar los tipos de enfoque de las fotografías en toda la muestra de imágenes, los hombres se relacionaban significativamente con los enfoques contrapicados, las mujeres con los enfoques medios y los grupos mixtos con los enfoques picados.

Cuando el análisis se efectúa por editoriales se observa que este mismo hecho se mantiene en 3 de las 10 editoriales: Almadraba, Edelvives, y Teide.

Sin embargo, las diferencias muestrales no indican que exista relación estadísticamente significativa entre el tipo de enfoque de una fotografía y el sexo de las personas retratadas (véase Tabla 52).

3.1.4.3. *Sexo y tipo de actividad física*

		Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres
Almadraba	Deportes	74,47%	43,86%	11,11%
	Otras	25,53%	56,14%	88,89%
Anaya	Deportes	47,73%	56,67%	29,41%
	Otras	52,27%	43,33%	70,59%
Bruño-Pila Teleña	Deportes	66,67%	55,56%	18,73%
	Otras	33,33%	44,44%	90,91%
Edelvives	Deportes	50,14%	29,83%	18,73%
	Otras	49,86%	74,13%	86,27%
Laberinto	Deportes	45,05%	43,42%	12,50%
	Otras	54,95%	56,58%	87,50%
Octaedro-Pila Teleña	Deportes	66,04%	58,54%	18,18%
	Otras	33,96%	41,46%	81,82%
Paidotribo	Deportes	83,93%	72,73%	14,29%
	Otras	16,07%	27,27%	85,71%
Santillana	Deportes	70,97%	54,55%	18,52%
	Otras	29,03%	45,45%	81,48%
Serbal	Deportes	59,93%	55,81%	17,65%
	Otras	40,07%	44,19%	82,35%
Teide	Deportes	75,94%	57,00%	18,42%
	Otras	24,06%	43,00%	81,58%

Tabla 53. Asociación entre las variables sexo y tipo de actividad física, según la editorial de procedencia de las fotografías.

En términos de tipo de actividad física, los “deportes” y las “otras” actividades de carácter no deportivo ocupan aproximadamente la mitad de las fotografías analizadas, tal y como se ha indicado con anterioridad.

La comparación de la distribución de hombres y mujeres muestra una presencia mayor de hombres en el deporte en detrimento de su participación en otro tipo de actividades, y una reducción de la mujer dentro del mundo del deporte en todos los casos, excepto en Anaya (véase Tabla 53).

Para saber si la relación entre las variables “tipo” de actividad física y “sexo” es significativa en todas las editoriales se estudia el estadístico Ji-Cuadrado para cada una de ellas y se obtiene la siguiente tabla:

Nombre de la editorial		Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Almadraba	Chi-cuadrado de Pearson	38,275(a)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	41,140	2	,000
	N de casos válidos	178		
Anaya	Chi-cuadrado de Pearson	5,119(b)	2	,077
	Razón de verosimilitudes	5,230	2	,073
	N de casos válidos	108		
Bruño-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	32,384(c)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	36,046	2	,000
	N de casos válidos	177		
Edelvives	Chi-cuadrado de Pearson	76,839(d)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	79,983	2	,000
	N de casos válidos	790		
Laberinto	Chi-cuadrado de Pearson	13,885(e)	2	,001
	Razón de verosimilitudes	15,811	2	,000
	N de casos válidos	207		
Octaedro-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	29,169(f)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	30,689	2	,000
	N de casos válidos	191		
Paidotribo	Chi-cuadrado de Pearson	16,328(g)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	14,145	2	,001
	N de casos válidos	85		
Santillana	Chi-cuadrado de Pearson	20,902(h)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	21,894	2	,000
	N de casos válidos	122		
Serbal	Chi-cuadrado de Pearson	55,471(i)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	59,169	2	,000
	N de casos válidos	541		
Teide	Chi-cuadrado de Pearson	47,552(j)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	47,620	2	,000
	N de casos válidos	325		

Tabla 54. Pruebas de Ji-Cuadrado entre las variables sexo y tipo de actividad física, por editoriales.

Se obtienen niveles de significación inferiores a 0,05 en 9 de las 10 editoriales analizadas, por lo que se acepta la hipótesis de dependencia con un nivel de confianza del 95%. Entonces, se puede afirmar que, de forma estadísticamente significativa, el tipo de actividad física depende del sexo de los sujetos que la practican, en todos los casos menos en Anaya.

3.1.4.4. *Sexo y ámbito de práctica*

En la Tabla 55 se realiza una visión comparativa por editoriales sobre los ámbitos de práctica de actividad física en los que aparecen hombres y mujeres. Se incluyen 2 valores de la variable “ámbito de práctica”: competitivo y otros.

A la vista de los resultados se encuentran pocas diferencias entre las editoriales ya que casi todas muestran un mayor porcentaje de fotografías de hombres –frente a mujeres o grupos mixtos– en el ámbito competitivo.

		Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres
Almadraba	Competitivo	73,68%	46,67%	8,33%
	Otros	26,32%	53,33%	91,67%
Anaya	Competitivo	21,05%	41,67%	3,12%
	Otros	78,95%	58,33%	96,88%
Bruño-Pila Teleña	Competitivo	43,90%	24,44%	3,12%
	Otros	56,10%	75,56%	96,88%
Edelvives	Competitivo	24,40%	12,18%	2,33%
	Otros	75,60%	87,82%	97,67%
Laberinto	Competitivo	36,47%	29,82%	5,00%
	Otros	63,53%	70,18%	95,00%
Octaedro-Pila Teleña	Competitivo	49,43%	26,47%	0,00%
	Otros	50,57%	73,53%	100,00%
Paidotribo	Competitivo	82,98%	63,16%	20,00%
	Otros	17,02%	36,84%	80,00%
Santillana	Competitivo	64,15%	37,04%	14,81%
	Otros	35,85%	62,69%	85,19%
Serbal	Competitivo	24,19%	22,58%	6,19%
	Otros	75,81%	77,42%	93,81%
Teide	Competitivo	73,38%	47,13%	21,12%
	Otros	26,62%	52,87%	78,79%

Tabla 55. Asociación entre las variables sexo y ámbito de práctica, según la editorial de procedencia de las fotografías.

Estas diferencias en el contexto de la práctica física dependiendo del sexo de las personas afectan tanto a mujeres como a colectivos mixtos, que aparecen con menor frecuencia en competición. Pero también afecta a los varones, que son los que con menor frecuencia disfrutan de “otros” ámbitos para su práctica motriz.

Contrariamente, las mujeres compiten más que los hombres en los ejemplares publicados por la editorial Anaya –41,67% frente a 21,05%– y, en el 78,95% de los casos, las fotografías integradas únicamente por varones presentan contextos alejados de la competición institucionalizada.

Por otra parte, los libros de texto de Serbal son los que revelan porcentajes más parejos entre ambos sexos (véase Tabla 55).

Nombre de la editorial		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Almadraba	Chi-cuadrado de Pearson	33,019(a)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	36,292	2	,000
	N de casos válidos	145		
Anaya	Chi-cuadrado de Pearson	12,660(b)	2	,002
	Razón de verosimilitudes	14,013	2	,001
	N de casos válidos	94		
Bruño-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	19,143(c)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	23,354	2	,000
	N de casos válidos	159		
Edelvives	Chi-cuadrado de Pearson	37,749(d)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	44,863	2	,000
	N de casos válidos	703		
Laberinto	Chi-cuadrado de Pearson	13,750(e)	2	,001
	Razón de verosimilitudes	17,114	2	,000
	N de casos válidos	182		
Octaedro-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	31,859(f)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	43,451	2	,000
	N de casos válidos	162		
Paidotribo	Chi-cuadrado de Pearson	10,491(g)	2	,005
	Razón de verosimilitudes	9,585	2	,008
	N de casos válidos	71		
Santillana	Chi-cuadrado de Pearson	18,495(h)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	19,785	2	,000
	N de casos válidos	107		
Serbal	Chi-cuadrado de Pearson	14,817(i)	2	,001
	Razón de verosimilitudes	18,120	2	,000
	N de casos válidos	500		
Teide	Chi-cuadrado de Pearson	37,635(j)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	38,488	2	,000
	N de casos válidos	274		

g 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,34.

Tabla 56. Pruebas de Ji-Cuadrado entre las variables sexo y ámbito de práctica, por editoriales.

La prueba estadística χ^2 revela que, fijado el nivel de significación en el 5%, existe dependencia estadísticamente significativa entre las variables “sexo” y “ámbito de práctica” en todas las editoriales analizadas. No obstante, en Paidotribo el test Ji-Cuadrado no cumple los condicionantes teóricos fundamentales de la distribución χ^2 –más del 20% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5– por lo que la prueba pierde validez en el caso de esta editorial.

3.1.4.5. Sexo y espacio

Las medidas de asociación entre las variables “sexo” y “espacio” muestran una tendencia similar en la mayoría de las editoriales. Si en los espacios exteriores las fotografías constituidas exclusivamente por hombres son las más frecuentes, en los espacios interiores la presencia de mujeres es superior a la de los hombres.

		Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres
Almadraba	Exterior	77,03%	79,59%	33,33%
	Interior	22,97%	20,41%	66,67%
Anaya	Exterior	78,57%	71,43%	72,73%
	Interior	21,43%	28,57%	27,27%
Bruño-Pila Teleña	Exterior	76,62%	52,17%	68,75%
	Interior	23,38%	47,83%	31,25%
Edelvives	Exterior	69,81%	35,02%	65,00%
	Interior	30,19%	64,98%	35,00%
Laberinto	Exterior	71,60%	88,89%	72,50%
	Interior	28,40%	11,11%	27,50%
Octaedro-Pila Teleña	Exterior	58,24%	47,06%	56,76%
	Interior	41,76%	52,94%	43,24%
Paidotribo	Exterior	26,42%	66,67%	85,71%
	Interior	73,58%	33,33%	14,29%
Santillana	Exterior	79,25%	53,85%	60,00%
	Interior	20,75%	46,15%	40,00%
Serbal	Exterior	65,90%	58,64%	68,32%
	Interior	34,10%	41,36%	31,68%
Teide	Exterior	67,83%	50,00%	58,82%
	Interior	32,17%	50,00%	41,18%

Tabla 57. Asociación entre las variables sexo y espacio, según la editorial de procedencia de las fotografías.

Concretamente, en 7 de las 10 editoriales estudiadas el porcentaje de fotografías de hombres ubicadas en espacios exteriores es superior al de mujeres y, en contraste, el porcentaje de fotografías de mujeres ubicadas en espacios interiores es superior al de hombres (véase Tabla 57).

En Bruño-Pila Teleña, Edelvives y Santillana esta superioridad es más acentuada que en el resto de las editoriales. En Edelvives, por ejemplo, el 64,98% de las fotografías formadas por mujeres se ubican en espacios interiores, mientras que tan sólo el 30,19% de las fotografías formadas por hombres se localizan en este tipo de espacios.

Todo lo contrario ocurre en el caso de las editoriales Almadraba, Laberinto y Paidotribo, en las que las fotografías de mujeres en espacios exteriores son más frecuentes que las de los hombres; y los hombres son los que más frecuentemente se vinculan a espacios interiores –un 22,97% de hombres en espacios interiores frente al 20,41% de mujeres, en la editorial Almadraba; un 28,40% de hombres en espacios interiores frente al 11,11% de mujeres, en la editorial Laberinto; y un 73,58% de hombres en espacios interiores frente al 33,33% de mujeres, en Paidotribo–.

En cuanto a la aplicación del estadístico Ji-Cuadrado de Pearson, es preciso señalar que, al nivel de significación 0,05, en Almadraba, Bruño-Pila Teleña, Edelvives, Laberinto, Santillana y Teide existe relación estadísticamente significativa entre las variables “sexo” y “espacio”.

En Paidotribo el test Ji-Cuadrado no cumple los condicionantes teóricos fundamentales de la distribución χ^2 por lo que la prueba pierde validez en el caso de esta editorial.

Nombre de la editorial		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Almadraba	Chi-cuadrado de Pearson	19,496(a)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	17,785	2	,000
	N de casos válidos	147		
Anaya	Chi-cuadrado de Pearson	,560(b)	2	,756
	Razón de verosimilitudes	,566	2	,753
	N de casos válidos	103		
Bruño-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	7,896(c)	2	,019
	Razón de verosimilitudes	7,752	2	,021
	N de casos válidos	155		
Edelvives	Chi-cuadrado de Pearson	75,231(d)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	75,932	2	,000
	N de casos válidos	715		
Laberinto	Chi-cuadrado de Pearson	6,123(e)	2	,047
	Razón de verosimilitudes	6,757	2	,034
	N de casos válidos	175		
Octaedro-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	1,282(f)	2	,527
	Razón de verosimilitudes	1,275	2	,529
	N de casos válidos	162		
Paidotribo	Chi-cuadrado de Pearson	15,345(g)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	15,749	2	,000
	N de casos válidos	78		
Santillana	Chi-cuadrado de Pearson	6,234(h)	2	,044
	Razón de verosimilitudes	6,290	2	,043
	N de casos válidos	104		
Serbal	Chi-cuadrado de Pearson	3,246(i)	2	,197
	Razón de verosimilitudes	3,222	2	,200
	N de casos válidos	524		
Teide	Chi-cuadrado de Pearson	6,849(j)	2	,033
	Razón de verosimilitudes	6,810	2	,033
	N de casos válidos	255		

g 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,87.

Tabla 58. Pruebas de Ji-Cuadrado entre las variables sexo y espacio, por editoriales.

3.1.4.6. *Sexo y nivel*

El análisis de las variables “sexo” y “nivel” demuestra que el valor “hombre” es el predominante en las actividades físicas de “élite” o alto rendimiento en todas las editoriales, excepto en Anaya.

Los porcentajes de hombres y mujeres en prácticas de un determinado nivel varía en todas las editoriales, aunque en 9 de las 10 el tanto por ciento de fotografías referidas al alto rendimiento y constituidas solamente por hombres es mayor que el de fotografías referidas a este nivel e integradas por mujeres, bien sea solas o acompañadas por hombres (véase Tabla 59).

Los libros de texto de Paidotribo son los que tienen un mayor porcentaje de imágenes compuestas sólo por varones y referidas al alto rendimiento –82,93%–.

Sin embargo, son los manuales de Edelvives y Serbal los que muestran una mayor diferencia entre el porcentaje de varones y el porcentaje de mujeres que practican actividades de élite, ya que en ambos casos el porcentaje de hombres supone más del doble que el de mujeres –17,97% frente a 7,83% y 4,91% frente a 2,33%, respectivamente–.

		Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres
Almadraba	Élite	54,76%	33,69%	0,00%
	No élite	45,24%	66,04%	100,00%
Anaya	Élite	19,51%	25,00%	6,25%
	No élite	80,49%	75,00%	93,75%
Bruño-Pila Teleña	Élite	11,90%	6,25%	0,00%
	No élite	88,10%	93,75%	100,00%
Edelvives	Élite	17,97%	7,83%	7,28%
	No élite	82,03%	92,17%	92,72%
Laberinto	Élite	22,09%	15,94%	0,00%
	No élite	77,91%	84,06%	100,00%
Octaedro-Pila Teleña	Élite	27,00%	15,38%	9,09%
	No élite	73,00%	84,62%	90,91%
Paidotribo	Élite	82,93%	53,33%	0,00%
	No élite	17,07%	46,67%	100,00%
Santillana	Élite	66,67%	40,62%	40,74%
	No élite	33,33%	59,38%	59,26%
Serbal	Élite	4,91%	2,33%	0,98%
	No élite	95,09%	97,67%	99,02%
Teide	Élite	53,18%	32,61%	18,18%
	No élite	46,82%	67,39%	81,82%

Tabla 59. Asociación entre las variables sexo y nivel, según la editorial de procedencia de las fotografías.

Si se tienen en cuenta los resultados obtenidos de la prueba Ji-Cuadrado de Pearson en 6 de las 10 editoriales analizadas –Almadraba, Edelvives, Laberinto, Octaedro-Pila Teleña, Santillana y Teide– se puede afirmar que, de forma estadísticamente significativa, el nivel con el que realizan actividad física los sujetos fotografiados en los libros de texto de EF de la ESO depende del sexo de

dichos sujetos. En estos 6 casos el p-valor asociado es inferior a 0,05 y, además, se cumplen los condicionantes teóricos fundamentales de la distribución χ^2 .

Nombre de la editorial		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Almadraba	Chi-cuadrado de Pearson	26,594(a)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	35,776	2	,000
	N de casos válidos	164		
Anaya	Chi-cuadrado de Pearson	3,970(b)	2	,137
	Razón de verosimilitudes	4,443	2	,108
	N de casos válidos	97		
Bruño-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	4,874(c)	2	,087
	Razón de verosimilitudes	7,246	2	,027
	N de casos válidos	165		
Edelvives	Chi-cuadrado de Pearson	19,108(d)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	19,102	2	,000
	N de casos válidos	777		
Laberinto	Chi-cuadrado de Pearson	9,812(e)	2	,007
	Razón de verosimilitudes	15,392	2	,000
	N de casos válidos	193		
Octaedro-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	6,794(f)	2	,033
	Razón de verosimilitudes	7,304	2	,026
	N de casos válidos	183		
Paidotribo	Chi-cuadrado de Pearson	20,078(g)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	21,995	2	,000
	N de casos válidos	63		
Santillana	Chi-cuadrado de Pearson	8,083(h)	2	,018
	Razón de verosimilitudes	8,178	2	,017
	N de casos válidos	119		
Serbal	Chi-cuadrado de Pearson	4,320(i)	2	,115
	Razón de verosimilitudes	4,797	2	,091
	N de casos válidos	539		
Teide	Chi-cuadrado de Pearson	19,665(j)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	20,582	2	,000
	N de casos válidos	298		

c 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,60.

g 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,33.

Tabla 60. Pruebas de Ji-Cuadrado entre las variables sexo y nivel, por editoriales.

3.1.4.7. Raza y tipo de actividad física

Las fotografías en las que aparecen sujetos de raza blanca se vinculan mayoritariamente a las actividades físicas no deportivas. En cambio, las personas de “otras” razas reciben una mayor atención en el deporte federado.

Como ponen de manifiesto los datos de la Tabla 61, la raza blanca dentro del mundo del deporte federado merece menos atención que “otras” razas en 8 de las 10 editoriales. Las mayores diferencias corresponden a Almadraba y Edelvives, con un 42,76% de las fotografías integradas por sujetos de raza blanca practicando

deporte frente al 100% de las fotografías formadas por personas de otras razas ligadas al deporte y un 28,31% de las imágenes de sujetos de raza blanca practicando deporte frente a un 73,08% de las fotografías de otras razas realizando práctica deportiva, respectivamente.

La abundancia de otras razas vinculadas al deporte contrasta con la escasez de las mismas en actividades físicas no deportivas. Las fotografías en las que aparecen sujetos de diferentes razas en actividades físicas de carácter no deportivo constituyen un repertorio muy reducido en prácticamente todas las editoriales.

		Blanca	Otras	Varias
Almadraba	Deportes	42,76%	100,00%	94,44%
	Otras	57,24%	0,00%	5,56%
Anaya	Deportes	36,62%	0,00%	60,00%
	Otras	63,38%	100,00%	40,00%
Bruño-Pila Teleña	Deportes	51,45%	70,00%	66,67%
	Otras	48,55%	30,00%	33,33%
Edelvives	Deportes	28,31%	73,08%	70,00%
	Otras	71,69%	26,92%	30,00%
Laberinto	Deportes	31,11%	45,45%	90,00%
	Otras	68,89%	54,55%	10,00%
Octaedro-Pila Teleña	Deportes	50,89%	60,00%	33,33%
	Otras	49,11%	40,00%	66,67%
Paidotribo	Deportes	60,87%	90,00%	100,00%
	Otras	39,13%	10,00%	0,00%
Santillana	Deportes	48,96%	71,43%	78,57%
	Otras	51,04%	28,57%	21,43%
Serbal	Deportes	49,10%	42,86%	81,82%
	Otras	50,90%	57,14%	18,18%
Teide	Deportes	58,12%	81,82%	80,43%
	Otras	41,88%	18,18%	19,57%

Tabla 61. Asociación entre las variables raza y tipo de actividad física, según la editorial de procedencia de las fotografías.

Para conocer si la correlación entre estas dos variables es significativa se utiliza el estadístico de contraste Ji-Cuadrado de Pearson (χ^2).

Nombre de la editorial		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Almadraba	Chi-cuadrado de Pearson	34,782(a)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	44,611	2	,000
	N de casos válidos	188		
Anaya	Chi-cuadrado de Pearson	2,662(b)	2	,264
	Razón de verosimilitudes	2,952	2	,229
	N de casos válidos	82		
Bruño-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	1,741(c)	2	,419
	Razón de verosimilitudes	1,791	2	,408
	N de casos válidos	154		
Edelvives	Chi-cuadrado de Pearson	57,455(d)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	53,219	2	,000
	N de casos válidos	800		
Laberinto	Chi-cuadrado de Pearson	15,054(e)	2	,001
	Razón de verosimilitudes	14,982	2	,001
	N de casos válidos	201		
Octaedro-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	,898(f)	2	,638
	Razón de verosimilitudes	,912	2	,634
	N de casos válidos	180		
Paidotribo	Chi-cuadrado de Pearson	13,209(g)	2	,001
	Razón de verosimilitudes	17,966	2	,000
	N de casos válidos	77		
Santillana	Chi-cuadrado de Pearson	6,080(h)	2	,048
	Razón de verosimilitudes	6,395	2	,041
	N de casos válidos	124		
Serbal	Chi-cuadrado de Pearson	4,732(e)	2	,094
	Razón de verosimilitudes	5,096	2	,078
	N de casos válidos	464		
Teide	Chi-cuadrado de Pearson	13,434(i)	2	,001
	Razón de verosimilitudes	14,442	2	,001
	N de casos válidos	313		

b 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,39.

c 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,81.

e 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,48.

f 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,47.

Tabla 62. Pruebas de Ji-Cuadrado entre las variables raza y tipo de actividad física, por editoriales.

En el caso de las editoriales Anaya, Bruño-Pila Teleña, Laberinto, Octaedro-Pila Teleña y Serbal no se tienen suficientes valores muestrales para cada variable como para poder aplicar el test χ^2 .

Finalmente, con un nivel de confianza del 95%, las 5 editoriales restantes – Almadraba, Edelvives, Paidotribo, Santillana y Teide– sí presentan dependencia estadísticamente significativa entre pertenecer a un determinado grupo racial y realizar un determinado tipo de práctica motriz (véase Tabla 62). Esta dependencia se produce en el mismo sentido: la raza blanca se relaciona principalmente con actividades no deportivas y las otras razas con el deporte federado.

3.1.4.8. Raza y ámbito de práctica

De igual modo que ocurre en el apartado anterior, las editoriales Anaya, Bruño-Pila Teleña, Laberinto, Octaedro-Pila Teleña y Serbal no tienen suficientes valores muestrales para cada variable como para poder aplicar el test χ^2 .

Las cinco editoriales restantes –Almadraba, Edelvives, Paidotribo, Santillana y Teide– tienen suficientes valores muestrales para cada variable y, por lo tanto, cumplen los condicionantes teóricos fundamentales para la aplicación de la prueba Ji-Cuadrado.

Nombre de la editorial		Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Almadraba	Chi-cuadrado de Pearson	33,749(a)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	42,816	2	,000
	N de casos válidos	154		
Anaya	Chi-cuadrado de Pearson	2,344(b)	2	,310
	Razón de verosimilitudes	2,327	2	,312
	N de casos válidos	72		
Bruño-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	1,026(c)	2	,599
	Razón de verosimilitudes	,969	2	,616
	N de casos válidos	139		
Edelvives	Chi-cuadrado de Pearson	132,992(d)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	96,195	2	,000
	N de casos válidos	696		
Laberinto	Chi-cuadrado de Pearson	25,343(e)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	24,174	2	,000
	N de casos válidos	180		
Octaedro-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	,993(f)	2	,609
	Razón de verosimilitudes	,952	2	,621
	N de casos válidos	149		
Paidotribo	Chi-cuadrado de Pearson	13,619(g)	2	,001
	Razón de verosimilitudes	18,147	2	,000
	N de casos válidos	64		
Santillana	Chi-cuadrado de Pearson	8,536(h)	2	,014
	Razón de verosimilitudes	8,608	2	,014
	N de casos válidos	108		
Serbal	Chi-cuadrado de Pearson	32,978(i)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	24,812	2	,000
	N de casos válidos	422		
Teide	Chi-cuadrado de Pearson	31,975(j)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	37,337	2	,000
	N de casos válidos	263		

b 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,22.

c 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,94.

e 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,09.

f 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,21.

i 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,18.

Tabla 63. Pruebas de Ji-Cuadrado entre las variables raza y ámbito de práctica, por editoriales.

Del estudio de dicha prueba se obtiene que, en estas 5 editoriales, existe relación estadísticamente significativa entre las variables “raza” y “ámbito de práctica”, con un nivel de confianza del 95% (véase Tabla 63). La raza blanca se vincula con ámbitos de práctica de actividad física no competitiva y las personas de otras razas con la competición institucionalizada.

Además del análisis inferencial es oportuno presentar los resultados obtenidos a nivel descriptivo.

Uno de los resultados más visibles de esta investigación es que en la mayoría de las editoriales analizadas se advierte una considerable presencia de los sujetos de raza blanca en ámbitos de práctica no competitivos. En cambio, la competición institucionalizada permanece como el principal escenario para las personas de otras razas (véase Tabla 64).

		Blanca	Otras	Varias
Almadraba	Competitivo	40,83%	100,00%	94,44%
	Otros	59,71%	0,00%	5,56%
Anaya	Competitivo	19,67%	0,00%	40,00%
	Otros	80,33%	100,00%	60,00%
Bruño-Pila Teleña	Competitivo	31,20%	37,50%	50,00%
	Otros	68,80%	62,50%	50,00%
Edelvives	Competitivo	10,56%	66,67%	61,70%
	Otros	89,44%	33,33%	38,30%
Laberinto	Competitivo	21,60%	40,00%	100,00%
	Otros	78,40%	60,00%	0,00%
Octaedro-Pila Teleña	Competitivo	30,00%	20,00%	50,00%
	Otros	70,00%	80,00%	50,00%
Paidotribo	Competitivo	57,14%	87,50%	100,00%
	Otros	42,86%	12,50%	0,00%
Santillana	Competitivo	36,25%	71,43%	64,29%
	Otros	63,75%	28,57%	35,71%
Serbal	Competitivo	17,73%	33,33%	90,00%
	Otros	82,27%	66,67%	10,00%
Teide	Competitivo	49,74%	76,67%	93,18%
	Otros	50,26%	23,33%	6,82%

Tabla 64. Asociación entre las variables raza y ámbito de práctica, según la editorial de procedencia de las fotografías.

Los libros de texto analizados siguen unos criterios comunes. En 8 de las 10 editoriales las fotografías interraciales y las que están integradas por individuos de “otras” razas aparecen en el marco de la competición institucionalizada en mayor porcentaje que los sujetos de raza blanca. Las fotografías que muestran “otras” razas o “varias” razas son prominentes en el ámbito “competitivo”.

3.1.4.9. Raza y nivel

Nombre de la editorial		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Almadraba	Chi-cuadrado de Pearson	41,315(a)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	42,286	2	,000
	N de casos válidos	174		
Anaya	Chi-cuadrado de Pearson	,764(b)	2	,683
	Razón de verosimilitudes	,851	2	,654
	N de casos válidos	77		
Bruño-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	2,455(c)	2	,293
	Razón de verosimilitudes	2,407	2	,300
	N de casos válidos	144		
Edelvives	Chi-cuadrado de Pearson	175,615(d)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	112,522	2	,000
	N de casos válidos	788		
Laberinto	Chi-cuadrado de Pearson	14,076(e)	2	,001
	Razón de verosimilitudes	10,235	2	,006
	N de casos válidos	189		
Octaedro-Pila Teleña	Chi-cuadrado de Pearson	10,860(f)	2	,004
	Razón de verosimilitudes	8,302	2	,016
	N de casos válidos	172		
Paidotribo	Chi-cuadrado de Pearson	10,822(g)	2	,004
	Razón de verosimilitudes	12,764	2	,002
	N de casos válidos	57		
Santillana	Chi-cuadrado de Pearson	3,889(h)	2	,143
	Razón de verosimilitudes	4,003	2	,135
	N de casos válidos	121		
Serbal	Chi-cuadrado de Pearson	4,317(i)	2	,115
	Razón de verosimilitudes	2,612	2	,271
	N de casos válidos	462		
Teide	Chi-cuadrado de Pearson	52,247(j)	2	,000
	Razón de verosimilitudes	54,192	2	,000
	N de casos válidos	288		

b 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,16.

c 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

e 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,38.

f 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,05.

g 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,21.

i 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

Tabla 65. Pruebas de Ji-Cuadrado entre las variables raza y nivel, por editoriales.

Una vez más, debido a la escasa presencia de personas de razas diferentes a la blanca en las fotografías de los manuales analizados, no existen suficientes

valores muestrales para la variable “raza” y, por lo tanto, no es válida la aplicación del test Ji-Cuadrado en 6 de las editoriales estudiadas.

En las 4 editoriales para las que sí es posible la utilización de este estadístico se observan relaciones de dependencia, estadísticamente significativas, entre las variables “raza” y “nivel”.

En el caso de estos cruces de variables en los que las frecuencias obtenidas son muy bajas cobra especial importancia el análisis de los porcentajes.

		Blanca	Otras	Varias
Almadraba	Élite	25,53%	93,33%	77,78%
	No elite	74,47%	6,67%	22,22%
Anaya	Élite	14,17%	0,00%	25,00%
	No elite	85,29%	100,00%	75,00%
Bruño-Pila Teleña	Élite	8,40%	22,22%	0,00%
	No elite	91,54%	77,78%	100,00%
Edelvives	Élite	6,99%	69,23%	53,19%
	No elite	93,01%	30,77%	46,81%
Laberinto	Élite	10,71%	27,27%	50,00%
	No elite	89,29%	72,73%	50,00%
Octaedro-Pila Teleña	Élite	19,14%	20,00%	80,00%
	No elite	80,86%	80,00%	20,00%
Paidotribo	Élite	47,06%	66,67%	94,12%
	No elite	52,94%	33,33%	5,88%
Santillana	Élite	48,94%	69,23%	71,43%
	No elite	51,06%	30,77%	28,57%
Serbal	Élite	2,92%	14,29%	10,00%
	No elite	97,08%	85,71%	90,00%
Teide	Élite	31,19%	74,19%	86,62%
	No elite	68,81%	25,81%	15,38%

Tabla 66. Asociación entre las variables raza y nivel, según la editorial de procedencia de las fotografías.

Los resultados muestran como en 8 de las 10 editoriales hay una presencia superior de sujetos de raza blanca en fotografías que reflejan actividades físicas alejadas del alto rendimiento. Este dato refuerza la idea de que las personas de otras razas se excluyen de la práctica motriz, salvo si se vinculan con la élite.

En este sentido, destaca Almadraba, que localiza un 93,33% de las fotografías de “otras” razas en prácticas de alto rendimiento, y Teide, con el 74,19%.

3.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE PERCEPCIÓN DE IMÁGENES FIJAS

A lo largo de este epígrafe se detallan los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de las descripciones realizadas por el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria que ha participado en la prueba de percepción de imágenes fijas. Dichos resultados se estructuran en torno a las dimensiones vertebradoras de la investigación: el cuerpo y la actividad física.

3.2.1. Dimensión “Cuerpo”

Esta dimensión agrupa las descripciones realizadas por el alumnado que se refieren a las principales características de los cuerpos de los sujetos representados en las imágenes mostradas durante la prueba de percepción.

Es una de las dos dimensiones clave de este estudio y almacena un total de 1661 referencias, que pertenecen a los 87 sujetos que constituyen la muestra. Es decir, todos los alumnos/as describen en algún momento de la prueba el cuerpo de las personas fotografiadas en las imágenes que se les muestran.

El Gráfico 36 detalla el número de referencias de cada categoría. En dicho gráfico se puede comprobar que la variable sexo es la más numerosa con un total de 956 referencias, le sigue la variable edad con 366. Las variables raza y somatotipo son las menos mencionadas con un total de 90 y 75 referencias respectivamente.

Las características propias de cada una de las 15 fotografías que son mostradas al alumnado influyen en que unas variables sean referenciadas en más ocasiones que otras. Es el caso, por ejemplo, de la raza o el somatotipo que sólo parecen ser mencionadas cuando los personajes pertenecen a una raza diferente de

la blanca o cuando sus cuerpos se alejan de una combinación de somatotipos para presentarse claramente musculados, atléticos, delgados o gordos.

Por este motivo, es relevante tener en cuenta no sólo el número de referencias categorizadas sino también el número de alumnos/as que se refieren a las diferentes variables, independientemente de las veces que lo hagan.

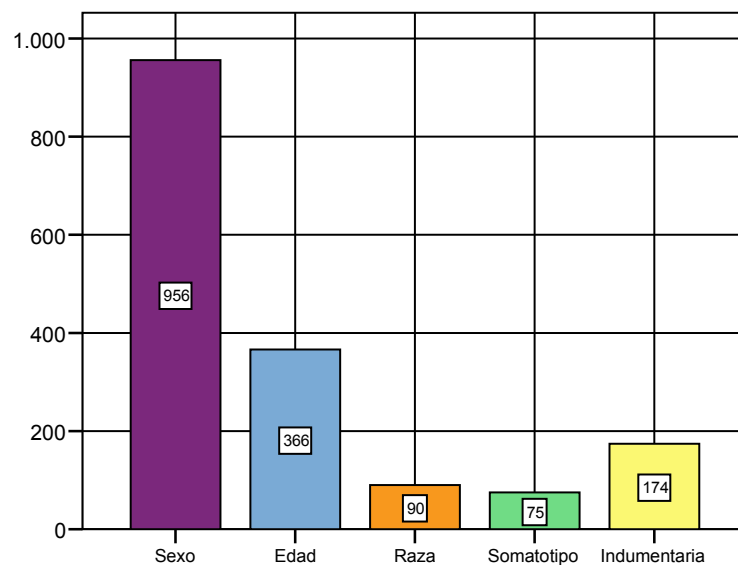


Gráfico 36. Número de referencias a las variables de la dimensión cuerpo.

Si se observa el Gráfico 37 se encuentra que la variable sexo sigue siendo la más referenciada. El total de los 87 sujetos que participan en la prueba se refieren a esta categoría. Son 84 los alumnos/as que identifican la edad de algunos de los personajes de las fotografías, y un elevado porcentaje de la muestra –70,11% y 64,36%– mencionan la raza a la que pertenecen dichos personajes y la ropa que visten. La variable somatotipo, si bien recoge pocas referencias, estas son escritas por casi la mitad de los alumnos/as –42 de 87–.

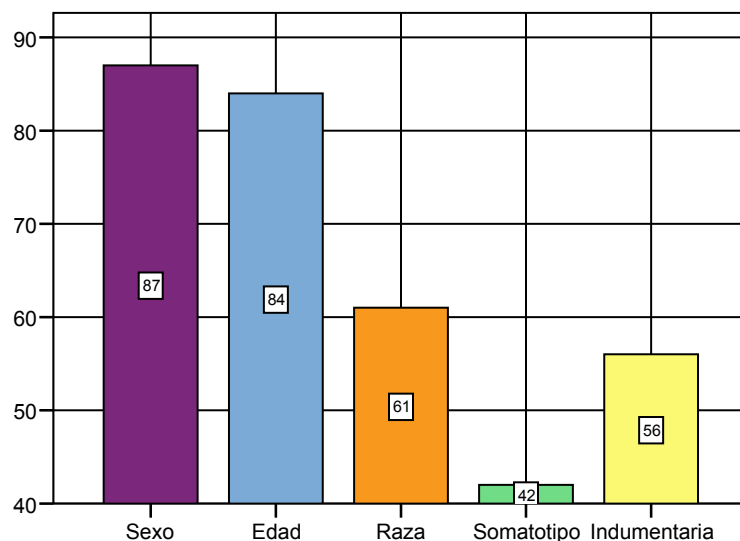


Gráfico 37. Número de alumnos/as que menciona cada variable de la dimensión cuerpo.

3.2.1.1. Variable “Sexo”

Esta variable incluye las reseñas que aluden a la diferenciación entre hombres y mujeres. Las referencias categorizadas en la dimensión cuerpo son un total de 1661, por lo que la variable sexo –con 956 referencias– supone más de la mitad de las referencias de esta dimensión –57,55%–.

Tras la categorización de las descripciones de los alumnos/as se obtienen un total de 4158 referencias, suponiendo la variable sexo un 22,99% en el total de referencias.

Todos los alumnos/as que participan en la prueba de percepción han mencionado a lo largo de sus descripciones el sexo de las personas que aparecen en las fotografías observadas.

3.2.1.2. Variable “Edad”

Aquí se incluyen las referencias a la apariencia de las personas que se muestran en las imágenes con relación al “tiempo que han vivido”. Se basa en la

división de la categoría edad en periodos de tiempo como la niñez, la adolescencia, la juventud, la vida adulta o la vejez.

Esta variable tiene un total de 366 referencias, suponiendo un 22,03% con respecto al resto de las variables que constituyen esta dimensión. Con respecto a la presencia de esta categoría en el total de la muestra equivale a un 8,80%.

Además, el 96,55% de los sujetos se ha referido a la edad de las personas fotografiadas. Esto es, 84 de los 87 discentes que participan en la prueba.

3.2.1.3. Variable “Raza”

Este indicador incluye las reseñas que indican el grupo racial de pertenencia de las personas fotografiadas en las imágenes. Las manifestaciones sobre el color de la piel o sobre el ancho de la nariz u otras diferencias de carácter biológico relacionadas con la raza son motivo de inclusión en esta categoría.

Son 90 referencias las que constituyen esta variable, suponiendo un 5,41% con respecto al resto de variables de la dimensión cuerpo. Su presencia en el total de las descripciones equivale a un 2,16%.

No obstante, aunque a primera vista pueda parecer escasa la importancia de esta variable, lo cierto es que el 70,11% del alumnado que constituye la muestra ha realizado algún comentario incluido en esta categoría, es decir, 61 de los 87 sujetos que constituyen la muestra se fijan en la raza de las personas representadas en las fotografías de los libros de texto que se les presentan.

3.2.1.4. Variable “Somatotipo”

Los fragmentos aquí categorizados describen la forma o estructura corporal de los sujetos que aparecen en las imágenes mostradas. Las referencias en torno a la musculatura, la delgadez o la gordura del personaje o personajes son ejemplos de esta categoría.

Este indicador tiene una baja frecuencia, ya que sólo cuenta con 75 referencias, lo que supone el 4,51% en la dimensión a la que pertenece. De ahí que su presencia en el total de las descripciones sólo suponga un 1,80%.

En cuanto a los sujetos que se fijan en la tipología corporal de los personajes de las fotografías, 42 de las personas participantes comentan algún aspecto incluido en esta categoría, esto es, el 48,27% de la muestra.

3.2.1.5. Variable “Indumentaria”

En esta categoría se incluyen las reseñas del alumnado que describen la vestimenta de las personas representadas en las imágenes o, en su caso, la ausencia de prendas que cubran su cuerpo en parte o en su totalidad.

La frecuencia de este indicador es de 174 referencias, suponiendo un 10,47% su presencia con respecto al resto de variables de esta dimensión. Con respecto al total de las descripciones, este indicador tiene una presencia del 4,18%.

El 64,36% de la muestra relata fragmentos incluidos en esta categoría. Esto es, 56 de las 87 personas que la componen.

3.2.2. Dimensión “Actividad Física”

En esta dimensión se inscriben los textos de los alumnos/as que describen las principales características de las manifestaciones motrices que se reflejan en las imágenes.

Es la segunda dimensión clave de la investigación y obtiene un total de 1788 referencias, lo que la convierte en la dimensión más mencionada. Teniendo en cuenta que el número de referencias totales es de 4158, este dato supone que el 43% del texto analizado corresponde a descripciones en torno al tipo, ámbito, espacio y nivel de actividades físicas mostradas en las fotografías.

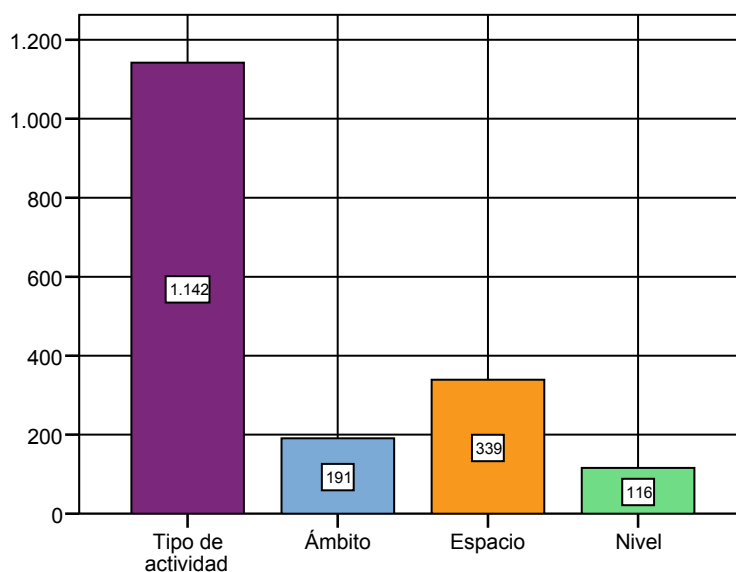


Gráfico 38. Número de referencias a las variables de la dimensión actividad física.

Del mismo modo que en el análisis de la dimensión cuerpo, es importante mencionar el número de alumnos/as que se fijan en cada variable, ya que ayuda a comprender la pertinencia del sistema de categorías de análisis de la imagen propuesto en este estudio.

Todos los alumnos/as señalan durante la descripción alguna o algunas características de las actividades físicas representadas en las fotografías de los libros de texto de Educación Física que se les enseñan. Es decir, el 100% de las descripciones aluden a esta dimensión.

Tanto en el Gráfico 38 como en el Gráfico 39 se puede apreciar que la categoría tipo de actividad es la más numerosa, tanto por el número de referencias –1142– como por el número de alumnos/as que se refieren a ella –87 de 87–. Le sigue la categoría espacio que, aunque está integrada por muchas menos referencias –339–, es mencionada por 86 de los 87 sujetos que constituyen la muestra. De forma similar, las categorías ámbito de práctica y nivel presentan pocas referencias –191 y 116– pero son tratadas por el 81,60% y el 70,11% del alumnado.

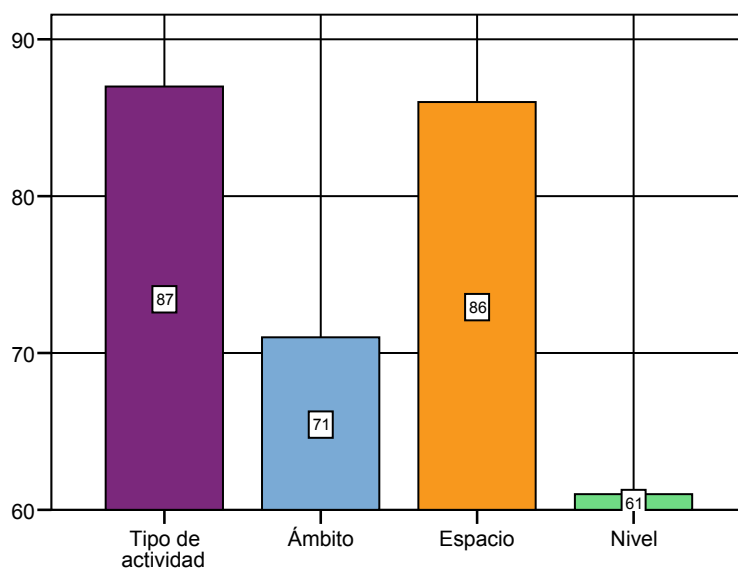


Gráfico 39. Número de alumnos/as que menciona cada variable de la dimensión actividad física.

3.2.2.1. Variable “Tipo” de actividad física

Este indicador engloba aquellos fragmentos del texto escritos por el alumnado que identifican los distintos tipos de actividad física o técnicas corporales que se transmiten a través de las imágenes.

Se han encontrado un total de 1142 referencias que indican el tipo de actividades físicas fotografiadas. Esta cifra supone una presencia en el total de las descripciones analizadas de un 27,46%; y el 63,87% de las descripciones concernientes a la dimensión actividad física.

Ya se ha indicado que el 100% de los/as participantes en la prueba de percepción de imágenes fijas introduce algún fragmento referido a esta categoría.

3.2.2.2. Variable “Ámbito de práctica”

Esta variable engloba aquellas descripciones del alumnado que se refieren a cuestiones relacionadas con el carácter específico de la práctica fotografiada. La

explicitación de un contexto competitivo, educativo o utilitario podrían ser algunos ejemplos.

Son 191 referencias las que aluden a esta cuestión. Si se tiene en cuenta que 4158 referencias forman el total de las descripciones realizadas por los/as discentes, se puede especificar que esta categoría tiene una presencia del 4,59% en el total de los textos. Dentro de la dimensión actividad física este porcentaje se eleva al 10,68%.

A pesar de que la importancia de la variable pueda parecer escasa debido al bajo porcentaje emitido, cuando se observa el número de participantes que hacen algún tipo de mención sobre el ámbito de práctica representado, la variable adquiere más relevancia. Más del 80% de las descripciones –concretamente, el 81,60%– revelan, en algún momento, el contexto en el que parecen desenvolverse las fotografías expuestas.

3.2.2.3. *Variable “Espacio”*

El contenido de este indicador procede de la descripción del entorno o ambiente físico que rodea a la actividad física plasmada en una determinada imagen.

Prácticamente todos los/as participantes –el 98,85%– se refieren en algún momento de las descripciones a este punto, lo que parece demostrar que se trata de una variable en la que se fijan los alumnos/as de la Educación Secundaria Obligatoria que participan en la prueba.

El número de referencias integradas en el presente indicador –espacio– es de 339, lo que supone el 8,15% del total de los textos –4158–. Las referencias categorizadas en la dimensión actividad física son un total de 1788, por lo que la variable espacio supone el 18,95% de esta dimensión.

3.2.2.4. Variable “Nivel”

Este indicador describe el grado de seriedad, entrega, dedicación y/o profesionalidad con la que se practica la actividad física. Se entiende por nivel aquellos testimonios que vinculan, o no vinculan, una actividad con la élite o el alto rendimiento. Se introducen en esta categoría, por ejemplo, fragmentos que revelan que se trata de personajes famosos o eventos con cierta repercusión social.

Sin duda alguna, se trata del indicador con menor presencia en lo que a la dimensión actividad física se refiere. Se han encontrado un total de 116 referencias que describen el nivel de la actividad fotografiada. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que se analizan 4158 referencias, tan sólo el 2,78% del texto extraído a partir del conjunto de las descripciones efectuadas se incluye dentro de la variable nivel.

Sin embargo, los/as 61 participantes que hacen referencia a esta cuestión conforman el 70,11% del total de los sujetos.

3.2.3. Otras variables o categorías

Se agrupan en este apartado todos aquellos fragmentos de las descripciones del alumnado que no se refieren a ninguna de las variables reflejadas en el sistema de categorías elaborado para el análisis de las imágenes impresas en los libros de texto de Educación Física.

El número de fragmentos referidos a otras variables que no han sido tenidas en cuenta durante el análisis de las imágenes objeto de estudio constituye un 17,07% del total de referencias escritas por los alumnos/as. Concretamente, se han registrado 710 referencias.

En el Gráfico 40 se explicitan, en términos de frecuencia de aparición, cada una de las categorías en las que se han agrupado las descripciones que no se refieren a ninguna de las variables analizadas hasta el momento.

En dicho gráfico se vislumbra que existen otras características en las que se fijan los alumnos/as que participan en la prueba de percepción de imágenes.

Entre ellas, las referencias más numerosas son las que se dedican a relatar la acción precisa que está ocurriendo en el instante que es originada la fotografía –golpear la pelota con una raqueta, intentar sacarle el balón al adversario, etc.–. Suponen el 7,69% de las referencias descritas por los sujetos y prácticamente todas las descripciones incorporan fragmentos incluidos en esta categoría –85 de 87–.

El mismo número de alumnos/as –85 de 87– señala el material con el que se realiza la actividad física fotografiada –raquetas, pelotas, aros, etc–, aunque en este caso el número de referencias que le dedican es menor. Los fragmentos reconocidos como parte de esta categoría suman un total de 170.

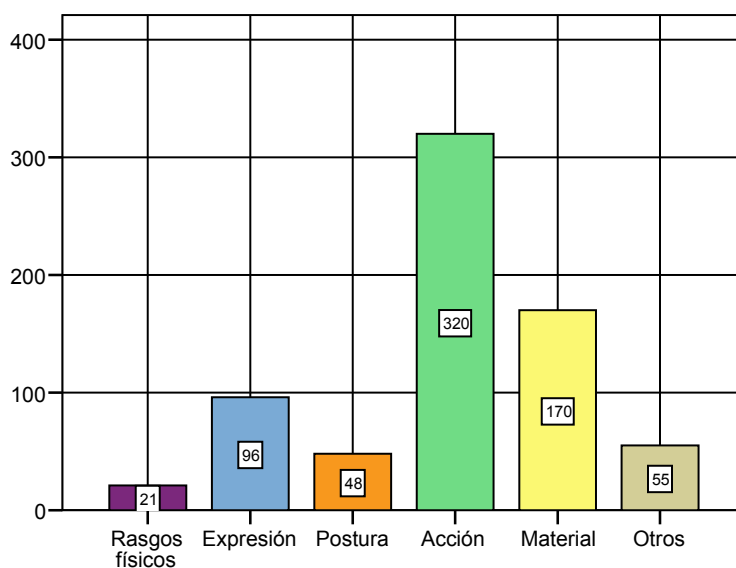


Gráfico 40. Número de referencias de otras variables o categorías.

En este apartado también se incluyen los fragmentos que aluden a otras características distintas del sexo, la edad, la raza, la tipología corporal –somatotipo– y la indumentaria de los personajes de las fotografías. Se distinguen un total de 96 referencias que describen la expresión de los protagonistas de las

imágenes. Este dato supone el 2,30% del total de referencias registradas. Esfuerzo, concentración o cansancio son algunas de las palabras utilizadas por los alumnos/as.

Bajo las etiquetas de postura y rasgos físicos se recogen las reseñas que aluden, en primer lugar, a la figura o modo en el que están puestas las personas que aparecen en las fotografías y, en segundo lugar, a su aspecto –color del pelo o estatura, entre otros–. Según los textos emanados de las descripciones redactadas por el alumnado estas categorías representan el 1,15% y el 0,05% de las referencias, respectivamente.

Finalmente, el número de referencias restante es de 55, lo que significa el 1,32% del total de las referencias categorizadas. Estos fragmentos de las descripciones responden a cuestiones muy variadas, desde la opinión de un alumno/a sobre una determinada actividad hasta la supuesta antigüedad de la fotografía. Por este motivo se han agrupado todos ellos en una categoría a la que se ha denominado como “otros”.

Los resultados obtenidos en función del sexo y el curso de procedencia del alumnado participante en la prueba no aportan datos relevantes para el estudio por lo que no se exponen en este apartado, aunque sí figuran en el Apéndice J.

3.2.4. A modo de síntesis

El Gráfico 41 refleja todas las variables reseñadas por el alumnado. La altura de las barras corresponde con el porcentaje de sujetos que se refieren a cada variable en sus descripciones.

Las variables mencionadas por un mayor porcentaje de alumnos/as son, por este orden: el sexo de los personajes de las fotografías –el 100% del alumnado describe esta variable–, el tipo de actividad que realizan –también referenciada por el 100% de los alumnos/as–, el espacio en el que se encuentran –descrito en el 98,85% de los casos–, la acción motriz concreta que ejecutan –detallada por el 97,70% de los alumnos/as–, el material que utilizan en su práctica –también

definido por el 97,70% del alumnado– y la edad de estos personajes –que se indica en el 96,55% de las descripciones–. Cuatro de estas seis variables coinciden con las categorías propuestas en el sistema elaborado para el análisis de las imágenes: el sexo, el tipo de actividad, el espacio y la edad.

Otras categorías también son mencionadas por porcentajes del alumnado nada despreciables. Son: el ámbito de práctica –señalado en un 81,60% de las descripciones–, la raza de las personas fotografiadas –en un 70,11%–, el nivel de la actividad –en un 70,11%–, la indumentaria que visten –en un 64,36%–, la expresión de sus caras –en un 62,06%– y la tipología de sus cuerpos –en un 48,27%–. Cinco de estas seis variables concuerdan con las categorías estudiadas durante el análisis de contenido de las imágenes: el ámbito, la raza, el nivel, la indumentaria y el somatotipo.

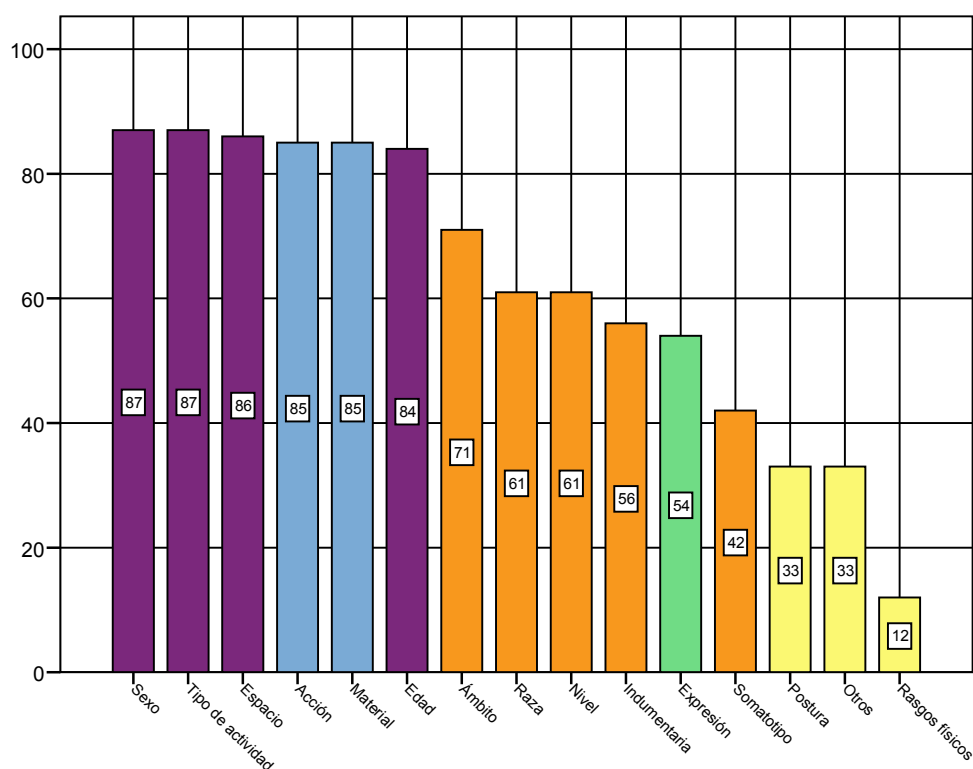


Gráfico 41. Número de alumnos/as que describe cada variable.

Por lo tanto, todas las variables propuestas en el sistema de categorías elaborado ad hoc son mencionadas por los alumnos/as en sus descripciones. Al mismo tiempo, existen una serie de variables que son mencionadas por el alumnado y que no se recogen en el sistema de categorías utilizado en el análisis de las imágenes. Estas últimas son principalmente: la acción motriz, el material, la expresión facial, la postura –descrita por el 37,93% del alumnado– y los rasgos físicos –mencionados tan sólo en el 13,79% de los testimonios–.

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

4.0. INTRODUCCIÓN

El capítulo de discusión sintetiza y contrasta las ideas que se desprenden de los resultados obtenidos del análisis de las imágenes con las aportaciones más relevantes de los principales estudios señalados en la fundamentación teórica. En la discusión se confirman los procesos de reproducción de estereotipos y también algunas iniciativas de cambio.

4.1. LA PRESENCIA DE MODELOS CORPORALES DOMINANTES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

El análisis de las imágenes ha probado la existencia de una serie de modelos que prevalecen en estos ejemplares y que, lejos de una presencia fortuita, desplazan a determinados colectivos humanos por razón de sexo, edad, raza o discapacidad.

La presencia de modelos corporales dominantes se manifiesta especialmente en cuatro aspectos:

- La exaltación de lo masculino frente a lo femenino, traducido en una mayor representación del hombre en las imágenes.
- La implantación de la juventud en la cultura corporal y el rechazo a la imagen de la vejez.
- La invisibilización de razas diferentes a la blanca.
- La omisión de las personas con discapacidad y de las actividades físicas adaptadas.

Cada uno de estos aspectos se expone a continuación.

4.1.1. La exaltación de lo masculino

Los resultados de esta investigación reafirman que los libros de texto de las distintas áreas curriculares continúan concediendo un mayor protagonismo a la figura masculina frente a la femenina. Hace más de dos décadas Garreta y Careaga (1987), Heras i Trias (1987) y Moreno (1987) ya mostraban que se atribuía a las mujeres mucho menor protagonismo que a los hombres.

En este estudio se han encontrado manuales de texto en los que las imágenes masculinas duplican en número a las femeninas, tal y como han apuntado recientemente los estudios realizados por el Instituto de Marketing y Opinión Pública (2000) y por Luengo y Blázquez (2004). No obstante ninguno de los manuales consultados arroja una desigualdad tan elevada como la encontrada por Bejarano (2003), en cuyo estudio la representación masculina quintuplica a la femenina.

Lo que es evidente es que, con independencia de la proporción, los resultados de la presente tesis doctoral corroboran las diferencias en cuanto al número de personajes masculinos y femeninos revelada en numerosas investigaciones (véase, por ejemplo, Alonso, 2008; Andrada y Scharagrodsky, 2001; Blanco, 2003; Cerezal, 1999; Cromer y Turín, 1998; Oliveres, 2007; Peñalver, 2003; Ruiz Gamio, 2008; Torres, 2008).

En el caso de la Educación Física las investigaciones que se han hecho al respecto no difieren de lo expuesto anteriormente y al igual que el presente estudio desvelan la existencia de un modelo masculino dominante en los manuales de esta asignatura (Bardisa y Parra, 2005; Blanco, 2000; González Pascual, 2005; Parra, 2002a, 2002b, 2005; Ribas y Guerrero, 1992).

La frecuencia de aparición de las mujeres en las fotografías analizadas ratifica la premisa inicial que planteaba que la representación de mujeres es inferior que la de hombres. Este hecho contrasta con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo, que señala que los materiales didácticos deben favorecer la igualdad entre los sexos.

La visión que ofrecen las imágenes de los libros de texto de Educación Física sigue siendo desequilibrada a favor de los hombres, quedando oculta la presencia femenina. Esta invisibilidad de la mujer en la actividad física perpetúa un mundo de hombres y condiciona la práctica de las mujeres. Cabe señalar que los datos que arroja García Ferrando (2006a) en la encuesta de hábitos deportivos de los españoles del año 2005 muestran que las mujeres desean hacer actividad física en menor proporción que los hombres y que, pese a su incremento en las últimas décadas, el nivel de práctica femenina continúa manteniendo su diferencial con el nivel de práctica masculina.

La estrecha vinculación entre representación y práctica está basada en lo que Benilde Vázquez (1993) ha identificado como “razonamiento circular”. En las imágenes son representados mayoritariamente los hombres porque son los que más práctica deportiva realizan y, a su vez, la mayor o menor representación en las imágenes arrastra a hombres y mujeres a la práctica de actividad física en mayor o menor medida. De esta forma, la desigualdad se perpetúa.

4.1.2. La implantación de la juventud en la cultura corporal

Los resultados obtenidos del análisis de las imágenes han evidenciado las enormes diferencias en la frecuencia de aparición de los colectivos de distintas edades.

Coincidiendo con otras investigaciones (Blanco, 2000, 2003; Cerezal, 1999; Garreta y Careaga, 1987), el análisis descriptivo ha corroborado que las personas mayores están prácticamente ausentes en los libros de texto, independientemente de la editorial que los publica.

La vejez es considerada ineficaz (Duch y Mèlich, 2005) y su presencia en los manuales escolares de Educación Física parece no tener cabida porque no se trata de un modelo ejemplarizante. Los valores centrales de la sociedad actual – vitalidad, seducción, juventud– (Le Breton, 1995) se muestran alejados de los estereotipos sobre las personas mayores –deterioro, fragilidad, impotencia,

fealdad, etc.– (Barrett y Cantewell, 2007), alejándolas del ideal físico que se anhela.

Los estudios que han centrado sus esfuerzos en conocer la presencia de las personas mayores en la publicidad ratifican, al igual que el presente análisis, la inexistencia de protagonistas de esta franja etaria y confirman la supremacía del cuerpo joven (Durbà, 2006; Sánchez y Bódalo, 1999, 2000).



Figura 25. Exaltación de la juventud y restricción de las personas mayores²⁷.

Este desequilibrio adquiere relevancia en tanto que autores como Moscoso y Moyano (2009) apuntan en sus trabajos que la transmisión de valores de cultura deportiva relacionadas con la edad, como parte del proceso de socialización, es un factor determinante en la práctica de actividad física. Es decir, la participación de los diferentes grupos de edad en la actividad física estará influenciada por las creencias que se transmiten sobre ellos y que se incrustan en el pensamiento de la sociedad.

La juventud se propaga en la sociedad actual con tal poderío que ha invadido no sólo el ámbito publicitario (Fanjul, 2006) sino que se ve fortalecido desde el contexto educativo en general, y desde la Educación Física en particular.

²⁷ De izquierda a derecha, fotografías tomadas de “Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo”, por Riera y González, 2005, Barcelona: Teide, p.181; “Proyecto 2.2, Educación Física, 4 ESO”, por Torrecusa y Coterón, 2005, Zaragoza: Edelvives, p.151; “Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo”, por Riera y González, 2005, Barcelona: Teide, p.210; y “Educación Física, 3 ESO, 2 Ciclo”, por González Gallego et al., 2005, Madrid: Anaya, p.110.

Los personajes adultos, seguidos de los jóvenes, son los más representados en los manuales de otras áreas curriculares. Sin embargo, en los libros de texto de Educación Física analizados la juventud es la etapa de la vida más presente en la mayoría de las editoriales.

De esta forma, la Educación Física contribuye a la propagación de la juventud como una de las condiciones indispensables de un cuerpo ideal. Se corrobora la segunda premisa de esta investigación, que anticipaba que en las fotografías de los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria las personas mayores son excluidas y que el modelo que se enseña es, mayoritariamente, un modelo joven.

4.1.3. La invisibilización de los “otros” en la Educación Física

A la vista de los resultados referidos a la representación de grupos raciales, se acepta la conjetura de la investigación que indica que las personas de razas diferentes a la blanca son gravemente omitidas en las fotografías de los libros de texto de Educación Física.

Como sucede en la programación televisiva deportiva y en las imágenes publicitarias relacionadas directamente con la actividad física y el deporte los personajes representados pertenecen fundamentalmente a razas blancas – anglosajona y caucásica– (Billings y Tyler, 2002; López, 2005).

Pero esta omisión de la diversidad racial no es exclusiva de la Educación Física. Otras investigaciones han puesto de manifiesto con anterioridad la inexistencia de textos en otras asignaturas que hagan un tratamiento concienzudo de la diversidad sin olvidar la presencia de personas que pertenecen a razas diferentes a la blanca (Calvo Buezas, 1989; Moreno, 1987; Serra y Alegret, 1997; Torres, 2008). De acuerdo con estos estudios, en los manuales escolares se ignoran las culturas presentes en la sociedad y, aún en la actualidad, estos materiales impresos siguen mostrando que sólo existe la raza blanca.

En el análisis de libros de texto específicos de Educación Física los resultados obtenidos por Botelho et al. (2008) son similares a los de esta investigación. Las imágenes encarnan casi exclusivamente personas blancas y las “otras” razas son olvidadas. En ambos estudios, las personas negras son, aunque con mucha diferencia, las segundas más representadas. Los porcentajes emanados de este trabajo son todavía inferiores a los que habían vaticinado estos autores.

Tampoco las fotografías mixtas –en las que aparecen personas de diferentes razas– son frecuentes. En este caso, los resultados arrojan datos análogos a los proporcionados por Botelho et al. (2008). Los porcentajes que sugieren situaciones interculturales se mueven entre un 2 y un 15%. Sólo la editorial Paidotribo supera estas cifras como consecuencia de su orientación hacia el deporte competición y el alto rendimiento.

Resulta llamativo que aunque la procedencia de población extranjera y de alumnado extranjero matriculado en centros españoles de enseñanza no universitaria aumenta cada año (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2007; Instituto Nacional de Estadística, 2008), la presencia de este colectivo en los materiales didácticos no se ve reflejada.

En esta nueva sociedad intercultural es necesario enseñar a convivir y a respetarse, tratando de evitar los conflictos raciales y las desigualdades. Desde la educación formal los prejuicios raciales –los implícitos pero también los que se deben a la exclusión de ciertos grupos– deben ser eliminados de los libros de texto.

4.1.4. Personas con discapacidad: las grandes olvidadas

La quinta premisa de esta investigación pronosticaba que las personas con discapacidad y las actividades físicas adaptadas son representadas únicamente de forma esporádica en las fotografías de los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria. En base a los resultados obtenidos esta premisa queda confirmada.



Figura 26. Representación de la discapacidad y de las actividades físicas adaptadas²⁸.

La exclusión de las personas con discapacidad en los libros de texto de Educación Física ha sido puesta de manifiesto recientemente en estudios como el de Hardin y Hardin (2004) o, posteriormente, el de Botelho et al. (2008). Los datos obtenidos en la presente tesis doctoral no escapan a esta tendencia y este colectivo constituye una de las voces ausentes en los libros de texto (Torres, 2008). Las actividades físicas adaptadas suponen un porcentaje muy pequeño sobre el total de las fotografías analizadas y algunos de los manuales no incluyen ninguna imagen que recoja este tipo de actividad.

Este colectivo es ignorado, no existe ni en la escuela ni en el deporte. Los deportistas discapacitados no aparecen en los libros de texto analizados, ni tampoco lo hacen en la prensa y la televisión (Fernández, Fernández, Mendoza y

²⁸ De izquierda a derecha y de arriba abajo, fotografías tomadas de “Educación Física, 3 ESO, 2 Ciclo”, por González Gallego et al., 2005, Madrid: Anaya, p.71; “Educación Física, 2 ESO”, por Martínez, Blanco y Gil, 2005, Barcelona: Octaedro, p.42; “Educación Física, 4 ESO”, por Martínez de Santos et al., 2006, Barcelona: Octaedro, p.91; “Educación Física, 1 ESO, 1 Ciclo”, por Valle, Díaz y Velázquez, 2002, Barcelona: Almadraba, p.59; y “Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo”, por Riera y González, 2005, Barcelona: Teide, p.166.

Muiña, 1999; López, 2005). En el modelo social y cultural actual parece no haber sitio para estas personas.

Desde la educación, y también desde otras esferas de la vida, las imágenes y los textos pueden ayudar a transformar los papeles estereotipados en torno a la actividad física y la discapacidad. Los libros de texto deberían velar por el respeto de los principios que se estipulan desde la legislación educativa. La incorporación de imágenes de actividades físicas adaptadas colaboraría al objetivo de favorecer la tolerancia, la igualdad y el respeto.

4.2. EL REDUCCIONISMO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE SUS LIBROS DE TEXTO

A partir del análisis de las imágenes llevado a cabo en esta investigación se ha podido comprobar el reduccionismo al que se ve abocada la Educación Física. Se ha probado la existencia de un tipo de actividades que se imponen en los libros de texto y que limitan el amplio abanico de técnicas corporales existentes.

Los contenidos topados en los manuales analizados responden a un modelo tradicional de Educación Física, vinculado con las ciencias de la salud, con el deporte y con una visión mecanizada y operativa del cuerpo. Esta reducción en la selección de prácticas motrices tiene su origen en las corrientes médicas, higienistas y militaristas que han formado parte de la historia de esta disciplina, así como en los modelos descendientes del sport inglés.

La presencia de un modelo cerrado de actividad física en los libros de texto se advierte, principalmente, a partir de la deportivización que sufren estos materiales didácticos, y que viene a ser reflejo de las “sociedades deportivizadas” contemporáneas (García Ferrando y Lagardera, 1998).

Sin embargo, ante el proceso de reproducción de un modelo de Educación Física tradicional basado en el deporte, la competición y el rendimiento, se han encontrado indicios de cambio en las imágenes publicadas por algunas editoriales.

Ambas cuestiones se explican a continuación.

4.2.1. Deportivización de los libros de texto de Educación Física

La desproporción entre los diferentes bloques de contenidos que establece el currículum en los libros de texto de Educación Física es uno de los resultados de la investigación. Esta desigualdad de contenidos también ha sido identificada en otros estudios (Barbero, 1998; Bardisa y Parra, 2005; Bores y Díaz, 1999; Díaz Crespo, 2003; Díaz y Bores, 2000; González Pascual, 2005; López Pastor, 1999; Parra, 2002b; Peiró y Devís, 1994). Todos ellos señalan el trato preferente del que gozan los contenidos de condición física y de juegos y deportes.

En el caso de los ejemplares analizados en esta tesis, las prácticas de fitness y condición física son las segundas más representadas. Pese a ello, pierden importancia frente a la gran cantidad de imágenes de carácter deportivo.

Diversos trabajos han evidenciado que el currículum de la Educación Física mantiene una clara orientación hacia los contenidos centrados en lo condicional y en lo deportivo (Bores, Castrillo, Díaz, Escudero y Mañeru, 2001; Canales y Rey, 2008; Moreno y Devís, 2001; Orrego, 2006). Los resultados de este trabajo confirman que esta orientación del currículum, lejos de equilibrarse, se ve acrecentada por los libros de texto editados para la enseñanza de la asignatura.

Los resultados ratifican que el deporte es el tipo de actividad que disfruta de una mayor presencia dentro de la Educación Física escolar, tal como han señalado otros autores (Gil y Cotreras, 2005; Rey, 2003a; Vicente Pedraz, 2005).

En contraposición, la expresión corporal y las actividades físicas en el medio natural, que constituyen dos bloques de contenidos del currículum aparentemente con una importancia similar a los deportes, son reducidas considerablemente. Las actividades físicas en el medio natural son representadas en poco más de un 10% de las fotografías, habiendo editoriales en las que su presencia es todavía inferior. Y, aunque Anaya y Laberinto superan el 20% de imágenes con actividades físicas

en el medio natural, en ninguna de las editoriales analizadas estas actividades superan a los deportes.

Este hecho contrasta no sólo con el currículum de la Educación Física, sino también con el trabajo de García Ferrando (2006b), que señala que los valores posmaterialistas han impulsado nuevas formas de practicar y vivir el deporte, entre las que se encuentran las actividades de aventura en la naturaleza.

Por su parte, las prácticas categorizadas como artísticas quedan sujetas a una pequeña representación que no alcanza ni la décima parte de la muestra. Otras actividades como las prácticas de interiorización –por ejemplo, la relajación–, las actividades complementarias –como la toma de pulsaciones– o los ejercicios de higiene postural son prácticamente olvidados, a pesar de ser mencionados de forma explícita en el currículum del área.

Como se ha visto, los libros de texto deportivizan un currículum de Educación Física ya deportivizado, limitando las actividades no deportivas a las que este documento hace referencia de forma explícita. Es fácil intuir, entonces, que las nuevas prácticas –parkour, eutonía, bio-danza, etc.– y las técnicas corporales que surgen de otras culturas –tai-chi, yoga, chikung, etc.– son excluidas también de los manuales.

Coincidiendo con Moreno y Devís (2001), existen unos contenidos dominantes –los deportes, tanto los colectivos como los individuales– y otros marginales como la expresión corporal o las actividades físicas en la naturaleza.

Se confirma una clara deportivización de estos manuales, ya que los deportes ocupan el mayor número de fotografías de los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria y no se enseña en estas imágenes el amplio abanico de actividades físicas existentes en la actualidad.

Además, al igual que ocurre en las noticias deportivas (Frideres y Palao, 2006; Riera i Ferran, 2005, 2007), los deportes sobre los que versan los libros de texto examinados no representan una muestra amplia y variada.

Según el estudio realizado por Parra (2005) sobre manuales de Educación Física, el atletismo, el baloncesto y el fútbol destacan por encima de deportes como la gimnasia artística, el rugby, el ciclismo o la natación, hecho que se corrobora en la presente investigación. De igual forma, existe acuerdo en que otros deportes –véase, por ejemplo, el remo, el judo, el jockey o la hípica, entre muchos otros– representan porcentajes irrisorios o ni tan siquiera aparecen.

La hegemonía del deporte se afianza en el ámbito académico, reproduciendo una y otra vez los mismos contenidos e impidiendo en gran medida la permeabilidad de nuevas manifestaciones de la motricidad que irrumpen en la sociedad actual. El sesgo al que se encuentran sometidos los contenidos de la Educación Física escolar se hace evidente.

Esta reducción de las actividades motrices contradice el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, y el Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, que señalan que “a lo largo de la etapa se debe promover y facilitar que el alumno domine un número variado de actividades corporales y deportivas”.

Una educación integral del individuo más allá de modelos ideales y de eficacia motriz requiere de la diversificación de técnicas corporales que equilibren el currículum de la Educación Física y doten al alumnado de un mayor bagaje motriz.

4.2.2. El modelo deportivo competitivo y elitista: iniciativas de cambio

En lo que se refiere a la reproducción de un modelo deportivo competitivo y elitista, los resultados obtenidos han evidenciado enormes diferencias entre los libros publicados por unas u otras editoriales.

Las proposiciones planteadas al inicio de la investigación presuponían que los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria difunden, mayoritariamente, un arquetipo competitivo de la actividad física y que los/as deportistas de élite ocupan el mayor número de sus fotografías.

Los resultados emanados de esta tesis doctoral son dispares. Existen una serie de editoriales –Almadraba, Paidotribo y Teide– que, coincidiendo con los trabajos de Grineski (citado en Velázquez Callado, 2004), parecen seguir reproduciendo una práctica mayoritariamente competitiva y drenada por el deporte federado. Las imágenes que publican siguen fomentando una práctica mayoritariamente competitiva, que emite visiones reduccionistas y que desvirtúa la pluralidad de actividades motrices.

También otros estudios habían anunciado la omnipresencia de la competición y el enorme paralelismo que se produce entre el ámbito escolar y el entrenamiento deportivo (Bores y Díaz, 1999; Díaz Crespo, 2003).

Las propias ilustraciones de los textos analizados por Bores y Díaz (1999), Díaz Crespo (2003), y Peiró y Devís (1994) han mostrado en multitud de ocasiones deportistas de alto nivel en contextos de competición o entrenamiento, aproximando la asignatura a una visión elitista y selectiva del deporte.

Destaca en este sentido Paidotribo porque es la editorial que publica mayor número de fotografías tomadas en el ámbito de la competición institucionalizada y, al mismo tiempo, es la única editorial que incorpora en sus libros de texto más imágenes referidas al deporte de élite que a otras actividades alejadas del alto rendimiento.

Sin embargo, el resto de las editoriales analizadas invierten esta situación e incorporan en sus manuales un gran número de imágenes apartadas de la competición y, sobre todo, del alto rendimiento, lo que sin duda se contrapone a los resultados de las investigaciones anteriores.

Esta nueva orientación se aproxima a lo establecido en los reales decretos que determinan el currículum de la Educación Física, que indican que la Educación Física escolar “no debe responder a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos”.

El hecho de que las editoriales den cabida a otros ámbitos no competitivos y alejados de la élite deportiva es un aspecto de máxima relevancia, aunque sea difícil aventurar si se trata de un verdadero proceso de cambio hacia la superación de la reproducción de los modelos tradicionales.

Lo que sí se ha podido corroborar, coincidiendo con otras investigaciones previas (Bores y Díaz, 1999; Díaz Crespo, 2003; Peiró y Devís, 1994), es que en las imágenes de los libros de texto de todas las editoriales rara vez se hace referencia a una clase de Educación Física en el ámbito de la enseñanza formal. Teniendo en cuenta que es precisamente a este contexto al que van dirigidos estos manuales, parece incoherente que las personas destinatarias no se vean reflejadas.

4.3. ACTIVIDAD FÍSICA Y DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS LIBROS DE TEXTO

En el presente análisis se han hecho patentes una serie de resultados que comprueban que el género femenino aparece claramente determinado en las imágenes, aspecto coincidente con lo expuesto por otros autores (Cromer y Turín, 1998).

Tal y como han revelado investigaciones precedentes, las ocupaciones que se les atribuyen a las mujeres son reducidas y están estereotipadas. La diferenciación entre las ocupaciones de hombres y mujeres en los libros de texto es notoria (Blanco, 2000, 2003; Cerezal, 1999; Garreta y Careaga, 1987; Heras i Trias, 1987).

La presencia de modelos relacionados con la actividad física diferentes en función del sexo se puede resumir en cuatro puntos fundamentales:

- La oposición entre un hombre deportivo y aventurero frente a una mujer íntima, bella y expresiva.
- La restricción de las mujeres en el deporte en general y su limitación en algunas modalidades deportivas.

- La competición y el alto rendimiento como un coto masculino.
- La diferenciación de espacios públicos masculinos y espacios privados femeninos.

Los cuatro enunciados son explicados en los siguientes epígrafes.

4.3.1. La antítesis entre el hombre deportivo-aventurero y la mujer íntima, estética y expresiva

Los resultados obtenidos descubren visiones estereotipadas en cuanto al reparto de personajes femeninos y masculinos en unas u otras actividades. Se corrobora, en palabras de Parra (2002a, 2002b, 2005), que la mujer que se enseña en los libros de texto de Educación Física es parcial, limitada y estereotipada.



Figura 27. Antítesis hombre deportivo-aventurero y mujer íntima-estética-expresiva²⁹.

²⁹ De izquierda a derecha y de arriba abajo, fotografías tomadas de “Proyecto 2.2, Educación Física, 1 ESO”, por Torrecusa y Coterón, 2005, Zaragoza: Edelvives, p.76; “Educación Física, 3 ESO”, por López, López y Díez, 2006, Madrid: Santillana, p.32; “Educación Física, 3 ESO, 2 Ciclo”, por González Gallego et al., 2005, Madrid: Anaya, p.125; “Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo”, por Riera y González, 2005, Barcelona: Teide, p.7; “Patio 3, 3 ESO.

El presente trabajo revela que en las fotografías de los manuales de Educación Física los hombres realizan práctica deportiva en la mayoría de las ocasiones, sobre todo, deportes colectivos –fútbol, baloncesto, rugby, etc.–. Por el contrario, las mujeres practican otro tipo de actividades físicas no deportivas como las actividades de fitness o las artísticas.

Estas afirmaciones son coincidentes con las expuestas en la tesis doctoral de Parra (2002b) sobre el sexismo en los libros de texto de Educación Física. Las actividades con mayor representación y mejor consideradas socialmente, como es el caso de los deportes, mantienen una presencia muy superior de hombres que de mujeres. En cambio, en las actividades expresivas la representación femenina es superior a la masculina.

Las actividades “para mujeres” parecen buscar la belleza y la expresividad, mientras que las prácticas “para hombres” se asocian con la fuerza, la resistencia, la potencia y el contacto físico, rasgos característicos de diversas modalidades deportivas.

Estas diferencias no sólo se reflejan en los libros de texto, también en las imágenes de algunas revistas profesionales de Educación Física y Deporte la mujer participa en actividades expresivas, estéticas y rechaza la agresividad y el contacto físico (Hernández, Cortés, Rodríguez, Menéndez y Barbero, 1993). Esta presencia de contacto físico podría explicar la poca frecuencia de mujeres que realizan deportes colectivos o deportes de adversario en las imágenes analizadas en este trabajo.

En las fotografías de los libros de texto analizadas, además de las actividades de fitness y de las expresivas, las prácticas de interiorización como el yoga o el tai-chi son realizadas fundamentalmente por mujeres. De este modo se perpetúa la relación entre lo artístico y lo expresivo con lo femenino (Pérez Peidro, 1992), y al

igual que en investigaciones precedentes se demuestra que las mujeres se concentran en el modelo instrumental –aeróbic, por ejemplo– (Hernández et al., 1993) y que los varones representan una minoría en actividades como el gim-jazz o el yoga (Buñuel, 1995a).

En cuanto a la realización de actividades físicas en el medio natural, su distribución también es distinta según el sexo de las personas implicadas. En investigaciones anteriores sobre imágenes publicitarias, los aventureros son siempre hombres –hombre “Malboro”, hombre “Camel”–. Las mujeres, por el contrario, no parecen dominar el medio natural (Pérez Gaudi, 2000).

De forma análoga a lo que ocurre en las revistas de Educación Física examinadas por Hernández et al. (1993) y en los libros de texto de Educación Física analizados por Parra (2002b), los resultados derivados de esta investigación señalan que en las fotografías de los manuales didácticos hay una presencia muy superior de hombres que de mujeres que practican actividades de riesgo o aventura como el rafting, la escalada o el trekking.

Se confirma que en los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria si las personas fotografiadas son mujeres, entonces las actividades físicas con las que se relacionan mayoritariamente son de tipo artístico, de interiorización o actividades de fitness y condición física. En cambio, si las personas fotografiadas son hombres, entonces realizan deporte o actividades físicas en el medio natural.

La visión prejuiciosa y androcéntrica de la actividad física que se ofrece en los libros de texto y que gira en torno a la idea de que existen actividades destinadas a los hombres y otras que lo son para las mujeres, se ha convertido en fuente incesante de preocupación.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género menciona de forma explícita que las Administraciones educativas “velarán para que en todos los materiales educativos

se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres”. Por tanto, es inadecuado que unas determinadas actividades –expresivas, de fitness y de interiorización– sean consideradas como femeninas, mientras que otras –deportes y actividades en el medio natural– se presenten como prácticas masculinas.

De este modo, se sigue educando de forma distinta a niños y a niñas. Aunque la escuela sea mixta, a través de las imágenes que se muestran al alumnado es posible construir mensajes que condicionan sus comportamientos (Joly, 2003), y que dificultan la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

4.3.2. La restricción de las mujeres en el deporte

La mujer está poco representada en las actividades deportivas que enseñan los libros de texto de Educación Física. La primera causa de esta baja representación se debe a la identificación que el deporte ha tenido desde sus inicios con lo masculino y con una irrefutable atribución de género. Los valores que se promueven desde el ámbito deportivo han sido creados por y para los hombres, siendo el punto de partida de los actuales obstáculos y reticencias para la participación de la mujer en el deporte (López Crespo, 2001).

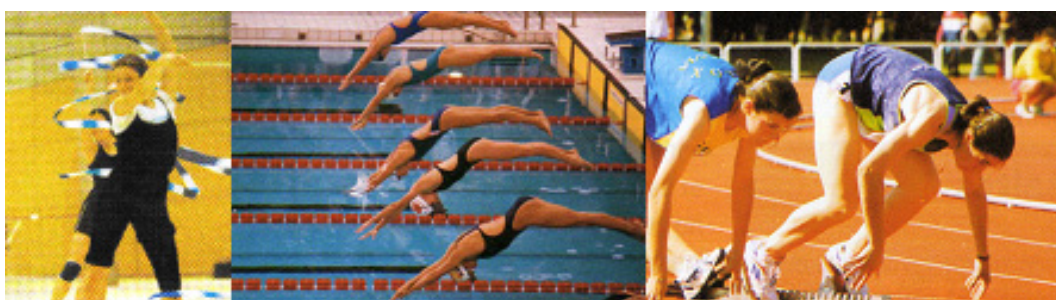


Figura 28. Restricción de las mujeres en el deporte³⁰.

³⁰ De izquierda a derecha, fotografías tomadas de “Patio 1, 1 ESO. Cuaderno”, por Fernández Lorca et al., 2005, Madrid: Bruño, p.56; “Educación Física, 1 ESO”, por López, López y Díez, 2006, Madrid: Santillana, p.48; y “Educación Física Activa, 1 ESO, 1 Ciclo”, por González Fernández, F., 2001, Barcelona: Serbal, p.37.

Los resultados alcanzados en esta tesis muestran que la representación de la mujer en el deporte es no sólo escasa, sino también sesgada. Se confirma la hipótesis que establece que cuando una mujer aparece vinculada al deporte en una fotografía de un libro de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria, se trata con mayor probabilidad de un deporte individual y no colectivo. Si es un hombre el que aparece fotografiado, entonces con mayor probabilidad el deporte que practica es colectivo.

Los estereotipos evidenciados en el presente trabajo que identifican determinados deportes con uno u otro género ya han sido denunciados anteriormente en diferentes países (Hernández et al., 1993; Lynn, Hardin, Hardin y Walsdorf, 2002). La vinculación de las mujeres con los deportes individuales – tenis, natación, esquí y otros asociados a cualidades como la flexibilidad, la armonía o la elegancia– y de los hombres a los deportes colectivos como el fútbol o el rugby, son ideas coincidentes en estos trabajos.

Diversos estudios confirman que los medios de comunicación siguen limitando los deportes practicados por mujeres fundamentalmente a unas pocas modalidades, entre las que, coincidiendo con los resultados de esta tesis, destacan la gimnasia, la natación y el atletismo, todos ellos deportes individuales (Benilde Vázquez, 1993; Frideres y Palao, 2006; Lallana, 2006; López Crespo, 2001; Solano, 2001).

Por lo tanto, el sexo de los personajes de las fotografías influye directamente en el deporte representado, tal y como se corrobora en esta investigación y en otros estudios recientes sobre sexismo y libros de texto de Educación Física (Bardisa y Parra, 2005; Botelho et al., 2008; Parra, 2002a, 2002b, 2005). Deportes como el baloncesto, el fútbol, el rugby o los deportes de combate se vinculan mayoritariamente con lo masculino, mientras que otros como la gimnasia rítmica parecen más apropiados para las mujeres.

La aparición de la mujer en los deportes colectivos es llamativa, además de por su escasez, por su especial vinculación con el balonmano, por delante de otros

deportes como el baloncesto o el voleibol que, en primera instancia, pudieran parecer más adecuados por su menor contacto físico. Este dato aparentemente sorprendente ya ha sido reseñado anteriormente por Parra (2002b) en su tesis doctoral.

En cualquier caso la distribución de los personajes por deportes responde a estereotipos sociales y relega a la mujer a unas pocas modalidades. La clasificación de los deportes en masculinos y femeninos es motivo de preocupación porque condiciona la realización de actividad física de chicos y chicas, reproduciendo una y otra vez estereotipos asociados al género.

4.3.3. La competición y el alto rendimiento como coto masculino

Los resultados de esta investigación apuntan una estricta vinculación de la competición con lo meramente masculino. Los sujetos más fotografiados en situaciones de competición institucionalizada son hombres. En todas las editoriales, excepto en Anaya, las fotografías ubicadas en ámbitos competitivos son protagonizadas mayoritariamente por varones, y las mujeres aparecen excepcionalmente en algunas ocasiones. En cambio, cuando las fotografías se refieren a ámbitos no competitivos el protagonismo de las mujeres aumenta en contraposición al de los hombres.



Figura 29. La competición y el alto rendimiento como coto masculino³¹.

³¹ De izquierda a derecha, fotografías tomadas de “Educación Física, 3 y 4 ESO”, por Barques Bonet et al., 2006, Madrid: Laberinto, p.56; “Educación Física, 1 ESO”, por Martínez, Blanco y

Esta situación corrobora los estudios de otros autores, como el de Ruiz, Graupera, Rico y Mata (2004) que hablan de una preferencia de los chicos por las actividades competitivas frente a las chicas que se decantan por las prácticas cooperativas. Los resultados de García Ferrando (2006a) también señalan la inclinación de las mujeres hacia la práctica física recreativa y el alejamiento del deporte federado y competitivo, tendencia que se ve reflejada en las fotografías de los libros de texto de Educación Física analizados durante este trabajo.

El análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Física ha confirmado, en línea con los trabajos de Buñuel (1995b), la hegemonía masculina en el deporte de élite, ya que los hombres son fotografiados con frecuencia en situaciones relacionadas con el alto rendimiento deportivo, mientras que las mujeres rara vez se ligan con este nivel de práctica.

Estos resultados también están en sintonía con diferentes estudios que encuentran en los medios de comunicación un número significativamente mayor de referencias de la élite deportiva dedicadas a hombres que a mujeres (Capranica, et al., 2008; Frideres y Palao, 2006; King, 2007; Lynn, Hardin, Hardin y Walsdorf, 2002; López, 2008; Pedersen, Whisenant y Clement, 2003; Shields, Gilbert, Shen y Said, 2004). Autores como Berganza, Selva, Solà y Alarcón (2004), coincidiendo con Lallana (2006), opinan que en los medios de comunicación los protagonistas del deporte de élite son principalmente varones.

Por tanto, se puede confirmar que si una mujer aparece fotografiada en un libro de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria, con gran probabilidad la actividad física que realiza no pertenece a la competición institucionalizada ni tampoco a la élite deportiva. Si la actividad física fotografiada se ubica en el ámbito de la competición de alto rendimiento, entonces, de forma estadísticamente significativa, la persona que la realiza es un hombre.

La relevancia de esta cuestión radica en que la ausencia de modelos deportivos femeninos en los medios de comunicación, pero también en las clases de Educación Física, provoca la asimilación de una cultura deportiva masculina. Por lo tanto, las chicas se autoexcluyen del deporte federado y encuentran obstáculos para participar en el deporte de alto rendimiento (Vázquez, 2002).

4.3.4. Construcción del espacio público de los hombres y el espacio privado de las mujeres

En esta investigación el análisis bivalente que relaciona el sexo de las personas fotografiadas en los libros de texto con el tipo de espacio en el que aparecen confirma, aunque no para todas las editoriales, la hipótesis que formula que si una mujer aparece fotografiada en una imagen de un libro de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria, entonces el espacio preferente en el que se ubica la fotografía es interior –vinculado a lo privado–. Si es un hombre el que aparece fotografiado en estas imágenes, entonces predominantemente la fotografía se localiza en un espacio exterior –más ligado con la esfera de lo público–.

Muchos autores han destacado la existencia de límites espaciales que delimitan la frontera entre lo masculino y lo femenino (véase, por ejemplo, Andrada y Scharagrodsky, 2001; González Calvo, 2006; Martínez del Castillo y Puig, 1998; Sentamans, 2008). Todos ellos coinciden al afirmar que las diferencias de género en la socialización identifican la esfera pública con la masculinidad y la esfera doméstica con la feminidad. De este modo, los espacios amplios se constituyen como lugares de ficción y de riesgo más adecuados a los varones. En cambio, los espacios íntimos y reservados son propios de las mujeres.

Las reflexiones en torno a la diferencia entre los espacios sociales de mujeres y hombres incitan a pensar que, tal como ha comprobado Buñuel (1995b), esta manera de utilizar el espacio puede condicionar el tipo de actividades físicas practicadas por uno u otro sexo.

Así, la escasa unión de la mujer con las actividades en espacios abiertos como el medio natural –rafting, escalada, trekking, etc.– y con el deporte de élite o deporte espectáculo puede atribuirse, entre otras cosas, a una feminidad que ha estado ligada a los espacios domésticos y privados, y alejada de la esfera de lo público.

4.4. LA ESTIGMATIZACIÓN DE LOS GRUPOS RACIALES EN LOS LIBROS DE TEXTO

Después de analizar las relaciones que se establecen entre los grupos raciales representados en las imágenes de los libros de texto de Educación Física y los modelos de actividad física que se les asignan a cada uno de ellos, se ponen en evidencia los prejuicios y estereotipos que siguen vigentes entre unas razas y otras.

En este sentido, las imágenes de los manuales de Educación Física, como portadoras potenciales de currículum oculto, se comportan como transmisoras de orientaciones ideológicas, interpretaciones y valores que contienen sesgos y discriminaciones.

Los resultados alcanzados en esta tesis doctoral concuerdan con multitud de trabajos que han denunciado la existencia de un discurso eurocéntrico y etnocéntrico en los libros de otras áreas curriculares, y que coinciden en que la visión que se ofrece mediante estos materiales no hace más que immortalizar conocimientos sesgados y erróneos sobre las distintas razas (Moreno, 1987; Selander, Pomare, Frotzig y Ullman, 1990 citado en Selander, 1995; Torres, 2008). Estas investigaciones han comprobado reiteradamente la presencia de discursos racistas en los manuales escolares.

En el siguiente apartado se pone de relieve la permanencia de estereotipos raciales relacionados con la actividad física y el deporte en los libros de texto del área de Educación Física.

4.4.1. Una visión sesgada de la participación de los “otros”

A pesar de la baja representación de personas de razas diferentes a la blanca en las fotografías analizadas, se observa que las relaciones que establecen con determinados tipos de actividad física y con ámbitos y niveles de práctica concretos, es significativa.



Figura 30. Limitación de prácticas deportivas en función de la raza³².

No se han encontrado investigaciones previas que estudien las relaciones entre las variables raza y actividad física en los libros de texto de Educación Física. No obstante, este tipo de estudios si han sido realizados en multitud de ocasiones a partir de las imágenes de diversos medios de comunicación.

Tal y como mencionan Jones, McCarthy y Potrac (2003) la existencia de estereotipos raciales en los medios deportivos no sólo invisibilizan algunos grupos sino que reflejan estructuras de poder. La gran variedad de actividades físicas en las que aparecen participando las personas de raza blanca en los medios de comunicación contrasta con la limitación a la que parecen estar sometidas, por ejemplo, las personas afroamericanas (Harrison y Lawrence, 2004). Esto mismo ocurre en los libros de texto de Educación Física analizados.

³² De izquierda a derecha, fotografías tomadas de “Proyecto 2.2, Educación Física, 2 ESO”, por Torrecusa y Coterón, 2005, Zaragoza: Edelvives, p.72; “Educación Física, 4 ESO”, por Martínez de Haro, V., 2005, Badalona: Paidotribo, p.70; y “Proyecto 2.2, Educación Física, 1 ESO”, por Torrecusa y Coterón, 2005, Zaragoza: Edelvives, p.79.

Trabajos como el de Sheldon, Jayaratne y Petty (2007) demuestran la supremacía de los afroamericanos en determinados deportes que son retransmitidos una y otra vez por los medios, produciendo y reproduciendo estereotipos que se instauran en la sociedad. Según las imágenes deportivas analizadas por estos autores, modalidades como el baloncesto, el boxeo o el atletismo parecen ser las más adecuadas para la raza negra. En otros estudios sobre programación deportiva televisiva las posibilidades de práctica de las personas negras se orientan casi exclusivamente hacia el baseball, el baloncesto o el fútbol (Thomas, 2004).

En las fotografías analizadas en la presente investigación no se ha podido corroborar la vinculación de las personas negras con el boxeo o el baseball, ya que estas modalidades no son representadas en los ejemplares manejados. No obstante, el baloncesto, el atletismo y el fútbol sí se muestran como deportes afines a la raza negra.

Esta diferenciación de prácticas motrices en función de la raza se evidencia en las imágenes de los libros de texto de Educación Física. En ellas se percibe un tipo de actividad característica de las personas que no son de raza blanca: los deportes, tanto colectivos como individuales, y centrados en unas pocas modalidades. Acorde con lo expuesto por Azzarito y Solmon (2006a), los prejuicios raciales latentes en las imágenes sostienen que las actividades físicas más apropiadas para las personas de raza negra son el fútbol, el baloncesto y el atletismo.

Además, en las fotografías de los manuales se encuentra una clara tendencia a ubicar a estos sujetos en ámbitos competitivos y de alto rendimiento. Al igual que ocurre en los medios de comunicación, se presentan como los grandes triunfadores en muchas de las pruebas de unos Juegos Olímpicos (Lumpkin, 2007).

Las fotografías de los libros de texto de Educación Física enseñan que la diversidad racial no existe en la escuela ni tampoco en ámbitos recreativos. Las distintas razas sólo interesan para competir de forma institucionalizada y,

mayoritariamente, enmarcadas en el alto rendimiento deportivo. Esta división del deporte por cuestiones de raza coincide con lo que ya han anunciado previamente otros trabajos (Gil, 2006).

El análisis llevado a cabo durante la investigación corrobora que, en prácticamente todas las editoriales, si una persona de raza diferente a la blanca aparece fotografiada en un libro de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria, entonces el tipo de actividad física representada, de forma estadísticamente significativa, es un deporte, está contextualizada en el ámbito de la competición institucionalizada y se refiere a la élite deportiva.

Lejos de avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad –tal como determina la Ley 1/1990, de 3 de octubre–, los libros de texto de Educación Física contribuyen a la estigmatización de las “otras” razas en lo que a práctica de actividad física se refiere.

4.5. MODELOS CORPORALES: HACIA UNA SUPERACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS

Determinados resultados obtenidos del análisis de las imágenes no corroboran algunas de las hipótesis planteadas. Esto es particularmente relevante porque, si bien es cierto que tampoco han sido refutadas, permite extraer, con cierta precaución, que las imágenes de los libros de texto de Educación Física no son transmisoras de la totalidad de estereotipos que se habían advertido en otros estudios.

A partir de esta investigación no se puede concluir que las siguientes cuestiones formen parte de los libros de texto de Educación Física:

- La cultura del músculo para ellos frente a la cultura de la delgadez para ellas.
- La indumentaria como signo de diferenciación.

- La utilización de la fotografía como potenciador de las desigualdades.

A continuación se explican cada uno de los puntos anteriores.

4.5.1. La cultura del músculo y la cultura de la delgadez

Un primer análisis del total de las imágenes que componen la muestra señala que, aunque la tipología corporal más frecuente en los libros de texto de Educación Física tanto en hombres como en mujeres es la denominada combinación de somatotipos, los sujetos mesomórficos –atléticos o musculados– son mayoritariamente hombres, mientras que las personas ectomórficas –delgadas– son principalmente mujeres.



Figura 31. Representación del cuerpo mesomórfico en los chicos y ectomórfico en las chicas³³.

La mayor parte de los estudios publicados sobre la representación del cuerpo están centrados en los medios de comunicación (Cockburn, 2002; Del Moral, 1995; Gervilla, 2002; Girela, 1996). No se han encontrado investigaciones sobre modelos corporales en libros de texto que permitan contrastar los resultados de este trabajo.

³³ De izquierda a derecha, fotografías tomadas de “Educación Física, 1 y 2 ESO”, por Macagno et al., 2005, Madrid: Laberinto, p.60; y “Proyecto 2.2, Educación Física, 2 ESO”, por Torrecusa y Coterón, 2005, Zaragoza: Edelvives, p.5.

En las imágenes artísticas y publicitarias, un estudio realizado por Pérez Gauli (2000) demuestra que el cuerpo femenino más valorado es el ectomorfo y el ectomorfo extremo –delgados y muy delgados–. En cambio, el cuerpo masculino se prefiere mesomórfico –atlético y musculado–.

Esta presentación de la delgadez femenina y de la musculación masculina como parte del imaginario social ha sido tratada en numerosas ocasiones por autores como Barbero (2005), que denuncia la influencia negativa que a través de la Educación Física y el deporte se puede estar forjando en cuanto a la consolidación de un cuerpo que varía en función del sexo.

Investigaciones como las de Azzarito y Solmon (2006b), Barbero (1998) o González, Ruiz y Carrasco (2007), han manifestado que la cultura del músculo reservada a los varones y la cultura de la delgadez para las mujeres es una constante en el pensamiento del alumnado de Educación Física.

En la presente tesis doctoral se ha detectado la misma tendencia, lo que no hace más que reforzar los pensamientos del alumnado. Pese a esta tendencia, la baja presencia de somatotipos ectomórficos y mesomórficos en las imágenes de los manuales analizados no permite aceptar de forma estadísticamente significativa la hipótesis que afirma que las mujeres fotografiadas en los libros de texto de Educación Física son mayoritariamente delgadas y los hombres poseen mayormente un cuerpo musculado.

Esto se contrapone a otras investigaciones que sí han encontrado una construcción de estereotipos corporales asociada a la práctica de actividad física y deportiva en imágenes de revistas, cine y publicidad (Hernández, Cortés, Rodríguez, Menéndez y Barbero, 1993; González, Contreras, Kirk, Carrasco y Rodríguez 2004; Barbero, 2005).

Así pues, no se puede concluir que las imágenes impresas en los libros de texto de Educación Física reproducen modelos corporales estereotipados. Mayoritariamente, tanto los varones como las mujeres, poseen cuerpos “normales”

–responden a una tipología corporal a la que se ha llamado combinación de somatotipos–. Este hecho revela, afortunadamente, importantes diferencias con lo que ocurre en las imágenes publicitarias, que exhiben modelos corporales claramente delgados y/o musculados.

4.5.2. La indumentaria signo de distinción

Aunque los estudios revisados coinciden al afirmar que el vestuario de las personas es señal de condición social y de identidad sexual (Agustín Lacruz, 2006; Braunstein y Pépin, 2001; Pérez Gauli, 2000; Coca, 1993; Gervilla, 2002), los resultados obtenidos no han podido confirmar diferencias en la vestimenta de hombres y mujeres, y tampoco en la ropa que visten las personas de una u otra raza.

Autores como Hargreaves (1990) y Hernández et al. (1993) señalan que las prendas deportivas e, incluso, la frecuente semidesnudez de la mujer en el contexto de la actividad física y el deporte producen enunciados estereotipados sobre la feminidad.

La escasa variabilidad del tipo de indumentaria en las fotografías de los libros de texto analizados –un porcentaje muy elevado de imágenes son categorizadas como “ropa de deporte”– no permite establecer relaciones estadísticamente significativas. Por lo tanto, no se puede aceptar que exista relación entre la indumentaria de los sujetos fotografiados en los libros de texto de Educación Física y su sexo. Tampoco la ropa que visten las personas fotografiadas en estos manuales parece depender del grupo racial al que pertenecen.

Se ha evidenciado que para profundizar en esta cuestión sería necesaria una remodelación de los valores de esta variable que permitiese una descripción más detallada de la indumentaria de los individuos fotografiados en los libros de texto.

4.5.3. La manipulación fotográfica al servicio de las diferencias de género

Contrariamente a los resultados obtenidos sobre las imágenes de los medios de comunicación (Cantos, 2008; De Andrés, 2006; López Díez, 2003, 2005), los tipos de plano y los tipos de enfoque manejados en las fotografías de los libros de texto de Educación Física no muestran una clara relación con el sexo de las personas que aparecen en dichas imágenes.



Figura 32. Utilización de diferentes tipos de plano y enfoque en función del sexo³⁴.

La predominancia del hombre en fotografías o grabaciones tomadas desde ángulos contrapicados es muy alta en los informativos de televisión y en la imagen publicitaria (Cantos, 2008; López Díez, 2003, 2005). Los datos presentados en los estudios de estos autores guardan algunas similitudes con los que se encuentran en esta tesis doctoral. Sin embargo, es importante destacar que, aunque en el análisis general los resultados corroboran esta vinculación entre las variables tipo de enfoque y sexo, en el análisis comparativo por editoriales la disminución de la muestra no permite ratificar esta tendencia.

Inicialmente se detecta que los hombres se relacionan significativamente con los enfoques contrapicados, las mujeres con los enfoques medios y los grupos mixtos con los enfoques picados. Siguiendo a Alonso y Matilla (1990), los planos

³⁴ De izquierda a derecha, fotografías tomadas de “Educación Física, 1 y 2 ESO”, por Macagno et al., 2005, Madrid: Laberinto, p.156; “Educación Física, 1 ESO”, por López, López y Díez, 2006, Madrid: Santillana, p.4; y “Educación Física, 3 y 4 ESO”, por Barques Bonet et al., 2006, Madrid: Laberinto, p.214.

contrapicados –aquellos en los que la toma se hace desde abajo hacia arriba– dotan de importancia, poder y confianza a los personajes. Por el contrario, los planos picados –en los que la toma se hace de arriba abajo– enseñan a los personajes más débiles y les restan importancia. Por ello, la valoración de los personajes masculinos en los libros de texto de Educación Física podía verse influenciada por el enfoque contrapicado con el que son fotografiados, al igual que ocurre con las situaciones coeducativas –dónde hombres y mujeres aparecen juntos–.

Con respecto al tipo de plano, la primera lectura de los resultados señala que, en el total de la muestra, las mujeres aparecen en más ocasiones que los hombres en planos enteros, americanos y medios –más centrados en la figura humana–. En cambio, la presencia masculina es mayor que la femenina en planos generales y de conjunto –centrados en la acción y no en el valor expresivo del personaje–.

No obstante, estas relaciones, mostradas en otros estudios (De Andrés, 2006; López Díez, 2005), no han podido ser confirmadas en el análisis por editoriales ya que el número de casos categorizados en los distintos tipos de planos en cada una de las editoriales es tan pequeño que no permite aplicar pruebas estadísticas con eficacia.

4.6. ENTRE LA REPRODUCCIÓN Y EL PROCESO DE CAMBIO

Si bien hay situaciones estereotipadas que se transmiten a través de los libros de texto y que responden a factores sociales y culturales con gran tradición histórica, estas situaciones no son inmutables.

A lo largo de este capítulo se han confirmado muchas de las premisas e hipótesis planteadas al inicio de la investigación, que demuestran la permanencia de modelos corporales y de actividad física estereotipados en los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante, destaca la existencia de editoriales que se alejan en algunos casos de los resultados globales alcanzados y el hecho de que algunas de las hipótesis formuladas no hayan podido ser corroboradas.

Las editoriales tienen un papel importante como agentes de cambio social y algunas de ellas parecen haber iniciado un proceso de transformación, al menos en algunas cuestiones. Ahora, de acuerdo con una de las líneas de desarrollo futuro que se proponen más adelante, sería oportuno conocer si este incipiente proceso de cambio forma parte de una respuesta activa de las editoriales frente a las visiones estereotipadas que se encuentran vigentes en el imaginario social o si, por el contrario, se trata de un hecho fortuito y, en ningún caso, fruto de la reflexión.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.0. INTRODUCCIÓN

En este apartado se presenta una recapitulación de las principales conclusiones que se han obtenido a lo largo de la investigación, así como una relación de los límites del estudio y de las líneas de desarrollo futuro.

5.1. SOBRE LAS IMÁGENES FOTOGRÁFICAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En primer lugar se presentan las conclusiones relacionadas con los modelos corporales dominantes: sexo, edad y raza. En segundo lugar, se exponen las conclusiones sobre los modelos de actividad física que se enseñan en los libros de texto: tipo de actividad, ámbito de práctica y nivel. En tercer lugar, se enuncian las conclusiones relacionadas con las diferencias de género y raza. Finalmente, se sugieren recomendaciones para la superación de estereotipos.

Esta organización se establece en función de las hipótesis planteadas al inicio del informe. Además, se mantiene el orden de las variables propuestas en el sistema de categorías utilizado para el análisis de las imágenes y también la secuenciación utilizada en la presentación de los resultados y en la discusión de los mismos.

5.1.1. Sobre la presencia de modelos corporales dominantes

1. Las imágenes representan mayoritariamente un modelo de cuerpo masculino, joven, de raza blanca, cuya tipología corporal es la combinación de somatotipos y que viste indumentaria deportiva.
2. Las imágenes reflejan un claro desequilibrio entre la figura masculina y la figura femenina y suponen la existencia de un modelo masculino dominante.
3. Los personajes más representados en las fotografías corresponden a niños/as, adolescentes y jóvenes. En la mayoría de las editoriales la

juventud es la etapa de la vida más frecuente y la vejez tiene una presencia muy limitada en todas ellas. De esta forma, los manuales de Educación Física identifican los jóvenes con el colectivo al que van dirigidas las actividades físicas y excluyen a las personas mayores de su práctica.

4. Las imágenes analizadas representan predominantemente personas de raza blanca. La omisión de la diversidad racial es una forma de discriminación y contrasta con el marco legislativo bajo el que son elaborados estos manuales didácticos.
5. Las actividades físicas adaptadas y las personas con discapacidad aparecen de forma excepcional. En cierto modo, los manuales de Educación Física contribuyen a la invisibilidad y exclusión de este colectivo y reproducen desigualdades derivadas de la discapacidad.

5.1.2. Sobre los modelos de actividad física representados

6. La mayoría de los contenidos implícitos en las imágenes corresponden a un modelo tradicional de Educación Física, vinculado a la condición física y al deporte.
7. Los deportes gozan de un trato preferente en contraposición con otro tipo de prácticas como las actividades físicas en el medio natural, las actividades artísticas y de expresión corporal, los juegos, las prácticas de interiorización, o los ejercicios de higiene postural. En consecuencia, los libros de texto deportivizan el currículum de Educación Física.
8. Las diferencias que presentan las editoriales en la manera de ligar la actividad física a un modelo competitivo y elitista son enormes. Tres de las editoriales analizadas –Almadraba, Paidotribo y Teide– difunden mayoritariamente fotografías que hacen referencia a la competición institucionalizada y a la élite deportiva, mientras que las siete editoriales restantes han demostrado la superación de esta tendencia.

5.1.3. Sobre las diferencias de género

9. Las fotografías presentan diferencias en el tipo de actividades físicas que se vinculan a hombres y mujeres, y que corresponden con los estereotipos atribuidos a cada uno de los géneros. El hombre participa en mayor medida en las actividades físicas en el medio natural y en las actividades deportivas, especialmente en los deportes colectivos, mientras que la mujer adquiere mayor protagonismo en las actividades artísticas, en las actividades de fitness y condición física y en las prácticas de interiorización –yoga, tai-chi y relajación, entre otras–.
10. La mujer se vincula mayoritariamente con los deportes individuales tales como el atletismo, la gimnasia artística, la gimnasia rítmica o la natación. En contraposición, los hombres se vinculan con los deportes colectivos. Se transmite la idea de la existencia de deportes para mujeres y deportes para hombres.
11. La presencia de las mujeres en los contextos competitivos y en la élite deportiva es restringida. La competición reglada y el alto rendimiento se enseñan como un coto masculino, reproduciendo falsas creencias en torno a cada uno de los sexos.
12. Las mujeres se circunscriben a los espacios interiores –conectados con el ámbito doméstico y privado–. En cambio, los espacios exteriores –conectados a la esfera de lo público– se relacionan con los hombres.

5.1.4. Sobre la representación de la diversidad racial

13. Las personas de razas diferentes a la blanca –principalmente personas de raza negra– están más representadas en el deporte que en otro tipo de actividades físicas. Además, las modalidades que practican –fundamentalmente atletismo y baloncesto– ofrecen una visión sesgada de su participación en el deporte. Al mismo tiempo, la

presencia de personas de razas diferentes a la blanca tan sólo se produce cuando las fotografías se refieren a la competición y al alto rendimiento, quedando excluidas de ámbitos recreativos, utilitarios o del propio contexto educativo.

5.1.5. Sobre las iniciativas de cambio

14. En las mismas imágenes fotográficas de los libros de texto de Educación Física aparecen elementos que contribuyen a la reproducción de estereotipos y otros que favorecen el proceso de cambio. Aquellas hipótesis que no han podido ser corroboradas pueden ser vistas como indicios de una transformación de los modelos estereotipados. En primer lugar, no se ha podido confirmar que la vestimenta sea un elemento distintivo ni de sexo ni de raza para los personajes de las fotografías. En segundo lugar, los modelos corporales mostrados en las imágenes no responden a una tipología mesomórfica –cuerpos musculados– en el caso de los hombres y ectomórfica –cuerpos delgados– en el caso de las mujeres. En tercer lugar, el tipo de plano y el tipo de enfoque con el que son tomadas las imágenes de los manuales de Educación Física no difieren en función del sexo de las personas fotografiadas.

5.1.6. Algunas recomendaciones para la superación de los estereotipos

De las conclusiones de este trabajo se desprende la necesidad de trabajar para la superación de los estereotipos tradicionales vinculados a la Educación Física, y en concreto se extraen una serie de recomendaciones dirigidas a la comunidad académica y escolar:

15. Tanto las editoriales como la Administración educativa deben tomar mayor conciencia de los materiales curriculares que se están elaborando e involucrarse para su mejora continua.

16. El docente no debe recurrir a los libros sin más, sino analizarlos de forma crítica y reflexionar sobre los mismos para posteriormente utilizarlos con coherencia didáctica. Es preciso aprender a elegir los mensajes que se transmiten al alumnado de la Educación Física escolar.
17. En este sentido, la formación inicial del profesorado de Educación Física debería plantear una preparación orientada a la reflexión y sensibilización de los/as futuros profesionales en torno al empleo de materiales curriculares.
18. Finalmente, el sistema de categorías elaborado para el análisis de las imágenes puede constituir una herramienta útil para los diferentes responsables educativos que podrán manejarlo para lograr una confección más apropiada de los materiales didácticos impresos.

5.2. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el diseño y desarrollo de este trabajo se han puesto de manifiesto las debilidades y limitaciones de la investigación:

1. Sobre las limitaciones metodológicas es preciso señalar que el gran número de casos codificados como “otros” ámbitos de práctica de actividad física provoca que los indicadores de la variable “ámbito de práctica” no sean lo suficientemente eficaces para una adecuada categorización de las imágenes. Durante la fase de elaboración del sistema de categorías las dificultades para diferenciar ámbitos recreativos a través de las fotografías llevaron a proponer un indicador dentro de esta categoría en el que tuvieran cabida todas aquellas imágenes con una difícil ubicación contextual. A la vista de los resultados obtenidos, parece conveniente tratar de redefinir esta variable con la finalidad de obtener resultados mucho más precisos en próximos análisis.

2. El diseño de la muestra del estudio emergente sobre la percepción de imágenes fijas llevado a cabo con estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria no permite la generalización de los datos. Esto ha limitado el estudio y tan sólo ha permitido una aproximación superficial, que necesita una línea de futuro a seguir, tal y como se señala más adelante.
3. La excesiva apertura del objeto de estudio y el hecho de afrontar tantas variables en el análisis de las imágenes –diferencia de género, discriminación racial, discapacidad, estereotipos en el deporte,...– ha dificultado la construcción del marco teórico.
4. Se han consultado pocas investigaciones fuera del ámbito nacional para abordar algunas de las cuestiones relacionadas con este trabajo, lo que sin duda limita su tratamiento y es una clara debilidad del estudio.
5. La investigación ha sido realizada y dirigida por profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, lo que ha coartado un enfoque más técnico del análisis de la imagen. La investigadora principal no cuenta con la formación necesaria para llevar a cabo un análisis completo y complejo del fenómeno iconográfico más allá del análisis de contenido efectuado.
6. La intención inicial de la investigación era recoger datos sobre la utilización de los libros de texto de Educación Física en diferentes centros educativos de ámbito nacional, y sobre las editoriales con mayor tirada de libros de texto de Educación Física. Las reticencias por parte de las editoriales y las dificultades para obtener respuesta de los centros educativos en un primer momento, junto con la magnitud del análisis de contenido de las imágenes, llevaron al abandono de este propósito.
7. En último lugar, posiblemente la limitación más importante de esta investigación se refiere al carácter exclusivamente descriptivo de la investigación. La presente tesis doctoral se centra en descubrir los

estereotipos que se transmiten a través de las imágenes de los libros de texto de Educación Física de la ESO, así como en su comprensión, interpretación y valoración. Sin embargo, no proporciona mecanismos concretos para su eliminación. La problemática desvelada es compleja y requiere de una profunda reflexión entre los diferentes agentes implicados en la elaboración, supervisión y utilización de los manuales didácticos que pueda converger en soluciones acertadas.

5.3. LÍNEAS DE DESARROLLO FUTURAS

1. Completar el sistema de categorías elaborado como herramienta para el análisis de las imágenes con las variables mencionadas por el alumnado durante la prueba de percepción desarrollada. Mantenerlo actualizado para recuperar y comparar sistemáticamente el contenido de las imágenes de los nuevos manuales didácticos que vayan surgiendo en Educación Física.
2. Extender el modelo de análisis aplicado a las fotografías de los libros de texto de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria publicados bajo el marco legislativo de la LOGSE –Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo– a las imágenes de los libros de texto de Educación Física editados con la LOE –Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación–.
3. Ampliar el análisis de los libros de texto de Educación Física a otras etapas educativas como la Educación Primaria.
4. Profundizar en el estudio iniciado con el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria sobre percepción de imágenes fijas, aumentando significativamente la muestra y desarrollando una prueba que permita conocer las opiniones de los/as estudiantes sobre las fotografías publicadas en sus libros de texto de Educación Física.

5. Compilar y sistematizar, a través de entrevistas con los/as responsables de las diferentes casas editoras, información correspondiente a los criterios para la creación de materiales didácticos que siguen a la hora de elaborar sus libros de texto de Educación Física, intentando ahondar en las posibles medidas que toman estas empresas editoriales para la superación de estereotipos en sus manuales.
6. Desarrollar y mantener actualizada una base de datos cuyos registros contengan información sobre la utilización del libro de texto de Educación Física en los centros educativos. Cuáles son las editoriales más empleadas, así como la función que estos ejemplares desempeñan en el aula: guía para el profesorado, fuente de consulta para los alumnos/as de forma puntual, soporte material y guía imprescindible para el alumnado, etc.
7. Elaborar una guía didáctica y un CD-ROM interactivo que proponga una serie de actividades para ser incorporadas al trabajo de aula de la Educación Física, que introduzcan el análisis de las imágenes desde una perspectiva crítica de los estereotipos en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte y, en consecuencia, incidan positivamente en los valores y actitudes del alumnado.

CAPÍTULO 6. BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. M. & Bonhomme, M. (2000). *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Cátedra.
- Agustín Lacruz, M. C. (2006). *Análisis documental de contenido del retrato pictórico: Propuesta epistemológica y metodológica aplicada a la obra de Francisco de Goya*. Cartagena: Concejalía de Cultura: 3000 Informática.
- Albarracín Pérez, A. (2005). Las actividades acuáticas en los libros de texto de educación física según los profesores. En J.A.Moreno Murcia (Ed.), *II Congreso Internacional de actividades acuáticas* (pp. 212-225). Murcia: I.C.D.
- Alegret i Tejero, J. L. (1993). *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Alonso Erausquin, M. (1995). *Fotoperiodismo: formas y códigos*. Madrid: Síntesis.
- Alonso Hernández, C. (2008). Hagamos visibles a las mujeres: Materiales didácticos para la igualdad. *Coeducación, 8 de marzo*.
- Alonso, M. & Matilla, L. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- Altable Vicario, C. (2001). Educación para el amor, educación para la violencia. En N.Blanco (Ed.), *Educación en Femenino y en Masculino* (pp. 99-110). Madrid: Akal.
- Altés Rufias, E. & Gallego Ayala, J. (2004). Estereotipos y roles de género en los medios de comunicación. En P.López Díez (Ed.),

Manual de información en género (pp. 37-68). Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.

- Anaya, V. & Llobera, M. (2006). Libros de texto y directrices curriculares para el Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema educativo francés. *Revista de educación*, 341, 259-279.
- Andrada, M. & Scharagrodsky, P. (2001). Construcción del "verdadero" hombre en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*. Recuperado el 9 de julio de 2008, de <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/dialogos.htm>
- Anguera Argilaga, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera Argilaga, M. T. (2001). Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿presente o futuro para la metodología? En A.Bazán Ramírez & A. Arce Ferrer (Eds.), *Estrategias de Evaluación y Medición del Comportamiento en Psicología* (pp. 11-86). Obregón-México: Instituto Tecnológico de Sonora y Universidad Autónoma de Yucatán.
- Angulo, M. (2007). Las imágenes de las deportistas en los medios de comunicación. Recuperado el 4 de junio de 2008, de <http://www.mujerydeporte.org/documentos/doc.asp?doc=MUJER%20Y%20DEPORTE&whichpage=1>
- Antuña Contal de Raffo, M. A. (1995). El imaginario femenino (1964-1955) en los textos de lectura de la escuela primaria argentina. *Revista de Historia Contemporánea*, 6, 9-31.
- Aparici, R. & García-Matilla, A. (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de educación*, 338, 85-99.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Arce Cordero, E. (2005). Subjetividad, objetividad y organización escolar [Versión electrónica], *Revista de Educación*, 336, 203-217.
- Argibay, M., Celorio, G., & Celorio, J. J. (1991). *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en ciencias sociales*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Arroyo Almaraz, I. (2000). *Ética de la imagen*. Madrid: Laberinto.
- Arribas Cubero (2003). Formación inicial y permanente en torno a la actividad física en el medio natural (afmn): Una propuesta para diferentes ámbitos educativos. En A.M.Aguado (Ed.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar* (pp. 48-76). Palencia: Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Azzarito, L. & Solmon, M. A. (2006a). A Poststructural Analysis of High School Students' Gendered and Racialized Bodily Meanings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 75-98.
- Azzarito, L. & Solmon, M. A. (2006b). A Feminist Poststructuralist View on Student Bodies in Physical Education: Sites of Compliance, Resistance, and Transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 200-225.
- Álvarez Bueno, G., Cano de Mateos, S., Fernández García, E., López, C., Manzano, A., & Vázquez Gómez, B. (1990). *Guía para*

una Educación Física no Sexista. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

- Álvarez Fernández, M. (1992). El libro de texto como punto de partida para la elaboración del PCE. *Aula de innovación educativa*, 9, 45-49.
- Badanelli Rubio, A. M. (2003). *Ilustraciones en los manuales escolares (españa 1900-1970)*. UNED.
- Balcells i Junyent, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: PPU.
- Ballarín Domingo, P. (1995). La orientación profesional de las chicas en un texto escolar de finales del siglo XIX. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 2 (2), 345-359.
- Ballarín Domingo, P. (2001). La coeducación hoy. En N. Blanco (Ed.), *Educación en Femenino y en Masculino* (pp. 31-40). Madrid: Akal.
- Barbero González, J. I. (1989). La educación física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 2, 30-34.
- Barbero González, J. I. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de educación*, 311, 13-49.
- Barbero González, J. I. (1997). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. En D. Ayora Pérez, J. Campos Granell, J. Devís Devís, & A. Escartí Carbonell (Eds.), *Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte* (pp. 213-235). Valencia: INEF Valencia.

- Barbero González, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física y deporte*, 20 (1), 9-30.
- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en Educación Física [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51.
- Barcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11, 59-81.
- Bardisa Ruíz, M. T. & Parra Martínez, J. (2005). Análisis del sexismo en las ilustraciones de los libros de texto de educación física de 2º ciclo de ESO y Bachillerato. En Universidad Europea de Madrid (Ed.), *Congreso Internacional UEM. Actividad Física y Deporte en la sociedad del siglo XXI* (pp. 234-247). Madrid: Gymnos Editorial Deportiva.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Barrett, A. E. & Cantwell, L. E. (2007). Drawing on Stereotypes: Using Undergraduates' Sketches of Elders as a Teaching Tool [Versión electrónica], *Educational Gerontology*, 33(4), 327-348.
- Bejarano Franco, M. (2003). Transversalidad e igualdad de oportunidades. En M.D.Villuendas & A. J. Gordo López (Eds.), *Relaciones de género en psicología y educación* (pp. 47-64). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Beltrán, M. (1991). *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Bengoechea Bartolomé, M. & Gutiérrez San Miguel, B. (2001). La categorización masculina del mundo a través del lenguaje. En P.López Díez (Ed.), *Manual de información en género* (pp. 69-106). Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.

- Berganza Conde, R., Selva Masoliver, M., Solà Arguinbau, A., & Alarcón García, P. (2004). El discurso genérico en la prensa, el cine y la publicidad. En P.López Díez (Ed.), *Manual de información en género* (pp. 173-200). Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión. RTVE.
- Berger, J. (2001). *Mirar*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernard, M. (1985). *El cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Berry, T. & Lauzon, L. (2008). A content analysis of fitness magazines. *Avante*, 9, 8-16.
- Betancor, M. A. & Vilanou, C. (1995). Consideraciones histórico-antropológicas sobre el origen de la educación física y el deporte: un ensayo taxonómico. *Apunts: educación física y deportes*, 40, 7-24.
- Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la ética*. Barcelona: Anagrama.
- Billings, A. C. & Tyler Eastman, S. (2002). Selective representation of gender, ethnicity, and nationality in american television coverage of the 2000 summer olympics. *International Review for the Sociology of Sport*, 37, 351-370.
- Binello, G., Conde, M., Martínez, A., & Rodríguez, M. G. (2000). Mujeres y fútbol: ¿territorio conquistado o a conquistar? Peligro de gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina. Recuperado el 8 de agosto de 2008, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/deporte/1.pdf>

- Blanchet, A. B., Ghiglione, R. G., Massonnat, J. M., & Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- Blanco Fernández, A. (2004). *La evolución de los libros de texto de dibujo de la enseñanza oficial de bachillerato en el estado español de 1857 a 1993*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Politécnica de Cataluña, España.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco, N. (2003). La imagen del mundo: la representación de mujeres y varones en textos de Educación Secundaria Obligatoria. En M.D.Villuendas & A. J. Gordo López (Eds.), *Relaciones de género en psicología y educación* (pp. 31-45). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Blázquez Entonado, F. & Lucero Fustes, M. (2005). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En A.Medina Rivilla & F. Salvador Mata (Eds.), *Didáctica General* (pp. 185-218). Madrid: Pearson.
- Bores Calle, N. J., Castrillo Serrano, J., Díaz Crespo, B., & Martínez Álvarez, L. (1994). Análisis de las concepciones de EF de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. En S.Romero Granados (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares en primaria: ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio* (pp. 35-42). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Bores Calle, N. J. & Díaz Crespo, B. (1999). De la anunciada e inevitable deportivización del curriculum real de la educación física.

En P.Saenz, J. Tierra, & M. Díaz (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 172-189). Málaga: I.A.D.

- Bores Calle, N. J., Castrillo Serrano, J., Díaz Crespo, B., Escudero Pelayo, E., & Mañeru Cámara, J. (2001). La propuesta de reforma del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para el área de Educación Física en la ESO o la historia de una involución anunciada. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física, Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio "El currículo de Educación Física a debate"* (pp. 1097-1111). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Bores Calle, N. J. (2001). El cuaderno del alumno: una disculpa para replantearse el área de educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 4, 61-78.
- Bores Calle, N. J. (2002). Estructura, usos y funciones del cuaderno del alumno en el área de Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*. Recuperado el 14 de junio de 2007, de <http://www.efdeportes.com/efd49/cuader.htm>
- Botelho Gomes, P., Silva, P., Queirós, T., & Caetano, S. (2008). Manuais de educação física: em rota de colisão com género, diversidade e cidadania? En F.Henriques (Ed.), *Género, diversidade e cidadania* (pp. 89-101). Lisboa: Edições Colibri.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Braunstein, F. & Pépin, J. F. (2001). *O Lugar do Corpo na Cultura Ocidental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brohm, J.M. (1982). *Sociología política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Brown, D. & Evans, J. (2004). Reproducing Gender? Intergenerational Links and the Male PE Teacher as a Cultural Conduit in Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 48-70.
- Browne, J. (1990). Gender Bias in Physical Education Textbooks. *The ACHPER National Journal*, 127, 4-7.
- Bryant, J. (1980). Two-year selective investigation of the female in sport as reported in the paper media. *Arena Review*, 4, 32-44.
- Buñuel Heras, A. (1995a). La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte. [Versión electrónica] Reis. Revista española de investigaciones sociológicas, 68, 97-117.
- Buñuel Heras, A. (1995b). Deporte y calidad de vida: aspectos sociológicos relacionados con la actividad físico-deportiva y el género. En *Actas Congreso Científico Olímpico 1992. Actividad física adaptada, Psicología y Sociología* (pp. 337-348). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Cabero Almenara, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.
- Cagigal, J. M. (1996a). Deporte, pulso de nuestro tiempo. En J.Mora Vicente (Ed.), *José María Cagigal. Obras selectas. Volumen II* (pp. 397-563). Cádiz: Comité Olímpico Español.
- Cagigal, J. M. (1996b). Cultura intelectual y cultura física. En J.Mora Vicente (Ed.), *José María Cagigal. Obras selectas. Volumen II* (pp. 667-782). Cádiz: Comité Olímpico Español.
- Caja, J., Berrocal, M., & González Ramos, J. M. (2002). Un mundo lleno de imágenes. *Aula de innovación educativa*, 116, 10-13.

- Calderero Hernández, J. F. (2003). Estudio de libros de texto de Ciencias de la Naturaleza mediante análisis cuantitativo basado en la teoría de grafos. Tesis en línea. Recuperado el 19 de junio de 2007, de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26700.pdf>
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Calzadilla, P. & Salazar, Z. (2000). El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares [Versión electrónica], *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 99-125.
- Camerino, O. (1995). *Integració metodològica en la investigació de l'educació física*. Lleida: INEFC.
- Camps Povill, A. (1995). La discriminación por razón de sexo en el deporte. En *Actas Congreso Científico Olímpico 1992. Actividad física adaptada, Psicología y Sociología* (pp. 201-205). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Canales Lacruz, I. (2006a). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Lleida, España.
- Canales Lacruz, I. (2006b). El cajón de sastre de la expresión: consecuencia del frágil corpus teórico de la educación física española. En M.A.González Valeiro, J. A. Sánchez Molina, & A. Areces Gayo (Eds.), *IV congreso de la Asociacion Española de ciencias del deporte* (pp. 490-497). A Coruña: Universidade da Coruña.

- Canales Lacruz, I. & Rey Cao, A. (2008). Deporte y dualismo: su influencia en la educación física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 89-102.
- Cano, P., Zertuche, A., Martínez, S., & Velásquez, X. (2003). Estereotipos de Género y Raza en Hollywood, 1991-2002. Revisado el 16 de junio de 2008, de http://hipertextos.mty.itesm.mx/mainframe_2.htm
- Cantarero, J. E. (2000). Els llibres de text de Primària: motor de canvi o fre a la innovació? *Temps d'Educació*, 23, 317-332.
- Cantos, S. (2008). Violencia de género y medios de comunicación. Recuperado el 15 de junio de 2008, de http://www.psiquiatria.com/articulos/psiquiatria_legal/34642/
- Capranica, L., Tessitore, A., D'Artibale, E., Cortis, C., Casella, R., Camilleri, E. et al. (2008). Italian Women's Television Coverage and Audience During the 2004 Athens Olympic Games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 101-115.
- Caramés, L. (1997). América Latina en los libros de texto. Nuevas Fuentes, Nuevas Tecnologías. Mesa virtual del VI Encuentro de Americanistas de la UB. Recuperado el 21 de junio de 2007, de <http://www.ub.es/hvirt/public/congres97/lito.htm>
- Carbajosa Menéndez, C. & Fernández Bustillo, E. (2000). *Manuales de Educación Física en el Franquismo*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Careaga Cartrilla, P. (1987). Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de E.G.B. En *La investigación en España sobre mujer y educación*. (pp. 33-40). Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

- Casiello, P., Fernández, C., Mirandes, J., Porta, I., Rodríguez, M., Solsona, N. et al. (1992). Chicas y chicos en las clases de ciencias y tecnología. *Perspectiva Escolar*, 167, 29-35.
- Castañer Balcells, M. & Buscà, F. (2001). Cuerpo y *mass media*: La puesta en escena del cuerpo desde el gran poder interactivo de la pequeña pantalla. En M.Latiesa Rodríguez, P. Martos Fernández, & J. L. Paniza Prados (Eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI. Vol.II* (pp. 105-114). Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Castañer Balcells, M. & Camerino Foguet, O. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.
- Castañer Balcells, M. & López Villar, C. (2001). Lo que las imágenes fijas sobre el cuerpo, sugieren a alumnos en formación de primer ciclo de la licenciatura de EFyD. En P.Martos Fernández, J. L. Paniza Prados, & B. M. Latiesa Rodríguez (Eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI* (pp. 115-124). Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Castañer Balcells, M. & López Villar, C. (2006). Investigar la lectura de la imagen fija publicitaria con relación al cuerpo y la actividad física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 21, 8-16.
- Cembranos, F. (2007). El currículo oculto antiecológico de los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 84-87.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2007). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007). Boletín de temas educativos CIDE. Recuperado el 10 de julio de 2008, de <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol016sep07.pdf>

- Cerezal, F. & Jimenez, C. (1990). La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 87-98.
- Cerezal, F. (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto en inglés*. Alcalá: Servicio de publicaciones Universidad de Alcalá.
- Chávez, M., Padilla, G., Inzunza, M., & Jiménez, J. A. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. (2ª ed.) Santa Fé de Bogotá - México, D.F.: Manual Moderno.
- Chinchilla, J. L., Fernández, J. C., Ruiz, J. A., Martín, F. J., Reina, A., & Ruiz de Alarcón, A. (2004). Incidencia mediática de los medios de comunicación sobre la elección de práctica de actividad física y consumo de productos deportivos en niños de primaria. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 11, 31-40.
- Cisterna Cabrera, F. (2000). El análisis crítico de los libros de texto desde la noción de "currículum oculto". Una propuesta Teórica y Metodológica. Investigación presentada en el Congreso Nacional Reduc Investigación Educativa e Información. Recuperado el 18 de junio de 2007, de <http://www.reduc.cl/congreso/pona6.pdf>
- Clemente, M. & Santalla, Z. (1991). *El documento persuasivo. Análisis de contenido y publicidad*. Bilbao: Deusto.
- Coca, S. (1993). *El hombre deportivo*. Madrid: Alianza.
- Cockburn, C. (2002). Identidades y subculturas en relación con el deporte: un análisis de algunas revistas para chicas adolescentes en Gran Bretaña. *Apunts: educación física y deportes*, 67, 98-109.

- Colás Bravo, P. & Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 25, 35-58.
- Consejo de Europa (1975). *Carta Europea del Deporte para todos. Primera Conferencia de Ministros responsables del Deporte*. Bruselas.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal universitaria.
- Contreras Jordán, O. R. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T.Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y educación física* (pp. 47-76). Barcelona: Paidotribo.
- Contreras Jordán, O. R. (2006). Los estereotipos racistas en el deporte. Investigación presentada en el Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad. La integración a través del deporte. Recuperado el 4 de agosto de 2008, de <http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/articulos.htm>
- Contreras Jordán, O. R., González Ravé, J. M., Rodríguez Perea, M., & Carrasco Poyatos, M. (2003). Análisis de la concepción de la educación física escolar por parte de alumnos de la ESO en Toledo. Investigación presentada en el V Congreso Internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar. Recuperado el 1 de agosto de 2008, de <http://feadef.iespana.es/valladolid/009.%20onofre%20contreras.pdf>
- Corona Berkin, S. (1997). México/EUA: una "guerra de razas" en los libros de texto para niños mexicanos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Recuperado el 21 de junio de 2007, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31600604&iCveNum=4184>

- Corona Berkin, S. (1998). El "Latino" en el libro de texto de EUA. Historia de una exclusión. [Versión electrónica], Zer. Revista de Estudios de comunicación, 4.
- Cromer, S. & Turín, A. (1998). *¿Qué ven los niños en los libros de imágenes? Respuestas sobre los estereotipos*. París: Association Européenne Du Côté Des Filles.
- Crossman, J., Guthrie, B., & Hyslop, P. (1994). A content analysis of the sports section of Canada's National newspaper with respect to gender and professional/amateur status. *International Review for the Sociology of Sport*, 29, 123-134.
- Cruz, B. C. (1994). Stereotypes of Latin Americans Perpetuated in Secondary School History Textbooks. *Latino Studies Journal*, 1 (1), 51-67.
- Cuesta, U. (2004). *Psicología Social Cognitiva de la Publicidad*. Madrid: Fragua.
- Cunningham, G. B., Sagas, M., Sartore, M. L., Amsden, M. L., & Schellhase, A. (2004, junio). Gender representation in the NCAA news: is the glass half full or half empty? *Sex Roles: A Journal of Research*. Recuperado el 13 de agosto de 2008, de http://findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_11-12_50/ai_n6124157
- Cutrera, G. & Dell'Oro, G. (2003). Un análisis de contenido en textos escolares sobre el método científico [Versión electrónica], Revista Iberoamericana de Educación, 32.
- De Andrés Del Campo, S. (2006). Hacia un planteamiento semiótico del estereotipo publicitario de género. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 15, 255-283.

- De la Caba Collado, M. A. & López Atxurra, R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la comunidad autónoma vasca (Conocimiento del Medio). *Revista de educación*, 336, 377-396.
- Del Moral, M. E. (1995). El sexismo en los dibujos animados. *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 72-76.
- Delforge, M. (1987). *La mujer y el deporte: el acceso a la dirección: síntesis de los informes nacionales realizada por el Clearing House y conclusiones*. Málaga: Unisport. Junta de Andalucía.
- Delgado Noguera, Barrera Expósito, & Medina Casaubon (1992). Análisis del libro de texto en la enseñanza de la educación física. *Habilidad Motriz*, 1, 11-18.
- Delgado, M. A. & del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la educación física [Versión electrónica], Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 1, 25-44.
- Devís Devís, J. (2001a). Los materiales curriculares impresos: aproximación teórica e investigación en la educación física. En V.Carratalá Deval, J. F. Guzmán Luján, & M. Á. Fuster Ortí (Eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Tomo I* (pp. 79-94). Valencia: Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de València.
- Devís Devís, J. (2001b). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum en la educación física. En B.Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 277-299). Madrid: Síntesis.

- Devís Devís, J. (2003). La salud en el currículum de la educación física: fundamentación teórica y materiales curriculares. Investigación presentada en el XIX Congreso Panamericano de Educación Física. Recuperado el 13 de junio de 2007, de <http://www.efpanamericana.8k.com/mate.htm>
- Devís Devís, J. & Peiró Velert, C. (2003). Los materiales curriculares en educación física: aproximación teórica y líneas de investigación. Investigación presentada en el XIX Congreso Panamericano de Educación Física. Recuperado el 8 de junio de 2007, de <http://www.efpanamericana.8k.com/mate.htm>
- Devís Devís, J. & Peiró Velert, C. (2004). Los materiales curriculares en la Educación Física. En A.Fraile & J. L. Hernández (Eds.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal*. (pp. 63-94). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Devís Devís, J., Peiró Velert, C., Molina, J. P., Villamón, M., Antolín, L., & Roda, F. (2001). Los materiales curriculares en educación física: clasificación, usos e investigación. *Movimiento*, 15, 119-136.
- Devís, J., Perdiguero, E., Silvestre, A., & Peiró, C. (1994). La representación social del cuerpo en un grupo de estudiantes de Educación Física. En A.Clemente, G. Musitu, & M. Gutiérrez (Eds.), *Intervención educativa y desarrollo humano* (pp. 147-155). Valencia: set-i-set.
- Dijk, T. A. (1993). *Elite Discourse and Racism. Vol.6*. Newbury Park: SAGE Publication.
- Díaz Alcáraz, F. (2002). *Didáctica y currículo. Un enfoque constructivista*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Díaz Crespo, B. & Bores Calle, N. J. (2000). Los cuadernos de los alumnos de las editoriales: un nuevo paso hacia la desprofesionalización del docente del área de Educación Física en la etapa de Secundaria Obligatoria. En O.R.Contreras Jordán (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física. Vol. II* (pp. 53-66). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz Crespo, B. (2003). Los libros de texto como instrumentos de deportivización del currículo real de la Educación Física. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes. Recuperado el 26 de julio de 2006, de <http://www.efdeportes.com>
- Díaz de Rada Igúzquiza, V. (1999). *Técnicas de análisis de datos para investigaciones sociales*. Madrid: Ra-ma.
- Díaz Lucea, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en educación física. *Apunts: educación física y deportes*, 43, 42-52.
- Díez García, A. (2006). Evolución histórica y social de la presencia de la mujer en la práctica física y el deporte. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes. Recuperado el 8 de agosto de 2008, de <http://www.efdeportes.com>
- Domínguez Escribano, M. (1999). El libro de texto: una herramienta nueva para aprender Educación Física. *Élide. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, 2, 89-94.
- Domínguez Herrera, M. C. & Varela Calvo, C. (2008). Aplicación de una técnica de análisis textual a textos escolares sobre el Sistema Solar. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Recuperado el 16 de julio de 2008, de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen7/ART13_Vol7_N1.pdf

- Dondis, D. A. (2004). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dubois, P. (1994). *El acto fotográfico. De la representación a la Recepción*. Barcelona: Paidós.
- Duch, L. & Mèlich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Duncan, M. C. & Sayaovong, A. (1990). Photographic images and gender in Sports Illustrated for Kids. *Play & culture*, 3, 91-116.
- Durán, J. & Pardo, R. (2006). Valores que transmite el deporte espectáculo en relación con el género y los medios de comunicación. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 21, 17-27.
- Durbà, V. (2006). El deporte y la televisión. Una propuesta de investigación. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 20, 89-100.
- Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife (2006). *Lenguaje no sexista en medios de comunicación y publicidad*. Tenerife: Cabildo de Tenerife.
- Elias, N. & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, A. (1997). El libro escolar: perspectivas históricas. En L. Arranz Márquez (Ed.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales curriculares* (pp. 37-50). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Escolano, A., Bartolomé Martínez, Costa Rico, Dávila Balsera, León Esteban, Vicente Faubell et al. (1997). *Historia ilustrada del libro*

escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. (vols. I) Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, D.L.

- Escolano, A., Beas Miranda, Bragado Rodríguez, Bartolomé Martínez, Costa Rico, Dávila Balsera et al. (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa.* (vols. II) Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ezkurdia Arteaga, G. (2006). El contenido histórico en la iconografía de los libros de texto: análisis comparado. Investigación presentada en el X Congreso Nacional de Educación Comparada. Recuperado el 14 de junio de 2007, de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/con2006/sec05/Ezkurdia.pdf>
- Fanaro, M. A., Otero, M. R., & Greca, I. M. (2005). Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Recuperado el 14 de junio de 2007, de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N2.pdf
- Fanjul Peyró, C. (2006). *La apariencia y características físicas de los modelos publicitarios: códigos no verbales de la realidad en el discurso publicitario, como factor de influencia social mediática en la vigorexia masculina.* Universitat Jaume I, Castellón.
- Fasting, K. & Tangen, J. (1983). Gender and sport in Norwegian mass media. *Pratique sportive et discrimination sexuelle dans les mass media norvégiens. International Review of Sport Sociology*, 18, 61-70.
- Fernández Blanco, M. E., Fernández Cascarón, A. M., Mendoza García, S., & Muiña Díaz, M. C. (1999). *Los héroes olvidados.* El

deporte en los discapacitados físicos. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

- Fernández García, E. (2006). Propuestas de inventivación e innovación en programas deportivos, a nivel competitivo y lúdico-recreativo. En J.I.Lillo Pérez (Ed.), *VI Congreso deporte y escuela* (pp. 125-141). Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Fernández Reiris, A. (2002). La vigencia del libro de texto en el siglo XXI; algunos indicios para el debate. Enciclopedia Virtual de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado el 12 de julio de 2007, de <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/adrianafernandez.doc>
- Fernández Reiris, A. (2007). A importância de ser chamado "livro de texto". Alguns indícios para o debate. Revista Espaço Acadêmico. Recuperado el 14 de junio de 2007, de <http://www.espacoacademico.com.br/072/72reiris.htm>
- Fernández Truán, J. C., Ruiz Fuster, M., & Fuster Salas, M. (1997). *Los materiales didácticos de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Figueira, M. & Goellner, S. (2005). A promoção do estilo atlético na revista capricho e a produção de uma representação de corpo adolescente feminino contemporâneo. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*, 26 (2), 87-99.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y educación. En T.Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y educación física* (pp. 9-45). Barcelona: Paidotribo.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Frideres, J. E. & Palao, J. M (2006). Análisis de las noticias deportivas de dos periódicos digitales de España y Estados Unidos:

¿promoción de la actividad física y el deporte? *Apunts: educación física y deportes*, 85, 7-14.

- Fuentes-Guerra Soldevilla, M. (2001). La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación. En N.Blanco (Ed.), *Educación en Femenino y en Masculino* (pp. 41-58). Madrid: Akal.
- Garcia, J. (1993). The Changing Image of Ethnic Groups in Textbooks. *Phi Delta Kappan*, 75 (1), 29-35.
- García Carrasco, J. & García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- García Cebrián, L. & Huertas Fuentes, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En N.Blanco (Ed.), *Educación en Femenino y en Masculino* (pp. 71-86). Madrid: Akal.
- García Fernández, Y. (1999). Análisis de contenido del texto escolar de matemática según las exigencias educativas del nuevo milenio. *Revista Virtual*. Recuperado el 15 de junio de 2007, de <http://www.escaner.cl/especiales/matematica.html>
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.
- García Ferrando, M. (1999). *Socioestadística. Introducción a la Estadística en Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M. (2006a). Encuesta de hábitos deportivos de los Españoles 2005. Posmodernidad y Deporte: entre la Individualización y la Masificación. Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado el 1 de abril de 2009, de

<http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/encuesta-de-habitos-deportivos/encuesta-de-habitos-deportivos/>

- García Ferrando, M. (2006b). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, LXIV, 15-38.
- García Ferrando, M. & Lagardera Otero, F. (1998). La perspectiva sociológica del deporte. En M. García Ferrando, N. Puig Barata, & F. Lagardera Otero (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 13-39). Madrid: Alianza Editorial.
- García García, A. M., Lomas García, C., Concepción Álvarez, G., Muñoz Fernández, B., Valbuena Pacho, A., Villaverde Aguilera, M. J. et al. (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito escolar*. Gijón: Consejería de Educación y Cultura. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.
- García Gracia, M., Troiano i Gomà, H., & Zaldivar Sancho, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Bellaterra: Institut de ciencies de l'educació. Universitat autonoma de Barcelona.
- García Mínguez, J. & Beas Miranda, M. (1995). Análisis Histórico del libro de texto. Introducción. En J. García Mínguez & M. Beas Miranda (Eds.), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (pp. 13-74). Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- García Pascual, E. (1994). *Libros de texto y reforma educativa. Un análisis de los textos de educación primaria*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Zaragoza, España.

- Garreta, N. & Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Gervilla Castillo, E. (2002). La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y como problema. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 185-206.
- Gil Madrona, P. & Contreras Jordán, O. R. (2005). Enfoques actuales de la educación física y el deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de Antigua, Guatemala [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 225-256.
- Gil Madrona, P. (2006). Hacia el mestizaje: relaciones entre razas o el conflicto en las actividades físicas y deportivas. Investigación presentada en el VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad. La integración a través del deporte. Recuperado el 4 de agosto de 2008, de <http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/articulos.htm>
- Gil, F., Jover, G., & Reyero, D. (2004). La percepción de los valores cívicos en la infancia a través de las imágenes de los medios de comunicación. *Aula de innovación educativa*, 129, 66-69.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Materiales y textos: Contradicciones de la Democracia Cultural. En J. García Mínguez & M. Beas Miranda (Eds.), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (pp. 75-130). Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Girela Rejón, M. J. (1996). La imagen de la mujer en la publicidad desde la perspectiva de la actividad física y el deporte. En M. García

Ferrando & J. R. Martínez Morales (Eds.), *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio* (pp. 207-214). Valencia: Tirant lo Blanch.

- González Arévalo, C. (2006). La educación física en la televisión: "Cuéntame cómo pasó". *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 21, 28-35.
- González Blasco, P. (1986). Medir en las ciencias sociales. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira Martín (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 209-267). Madrid: Alianza Editorial.
- González Calvo, G. (2006). Tratamiento educativo del sexismo dentro de la educación física escolar. Investigación presentada en el I Congreso de jóvenes investigadores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Recuperado el 13 de agosto de 2008, de <http://www.cafyd.com/ActasJJI2006.pdf>
- González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado el 5 de agosto de 2006, de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artseximo8.htm>
- González Ravé, J. M., Contreras Jordán, O. R., Kirk, D., Carrasco Poyatos, M., & Rodríguez Perea, M. (2004). La construcción educativa el estereotipo corporal a través de la educación física. *Habilidad Motriz*, 22, 45-50.
- González Ravé, J. M., Ruiz Pérez, L. M., & Carrasco Poyatos, M. (2007). The social construction of gender in Spanish physical

education students [Versión electrónica], *Sport, Education and Society*, 12, 141-158.

- González Requena, J. & Ortiz de Zárate, A. (1995). *El esport publicitario: las metamorfosis del deseo*. Madrid: Cátedra.
- González Rodríguez, C. (1996). *Ideología y educacion en los libros de lectura de la escuela primaria de la restauracion (1875-1902)*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, España.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- Gubern, R. (1992). *La mirada opulenta*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Gubern, R. (2005). *Patologías de la imagen*. Barcelona: Anagrama.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2005). Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para primaria. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 15, 32-38.
- Hardin, B. & Hardin, M. (2004). Distorted Pictures: Images of Disability in Physical Education Textbooks. *Adapted physical activity quarterly*, 21, 399-413.
- Hardin, M., Chance, J., Dodd, J. E., & Hardin, B. (2002). Olympic Photo Coverage Fair to Female Athletes. *Newpaper Research Journal*. Recuperado el 13 de agosto de 2008, de http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3677/is_200204/ai_n9036355
- Hardin, M., Lynn, S., Walsdorf, K., & Hardin, B. (2002). The Framing of Sexual Difference in SI for Kids Editorial Photos. *Mass Communication and Society*, 5, 341-359.

- Hargreaves, J. (1990). Mirando a las imágenes: deporte y el cuerpo deportivo sexualizado. *Revista Perspectivas Actividad Física y Deporte*, 5, 2-4.
- Harrison, C. & Lawrence, S. M. (2004). College Students' Perceptions, Myths, and Stereotypes about African American Athleticism: A Qualitative Investigation [Versión electrónica], *Sport, Education and Society*, 9, 33-52.
- Hegoa. Grupo de Educación para el Desarrollo (1993). ¿Que dicen los textos escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, 215, 12-15.
- Heinemann, K. (2002). Deporte para inmigrantes: ¿instrumento de integración? *Apunts: educación física y deportes*, 68, 24-35.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Hellín Gómez, P., Moreno Murcia, J. A., & Rodríguez García, P. L. (2006). Influencia social del género y de la percepción de competencia en la valoración de las clases de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 5, 37-49.
- Heras I Trias, P. (1987). El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña. En *La investigación en España sobre mujer y educación* (pp. 41-50). Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Hernández García, J. & Fernández Alonso, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.
- Hernández Moreno, J., Castro Núñez, U., Gil Sánchez, G., Cruz Cabrera, H., Guerra Brito, G., Quiroga Escudero, M. et al. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque.

Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes. Recuperado el 15 de febrero de 2006, de <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>

- Hernández, A., Cortés, N., Rodríguez, H., Menéndez, M., & Barbero, J. I. (1993). Imágenes de género en algunas revistas profesionales de educación física y deporte. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 16, 39-44.
- Herrera, C. & Buitrago, B. (2001). Manuales escolares de Educación Física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915. En G.Ossenbach & M. Somoza (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Higuera Romero, J. L. (1991). *Facilidad e intereses lectores en textos escolares*. UNED.
- Hildreth, K. (1979). *Sexism in elementary physical education literature: a content analysis*. University of North Carolina, Greensboro.
- Hilliard, D. C. (1984). Media images of male and female professional athletes: an interpretive analysis of magazine articles. *Sociology of Sport Journal*, 1, 251-262.
- Igartua, J. J., Humanes, M. L., Cheng, L., Muñiz, C., García, M., García, A. R. et al. (2004). Imágenes de Latinoamérica en la prensa española. Una aproximación empírica desde la Teoría del Encuadre. *Comunicación y Sociedad*, 17 (1), 47-76.
- Igartua, J. J. & Muñiz, C. (2004). Encuadres noticiosos e inmigración. Un análisis de contenido de la prensa y televisión españolas. *Revista de Estudios de Comunicación*, 16, 87-104.

- IMOP Encuestas, S. A. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2008. Recuperado el 10 de julio de 2008, de <http://www.ine.es/prensa/np503.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2008). Estadística de la Producción Editorial. Año 2007. Recuperado el 8 de Julio de 2008, de <http://www.ine.es/prensa/np498.pdf>
- Jiménez Valladares, J. D. (1998). *Los medios de representación gráfica en la enseñanza de la física y la química*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.
- Joly, M. (2003). *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipo y seducción*. Barcelona: Paidós.
- Jones, R. L., McCarthy, D., & Potrac, P. (2003). Constructing images and interpreting realities: the case of the Black soccer player on television. *International Review for the Sociology of Sport*, 38, 217-238.
- Kalia, N. N. (1980). Images of Men and Women in Indian Textbooks. *Comparative Education Review*, 24 (2), 209-223.
- Kian, E. M., Vincent, J., & Mondello, M. (2008). Masculine Hegemonic Hoops: An Analysis of Media Coverage of March Madness. *Sociology of Sport Journal*, 25, 223-242.
- King, C. (2007). Media portrayals of male and female athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 42, 187-199.

- Kirk, L., Land, S., Patterson, P., & Thomas, J. (1985). *Confronting the Stereotypes: Grades 5-8. Volume II*. Manitoba: Manitoba Education.
- Koza, J. E. (1994). Females in 1988 Middle School Music Textbooks: An Analysis of Illustrations. *Journal of Research in Music Education*, 42 (2), 45-71.
- Lagardera Otero, F., López Villar, C., & González Alonso, O. (2000). Las conductas motrices introyectivas. Manuscrito no publicado, Grup d'Estudis Praxiològics de l'INEF de la Universitat de Lleida.
- Laín Entralgo, P. (1987). *El cuerpo humano. Oriente y Grecia Antigua*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lallana del Rio, I. (2006). La atleta y los medios de comunicación en los Juegos Olímpicos. Seminario España-Brasil en Estudios Olímpicos: Los valores Olímpicos y Deportivos como Objeto de Investigación en el campo de la Educación y la Cultura. Recuperado el 4 de junio de 2008, de <http://www.mujerydeporte.org/documentos>
- Latorre Román, P. Á., González Redondo, M. Á., Moreno Padilla, A. J., Sierra Jiménez, M. D., Carmona del Jesús, F. J., Molina Gómez, D. et al. (2007). Mujer, deporte y medios de comunicación. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes. Recuperado el 12 de septiembre de 2008, de <http://www.efdeportes.com>
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 238 B.O.E., 28927-28942 (4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, 313 B.O.E., 42166-42197 (29 de diciembre de 2004).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, 307 B.O.E., 45188-45220 (24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 106 B.O.E., 17158-17207 (4 de mayo de 2006).
- Linares Linares, P. (1999). *Tipos de imágenes en los libros de texto de física*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, España.
- Lippe, G. (2002). Media Image. Sport, Gender and National Identities in Five European Countries. *International Review for the Sociology of Sport*, 37, 371-395.
- Llorente Cámara, E. (1999). Imágenes en la enseñanza [Versión electrónica], *Revista de Psicodidáctica*, 9, 121-138.
- Lluch Balanguer, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82-86.
- Lomas, C. (1996). *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A.González & C. Lomas (Eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-222). Barcelona: Graó.

- Lozares, C., Martín, A., & López, P. (1998). El tratamiento multiestratégico en la investigación sociológica. *Papers*, 55, 27-43.
- López Crespo, C. (2001). La cuestión del género en los valores asociados al deporte. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 2, 39-50.
- López Díez, P. (2003). Las mujeres en el discurso iconográfico de la Publicidad. Recuperado el 13 de junio de 2008, de www.pilarlopezdiez.eu/pdf/MujeresDiscursoPublicidad.pdf
- López Díez, P. (2005). *Representación de género en los informativos de radio y televisión. Segundo Informe*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión. RTVE.
- López Fernández Cao, M. & Gauli Pérez, J. C. (2000). El cuerpo imaginado [Versión electrónica], *Revista Complutense de Educación*, 11, 43-57.
- López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación de profesorado*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid.
- López Rodríguez, A. (2001). Los materiales curriculares en educación física como colaboradores del proceso de enseñanza y aprendizaje. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 4, 34-44.
- López Villar, C. (2005). *Las imágenes fijas del cuerpo relacionadas con la actividad física y el deporte. Análisis de su uso en la publicidad de revistas*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Vigo, España.
- López Villar, C. (2008). Una visión feminista de la investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte. Investigación

presentada en el IV Congreso Internacional y XXV Nacional del Educación Física. Recuperado el 8 de agosto de 2008, de <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/programadefinitivo.php>

- López Villar, C. & Castañer Balcells, M. (2006). El cuerpo máquina en las aulas de educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 21, 50-58.
- Luengo González, M. R. (2002). *Análisis de estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Extremadura, España.
- Luengo González, M. R. & Blázquez Entonado, F. (2004). *Género y Libros de Texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Junta de Andalucía. Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Lumpkin, A. (2007). A Descriptive Analysis of Race/Ethnicity and Sex of Individuals Appearing on the Covers of Sports Illustrated in the 1990s. *The Physical Educator*, 64, 29-37.
- Lynn, S., Hardin, M., Hardin, B., & Walsdorf, K. (2002). Selling Girls Short: Advertising and Gender Images in Sports Illustrated for Kids. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 11, 77-100.
- Macías Moreno, M. V. & Moya Morales, M. C. (2002). Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes. En B.Vázquez Gómez (Ed.), *Mujeres y actividades físico-deportivas* (pp. 61-65). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Maeso Rubio, F. & Roldán Ramirez, J. (2002). Una investigación sobre los niveles de calidad de los libros de texto de educación

artística en Granada [Versión electrónica] Arte, Individuo y Sociedad, Anejo 1, 269-277.

- Manassero, M. A. & Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, 14 (4), 415-429.
- Maqueda Flores, R. (2000). *El tratamiento de la cultura inglesa en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1991). Lo que dice el MEC sobre los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 46-48.
- Marradi, A. (2002). Método como arte. *Papers de sociología*, 67, 107-127.
- Martín García, A. V. (1994). Relaciones intergeneracionales y educación: el concepto de generaciones. *Bordón*, 46, 273-281.
- Martín Peñalver, A. (2004). Génesis y evolución de la concepción actual del cuerpo. *Revista de educación física*, 96, 40-42.
- Martín Requero, M. I. (1996). *Iconografía y educación: la imagen en los textos escolares en la escuela franquista (1939-1975)*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid, España.
- Martínez Bonafé, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Martínez Bonafé, J. (1995). Interrogando al material curricular (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del curriculum). En J.García Mínguez & M. Beas Miranda (Eds.), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (pp. 221-245). Granada: Proyecto Sur de Ediciones.

- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2007). El libro de texto, ¿un recurso para la innovación educativa? *Aula de innovación educativa*, 165, 12-14.
- Martínez del Castillo, J. & Puig Barata, N. (1998). Espacio y tiempo en el deporte. En M.García Ferrando, N. Puig Barata, & F. Lagardera Otero (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 151-177). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Gorroño, M. E. (2001). Currículum de educación física y características de los materiales curriculares. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 4, 7-17.
- Martínez López, E. J. & Zagalaz Sánchez, M. L. (2002). Análisis sobre la Evaluación de la Educación Física en los libros de Texto. En *La presencia del cuerpo en la escuela. XX Congreso Nacional "Educación Física y Universidad"*. Guadalajara: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Martínez Mínguez, L. (1999). Materials per a l'aula. Primària. Educació física. *Guix*, 256-257, 35-42.
- Martínez Patiño, M. J. (2006). *La mujer en el atletismo: estudio del nivel de participación, rendimiento y actitudes de la atleta española de alto nivel*. Tesis Doctoral no publicada, Universidade de Vigo, España.
- Martínez Risco, D. L. (1991). *O ensino da historia no bacharelato franquista (periodo 1936-1951): a propagacion do ideario franquista a traves dos libros de texto*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Santiago de Compostela, España.

- Martínez Santos, S. (1985). *El conocimiento de sí mismo en preescolar y ciclo inicial y los libros de texto*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Alcalá, España.
- Martínez Santos, S. (1987). *El curriculum explícito y el curriculum oculto en los libros de texto*. Madrid: Librería Pedagógica.
- Mascaró i Pons, J. (1988). El cuerpo como texto. En M.Chivite, J. A. Ferrando, F. Lagardera, M. D. Piedrafita, J. L. Pueyo, A. Rubia, E. Muñoz, J. Olivera, J. I. Pérez, M. Sánchez, R. Sáinz, A. Belenguer, R. Gericó, A. Larraz, R. Romero, J. Mascaró, & D. Blázquez (Eds.), *Aspectos didácticos de educación física*, 2 (pp. 105-128). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Mata Verdejo, D. (2000). Deporte: cultura y contracultura. Un estudio a través del modelo de los horizontes deportivos culturales. *Apunts: educación física y deportes*, 67, 6-16.
- Medina Rivilla, A. (2005). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En A.Medina Rivilla & F. Salvador Mata (Eds.), *Didáctica General* (pp. 3-31). Madrid: Pearson.
- Medina, J. & Delgado M.A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigaciones sobre E.F. y deporte en las que se utilice como método la observación. *Revista Motricidad. European Journal of Human Movement*, 5, 69-86.
- Medrano Samaniego, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? [Versión electrónica], *Revista de Educación*, 338, 245-270.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Mkuchu, S. G. V. (2004). *Gender roles in textbooks as a function of hidden curriculum in Tanzania primary schools*. Tesis doctoral no publicada, University of South Africa, South Africa. Recuperado el 9 de julio de 2008, de <http://etd.unisa.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-07222005-140437/unrestricted/thesis.pdf>
- Molina Alventosa, J. P. & Devís Devís, J. (2001). La educación física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En B. Vázquez Gómez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 301-331). Madrid: Síntesis.
- Molina Plaza, S. (1994). Observaciones sobre el estado actual de la igualdad de oportunidades para ambos sexos en textos en inglés. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 7, 78-87.
- Molina, J. P., Devís Devís, J., Martínez, P., & Soler, D. (2001). Características de un cuestionario para el estudio del uso de los materiales curriculares impresos en educación física. En J. Campos Granell, S. Llana Belloch, & R. Aranda Malaves (Eds.), *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Tomo II* (pp. 1027-1037). Valencia: Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de València.
- Montosa Ruiz, A. (2001). Los temas de actualidad en educación física. *Aula de innovación educativa*, 99, 31-33.

- Moreno Lorite, C. (1990). *¿Racismo en las imágenes? Un método para el análisis de imágenes fotográficas*. Madrid: SODEPAZ.
- Moreno Sardá, A. (1987). El orden androcéntrico del discurso histórico. Ejercicios de lectura crítica no-androcéntrica. En *La investigación en España sobre mujer y educación* (pp. 9-18). Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Moreno, J. A. & Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 23 de septiembre de 2008, de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Morris, D. B. (2000). *Doença e cultura na era pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moscoso Sánchez, D. & Moyano Estrada, E. (2009). Deporte, salud y calidad de vida, vol. 26. Fundación "la Caixa". Colección Estudios Sociales. Recuperado el 3 de abril de 2009, de http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol26_es.html
- Mosquera González, M. J. & Puig Barata, N. (1998). Género y edad en el deporte. En M. García Ferrando, N. Puig Barata, & F. Lagardera Otero (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 99-126). Madrid: Alianza Editorial.
- Mucchielli, A. (2002). *El arte de influir: análisis de las técnicas de manipulación*. Madrid: Cátedra.
- Muñiz, C., Igartua, J. J., & Otero, J. A. (2006). Imágenes de la inmigración a través de la fotografía de prensa. Un análisis de contenido. *Comunicación y Sociedad*, 19(1), 103-128.

- Muñoz Burillo, E., Olivera Beltrán, J., Pérez Goñi, J. I., Sánchez Gallego, M., & Sainz Varona, R. (1988). El libro de texto en la educación física de las enseñanzas medias. En M.Chivite, J. A. Ferrando, F. Lagardera, M. D. Piedrafita, J. L. Pueyo, A. Rubia, E. Muñoz, J. Olivera, J. I. Pérez, M. Sánchez, R. Sáinz, A. Belenguer, R. Gericó, A. Larraz, R. Romero, J. Mascaró, & D. Blázquez (Eds.), *Aspectos didácticos de educación física*, 2 (pp. 37-78). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Muñoz Jordán, A. (2004). *Marroquíes en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria (ESO): valoraciones sobre la heterogeneidad cultural en educación*. Universitat de València. Vicerectorat D'investigació i Tercer Cicle, Valencia.
- Naranjo M. C. & Naranjo W. (1997). Teoría elemental del muestreo. Recuperado el 28 de junio de 2006, de <http://www.monografias.com/trabajos17/teoria-muestreo/teoria-muestreo.shtml>
- Navarro, P. & Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En J.M.Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Editorial Síntesis.
- Newton, L. D. & Newton, D. P. (2005). Can Elementary Textbooks Help Teacher Teach Physical Education for Understanding? *International Journal of Physical Education*, XLII, 26-34.
- Nilges, L. M. (1997). Five years of women in sport and physical activity journal: a content review. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 6, 109-129.

- Nuño Angos, T. & Ruiz Pérez Calleja, T. (1997). Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11, 55-64.
- Oliver, K. L. & Lalik, R. (2004). Critical Inquiry on the Body in Girls' Physical Education Classes: A Critical Poststructural Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 162-195.
- Olivera Betrán, J. & Olivera Betrán, A. (1995). La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo. *Apunts: educación física y deportes*, 41, 10-29.
- Oliveres i Prat, I. (2007). El tractament de la dona en el repertori de cançons de primària. Anàlisi dels textos i de les il·lustracions de les cançons del llibre de text des d'una perspectiva de gènere. Manuscrito no publicado.
- Orrego Noreña, J. F. (2006). El deporte, visto desde la educación, el alto rendimiento y la lúdica. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes. Recuperado el 12 de septiembre de 2008 de <http://www.efdeportes.com>
- Ortega Carrillo, J. A. (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa*. Grupo Editorial Universitario.
- Ossenbach Sauter, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en américa latina: la contribución del proyecto MANES. Historia de la Educación. Recuperado el 14 de junio de 2007, de <http://www.tach.ula.ve/heuristica/HEURISTICA-2005-B/ARTICULO-HEURISTICA-2005-B-OSSENBACH.doc>
- Pappous, A., García Caro, M. P., Cruz Quintana, F., Schmit, J., Muñoz, A., & Deleseleuc, E. (2007). La representación mediática de

los/as deportistas paralímpicos: un análisis de las imágenes publicadas en la prensa escrita española durante los JP del 1996, 2000 y 2004. Investigación presentada en la II Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado. Recuperado el 15 de marzo de 2007, de <http://www.paralimpicsport.org/cida2007/libro/COM%2022%20-%20Pappous%2C%20A.pdf>

- Pardo Santano, P. (2003). *Los libros de texto en la enseñanza obligatoria de las ciencias de la tierra. El caso de la estructura y la dinámica terrestre y sus riesgos asociados*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Alcalá, España.
- Parlebás, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parra Martínez, J. (2002a). El sexismo en los libros de texto de Educación Física en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. Educar en Castilla la Mancha. Recuperado el 5 de agosto de 2006, de http://www.jccm.es/educación/educar/num_16/opinion.html
- Parra Martínez, J. (2002b). *Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física: 2º ciclo de ESO y Bachillerato*. Tesis doctoral no publicada, UNED, Madrid, España.
- Parra Martínez, J. (2005). Sexismo en el lenguaje de los libros de texto de educación física 2º ciclo de ESO y Bachillerato. Investigación presentada en el Congreso Internacional año del deporte y la educación física. Cuenca 15-17 Diciembre. Recuperado el 30 de diciembre de 2008, de <http://www.un.org/sport2005>
- Pastor Pradillo, J. L. (1997). Perspectiva histórica del material escrito de educación física desde el siglo XIX. En L. Arranz Márquez (Ed.), *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales*

- Didácticos* (pp. 343-354). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pastor Pradillo, J. L. (2002). La presencia del cuerpo en la escuela. Su contextualización histórica en España a través de la Educación Física. En *La presencia del cuerpo en la escuela. XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad* (pp. 27-44). Guadalajara: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
 - Pastor Pradillo, J. L. (2004). ¿Quo vadis gimnástica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1, 15-38.
 - Pastor Pradillo, J. L. (2005a). *Manuales escolares y libros de texto de educación física en los estudios de magisterio (1883-1978)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
 - Pastor Pradillo, J. L. (2005b). *Educación Física y libros de texto en la Enseñanza Primaria (1883-1978)*. Madrid: Dykinson.
 - Pastor Pradillo, J. L. (2005c). *Manuales escolares y libros de texto de Educación Física en la Enseñanza Secundaria (1883-1978)*. Madrid: Dykinson.
 - Párraga Montilla, J. A., Zagalaz Sánchez, M. L., & Cachón Zagalaz, J. (1998). El género, una cuestión determinante en los textos de educación física durante el franquismo. *Publicaciones. Escuela Universitaria del Profesorado de Melilla*, 28, 451-463.
 - Pedersen, P. M., Whisenant, W. A., & Clement, A. (2003). Methodology for Examining Stereotypical Written and Photographic Reporting on the Sports Page. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12, 147-149.

- Peiró Velert, C. & Devís Devís, J. (1994). El análisis de materiales curriculares en educación física: un ejemplo. En L.Montero & J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado II, Vol.2.* (pp. 775-781). Santiago de Compostela: Tórculo ediciones.
- Peiró Velert, C. (2001). Materiales curriculares y formación del profesorado en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 4, 19-32.
- Peñalver Pérez, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta la mitad.* Instituto de la Mujer de la Región de Murcia.
- Perales, F. J. & Jiménez, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. Enseñanza de las Ciencias. Recuperado el 15 de junio de 2007, de <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v20n3p369.pdf>
- Pericot, J. (1987). *Servirse de la imagen. Un análisis pragmático de la imagen.* Barcelona: Ariel.
- Pérez-Samaniego, V. & Sánchez Gómez, R. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes. Recuperado el 12 de septiembre de 2008, de <http://www.efdeportes.com>
- Pérez Gauli, J. C. (2000). *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad.* Madrid: Cátedra.
- Pérez Gómez, A. (1985). *La comunicación didáctica.* Málaga: Universidad de Málaga.
- Pérez Peidro, R. M. (1992). El sexismo en la educación física. *Perspectiva Escolar*, 167, 24-28.

- Pérez Ramírez, C. (1993). Evolución histórica de la educación física. *Apunts: educación física y deportes*, 33, 24-38.
- Pérez Urraza, K. (2002). *Ciencia, tecnología y la presencia de las profesiones en los libros de texto del país vasco*. Tesis doctoral no publicada, Universidad del País Vasco, España.
- Pérez Vilchez, E. (2004). *Libros de texto para la primaria aprobados en España durante el siglo XIX. Estudio de la influencia ejercida desde el campo político, económico y pedagógico*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, España.
- Pinar Lorente, J. L. (2003). Estudio de la valoración que hacen los alumnos de 2º ciclo de ESO y 1º de Bachillerato de los conceptos en Educación Física. *Apunts: educación física y deportes*, 73, 58-67.
- Pinto Molina, M., García Marco, F. J., & Agustín Lacruz, M. C. (2002). *Indización y resumen de documentos digitales y multimedia. Técnicas y procedimientos*. Gijón: Trea.
- Pinto, R. (2002). La comunicación visual en la enseñanza de las ciencias. *Aula de innovación educativa*, 117, 40.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística. Recuperado el 19 de mayo de 2006, de <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>
- Pirinen, R. M. (1997). The Construction of Women's Positions in Sport: A Textual Analysis of Articles on Female Athletes in Finnish Women's Magazines. *Sociology of Sport Journal*, 14, 290-301.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de educación*, 336, 189-201.

- Portera, A. (2004). Stereotypes, Prejudices and Intercultural Education in Italy: Research on Textbooks in Primary Schools. *Intercultural Education*, 15 (3), 283-294.
- Prat, M. & Soler, S. (2006). Esport.net: una mirada crítica al deporte a través de los medios de comunicación. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 21, 36-49.
- Prendes Espinosa, M. P. (1996). Análisis de imágenes en textos escolares. Revista Pixel-Bit. Recuperado el 12 de junio de 2007, de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n6/n6art/art62.htm>
- Prendes Espinosa, M. P. (1997). Análisis de imágenes en textos escolares: descripción y evaluación. Biblioteca virtual de tecnología educativa. Recuperado el 12 de junio de 2007, de <http://www.lmi.ub.es/te/any97/prendes-sp/>
- Puig Barata, N. (1999). Presente y futuro de la Sociología del Deporte en España. Género, deporte y transformación de los estereotipos. En *II Jornadas andaluzas sobre Sociología del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte. Junta de Andalucía.
- Puig Barata, N. (2000). Proceso de individualización, género y deporte. *Apunts: educación física y deportes*, 59, 99-102.
- Puig Barata, N. (2001). La situación de la mujer en el deporte al iniciarse el Siglo XXI. En M.Latiesa Rodríguez, P. Martos Fernández, & J. L. Paniza Prados (Eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI. Vol.II* (pp. 67-80). Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Puig Barata, N. & Fullana, M. (2002). Diferentes miradas sobre la inmigración y el deporte. *Apunts: educación física y deportes*, 68, 8-16.

- Puig Barata, N. & Soler Prat, S. (2004). Mujer y deporte en España: estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts: educación física y deportes*, 76, 71-78.
- Pultz, J. (2003). *La fotografía y el cuerpo*. Madrid: Akal.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1997). *Manual de Recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder.
- Ramírez, A., Valero, C., & Claret, J. (1999). Materials d'educació física per a l'ESO. *Guix*, 256-257, 65-70.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación [Versión electrónica], *Revista de Pedagogía*, 24 (70), 273-292.
- Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V., & Perales, M. (2005). La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de Ciencias Sociales de la segunda etapa de Educación Básica en Venezuela [Versión electrónica], *Revista de Pedagogía*, 26 (75), 5-6.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, 152 B.O.E., 21193-21195 (26 de junio de 1991).
- Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 35 B.O.E., 5712-5791 (10 de febrero de 2004).
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen

las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, 14 B.O.E., 1810-1858 (16 de enero de 2001).

- Renson, R. (2000). Deporte para Todos: nuevas y viejas formas de la cultura del movimiento. En Comité de Coordinación Internacional de las Organizaciones de Deporte para Todos (Ed.), *Informe final: El Deporte para Todos y los retos educativos a nivel mundial* (pp. 205-218). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Rey Cao, A. (2003a). El Deporte para Todos en la universidad: Reflexión epistemológica y profesional. En M.Hernández Vázquez, A. Lorenzo Calvo, & F. Saucedo Morales (Eds.), *VII Congreso y Asamblea de Deporte para Todos. El Deporte para Todos en España: presente y futuro. Libro de Actas* (pp. 409-416). Madrid: INEF-Madrid.
- Rey Cao, A. (2003b). Deporte para todos na formación universitaria: unha revisión conceptual. En *Xornadas sobre deporte para todos e turismo. Deporte Para Todos: un compromiso social*. Ferrol: Asociación Galega de Deporte para Todos.
- Rey Cao, A. (2006). La educación física en el juego de la ciencia. *Revista de Investigación en Educación*, 3, 13-31.
- Rey Cao, A. & Canales Lacruz, I. (2007). Discurso epistémico para una Ciencia de la Motricidad. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 28, 104-123.
- Ribas Tur, A. & Guerrero Gutiérrez, J. A. (1992). Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física. En Varios autores (Ed.), *L'esnengament de l'educació física*. (pp. 379-390). Valencia: Institut de la Dona, Generalitat valenciana.

- Richadeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares: Guía práctica*. París: Editorial UNESCO.
- Riera i Ferran, A. (2005). *Estrategias de comunicación publicitaria. El uso del deporte en la publicidad televisiva en España*. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Riera i Ferran, A. (2007). Características de los spots con contenido deportivo en las cadenas televisivas españolas. *Apunts: educación física y deportes*, 89, 7-14.
- Rivera Hernández, G. L. (2000). *Educacion, valores y libros de texto. Aproximacion conceptual y estudio empirico de los valores ambientales en los libros de texto de ciencias de México y España de educación secuandaria. Un enfoque hermenéutico y crítico*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, España.
- Rodríguez de la Cruz, J. C. & Lera Corredra, J. M. (2006). El cuaderno de clase del alumno/a como instrumento de evaluación y vehículo de comunicación en la Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*. Recuperado el 14 de junio de 2007, de <http://www.efdeportes.com/efd100/cuad.htm>
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de Maestros*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Gomez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). *Escuela Abierta, I*, 257-265.

- Rodríguez Menéndez, M. C. & Peña Calvo, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos [Versión electrónica], *Reis. Revista española de investigaciones sociológicas*, 112 (5), 165-194.
- Rodríguez Menéndez, M. C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de educación*, 342, 397-418.
- Rodríguez Ruiz, Ó. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*. Madrid I+D. Recuperado el 11 de julio de 2006, de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rolando Schnaidler, E. (2001). El cuerpo protagonista y el cuerpo espectador en el marco de la actividad física institucionalizada. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*. Recuperado el 12 de septiembre de 2008, de <http://www.efdeportes.com>
- Rolando Schnaidler, E. (2007). La lógica neoliberal, la promoción de la sociedad deportivizada. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*. Recuperado el 12 de septiembre de 2008, de <http://www.efdeportes.com/>
- Romero García, A. (2003). Actividad física beneficiosa para la salud. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deporte*. Recuperado el 15 de febrero de 2006, de <http://www.efdeportes.com/efd63/activ.htm>
- Romero, A. (1991). *Metodología de Análise de Conteúdo*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Ruiz Gamio, X. (2008). La perspectiva de género desde la enseñanza primaria. *Revista Varela*. Recuperado el 9 de julio de 2008, de

www.biblioteca.idict.villaclara.cu/userFiles/File/revista%20varela/rv0610.pdf

- Ruiz Oliveras, L. & Vallejo Martín-Albo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? [Versión electrónica], *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), 125-145.
- Ruiz Zapatero, G. & Alvarez-Sanchis, J. R. (1997). La prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles. *Complutum*, 8, 265-284.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Rico, I., & Mata, E. (2004). Preferencias participativas en Educación Física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la "escala GR de participación social en el aprendizaje". *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 12, 157-174.
- Sadker, M. P. & Sadker, D. M. (1980). Sexism in Teacher-Education Texts. *Harvard Educational Review*, 50 (1), 36-46.
- Salgado López, J. I., López Villar, C., Canales Lacruz, I., & Eslava Oriol, I. (2003). Análisis del tratamiento de las actividades de expresión corporal en diversos currículos de la E.S.O. En Galo Sánchez et al. (Ed.), *Expresión, creatividad y movimiento. I congreso internacional de expresión corporal y educación* (pp. 345-352). Salamanca: Amarú.
- Santos Guerra, M. A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 28-31.
- Sánchez Aranda, J. J., García Ortega, C., Grandío Pérez, M. M., & Berganza Conde, R. (2002). *El espejo mágico: la nueva imagen de la mujer en la publicidad actual*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer, D.L.

- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91-102.
- Sánchez Huete, J. C. (1997). *Análisis de los libros de texto de matemáticas del ciclo medio de la educación general básica*. Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez Vera, P. & Bódalo Lozano, E. (1999). Los mayores en publicidad televisiva. Un análisis de contenido. *RS. Cuadernos de Realidades Sociales*, 53-54, 177-203.
- Sánchez Vera, P. & Bódalo Lozano, E. (2000). Presencia y ausencia de los mayores en la publicidad televisada. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 25, 19-45.
- Schantz, O. J. & Gilbert, K. (2001). An Ideal Misconstrued: Newspaper Coverage of the Atlanta Paralympic Games in France and Germany. *Sociology of Sport Journal*, 18, 69-94.
- Scharagrodsky, P. (1998). Algunas reflexiones sobre el cuerpo durante el franquismo. Educación Física y Ciencia. Recuperado el 25 de julio de 2008, de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.122/pr.122.pdf
- Scharagrodsky, P. (2001). (In)visibilizando el cuerpo, el género y el poder en la educación: el caso de la educación física. En *V Congreso Iberoamericano de la historia de la educación latinoamericana*. San José, Costa Rica.
- Scharagrodsky, P. (2003a). En la Educación Física queda mucho "género" por cortar. Educación Física y Ciencia. Recuperado el 24 de julio de 2008, de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.90.pdf

- Scharagrodsky, P. (2003b). Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina. *Apunts: educación física y deportes*, 72, 41-48.
- Scharagrodsky, P., Manolakis, L., & Gosende, E. (2003). La Educación Física en los manuales y textos escolares (1880-1930) Análisis de las categorías de Género, Espacio-Tiempo y Nacionalidad. *Revista Mexicana Géneros*, 31.
- Schell, L. A. (1999). *Socially constructing the female athlete: a monolithic media representation of active women*. Tesis doctoral no publicada, Texas Woman's University, Denton.
- Schell, L. A. & Rodríguez, S. (2001). Subverting Bodies/Ambivalent Representations: Media Analysis of Paralympian, Hope Lewellen. *Sociology of Sport Journal*, 18, 127-135.
- Selander, S. (1995). Análisis del texto pedagógico. En J. García Mínguez & M. Beas Miranda (Eds.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 131-161). Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Sentamans, T. (2008). Vígaros en acción, señoritas ante el obturador. Documento presentado en las II Jornadas deporte e muller, Pontevedra, España.
- Serra i Salome, C. & Alegret i Tejero, J. L. (1997). La diversidad humana en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 20-23.
- Sérgio, M. (1994). *Motricidade Humana. Contribuições para um Paradigma Emergente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (1999). A racionalidade epistémica na educação física do século XX. En M.Sérgio, T. Do Rosário, A. M. Feitosa, F. Almada, J.

Vilela, & V. Tavares (Eds.), *O Sentido e a Acção* (pp. 11-30). Lisboa: Instituto Piaget.

- Sheldon, J. P., Jayaratne, T. E., & Petty, E. M. (2007). White Americans' Genetic Explanations for a Perceived Race Difference in Athleticism: The Relation to Prejudice toward and Stereotyping of Blacks. *Athletic Insight. The Online Journal of Sport Psychology*. Recuperado el 5 de agosto de 2008, de <http://athleticinsight.com/Vol9Iss3/RaceDifference.htm>
- Shen, B., Chen, A., Tolley, H., & Scrabis, K. A. (2003). Gender and Interest-Based Motivation in Learning Dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 396-409.
- Shields, S., Gilbert, L., Shen, X., & Said, H. (2004). A Look at Print Media Coverage Across Four Olympiads. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 13, 87-99.
- Sierra Bravo, R. (1993). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra, E. J. (2003). Nuevos elementos para la reflexión metodológica en sociología. Del debate cuantitativo/cualitativo al dato complejo. *Papers de sociologia*, 20, 57-81.
- Simelio Sòla, N. (2006). *Prensa de información general durante la transición política española (1974-1984): Pervivencias y cambios en la representación de las relaciones sociales*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Smith, A. & Thomas, N. (2005). The "inclusion" of elite athletes with disabilities in the 2002 Manchester Commonwealth Games: An exploratory analysis of British newspaper coverage [Versión electrónica], *Sport, Education and Society*, 10, 49-67.

- Solano Moreno, E. (2001). La alta competición femenina y los medios de comunicación. En B.Vázquez Gómez & É. Alfaro Gandarillas (Eds.), *Las mujeres en la alta competición deportiva* (pp. 105-109). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Soler Prat, S. (2000). Sobre la participación femenina en las actividades deportivas. *Apunts: educación física y deportes*, 60, 102-105.
- Soler Prat, S. (2004). Formación de profesionales de educación física y deporte: el tratamiento de la diversidad cultural. En T.Lleixà & S. Soler Prat (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?* (pp. 111-134). Barcelona: ICE-Horsori.
- Soler Prat, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula*. Tesis doctoral no publicada, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona, España.
- Soler Prat, S. (2008). L'educació física, imprescindible per a la coeducació i viceversa. *Perspectiva Escolar*, 321, 18-27.
- Sparkes, A. C. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity: a qualitative journey*. Exeter: Human Kinetics.
- Subirats, M. (1997). La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar. En *La investigación en España sobre mujer y educación* (pp. 19-24). Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Sugino, T. (1998). Gender Stereotypes and Children's Literature. The Japan Association for Language Teacher. Recuperado el 9 de julio de 2008, de <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jun/sugino.html>

- Tavares, G. (2001). *A Temperatura do Corpo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Theberge, N. (1991). A content analysis of print media coverage of gender, women and physical activity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 36-48.
- Thomas Coventry, B. (2004). On the Sidelines: Sex and Racial Segregation in Television Sports Broadcasting. *Sociology of Sport Journal*, 21, 322-341.
- Tiana Ferrer, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES. En Clio & Asociados. La historia enseñada. Recuperado el 16 de junio de 2007, de <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/ArtTiana.htm>
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 345, 83-110.
- Touriñán, J. M. et al. (1996). Síntesis de los planteamientos epistemológicos en torno a la actividad física y deporte. En *Consenso Internacional: Fases, participación y discusión. VI Congreso Galego de Educación Física e Deporte*. A Coruña: Universidade da Coruña, Instituto Nacional de Educación Física.
- Tronco Rosas, M. A. (1993). *La discriminación de la mujer en México. Los libros de texto*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, España.
- Trueba, S. (2008). Concepciones de género en las clases de Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*. Recuperado el 8 de agosto de 2008, de <http://www.efdeportes.com/efd116>

- Valle Gastaminza, F. (1993). El análisis documental de la fotografía. Cuadernos de Documentación Multimedia. Recuperado el 3 de agosto de 2006, de <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num2/fvalle.html>
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Síntesis.
- Valls Montés, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Recuperado el 15 de junio de 2007, de <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-montes2.htm>
- Valverde Berrocoso, J. & Garrido Arroyo, M. C. (1998). El libro de texto ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Puertas a la lectura*, 5, 20-24.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B. (2001a). Los valores corporales y la educación física. En B.Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 69-84). Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (2001b). Los fundamentos de la educación física. En B.Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 47-68). Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (2002). La mujer en ámbitos competitivos: el ámbito deportivo. *Faisca: revista de altas capacidades*, 9, 56-69.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Vescio, J., Wilde, K., & Crosswhite, J. J. (2005). Profiling sport role models to enhance initiatives for adolescent girls en physical education and sport. *European Physical Education Review*, 11, 153-170.
- Vicente Pedraz, M. (1988). *Teoría Pedagógica de la Actividad Física*. Madrid: Gymnos.
- Vicente Pedraz, M. (2004-2005). Cuerpo y contracuerpo: la historicidad de las producciones corporales y el sentido de la Educación Física. *Educación Física y Ciencia*. Recuperado el 24 de septiembre de 2008, de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.101/pr.101.pdf
- Vicente Pedraz, M. (2005). El cuerpo de la Educación Física: Dialéctica de la diferencia [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- Vilches, L. (1990). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona: Paidós.
- Villafañe, J. (1990). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- Villafañe, J. & Mínguez, N. (1996). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid: Pirámide.
- Villella, J. A. & Contreras, L. C. (2006). El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto [Versión electrónica], *Revista de educación*, 340, 973-992.
- Weib, O. (1995). El deporte en los medios de comunicación como sustituto social; relaciones pseudo-sociales con los personajes

- famosos de los medios de comunicación. En *Actas Congreso Científico Olímpico 1992. Actividad física adaptada, Psicología y Sociología* (pp. 492-495). Instituto Andaluz del Deporte.
- Weis, K. (1995). ¿"Citius, altius, fortius"? Conceptos del hombre en el deporte, la sociedad y las ciencias del deporte. En *Actas Congreso Científico Olímpico 1992. Actividad física adaptada, Psicología y Sociología* (pp. 488-491). Instituto Andaluz del Deporte.
 - Weller, W. (1995). Educação Intercultural e a Dificuldade de sua Prática: Um Estudo da Imagem do Migrante e sua Família em Livros Didáticos Alemães. *Educação & Sociedade*, 16 (52), 432-445.
 - Wetherborne Pérez, E. (2005). "Aclaraciones sobre raza y etnia". Punto de vista. Recuperado el 14 de febrero de 2006, de <http://www.diadelaetnia.homestead.com/PuntodeVista.html>
 - Wieder, A. (1996). South Carolina Unrevised: Portrayals of Race in Current South Carolina History Textbooks. *Multicultural Education*, 3 (3), 12-17.
 - Wigginton, S. (2005). Character or Caricature: Representations of Blackness in Dominican Social Science Textbooks. *Race Ethnicity and Education*, 8 (2), 191-211.
 - Woods, P. & Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Centros de publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
 - Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
 - Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

- Zunzunegui, S. (1996). *La mirada cercana: análisis filmico*. Barcelona: Paidós.
- Zurriaga, F. & Hermoso, T. (1991). Alternativas al libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 38-41.

CAPÍTULO 7. APÉNDICES

APÉNDICE A. “Cuestionario-solicitud de valoración del sistema de categorías” para la consulta a expertos

CONSULTA A EXPERTOS

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE IMÁGENES EN LIBROS DE TEXTO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

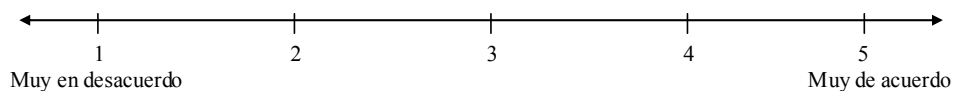
El sistema de categorías que se presenta tiene como objetivos específicos:

- Describir las características de los cuerpos que se aprecian en las fotografías de los libros de texto de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Describir las características de las actividades físicas que se presentan en los libros de texto de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Establecer si existen relaciones entre determinados modelos corporales y el tipo de actividad física con la que aparecen vinculados en las fotografías de los libros de texto de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria.

Se solicita que manifieste su opinión de experto sobre los siguientes ítems mediante la información cualitativa que considere oportuna y la utilización de la escala de Likert que se acompaña. Muchas gracias por su colaboración.

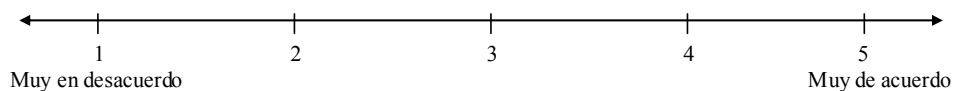
1. El sistema de categorías se adecua al objeto de estudio.

Escala de Likert



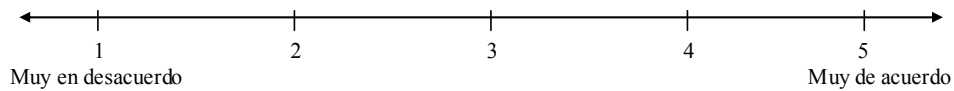
2. El sistema de categorías presentado cumple el criterio de exhaustividad (cualquier comportamiento del ámbito considerado como objeto de estudio puede asignarse a una de las categorías).

Escala de Likert



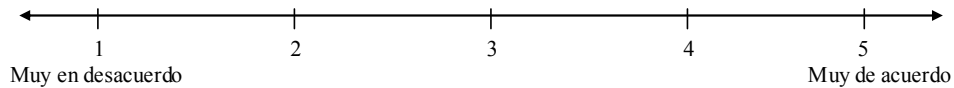
3. El sistema de categorías presentado cumple el criterio de mutua exclusividad (no solapamiento de las categorías que componen el sistema, por lo que a cada comportamiento se le asignaría una y sólo una categoría).

Escala de Likert



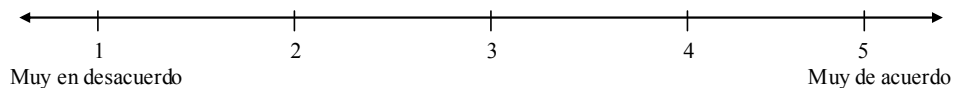
4. En lo que se refiere a la definición de las categorías y subcategorías que conforman el instrumento de observación, existe claridad en la redacción.

Escala de Likert



5. El instrumento elaborado minimiza la subjetividad del observador y, por tanto, permite unificar la descripción que puedan realizar varias personas.

Escala de Likert



6. Además de los ítem anteriormente formulados, considero de especial relevancia destacar en relación al sistema de categorías presentado:

APÉNDICE B. “Planilla de obsevación de imágenes” para la fase de triangulación

PLANILLA DE OBSERVACIÓN DE IMÁGENES (Triangulación)

[illegible]

[illegible]

[illegible]

APÉNDICE C. “Planilla de registro” para la codificación de las imágenes

Fecha del registro: _____

PLANILLA DE REGISTRO

❑ Datos del libro:

Editorial	

Año

Título	

Lugar de edición	

Autor	

ISBN

[illegible]

[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÉNDICE D. “Cuestionario-solicitud de valoración de la prueba de percepción” para la consulta a expertos

CONSULTA A EXPERTOS

PRUEBA DE “PERCEPCIÓN DE LAS IMÁGENES EN EL ALUMNADO DE E.S.O.”

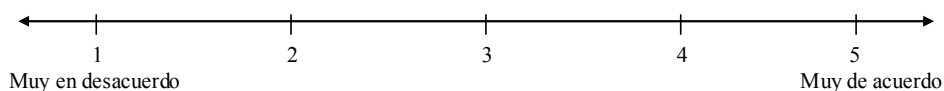
La prueba de “Percepción de las imágenes en el alumnado de E.S.O.” tiene como objetivos específicos:

- Conocer qué es lo que los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria perciben en las imágenes de los libros de texto de Educación Física.
- Descubrir en qué aspectos de las personas que aparecen en las imágenes de los libros de texto de Educación Física se fijan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.
- Revelar en qué características de las actividades físicas que se plasman en las imágenes de los libros de texto de Educación Física se fijan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

Se solicita que manifieste su opinión de experto sobre la prueba de “Percepción de las imágenes en el alumnado de E.S.O.” y sobre la hoja de recopilación de datos a utilizar para tal fin. Para ello exprese su acuerdo con cada uno de los siguientes ítems mediante la información cualitativa que considere oportuna y la utilización de la escala de Likert que se acompaña. Muchas gracias por su colaboración.

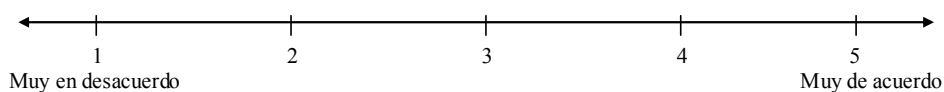
1. **El nombre/título** con el que se denomina a la prueba (“Percepción de las imágenes en el alumnado de E.S.O.”) es adecuado.

Escala de Likert



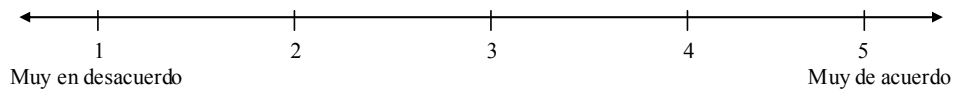
2. Teniendo en cuenta el tipo de prueba, los destinatarios de la misma y el ámbito en el que se pretende llevar a cabo (educación formal), **el número de imágenes** utilizadas (8 imágenes) es apropiado.

Escala de Likert



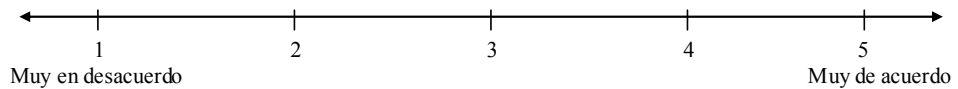
3. Teniendo en cuenta el tipo de prueba, los destinatarios de la misma y el ámbito en el que se pretende llevar a cabo (educación formal), **el tiempo de exposición de cada imagen** (2 minutos por imagen para la primera descripción y otros 2 minutos, también por imagen, para las tres descripciones siguientes) es el apropiado.

Escala de Likert



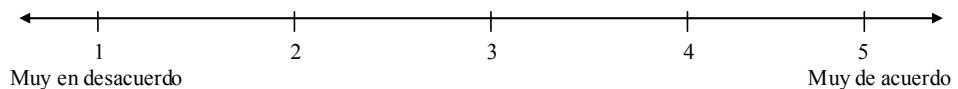
4. **El tipo de preguntas** planteadas a los/as alumnos/as de E.S.O. y **el grado de apertura** de las mismas son adecuados para alcanzar los objetivos específicos de la prueba.

Escala de Likert



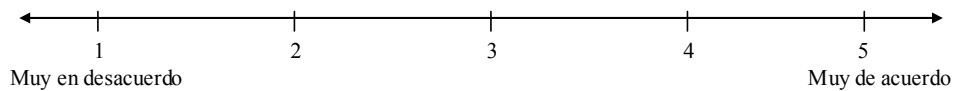
5. **El espacio destinado a las respuestas** (descripciones) del alumnado (5 líneas para la primera descripción y 2 líneas para las siguientes) es apropiado.

Escala de Likert



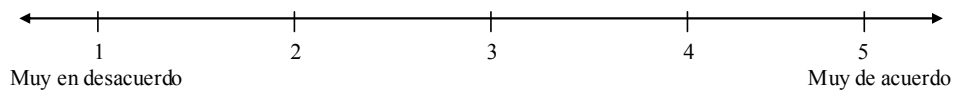
6. En lo que se refiere a la explicación inicial y a los enunciados que forman la hoja de recopilación de datos, existe **claridad en la redacción**.

Escala de Likert



7. En general, el instrumento elaborado cumple las condiciones de **validez, fiabilidad y objetividad** necesarias para llevar a cabo la recopilación de datos de forma científica.

Escala de Likert



8. Además de los ítems anteriormente formulados, considero de especial relevancia destacar en relación a la prueba presentada:

APÉNDICE E. “Hoja de registro de la prueba piloto de percepción”

Nº _____

PERCEPCIÓN DE LAS IMÁGENES FIJAS EN EL ALUMNADO DE LA E.S.O. (PRIMERA PARTE: DESCRIPCIONES ABIERTAS)

Centro: _____

Fecha: _____

Curso: _____

Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐

Edad: _____

A continuación se proyectarán ocho imágenes. Cada imagen permanecerá en la pantalla dos minutos. Durante este tiempo debes fijarte en la imagen que se muestra y describirla brevemente en el lugar reservado para ello.

1.-Describe brevemente las siguientes imágenes.

IMAGEN NÚMERO **1**: _____

IMAGEN NÚMERO **2**: _____

IMAGEN NÚMERO **3**: _____

IMAGEN NÚMERO **4**: _____

IMAGEN NÚMERO **5**: _____

IMAGEN NÚMERO **6**: _____

IMAGEN NÚMERO **7**: _____

IMAGEN NÚMERO **8**: _____

Nº: _____

PERCEPCIÓN DE LAS IMÁGENES FIJAS EN EL ALUMNADO DE LA E.S.O.
(SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIONES DIRIGIDAS)

Seguidamente se volverán a proyectar las ocho imágenes durante otros dos minutos cada una. En esta ocasión debes describir aquello que se te indica en los apartados a, b y c del enunciado número 2.

2-. Describe para cada una de las imágenes aquello que se te indica.

IMAGEN NÚMERO 1:

a) **La persona/s** que aparecen en la imagen.

b) **La actividad física** que se representa en la imagen.

c) **El contexto** en el que se desarrolla la actividad física representada en la imagen.

IMAGEN NÚMERO **2**:

a) **La persona/s** que aparecen en la imagen.

b) **La actividad física** que se representa en la imagen.

c) **El contexto** en el que se desarrolla la actividad física representada en la imagen.

IMAGEN NÚMERO **3**:

a) **La persona/s** que aparecen en la imagen.

b) **La actividad física** que se representa en la imagen.

c) **El contexto** en el que se desarrolla la actividad física representada en la imagen.

IMAGEN NÚMERO **4**:

a) **La persona/s** que aparecen en la imagen.

b) **La actividad física** que se representa en la imagen.

c) **El contexto** en el que se desarrolla la actividad física representada en la imagen.

IMAGEN NÚMERO **5**:

a) **La persona/s** que aparecen en la imagen.

b) **La actividad física** que se representa en la imagen.

c) **El contexto** en el que se desarrolla la actividad física representada en la imagen.

IMAGEN NÚMERO **6**:

a) **La persona/s** que aparecen en la imagen.

b) **La actividad física** que se representa en la imagen.

c) **El contexto** en el que se desarrolla la actividad física representada en la imagen.

IMAGEN NÚMERO **7**:

a) **La persona/s** que aparecen en la imagen.

b) **La actividad física** que se representa en la imagen.

c) **El contexto** en el que se desarrolla la actividad física representada en la imagen.

IMAGEN NÚMERO **8**:

a) **La persona/s** que aparecen en la imagen.

b) **La actividad física** que se representa en la imagen.

c) **El contexto** en el que se desarrolla la actividad física representada en la imagen.

APÉNDICE F. “Hoja de registro de la prueba de percepción definitiva”

Nº _____

PERCEPCIÓN DE LAS IMÁGENES FIJAS EN EL ALUMNADO DE LA ESO (DESCRIPCIONES ABIERTAS)

Centro: _____ Fecha: _____

Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐ Edad: _____ Curso: _____

A continuación se proyectarán quince imágenes. Cada imagen permanecerá en la pantalla un minuto. Durante este tiempo debes fijarte en la imagen que se muestra y describirla brevemente en el lugar reservado para ello.

1-Describe brevemente las siguientes imágenes.

IMAGEN NÚMERO 1: _____

IMAGEN NÚMERO 2: _____

IMAGEN NÚMERO 3: _____

IMAGEN NÚMERO 4: _____

IMAGEN NÚMERO 5: _____

IMAGEN NÚMERO 6: _____

IMAGEN NÚMERO 7: _____

IMAGEN NÚMERO 8: _____

IMAGEN NÚMERO 9: _____

IMAGEN NÚMERO 10: _____

IMAGEN NÚMERO 11: _____

IMAGEN NÚMERO 12: _____

IMAGEN NÚMERO 13: _____

IMAGEN NÚMERO 14: _____

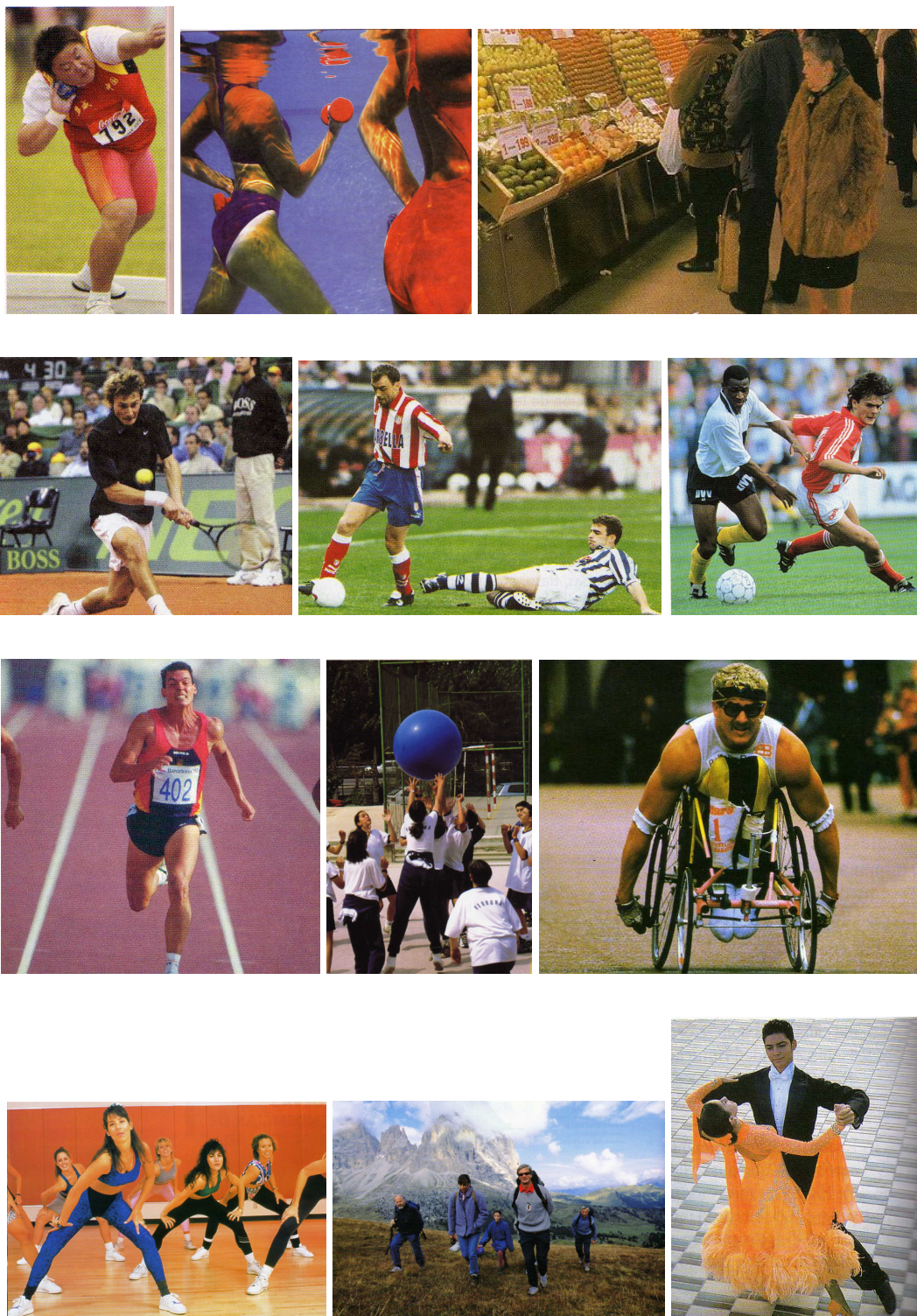
IMAGEN NÚMERO 15: _____

APÉNDICE G. Muestra de imágenes utilizada en la prueba piloto de percepción



De izquierda a derecha y de arriba abajo, fotografías tomadas de “Educación Física, 3 ESO, 2 Ciclo”, por González Gallego et al., 2005, Madrid: Anaya, p.110; “Educación Física, 3 ESO, 2 Ciclo”, por González Gallego et al., 2005, Madrid: Anaya, p.71; “Educación Física, 1 ESO, 1 Ciclo”, por González, Villada y Vizuite, 2002, Madrid: Anaya, p.118; “Educación Física, 4 ESO”, por Martínez de Haro, V., 2005, Badalona: Paidotribo, p.70; “Educación Física, 4 ESO”, por Martínez de Haro, V., 2005, Badalona: Paidotribo, p.55; “Educación Física, 3 ESO”, por Martínez de Haro, V., 2004, Barcelona: Paidotribo, p.53; “Educación Física, 1 ESO”, por Martínez de Haro, V., 2004, Barcelona: Paidotribo, p.15; y “Educación Física, 2 ESO, 1 Ciclo”, por Vizuite, González y Villada, 2003, Madrid: Anaya, p.121.

APÉNDICE H. Muestra de imágenes utilizada en la prueba de percepción definitiva





De izquierda a derecha y de arriba abajo, fotografías tomadas de “Educación Física, 3 ESO”, por Martínez de Haro, V., 2004, Barcelona: Paidotribo, p.53; “Educación Física, 1 y 2 ESO”, por Macagno et al., 2005, Madrid: Laberinto, p.31; “Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo”, por Riera y González, 2005, Barcelona: Teide, p.12; “Educación Física, 2 ESO, 1 Ciclo”, por Valle, Díaz y Velázquez, 2002, Barcelona: Almadraba, p.61; “Educación Física, 4 ESO”, por López, López y Díez, 2003, Madrid: Santillana, p.17; “Proyecto 2.2, Educación Física, 2 ESO”, por Torrecusa y Coterón, 2005, Zaragoza: Edelvives, p.72; “Educación Física, 4 ESO, 2 Ciclo”, por Valle, Díaz y Velázquez, 2002, Barcelona: Almadraba, p.41; “Patio 2, 2 ESO. Cuaderno”, por Fernández Lorca et al., 2005, Madrid: Bruño, p.52; “Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo”, por Riera y González, 2005, Barcelona: Teide, p.167; “Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo”, por Riera y González, 2005, Barcelona: Teide, p.208; “Educación Física, 1 ESO, 1 Ciclo”, por González, Villada y Vizuite, 2002, Madrid: Anaya, p.118; “Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo”, por Riera y González, 2005, Barcelona: Teide, p.180; “Proyecto 2.2, Educación Física, 1 ESO”, por Torrecusa y Coterón, 2005, Zaragoza: Edelvives, p.76; “Proyecto Aula, Educación Física, ESO, 2 Ciclo”, por Riera y González, 2005, Barcelona: Teide, p.182; y “Proyecto 2.2, Educación Física, 4 ESO”, por Torrecusa y Coterón, 2005, Zaragoza: Edelvives, p.15.

APÉNDICE I. Resultados estadísticos completos del análisis de contenido de las imágenes (SPSS 15.0)

1. *Análisis descriptivo univariable*

```
FRECUENCIES
  VARIABLES=Editorial
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .
```

Frecuencias

Estadísticos

Nombre de la editorial

N	Válidos	3316
	Perdidos	0
Moda		4

Nombre de la editorial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Almadraba	217	6,5	6,5	6,5
	Anaya	143	4,3	4,3	10,9
	Bruño-Pila Teleña	195	5,9	5,9	16,7
	Edelvives	1001	30,2	30,2	46,9
	Laberinto	268	8,1	8,1	55,0
	Octaedro-Pila Teleña	226	6,8	6,8	61,8
	Paidotribo	100	3,0	3,0	64,8
	Santillana	145	4,4	4,4	69,2
	Serbal	630	19,0	19,0	88,2
	Teide	391	11,8	11,8	100,0
	Total	3316	100,0	100,0	

EXE.

```
FRECUENCIES
  VARIABLES=Plano
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .
```

Frecuencias

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	3316
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	451	13,6	13,6	13,6
	Plano de conjunto	1363	41,1	41,1	54,7
	Plano entero	1046	31,5	31,5	86,2
	Plano americano o tres cuartos	131	4,0	4,0	90,2
	Plano medio	149	4,5	4,5	94,7
	Primer plano	54	1,6	1,6	96,3
	Plano detalle	122	3,7	3,7	100,0
	Total	3316	100,0	100,0	

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Enfoque
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Estadísticos**

Tipo de enfoque

N	Válidos	3316
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	770	23,2	23,2	23,2
	Contrapicado	584	17,6	17,6	40,8
	Medio	1962	59,2	59,2	100,0
	Total	3316	100,0	100,0	

```

EXE .
FREQUENCIES
  VARIABLES=Sexo
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Estadísticos**

Sexo-agrupación

N	Válidos	2724
	Perdidos	592
Moda		111

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	733	22,1	26,9	26,9
	Mujer	552	16,6	20,3	47,2
	Grupo de hombres	615	18,5	22,6	69,8
	Grupo de mujeres	319	9,6	11,7	81,5
	Grupo de hombres-mujeres	505	15,2	18,5	100,0
	Total	2724	82,1	100,0	
Perdidos	No se distingue	592	17,9		
Total		3316	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Edad
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Estadísticos****Edad**

N	Válidos	2369
	Perdidos	947
Moda		121

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	1152	34,7	48,6	48,6
	Joven	915	27,6	38,6	87,3
	Adulto	93	2,8	3,9	91,2
	Persona mayor	24	,7	1,0	92,2
	Varios	185	5,6	7,8	100,0
	Total	2369	71,4	100,0	
Perdidos	No se distingue	947	28,6		
Total		3316	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Raza
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Estadísticos****Raza**

N	Válidos	2583
	Perdidos	733
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	2256	68,0	87,3	87,3
	Negra	92	2,8	3,6	90,9
	Asiática	28	,8	1,1	92,0
	Indígena latinoamericana	4	,1	,2	92,1
	Otras	11	,3	,4	92,6
	Varios	192	5,8	7,4	100,0
	Total	2583	77,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	733	22,1		
Total		3316	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Somatotipo
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Estadísticos

Somatotipo

N	Válidos	3034
	Perdidos	282
Moda		144

Somatotipo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	238	7,2	7,8	7,8
	Endomorfo	9	,3	,3	8,1
	Ectomorfo	16	,5	,5	8,7
	Combinación	2681	80,9	88,4	97,0
	Varios	90	2,7	3,0	100,0
	Total	3034	91,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	282	8,5		
Total		3316	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Indumentaria
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Estadísticos

Indumentaria

N	Válidos	3134
	Perdidos	182
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desnudo/a	1	,0	,0	,0
	Desnudo/a torso	15	,5	,5	,5
	Ropa de deporte	2824	85,2	90,1	90,6
	Ropa interior	2	,1	,1	90,7
	Ropa de trabajo	15	,5	,5	91,2
	Ropa de calle	183	5,5	5,8	97,0
	Varios	94	2,8	3,0	100,0
	Total	3134	94,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	182	5,5		
Total		3316	100,0		

```

FRECUENCIES
  VARIABLES=Tipo
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	3316
	Perdidos	0
Moda		212

Tipo de actividad física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	686	20,7	20,7	20,7
	Deportes individuales	819	24,7	24,7	45,4
	Artísticas	301	9,1	9,1	54,5
	Fitness y Condición Física	431	13,0	13,0	67,5
	Complementarias	20	,6	,6	68,1
	De higiene postural	33	1,0	1,0	69,1
	AFAN	381	11,5	11,5	80,5
	Prácticas de interiorización	66	2,0	2,0	82,5
	Juegos	296	8,9	8,9	91,5
	Laborales	19	,6	,6	92,0
	AVD	57	1,7	1,7	93,8
	Adaptadas	45	1,4	1,4	95,1
	Otras	162	4,9	4,9	100,0
	Total	3316	100,0	100,0	

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Ámbito
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Estadísticos****Ámbito de práctica**

N	Válidos	2878
	Perdidos	438
Moda		224

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	815	24,6	28,3	28,3
	Educativo formal	429	12,9	14,9	43,2
	Utilitario	47	1,4	1,6	44,9
	Otros	1587	47,9	55,1	100,0
	Total	2878	86,8	100,0	
Perdidos	No se distingue	438	13,2		
Total		3316	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Espacio
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Estadísticos****Espacio**

N	Válidos	2929
	Perdidos	387
Moda		231

Espacio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	929	28,0	31,7	31,7
	Medio natural	403	12,2	13,8	45,5
	Exterior	564	17,0	19,3	64,7
	Interior deportivo	825	24,9	28,2	92,9
	Interior	208	6,3	7,1	100,0
	Total	2929	88,3	100,0	
Perdidos	No se distingue	387	11,7		
Total		3316	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Nivel
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Estadísticos**

Nivel

N	Válidos	3145
	Perdidos	171
Moda		242

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	555	16,7	17,6	17,6
	No élite	2590	78,1	82,4	100,0
	Total	3145	94,8	100,0	
Perdidos	No se distingue	171	5,2		
Total		3316	100,0		

2. Análisis descriptivo por editoriales

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Plano
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Nombre de la editorial = Almadraba****Estadísticos**

Tipo de plano

N	Válidos	217
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	15	6,9	6,9	6,9
	Plano de conjunto	88	40,6	40,6	47,5
	Plano entero	63	29,0	29,0	76,5
	Plano americano o tres cuartos	16	7,4	7,4	83,9
	Plano medio	24	11,1	11,1	94,9
	Primer plano	6	2,8	2,8	97,7
	Plano detalle	5	2,3	2,3	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Anaya

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	143
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	45	31,5	31,5	31,5
	Plano de conjunto	53	37,1	37,1	68,5
	Plano entero	36	25,2	25,2	93,7
	Plano americano o tres cuartos	5	3,5	3,5	97,2
	Plano medio	1	,7	,7	97,9
	Primer plano	2	1,4	1,4	99,3
	Plano detalle	1	,7	,7	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	195
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	48	24,6	24,6	24,6
	Plano de conjunto	67	34,4	34,4	59,0
	Plano entero	58	29,7	29,7	88,7
	Plano americano o tres cuartos	6	3,1	3,1	91,8
	Plano medio	9	4,6	4,6	96,4
	Primer plano	1	,5	,5	96,9
	Plano detalle	6	3,1	3,1	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	1001
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	129	12,9	12,9	12,9
	Plano de conjunto	410	41,0	41,0	53,8
	Plano entero	327	32,7	32,7	86,5
	Plano americano o tres cuartos	31	3,1	3,1	89,6
	Plano medio	31	3,1	3,1	92,7
	Primer plano	13	1,3	1,3	94,0
	Plano detalle	60	6,0	6,0	100,0
	Total	1001	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Laberinto

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	268
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	32	11,9	11,9	11,9
	Plano de conjunto	108	40,3	40,3	52,2
	Plano entero	91	34,0	34,0	86,2
	Plano americano o tres cuartos	8	3,0	3,0	89,2
	Plano medio	15	5,6	5,6	94,8
	Primer plano	6	2,2	2,2	97,0
	Plano detalle	8	3,0	3,0	100,0
	Total	268	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	226
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	7	3,1	3,1	3,1
	Plano de conjunto	102	45,1	45,1	48,2
	Plano entero	74	32,7	32,7	81,0
	Plano americano o tres cuartos	11	4,9	4,9	85,8
	Plano medio	13	5,8	5,8	91,6
	Primer plano	8	3,5	3,5	95,1
	Plano detalle	11	4,9	4,9	100,0
	Total	226	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Paidotribo

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	100
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	14	14,0	14,0	14,0
	Plano de conjunto	45	45,0	45,0	59,0
	Plano entero	20	20,0	20,0	79,0
	Plano americano o tres cuartos	8	8,0	8,0	87,0
	Plano medio	12	12,0	12,0	99,0
	Plano detalle	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	145
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	21	14,5	14,5	14,5
	Plano de conjunto	66	45,5	45,5	60,0
	Plano entero	44	30,3	30,3	90,3
	Plano americano o tres cuartos	5	3,4	3,4	93,8
	Plano medio	1	,7	,7	94,5
	Primer plano	2	1,4	1,4	95,9
	Plano detalle	6	4,1	4,1	100,0
	Total	145	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	630
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	97	15,4	15,4	15,4
	Plano de conjunto	250	39,7	39,7	55,1
	Plano entero	217	34,4	34,4	89,5
	Plano americano o tres cuartos	28	4,4	4,4	94,0
	Plano medio	23	3,7	3,7	97,6
	Primer plano	3	,5	,5	98,1
	Plano detalle	12	1,9	1,9	100,0
	Total	630	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Tipo de plano

N	Válidos	391
	Perdidos	0
Moda		2

Tipo de plano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Plano general	43	11,0	11,0	11,0
	Plano de conjunto	174	44,5	44,5	55,5
	Plano entero	116	29,7	29,7	85,2
	Plano americano o tres cuartos	13	3,3	3,3	88,5
	Plano medio	20	5,1	5,1	93,6
	Primer plano	13	3,3	3,3	96,9
	Plano detalle	12	3,1	3,1	100,0
	Total	391	100,0	100,0	

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Enfoque
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Nombre de la editorial = Almadraba

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	216
	Perdidos	1
Moda		3

Tipo de enfoque		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	43	19,8	19,9	19,9
	Contrapicado	64	29,5	29,6	49,5
	Medio	109	50,2	50,5	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		217	100,0		

Nombre de la editorial = Anaya

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	143
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	39	27,3	27,3	27,3
	Contrapicado	18	12,6	12,6	39,9
	Medio	86	60,1	60,1	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	195
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	50	25,6	25,6	25,6
	Contrapicado	33	16,9	16,9	42,6
	Medio	112	57,4	57,4	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	1001
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	236	23,6	23,6	23,6
	Contrapicado	149	14,9	14,9	38,5
	Medio	616	61,5	61,5	100,0
	Total	1001	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Laberinto

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	268
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	72	26,9	26,9	26,9
	Contrapicado	57	21,3	21,3	48,1
	Medio	139	51,9	51,9	100,0
	Total	268	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	226
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	49	21,7	21,7	21,7
	Contrapicado	56	24,8	24,8	46,5
	Medio	121	53,5	53,5	100,0
	Total	226	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Paidotribo

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	100
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	18	18,0	18,0	18,0
	Contrapicado	6	6,0	6,0	24,0
	Medio	76	76,0	76,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	145
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	42	29,0	29,0	29,0
	Contrapicado	38	26,2	26,2	55,2
	Medio	65	44,8	44,8	100,0
	Total	145	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	630
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	126	20,0	20,0	20,0
	Contrapicado	68	10,8	10,8	30,8
	Medio	436	69,2	69,2	100,0
	Total	630	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Tipo de enfoque

N	Válidos	391
	Perdidos	0
Moda		3

Tipo de enfoque

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Picado	95	24,3	24,3	24,3
	Contrapicado	94	24,0	24,0	48,3
	Medio	202	51,7	51,7	100,0
	Total	391	100,0	100,0	

```

FRECUENCIES
  VARIABLES=Sexo
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Nombre de la editorial = Almadraba****Estadísticos**

Sexo-agrupación

N	Válidos	178
	Perdidos	39
Moda		111

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	56	25,8	31,5	31,5
	Mujer	40	18,4	22,5	53,9
	Grupo de hombres	38	17,5	21,3	75,3
	Grupo de mujeres	17	7,8	9,6	84,8
	Grupo de hombres-mujeres	27	12,4	15,2	100,0
	Total	178	82,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	39	18,0		
Total		217	100,0		

Nombre de la editorial = Anaya**Estadísticos**

Sexo-agrupación

N	Válidos	108
	Perdidos	35
Moda		115

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	26	18,2	24,1	24,1
	Mujer	11	7,7	10,2	34,3
	Grupo de hombres	18	12,6	16,7	50,9
	Grupo de mujeres	19	13,3	17,6	68,5
	Grupo de hombres-mujeres	34	23,8	31,5	100,0
	Total	108	75,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	35	24,5		
Total		143	100,0		

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos

Sexo-agrupación

N	Válidos	177
	Perdidos	18
Moda		111

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	53	27,2	29,9	29,9
	Mujer	34	17,4	19,2	49,2
	Grupo de hombres	37	19,0	20,9	70,1
	Grupo de mujeres	20	10,3	11,3	81,4
	Grupo de hombres-mujeres	33	16,9	18,6	100,0
	Total	177	90,8	100,0	
Perdidos	No se distingue	18	9,2		
Total		195	100,0		

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos

Sexo-agrupación

N	Válidos	790
	Perdidos	211
Moda		111

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	186	18,6	23,5	23,5
	Mujer	181	18,1	22,9	46,5
	Grupo de hombres	165	16,5	20,9	67,3
	Grupo de mujeres	104	10,4	13,2	80,5
	Grupo de hombres-mujeres	154	15,4	19,5	100,0
	Total	790	78,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	211	21,1		
Total		1001	100,0		

Nombre de la editorial = Laberinto

Estadísticos

Sexo-agrupación

N	Válidos	207
	Perdidos	61
Moda		111

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	57	21,3	27,5	27,5
	Mujer	49	18,3	23,7	51,2
	Grupo de hombres	34	12,7	16,4	67,6
	Grupo de mujeres	27	10,1	13,0	80,7
	Grupo de hombres-mujeres	40	14,9	19,3	100,0
	Total	207	77,2	100,0	
Perdidos	No se distingue	61	22,8		
Total		268	100,0		

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Estadísticos

Sexo-agrupación

N	Válidos	191
	Perdidos	35
Moda		111

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	67	29,6	35,1	35,1
	Mujer	33	14,6	17,3	52,4
	Grupo de hombres	39	17,3	20,4	72,8
	Grupo de mujeres	8	3,5	4,2	77,0
	Grupo de hombres-mujeres	44	19,5	23,0	100,0
	Total	191	84,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	35	15,5		
Total		226	100,0		

Nombre de la editorial = Paidotribo

Estadísticos

Sexo-agrupación

N	Válidos	85
	Perdidos	15
Moda		113

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	19	19,0	22,4	22,4
	Mujer	12	12,0	14,1	36,5
	Grupo de hombres	37	37,0	43,5	80,0
	Grupo de mujeres	10	10,0	11,8	91,8
	Grupo de hombres-mujeres	7	7,0	8,2	100,0
	Total	85	85,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	15	15,0		
Total		100	100,0		

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos

Sexo-agrupación

N	Válidos	122
	Perdidos	23
Moda		113

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	28	19,3	23,0	23,0
	Mujer	23	15,9	18,9	41,8
	Grupo de hombres	34	23,4	27,9	69,7
	Grupo de mujeres	10	6,9	8,2	77,9
	Grupo de hombres-mujeres	27	18,6	22,1	100,0
	Total	122	84,1	100,0	
Perdidos	No se distingue	23	15,9		
Total		145	100,0		

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos

Sexo-agrupación

N	Válidos	542
	Perdidos	88
Moda		111

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	143	22,7	26,4	26,4
	Mujer	112	17,8	20,7	47,0
	Grupo de hombres	124	19,7	22,9	69,9
	Grupo de mujeres	60	9,5	11,1	81,0
	Grupo de hombres-mujeres	103	16,3	19,0	100,0
	Total	542	86,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	88	14,0		
Total		630	100,0		

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Sexo-agrupación

N	Válidos	325
	Perdidos	66
Moda		111

Sexo-agrupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	98	25,1	30,2	30,2
	Mujer	56	14,3	17,2	47,4
	Grupo de hombres	89	22,8	27,4	74,8
	Grupo de mujeres	44	11,3	13,5	88,3
	Grupo de hombres-mujeres	38	9,7	11,7	100,0
	Total	325	83,1	100,0	
Perdidos	No se distingue	66	16,9		
Total		391	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Edad
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias**Nombre de la editorial = Almadraba****Estadísticos**

Edad

N	Válidos	166
	Perdidos	51
Moda		122

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	54	24,9	32,5	32,5
	Joven	93	42,9	56,0	88,6
	Adulto	8	3,7	4,8	93,4
	Varios	11	5,1	6,6	100,0
	Total	166	76,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	51	23,5		
Total		217	100,0		

Nombre de la editorial = Anaya**Estadísticos**

Edad

N	Válidos	76
	Perdidos	67
Moda		122

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	15	10,5	19,7	19,7
	Joven	35	24,5	46,1	65,8
	Adulto	3	2,1	3,9	69,7
	Persona mayor	3	2,1	3,9	73,7
	Varios	20	14,0	26,3	100,0
	Total	76	53,1	100,0	
Perdidos	No se distingue	67	46,9		
Total		143	100,0		

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos

Edad

N	Válidos	156
	Perdidos	39
Moda		121

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	66	33,8	42,3	42,3
	Joven	61	31,3	39,1	81,4
	Adulto	8	4,1	5,1	86,5
	Varios	21	10,8	13,5	100,0
	Total	156	80,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	39	20,0		
Total		195	100,0		

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos

Edad

N	Válidos	779
	Perdidos	222
Moda		121

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	588	58,7	75,5	75,5
	Joven	127	12,7	16,3	91,8
	Adulto	20	2,0	2,6	94,4
	Persona mayor	7	,7	,9	95,3
	Varios	37	3,7	4,7	100,0
	Total	779	77,8	100,0	
Perdidos	No se distingue	222	22,2		
Total		1001	100,0		

Nombre de la editorial = Laberinto**Estadísticos****Edad**

N	Válidos	169
	Perdidos	99
Moda		122

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	46	17,2	27,2	27,2
	Joven	89	33,2	52,7	79,9
	Adulto	12	4,5	7,1	87,0
	Persona mayor	1	,4	,6	87,6
	Varios	21	7,8	12,4	100,0
	Total	169	63,1	100,0	
Perdidos	No se distingue	99	36,9		
Total		268	100,0		

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña**Estadísticos****Edad**

N	Válidos	159
	Perdidos	67
Moda		122

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	66	29,2	41,5	41,5
	Joven	70	31,0	44,0	85,5
	Adulto	11	4,9	6,9	92,5
	Varios	12	5,3	7,5	100,0
	Total	159	70,4	100,0	
Perdidos	No se distingue	67	29,6		
Total		226	100,0		

Nombre de la editorial = Paidotribo**Estadísticos****Edad**

N	Válidos	80
	Perdidos	20
Moda		122

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	15	15,0	18,8	18,8
	Joven	62	62,0	77,5	96,3
	Adulto	1	1,0	1,3	97,5
	Varios	2	2,0	2,5	100,0
	Total	80	80,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	20	20,0		
Total		100	100,0		

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos

Edad

N	Válidos	93
	Perdidos	52
Moda		122

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	10	6,9	10,8	10,8
	Joven	58	40,0	62,4	73,1
	Adulto	8	5,5	8,6	81,7
	Persona mayor	3	2,1	3,2	84,9
	Varios	14	9,7	15,1	100,0
	Total	93	64,1	100,0	
Perdidos	No se distingue	52	35,9		
Total		145	100,0		

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos

Edad

N	Válidos	438
	Perdidos	192
Moda		121

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	256	40,6	58,4	58,4
	Joven	134	21,3	30,6	89,0
	Adulto	12	1,9	2,7	91,8
	Persona mayor	7	1,1	1,6	93,4
	Varios	29	4,6	6,6	100,0
	Total	438	69,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	192	30,5		
Total		630	100,0		

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Edad

N	Válidos	253
	Perdidos	138
Moda		122

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Niño/adolescente	36	9,2	14,2	14,2
	Joven	186	47,6	73,5	87,7
	Adulto	10	2,6	4,0	91,7
	Persona mayor	3	,8	1,2	92,9
	Varios	18	4,6	7,1	100,0
	Total	253	64,7	100,0	
Perdidos	No se distingue	138	35,3		
Total		391	100,0		

```

FRECUENCIES
  VARIABLES=Raza
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Nombre de la editorial = Almadraba

Estadísticos

Raza

N	Válidos	188
	Perdidos	29
Moda		131

		Raza			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	152	70,0	80,9	80,9
	Negra	15	6,9	8,0	88,8
	Asiática	3	1,4	1,6	90,4
	Varios	18	8,3	9,6	100,0
	Total	188	86,6	100,0	
Perdidos	No se distingue	29	13,4		
Total		217	100,0		

Nombre de la editorial = Anaya

Estadísticos

Raza

N	Válidos	82
	Perdidos	61
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	71	49,7	86,6	86,6
	Negra	1	,7	1,2	87,8
	Varios	10	7,0	12,2	100,0
	Total	82	57,3	100,0	
Perdidos	No se distingue	61	42,7		
Total		143	100,0		

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos

Raza

N	Válidos	154
	Perdidos	41
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	138	70,8	89,6	89,6
	Negra	8	4,1	5,2	94,8
	Asiática	2	1,0	1,3	96,1
	Varios	6	3,1	3,9	100,0
	Total	154	79,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	41	21,0		
Total		195	100,0		

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos

Raza

N	Válidos	800
	Perdidos	201
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	724	72,3	90,5	90,5
	Negra	19	1,9	2,4	92,9
	Asiática	3	,3	,4	93,3
	Otras	4	,4	,5	93,8
	Varios	50	5,0	6,3	100,0
	Total	800	79,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	201	20,1		
Total		1001	100,0		

Nombre de la editorial = Laberinto**Estadísticos****Raza**

N	Válidos	201
	Perdidos	67
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	180	67,2	89,6	89,6
	Negra	8	3,0	4,0	93,5
	Asiática	2	,7	1,0	94,5
	Indígena latinoamericana	1	,4	,5	95,0
	Varios	10	3,7	5,0	100,0
	Total	201	75,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	67	25,0		
Total		268	100,0		

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña**Estadísticos****Raza**

N	Válidos	180
	Perdidos	46
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	169	74,8	93,9	93,9
	Negra	4	1,8	2,2	96,1
	Indígena latinoamericana	1	,4	,6	96,7
	Varios	6	2,7	3,3	100,0
	Total	180	79,6	100,0	
Perdidos	No se distingue	46	20,4		
Total		226	100,0		

Nombre de la editorial = Paidotribo**Estadísticos****Raza**

N	Válidos	77
	Perdidos	23
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	46	46,0	59,7	59,7
	Negra	3	3,0	3,9	63,6
	Asiática	4	4,0	5,2	68,8
	Otras	3	3,0	3,9	72,7
	Varios	21	21,0	27,3	100,0
	Total	77	77,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	23	23,0		
Total		100	100,0		

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos

Raza

N	Válidos	124
	Perdidos	21
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	96	66,2	77,4	77,4
	Negra	9	6,2	7,3	84,7
	Asiática	4	2,8	3,2	87,9
	Indígena latinoamericana	1	,7	,8	88,7
	Varios	14	9,7	11,3	100,0
	Total	124	85,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	21	14,5		
Total		145	100,0		

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos

Raza

N	Válidos	464
	Perdidos	166
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	446	70,8	96,1	96,1
	Negra	2	,3	,4	96,6
	Asiática	2	,3	,4	97,0
	Indígena latinoamericana	1	,2	,2	97,2
	Otras	2	,3	,4	97,6
	Varios	11	1,7	2,4	100,0
	Total	464	73,7	100,0	
Perdidos	No se distingue	166	26,3		
Total		630	100,0		

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Raza

N	Válidos	313
	Perdidos	78
Moda		131

Raza		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Blanca	234	59,8	74,8	74,8
	Negra	23	5,9	7,3	82,1
	Asiática	8	2,0	2,6	84,7
	Otras	2	,5	,6	85,3
	Varios	46	11,8	14,7	100,0
	Total	313	80,1	100,0	
Perdidos	No se distingue	78	19,9		
Total		391	100,0		

```

FRECUENCIES
  VARIABLES=Somatotipo
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Nombre de la editorial = Almadraba

Estadísticos

Somatotipo

N	Válidos	201
	Perdidos	16
Moda		144

Somatotipo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	48	22,1	23,9	23,9
	Combinación	144	66,4	71,6	95,5
	Varios	9	4,1	4,5	100,0
	Total	201	92,6	100,0	
Perdidos	No se distingue	16	7,4		
Total		217	100,0		

Nombre de la editorial = Anaya

Estadísticos

Somatotipo

N	Válidos	119
	Perdidos	24
Moda		144

Somatotipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	10	7,0	8,4	8,4
	Ectomorfo	2	1,4	1,7	10,1
	Combinación	103	72,0	86,6	96,6
	Varios	4	2,8	3,4	100,0
	Total	119	83,2	100,0	
Perdidos	No se distingue	24	16,8		
Total		143	100,0		

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos**Somatotipo**

N	Válidos	178
	Perdidos	17
Moda		144

Somatotipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	19	9,7	10,7	10,7
	Endomorfo	1	,5	,6	11,2
	Ectomorfo	1	,5	,6	11,8
	Combinación	148	75,9	83,1	94,9
	Varios	9	4,6	5,1	100,0
	Total	178	91,3	100,0	
Perdidos	No se distingue	17	8,7		
Total		195	100,0		

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos**Somatotipo**

N	Válidos	925
	Perdidos	76
Moda		144

Somatotipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	23	2,3	2,5	2,5
	Endomorfo	3	,3	,3	2,8
	Ectomorfo	8	,8	,9	3,7
	Combinación	883	88,2	95,5	99,1
	Varios	8	,8	,9	100,0
	Total	925	92,4	100,0	
Perdidos	No se distingue	76	7,6		
Total		1001	100,0		

Nombre de la editorial = Laberinto**Estadísticos****Somatotipo**

N	Válidos	242
	Perdidos	26
Moda		144

Somatotipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	11	4,1	4,5	4,5
	Endomorfo	1	,4	,4	5,0
	Ectomorfo	1	,4	,4	5,4
	Combinación	220	82,1	90,9	96,3
	Varios	9	3,4	3,7	100,0
	Total	242	90,3	100,0	
Perdidos	No se distingue	26	9,7		
Total		268	100,0		

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña**Estadísticos****Somatotipo**

N	Válidos	204
	Perdidos	22
Moda		144

Somatotipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	17	7,5	8,3	8,3
	Endomorfo	2	,9	1,0	9,3
	Ectomorfo	1	,4	,5	9,8
	Combinación	177	78,3	86,8	96,6
	Varios	7	3,1	3,4	100,0
	Total	204	90,3	100,0	
Perdidos	No se distingue	22	9,7		
Total		226	100,0		

Nombre de la editorial = Paidotribo**Estadísticos****Somatotipo**

N	Válidos	90
	Perdidos	10
Moda		144

Somatotipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	13	13,0	14,4	14,4
	Endomorfo	1	1,0	1,1	15,6
	Combinación	71	71,0	78,9	94,4
	Varios	5	5,0	5,6	100,0
	Total	90	90,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	10	10,0		
Total		100	100,0		

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos**Somatotipo**

N	Válidos	129
	Perdidos	16
Moda		144

Somatotipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	22	15,2	17,1	17,1
	Ectomorfo	2	1,4	1,6	18,6
	Combinación	95	65,5	73,6	92,2
	Varios	10	6,9	7,8	100,0
	Total	129	89,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	16	11,0		
Total		145	100,0		

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos**Somatotipo**

N	Válidos	604
	Perdidos	26
Moda		144

Somatotipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	13	2,1	2,2	2,2
	Endomorfo	1	,2	,2	2,3
	Combinación	580	92,1	96,0	98,3
	Varios	10	1,6	1,7	100,0
	Total	604	95,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	26	4,1		
Total		630	100,0		

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Somatotipo

N	Válidos	342
	Perdidos	49
Moda		144

Somatotipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mesomorfo	62	15,9	18,1	18,1
	Ectomorfo	1	,3	,3	18,4
	Combinación	260	66,5	76,0	94,4
	Varios	19	4,9	5,6	100,0
	Total	342	87,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	49	12,5		
Total		391	100,0		

FREQUENCIES

VARIABLES=Indumentaria
/STATISTICS=MODE
/BARCHART PERCENT
/ORDER= ANALYSIS .

Frecuencias

Nombre de la editorial = Almadraba

Estadísticos

Indumentaria

N	Válidos	208
	Perdidos	9
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ropa de deporte	191	88,0	91,8	91,8
	Ropa de trabajo	2	,9	1,0	92,8
	Ropa de calle	10	4,6	4,8	97,6
	Varios	5	2,3	2,4	100,0
	Total	208	95,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	9	4,1		
Total		217	100,0		

Nombre de la editorial = Anaya

Estadísticos

Indumentaria

N	Válidos	136
	Perdidos	7
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ropa de deporte	96	67,1	70,6	70,6
	Ropa de trabajo	7	4,9	5,1	75,7
	Ropa de calle	24	16,8	17,6	93,4
	Varios	9	6,3	6,6	100,0
	Total	136	95,1	100,0	
Perdidos	No se distingue	7	4,9		
Total		143	100,0		

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos**Indumentaria**

N	Válidos	185
	Perdidos	10
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desnudo/a torso	2	1,0	1,1	1,1
	Ropa de deporte	162	83,1	87,6	88,6
	Ropa de calle	15	7,7	8,1	96,8
	Varios	6	3,1	3,2	100,0
	Total	185	94,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	10	5,1		
Total		195	100,0		

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos**Indumentaria**

N	Válidos	946
	Perdidos	55
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desnudo/a torso	3	,3	,3	,3
	Ropa de deporte	871	87,0	92,1	92,4
	Ropa interior	2	,2	,2	92,6
	Ropa de trabajo	6	,6	,6	93,2
	Ropa de calle	40	4,0	4,2	97,5
	Varios	24	2,4	2,5	100,0
	Total	946	94,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	55	5,5		
Total		1001	100,0		

Nombre de la editorial = Laberinto

Estadísticos

Indumentaria

N	Válidos	247
	Perdidos	21
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desnudo/a torso	4	1,5	1,6	1,6
	Ropa de deporte	205	76,5	83,0	84,6
	Ropa de calle	30	11,2	12,1	96,8
	Varios	8	3,0	3,2	100,0
	Total	247	92,2	100,0	
Perdidos	No se distingue	21	7,8		
Total		268	100,0		

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Estadísticos

Indumentaria

N	Válidos	208
	Perdidos	18
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desnudo/a torso	2	,9	1,0	1,0
	Ropa de deporte	194	85,8	93,3	94,2
	Ropa de calle	7	3,1	3,4	97,6
	Varios	5	2,2	2,4	100,0
	Total	208	92,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	18	8,0		
Total		226	100,0		

Nombre de la editorial = Paidotribo

Estadísticos

Indumentaria

N	Válidos	98
	Perdidos	2
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ropa de deporte	97	97,0	99,0	99,0
	Ropa de calle	1	1,0	1,0	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	2	2,0		
Total		100	100,0		

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos

Indumentaria

N	Válidos	139
	Perdidos	6
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desnudo/a torso	1	,7	,7	,7
	Ropa de deporte	123	84,8	88,5	89,2
	Ropa de calle	13	9,0	9,4	98,6
	Varios	2	1,4	1,4	100,0
	Total	139	95,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	6	4,1		
Total		145	100,0		

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos

Indumentaria

N	Válidos	602
	Perdidos	28
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ropa de deporte	553	87,8	91,9	91,9
	Ropa de calle	30	4,8	5,0	96,8
	Varios	19	3,0	3,2	100,0
	Total	602	95,6	100,0	
Perdidos	No se distingue	28	4,4		
Total		630	100,0		

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Indumentaria

N	Válidos	365
	Perdidos	26
Moda		153

Indumentaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desnudo/a	1	,3	,3	,3
	Desnudo/a torso	3	,8	,8	1,1
	Ropa de deporte	332	84,9	91,0	92,1
	Ropa de calle	13	3,3	3,6	95,6
	Varios	16	4,1	4,4	100,0
	Total	365	93,4	100,0	
Perdidos	No se distingue	26	6,6		
Total		391	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Tipo
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Nombre de la editorial = Almadraba

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	217
	Perdidos	0
Moda		212

Tipo de actividad física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	30	13,8	13,8	13,8
	Deportes individuales	82	37,8	37,8	51,6
	Artísticas	22	10,1	10,1	61,8
	Fitness y Condición Física	27	12,4	12,4	74,2
	Complementarias	5	2,3	2,3	76,5
	De higiene postural	4	1,8	1,8	78,3
	AFAN	12	5,5	5,5	83,9
	Prácticas de interiorización	3	1,4	1,4	85,3
	Juegos	7	3,2	3,2	88,5
	Laborales	3	1,4	1,4	89,9
	AVD	13	6,0	6,0	95,9
	Adaptadas	1	,5	,5	96,3
	Otras	8	3,7	3,7	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Anaya

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	143
	Perdidos	0
Moda		217

Tipo de actividad física		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	17	11,9	11,9	11,9
	Deportes individuales	36	25,2	25,2	37,1
	Artísticas	11	7,7	7,7	44,8
	Fitness y Condición Física	8	5,6	5,6	50,3
	AFAN	38	26,6	26,6	76,9
	Juegos	6	4,2	4,2	81,1
	Laborales	8	5,6	5,6	86,7
	AVD	7	4,9	4,9	91,6
	Adaptadas	2	1,4	1,4	93,0
	Otras	10	7,0	7,0	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	195
	Perdidos	0
Moda		212

Tipo de actividad física		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	34	17,4	17,4	17,4
	Deportes individuales	61	31,3	31,3	48,7
	Artísticas	22	11,3	11,3	60,0
	Fitness y Condición Física	20	10,3	10,3	70,3
	Complementarias	1	,5	,5	70,8
	AFAN	24	12,3	12,3	83,1
	Prácticas de interiorización	1	,5	,5	83,6
	Juegos	15	7,7	7,7	91,3
	Adaptadas	1	,5	,5	91,8
	Otras	16	8,2	8,2	100,0
	Total	195	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	1001
	Perdidos	0
Moda		211

Tipo de actividad física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	191	19,1	19,1	19,1
	Deportes individuales	146	14,6	14,6	33,7
	Artísticas	122	12,2	12,2	45,9
	Fitness y Condición Física	171	17,1	17,1	62,9
	Complementarias	9	,9	,9	63,8
	De higiene postural	16	1,6	1,6	65,4
	AFAN	96	9,6	9,6	75,0
	Prácticas de interiorización	26	2,6	2,6	77,6
	Juegos	123	12,3	12,3	89,9
	Laborales	3	,3	,3	90,2
	AVD	17	1,7	1,7	91,9
	Adaptadas	14	1,4	1,4	93,3
	Otras	67	6,7	6,7	100,0
	Total	1001	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Laberinto

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	268
	Perdidos	0
Moda		212

Tipo de actividad física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	37	13,8	13,8	13,8
	Deportes individuales	58	21,6	21,6	35,4
	Artísticas	29	10,8	10,8	46,3
	Fitness y Condición Física	48	17,9	17,9	64,2
	Complementarias	1	,4	,4	64,6
	De higiene postural	12	4,5	4,5	69,0
	AFAN	55	20,5	20,5	89,6
	Prácticas de interiorización	3	1,1	1,1	90,7
	Juegos	12	4,5	4,5	95,1
	Laborales	1	,4	,4	95,5
	AVD	5	1,9	1,9	97,4
	Otras	7	2,6	2,6	100,0
	Total	268	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	226
	Perdidos	0
Moda		212

Tipo de actividad física					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	46	20,4	20,4	20,4
	Deportes individuales	74	32,7	32,7	53,1
	Artísticas	18	8,0	8,0	61,1
	Fitness y Condición Física	16	7,1	7,1	68,1
	AFAN	12	5,3	5,3	73,5
	Prácticas de interiorización	8	3,5	3,5	77,0
	Juegos	29	12,8	12,8	89,8
	Laborales	1	,4	,4	90,3
	AVD	2	,9	,9	91,2
	Adaptadas	13	5,8	5,8	96,9
	Otras	7	3,1	3,1	100,0
	Total	226	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Paidotribo

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	100
	Perdidos	0
Moda		211

Tipo de actividad física					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	42	42,0	42,0	42,0
	Deportes individuales	27	27,0	27,0	69,0
	Artísticas	3	3,0	3,0	72,0
	Fitness y Condición Física	13	13,0	13,0	85,0
	De higiene postural	1	1,0	1,0	86,0
	AFAN	11	11,0	11,0	97,0
	Juegos	1	1,0	1,0	98,0
	AVD	1	1,0	1,0	99,0
	Otras	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	145
	Perdidos	0
Moda		212

Tipo de actividad física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	24	16,6	16,6	16,6
	Deportes individuales	47	32,4	32,4	49,0
	Artísticas	17	11,7	11,7	60,7
	Fitness y Condición Física	16	11,0	11,0	71,7
	AFAN	24	16,6	16,6	88,3
	Prácticas de interiorización	4	2,8	2,8	91,0
	Juegos	8	5,5	5,5	96,6
	Laborales	2	1,4	1,4	97,9
	Otras	3	2,1	2,1	100,0
	Total	145	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	630
	Perdidos	0
Moda		212

Tipo de actividad física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	150	23,8	23,8	23,8
	Deportes individuales	165	26,2	26,2	50,0
	Artísticas	27	4,3	4,3	54,3
	Fitness y Condición Física	82	13,0	13,0	67,3
	Complementarias	2	,3	,3	67,6
	AFAN	76	12,1	12,1	79,7
	Prácticas de interiorización	16	2,5	2,5	82,2
	Juegos	78	12,4	12,4	94,6
	AVD	8	1,3	1,3	95,9
	Adaptadas	1	,2	,2	96,0
	Otras	25	4,0	4,0	100,0
	Total	630	100,0	100,0	

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Tipo de actividad física

N	Válidos	391
	Perdidos	0
Moda		212

Tipo de actividad física		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deportes colectivos	115	29,4	29,4	29,4
	Deportes individuales	123	31,5	31,5	60,9
	Artísticas	30	7,7	7,7	68,5
	Fitness y Condición Física	30	7,7	7,7	76,2
	Complementarias	2	,5	,5	76,7
	AFAN	33	8,4	8,4	85,2
	Prácticas de interiorización	5	1,3	1,3	86,4
	Juegos	17	4,3	4,3	90,8
	Laborales	1	,3	,3	91,0
	AVD	4	1,0	1,0	92,1
	Adaptadas	13	3,3	3,3	95,4
	Otras	18	4,6	4,6	100,0
	Total	391	100,0	100,0	

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Ámbito
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Nombre de la editorial = Almadraba

Estadísticos

Ámbito de práctica

N	Válidos	178
	Perdidos	39
Moda		221

Ámbito de práctica		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	91	41,9	51,1	51,1
	Educativo formal	27	12,4	15,2	66,3
	Utilitario	4	1,8	2,2	68,5
	Otros	56	25,8	31,5	100,0
	Total	178	82,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	39	18,0		
Total		217	100,0		

Nombre de la editorial = Anaya

Estadísticos

Ámbito de práctica

N	Válidos	120
	Perdidos	23
Moda		224

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	21	14,7	17,5	17,5
	Educativo formal	2	1,4	1,7	19,2
	Utilitario	10	7,0	8,3	27,5
	Otros	87	60,8	72,5	100,0
	Total	120	83,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	23	16,1		
Total		143	100,0		

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos**Ámbito de práctica**

N	Válidos	175
	Perdidos	20
Moda		224

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	52	26,7	29,7	29,7
	Educativo formal	12	6,2	6,9	36,6
	Otros	111	56,9	63,4	100,0
	Total	175	89,7	100,0	
Perdidos	No se distingue	20	10,3		
Total		195	100,0		

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos**Ámbito de práctica**

N	Válidos	870
	Perdidos	131
Moda		224

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	132	13,2	15,2	15,2
	Educativo formal	282	28,2	32,4	47,6
	Utilitario	13	1,3	1,5	49,1
	Otros	443	44,3	50,9	100,0
	Total	870	86,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	131	13,1		
Total		1001	100,0		

Nombre de la editorial = Laberinto

Estadísticos

Ámbito de práctica

N	Válidos	237
	Perdidos	31
Moda		224

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	59	22,0	24,9	24,9
	Educativo formal	8	3,0	3,4	28,3
	Utilitario	12	4,5	5,1	33,3
	Otros	158	59,0	66,7	100,0
	Total	237	88,4	100,0	
Perdidos	No se distingue	31	11,6		
Total		268	100,0		

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Estadísticos

Ámbito de práctica

N	Válidos	184
	Perdidos	42
Moda		224

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	59	26,1	32,1	32,1
	Educativo formal	5	2,2	2,7	34,8
	Otros	120	53,1	65,2	100,0
	Total	184	81,4	100,0	
Perdidos	No se distingue	42	18,6		
Total		226	100,0		

Nombre de la editorial = Paidotribo

Estadísticos

Ámbito de práctica

N	Válidos	83
	Perdidos	17
Moda		221

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	58	58,0	69,9	69,9
	Educativo formal	6	6,0	7,2	77,1
	Otros	19	19,0	22,9	100,0
	Total	83	83,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	17	17,0		
Total		100	100,0		

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos

Ámbito de práctica

N	Válidos	126
	Perdidos	19
Moda		224

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	49	33,8	38,9	38,9
	Educativo formal	2	1,4	1,6	40,5
	Utilitario	2	1,4	1,6	42,1
	Otros	73	50,3	57,9	100,0
	Total	126	86,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	19	13,1		
Total		145	100,0		

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos

Ámbito de práctica

N	Válidos	578
	Perdidos	52
Moda		224

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	111	17,6	19,2	19,2
	Educativo formal	85	13,5	14,7	33,9
	Utilitario	3	,5	,5	34,4
	Otros	379	60,2	65,6	100,0
	Total	578	91,7	100,0	
Perdidos	No se distingue	52	8,3		
Total		630	100,0		

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Ámbito de práctica

N	Válidos	327
	Perdidos	64
Moda		221

Ámbito de práctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Competitivo	183	46,8	56,0	56,0
	Utilitario	3	,8	,9	56,9
	Otros	141	36,1	43,1	100,0
	Total	327	83,6	100,0	
Perdidos	No se distingue	64	16,4		
Total		391	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Espacio
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Nombre de la editorial = Almadraba

Estadísticos

Espacio

N	Válidos	180
	Perdidos	37
Moda		231

Espacio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	91	41,9	50,6	50,6
	Medio natural	13	6,0	7,2	57,8
	Exterior	26	12,0	14,4	72,2
	Interior deportivo	38	17,5	21,1	93,3
	Interior	12	5,5	6,7	100,0
	Total	180	82,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	37	17,1		
Total		217	100,0		

Nombre de la editorial = Anaya

Estadísticos

Espacio

N	Válidos	135
	Perdidos	8
Moda		232

		Espacio			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	38	26,6	28,1	28,1
	Medio natural	42	29,4	31,1	59,3
	Exterior	26	18,2	19,3	78,5
	Interior deportivo	20	14,0	14,8	93,3
	Interior	9	6,3	6,7	100,0
	Total	135	94,4	100,0	
Perdidos	No se distingue	8	5,6		
Total		143	100,0		

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos

Espacio

N	Válidos	169
	Perdidos	26
Moda		231

		Espacio			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	58	29,7	34,3	34,3
	Medio natural	28	14,4	16,6	50,9
	Exterior	32	16,4	18,9	69,8
	Interior deportivo	41	21,0	24,3	94,1
	Interior	10	5,1	5,9	100,0
	Total	169	86,7	100,0	
Perdidos	No se distingue	26	13,3		
Total		195	100,0		

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos

Espacio

N	Válidos	899
	Perdidos	102
Moda		234

		Espacio			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	268	26,8	29,8	29,8
	Medio natural	78	7,8	8,7	38,5
	Exterior	187	18,7	20,8	59,3
	Interior deportivo	295	29,5	32,8	92,1
	Interior	71	7,1	7,9	100,0
	Total	899	89,8	100,0	
Perdidos	No se distingue	102	10,2		
Total		1001	100,0		

Nombre de la editorial = Laberinto

Estadísticos

Espacio

N	Válidos	231
	Perdidos	37
Moda		232

Espacio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	48	17,9	20,8	20,8
	Medio natural	73	27,2	31,6	52,4
	Exterior	64	23,9	27,7	80,1
	Interior deportivo	21	7,8	9,1	89,2
	Interior	25	9,3	10,8	100,0
	Total	231	86,2	100,0	
Perdidos	No se distingue	37	13,8		
Total		268	100,0		

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Estadísticos

Espacio

N	Válidos	187
	Perdidos	39
Moda		234

Espacio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	66	29,2	35,3	35,3
	Medio natural	16	7,1	8,6	43,9
	Exterior	25	11,1	13,4	57,2
	Interior deportivo	74	32,7	39,6	96,8
	Interior	6	2,7	3,2	100,0
	Total	187	82,7	100,0	
Perdidos	No se distingue	39	17,3		
Total		226	100,0		

Nombre de la editorial = Paidotribo

Estadísticos

Espacio

N	Válidos	93
	Perdidos	7
Moda		234

Espacio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	29	29,0	31,2	31,2
	Medio natural	9	9,0	9,7	40,9
	Exterior	8	8,0	8,6	49,5
	Interior deportivo	43	43,0	46,2	95,7
	Interior	4	4,0	4,3	100,0
	Total	93	93,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	7	7,0		
Total		100	100,0		

Nombre de la editorial = Santillana**Estadísticos**

Espacio

N	Válidos	123
	Perdidos	22
Moda		231

Espacio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	43	29,7	35,0	35,0
	Medio natural	25	17,2	20,3	55,3
	Exterior	19	13,1	15,4	70,7
	Interior deportivo	29	20,0	23,6	94,3
	Interior	7	4,8	5,7	100,0
	Total	123	84,8	100,0	
Perdidos	No se distingue	22	15,2		
Total		145	100,0		

Nombre de la editorial = Serbal**Estadísticos**

Espacio

N	Válidos	606
	Perdidos	24
Moda		231

Espacio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	178	28,3	29,4	29,4
	Medio natural	74	11,7	12,2	41,6
	Exterior	137	21,7	22,6	64,2
	Interior deportivo	172	27,3	28,4	92,6
	Interior	45	7,1	7,4	100,0
	Total	606	96,2	100,0	
Perdidos	No se distingue	24	3,8		
Total		630	100,0		

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Espacio

N	Válidos	306
	Perdidos	85
Moda		231

Espacio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exterior deportivo	110	28,1	35,9	35,9
	Medio natural	45	11,5	14,7	50,7
	Exterior	40	10,2	13,1	63,7
	Interior deportivo	92	23,5	30,1	93,8
	Interior	19	4,9	6,2	100,0
	Total	306	78,3	100,0	
Perdidos	No se distingue	85	21,7		
Total		391	100,0		

```

FREQUENCIES
  VARIABLES=Nivel
  /STATISTICS=MODE
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER= ANALYSIS .

```

Frecuencias

Nombre de la editorial = Almadraba

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	198
	Perdidos	19
Moda		242

Nivel

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	69	31,8	34,8	34,8
	No elite	129	59,4	65,2	100,0
	Total	198	91,2	100,0	
Perdidos	No se distingue	19	8,8		
Total		217	100,0		

Nombre de la editorial = Anaya

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	128
	Perdidos	15
Moda		242

		Nivel			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	19	13,3	14,8	14,8
	No élite	109	76,2	85,2	100,0
	Total	128	89,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	15	10,5		
Total		143	100,0		

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	182
	Perdidos	13
Moda		242

		Nivel			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	13	6,7	7,1	7,1
	No élite	169	86,7	92,9	100,0
	Total	182	93,3	100,0	
Perdidos	No se distingue	13	6,7		
Total		195	100,0		

Nombre de la editorial = Edelvives

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	985
	Perdidos	16
Moda		242

		Nivel			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	110	11,0	11,2	11,2
	No élite	875	87,4	88,8	100,0
	Total	985	98,4	100,0	
Perdidos	No se distingue	16	1,6		
Total		1001	100,0		

Nombre de la editorial = Laberinto

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	248
	Perdidos	20
Moda		242

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	32	11,9	12,9	12,9
	No elite	216	80,6	87,1	100,0
	Total	248	92,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	20	7,5		
Total		268	100,0		

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	210
	Perdidos	16
Moda		242

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	40	17,7	19,0	19,0
	No elite	170	75,2	81,0	100,0
	Total	210	92,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	16	7,1		
Total		226	100,0		

Nombre de la editorial = Paidotribo

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	74
	Perdidos	26
Moda		241

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	46	46,0	62,2	62,2
	No elite	28	28,0	37,8	100,0
	Total	74	74,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	26	26,0		
Total		100	100,0		

Nombre de la editorial = Santillana

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	142
	Perdidos	3
Moda		242

		Nivel			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	65	44,8	45,8	45,8
	No élite	77	53,1	54,2	100,0
	Total	142	97,9	100,0	
Perdidos	No se distingue	3	2,1		
Total		145	100,0		

Nombre de la editorial = Serbal

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	624
	Perdidos	6
Moda		242

		Nivel			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	19	3,0	3,0	3,0
	No élite	605	96,0	97,0	100,0
	Total	624	99,0	100,0	
Perdidos	No se distingue	6	1,0		
Total		630	100,0		

Nombre de la editorial = Teide

Estadísticos

Nivel

N	Válidos	354
	Perdidos	37
Moda		242

		Nivel			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Élite	142	36,3	40,1	40,1
	No élite	212	54,2	59,9	100,0
	Total	354	90,5	100,0	
Perdidos	No se distingue	37	9,5		
Total		391	100,0		

3. *Análisis bivariante*

```

CROSSTABS
  /TABLES=Plano BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano *	2724	82,1%	592	17,9%	3316	100,0%
Sexo-agrupación						

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	583,846	12	,000
Razón de verosimilitudes	784,863	12	,000
Asociación lineal por lineal	277,697	1	,000
N de casos válidos	2724		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Enfoque BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque *	2724	82,1%	592	17,9%	3316	100,0%
Sexo-agrupación						

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,992	4	,007
Razón de verosimilitudes	13,786	4	,008
Asociación lineal por lineal	1,520	1	,218
N de casos válidos	2724		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Somatotipo BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT ROW ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Somatotipo * Sexo-agrupación	2645	79,8%	671	20,2%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	134,646	8	,000
Razón de verosimilitudes	175,223	8	,000
Asociación lineal por lineal	86,820	1	,000
N de casos válidos	2645		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Indumentaria BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ CC CORR
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Indumentaria * solo sexo sin agrupación	2662	80,3%	654	19,7%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	163,205	10	,000
Razón de verosimilitudes	136,149	10	,000
Asociación lineal por lineal	114,170	1	,000
N de casos válidos	2662		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Tipo BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de actividad física *	2724	82,1%	592	17,9%	3316	100,0%
Sexo-agrupación						

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	554,145	24	,000
Razón de verosimilitudes	575,994	24	,000
Asociación lineal por lineal	9,932	1	,002
N de casos válidos	2724		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Ámbito BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica *	2397	72,3%	919	27,7%	3316	100,0%
Sexo-agrupación						

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	211,302	6	,000
Razón de verosimilitudes	248,414	6	,000
Asociación lineal por lineal	169,609	1	,000
N de casos válidos	2397		

```

CROSSTABS
  /TABLES=espaciorecod BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Espacio * Sexo-agrupación	2418	72,9%	898	27,1%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,447	2	,000
Razón de verosimilitudes	43,968	2	,000
Asociación lineal por lineal	,857	1	,355
N de casos válidos	2418		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Nivel BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT ROW ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	2598	78,3%	718	21,7%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	112,127	2	,000
Razón de verosimilitudes	121,024	2	,000
Asociación lineal por lineal	90,937	1	,000
N de casos válidos	2598		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Indumentaria BY Raza
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT ROW ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Indumentaria * Raza	2495	75,2%	821	24,8%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,666	30	,991
Razón de verosimilitudes	19,961	30	,918
Asociación lineal por lineal	,406	1	,524
N de casos válidos	2495		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Indumentaria BY razarecodificada
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT ROW ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Indumentaria * Raza en blanca y otras	2495	75,2%	821	24,8%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,996	12	,446
Razón de verosimilitudes	17,546	12	,130
Asociación lineal por lineal	2,695	1	,101
N de casos válidos	2495		


```

CROSSTABS
  /TABLES=Tipo BY Raza
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de actividad física * Raza	2583	77,9%	733	22,1%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	252,071	60	,000
Razón de verosimilitudes	278,548	60	,000
Asociación lineal por lineal	,383	1	,536
N de casos válidos	2583		

```

CROSSTABS
  /TABLES=razarecodificada BY Tiporecod2
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT ROW ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Raza en blanca y otras * Tipo de actividad física	2583	77,9%	733	22,1%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	188,695	12	,000
Razón de verosimilitudes	198,190	12	,000
Asociación lineal por lineal	5,973	1	,015
N de casos válidos	2583		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Ámbito BY Raza
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica * Raza	2247	67,8%	1069	32,2%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	342,932	15	,000
Razón de verosimilitudes	326,437	15	,000
Asociación lineal por lineal	207,118	1	,000
N de casos válidos	2247		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Ámbito BY razarecodificada
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica * Raza en blanca y otras	2247	67,8%	1069	32,2%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	322,976	6	,000
Razón de verosimilitudes	301,969	6	,000
Asociación lineal por lineal	254,346	1	,000
N de casos válidos	2247		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Nivel BY Raza
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza	2472	74,5%	844	25,5%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	406,486	5	,000
Razón de verosimilitudes	321,238	5	,000
Asociación lineal por lineal	285,465	1	,000
N de casos válidos	2472		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Nivel BY razarecodificada
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART .

```

Tablas de contingencia**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	2472	74,5%	844	25,5%	3316	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	391,503	2	,000
Razón de verosimilitudes	310,066	2	,000
Asociación lineal por lineal	389,921	1	,000
N de casos válidos	2472		

4. Análisis bivalente por editoriales

```

CROSSTABS
  /TABLES=Plano BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL .

```

Tablas de contingencia

Nombre de la editorial = Almadra

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	178	82,0%	39	18,0%	217	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	1	1	5	7
		% de Tipo de plano	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	1,1%	1,8%	18,5%	3,9%
		Residuos corregidos	-2,1	-1,0	4,2	
	Plano de conjunto	Recuento	37	16	22	75
		% de Tipo de plano	49,3%	21,3%	29,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	39,4%	28,1%	81,5%	42,1%
		Residuos corregidos	-,8	-2,6	4,5	
	Plano entero	Recuento	32	22	0	54
		% de Tipo de plano	59,3%	40,7%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	34,0%	38,6%	,0%	30,3%
		Residuos corregidos	1,1	1,6	-3,7	
	Plano americano o tres cuartos	Recuento	8	5	0	13
		% de Tipo de plano	61,5%	38,5%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	8,5%	8,8%	,0%	7,3%
		Residuos corregidos	,7	,5	-1,6	
	Plano medio	Recuento	10	13	0	23
		% de Tipo de plano	43,5%	56,5%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	10,6%	22,8%	,0%	12,9%
		Residuos corregidos	-1,0	2,7	-2,2	
	Primer plano	Recuento	6	0	0	6
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	6,4%	,0%	,0%	3,4%
		Residuos corregidos	2,4	-1,7	-1,1	
Total		Recuento	94	57	27	178
		% de Tipo de plano	52,8%	32,0%	15,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	55,796	10	,000
Razón de verosimilitudes	63,045	10	,000
Asociación lineal por lineal	21,759	1	,000
N de casos válidos	178		

Nombre de la editorial = Anaya

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	108	75,5%	35	24,5%	143	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	8	1	16	25
		% de Tipo de plano	32,0%	4,0%	64,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	18,2%	3,3%	47,1%	23,1%
		Residuos corregidos	-1,0	-3,0	4,0	
	Plano de conjunto	Recuento	12	17	18	47
		% de Tipo de plano	25,5%	36,2%	38,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	27,3%	56,7%	52,9%	43,5%
		Residuos corregidos	-2,8	1,7	1,3	
	Plano entero	Recuento	21	9	0	30
		% de Tipo de plano	70,0%	30,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	47,7%	30,0%	,0%	27,8%
		Residuos corregidos	3,8	,3	-4,4	
	Plano americano o tres cuartos	Recuento	2	1	0	3
		% de Tipo de plano	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	4,5%	3,3%	,0%	2,8%
		Residuos corregidos	,9	,2	-1,2	
	Plano medio	Recuento	0	1	0	1
		% de Tipo de plano	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	,0%	3,3%	,0%	,9%
		Residuos corregidos	-,8	1,6	-,7	
	Primer plano	Recuento	0	1	0	1
		% de Tipo de plano	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	,0%	3,3%	,0%	,9%
		Residuos corregidos	-,8	1,6	-,7	
Plano detalle	Recuento	1	0	0	1	
	% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% de Sexo-agrupación	2,3%	,0%	,0%	,9%	
	Residuos corregidos	1,2	-,6	-,7		
Total	Recuento	44	30	34	108	
	% de Tipo de plano	40,7%	27,8%	31,5%	100,0%	
	% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,438	12	,000
Razón de verosimilitudes	53,153	12	,000
Asociación lineal por lineal	20,302	1	,000
N de casos válidos	108		

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	177	90,8%	18	9,2%	195	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	20	13	6	39
		% de Tipo de plano	51,3%	33,3%	15,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	22,2%	24,1%	18,2%	22,0%
	Plano de conjunto	Residuos corregidos	,1	,4	-,6	
		Recuento	24	14	27	65
		% de Tipo de plano	36,9%	21,5%	41,5%	100,0%
	Plano entero	% de Sexo-agrupación	26,7%	25,9%	81,8%	36,7%
		Residuos corregidos	-2,8	-2,0	6,0	
		Recuento	35	22	0	57
	Plano americano o tres cuartos	% de Tipo de plano	61,4%	38,6%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	38,9%	40,7%	,0%	32,2%
		Residuos corregidos	1,9	1,6	-4,4	
	Plano medio	Recuento	3	3	0	6
		% de Tipo de plano	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	3,3%	5,6%	,0%	3,4%
	Primer plano	Residuos corregidos	,0	1,1	-1,2	
		Recuento	6	2	0	8
		% de Tipo de plano	75,0%	25,0%	,0%	100,0%
	Plano detalle	% de Sexo-agrupación	6,7%	3,7%	,0%	4,5%
		Residuos corregidos	1,4	-,3	-1,4	
		Recuento	1	0	0	1
	Total	% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	1,1%	,0%	,0%	,6%
		Residuos corregidos	1,0	-,7	-,5	
		Recuento	1	0	0	1
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	1,1%	,0%	,0%	,6%
		Residuos corregidos	1,0	-,7	-,5	
		Recuento	90	54	33	177
		% de Tipo de plano	50,8%	30,5%	18,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,180	12	,000
Razón de verosimilitudes	51,475	12	,000
Asociación lineal por lineal	10,355	1	,001
N de casos válidos	177		

Nombre de la editorial = Edelvives

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	790	78,9%	211	21,1%	1001	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	52	2	25	79
		% de Tipo de plano	65,8%	2,5%	31,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	14,8%	,7%	16,3%	10,0%
		Residuos corregidos	4,0	-6,6	2,9	
	Plano de conjunto	Recuento	124	103	128	355
		% de Tipo de plano	34,9%	29,0%	36,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	35,3%	36,0%	83,7%	44,9%
		Residuos corregidos	-4,9	-3,8	10,7	
	Plano entero	Recuento	137	148	0	285
		% de Tipo de plano	48,1%	51,9%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	39,0%	51,7%	,0%	36,1%
		Residuos corregidos	1,5	6,9	-10,3	
Tipo de plano	Plano americano o tres cuartos	Recuento	10	12	0	22
		% de Tipo de plano	45,5%	54,5%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	2,8%	4,2%	,0%	2,8%
		Residuos corregidos	,1	1,8	-2,3	
	Plano medio	Recuento	13	18	0	31
		% de Tipo de plano	41,9%	58,1%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	3,7%	6,3%	,0%	3,9%
		Residuos corregidos	-,3	2,6	-2,8	
	Primer plano	Recuento	8	3	0	11
		% de Tipo de plano	72,7%	27,3%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	2,3%	1,0%	,0%	1,4%
		Residuos corregidos	1,9	-,6	-1,6	
Tipo de plano	Plano detalle	Recuento	7	0	0	7
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	2,0%	,0%	,0%	,9%
		Residuos corregidos	3,0	-2,0	-1,3	
	Total	Recuento	351	286	153	790
		% de Tipo de plano	44,4%	36,2%	19,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	207,439	12	,000
Razón de verosimilitudes	280,330	12	,000
Asociación lineal por lineal	63,508	1	,000
N de casos válidos	790		

Nombre de la editorial = Laberinto

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	207	77,2%	61	22,8%	268	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	3	0	4	7
		% de Tipo de plano	42,9%	,0%	57,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	3,3%	,0%	10,0%	3,4%
	Plano de conjunto	Residuos corregidos	-,1	-2,1	2,6	
		Recuento	32	27	36	95
		% de Tipo de plano	33,7%	28,4%	37,9%	100,0%
	Plano entero	% de Sexo-agrupación	35,2%	35,5%	90,0%	45,9%
		Residuos corregidos	-2,7	-2,3	6,2	
		Recuento	43	35	0	78
	Plano americano o tres cuartos	% de Tipo de plano	55,1%	44,9%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	47,3%	46,1%	,0%	37,7%
		Residuos corregidos	2,5	1,9	-5,5	
	Plano medio	Recuento	5	3	0	8
		% de Tipo de plano	62,5%	37,5%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	5,5%	3,9%	,0%	3,9%
	Primer plano	Residuos corregidos	1,1	,0	-1,4	
		Recuento	6	8	0	14
		% de Tipo de plano	42,9%	57,1%	,0%	100,0%
	Total	% de Sexo-agrupación	6,6%	10,5%	,0%	6,8%
		Residuos corregidos	-,1	1,6	-1,9	
		Recuento	2	3	0	5
		% de Tipo de plano	40,0%	60,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	2,2%	3,9%	,0%	2,4%
		Residuos corregidos	-,2	1,1	-1,1	
		Recuento	91	76	40	207
		% de Tipo de plano	44,0%	36,7%	19,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	55,665	10	,000
Razón de verosimilitudes	72,640	10	,000
Asociación lineal por lineal	25,324	1	,000
N de casos válidos	207		

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	191	84,5%	35	15,5%	226	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	1	0	3	4
		% de Tipo de plano	25,0%	,0%	75,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	,9%	,0%	6,8%	2,1%
		Residuos corregidos	-1,2	-1,1	2,5	
	Plano de conjunto	Recuento	39	8	41	88
		% de Tipo de plano	44,3%	9,1%	46,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	36,8%	19,5%	93,2%	46,1%
		Residuos corregidos	-2,9	-3,9	7,1	
	Plano entero	Recuento	42	23	0	65
		% de Tipo de plano	64,6%	35,4%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	39,6%	56,1%	,0%	34,0%
		Residuos corregidos	1,8	3,4	-5,4	
	Plano americano o tres cuartos	Recuento	8	3	0	11
		% de Tipo de plano	72,7%	27,3%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	7,5%	7,3%	,0%	5,8%
		Residuos corregidos	1,2	,5	-1,9	
	Plano medio	Recuento	10	3	0	13
		% de Tipo de plano	76,9%	23,1%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	9,4%	7,3%	,0%	6,8%
		Residuos corregidos	1,6	,1	-2,0	
	Primer plano	Recuento	4	4	0	8
		% de Tipo de plano	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	3,8%	9,8%	,0%	4,2%
		Residuos corregidos	-,3	2,0	-1,6	
	Plano detalle	Recuento	2	0	0	2
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	1,9%	,0%	,0%	1,0%
		Residuos corregidos	1,3	-,7	-,8	
Total	Recuento		106	41	44	191
	% de Tipo de plano		55,5%	21,5%	23,0%	100,0%
	% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	71,390	12	,000
Razón de verosimilitudes	88,730	12	,000
Asociación lineal por lineal	29,716	1	,000
N de casos válidos	191		

Nombre de la editorial = Paidotribo

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	85	85,0%	15	15,0%	100	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	2	2	0	4
		% de Tipo de plano	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	3,6%	9,1%	,0%	4,7%
		Residuos corregidos	-,7	1,1	-,6	
	Plano de conjunto	Recuento	29	8	7	44
		% de Tipo de plano	65,9%	18,2%	15,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	51,8%	36,4%	100,0%	51,8%
		Residuos corregidos	,0	-1,7	2,7	
	Plano entero	Recuento	8	9	0	17
		% de Tipo de plano	47,1%	52,9%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	14,3%	40,9%	,0%	20,0%
		Residuos corregidos	-1,8	2,8	-1,4	
	Plano americano o tres cuartos	Recuento	8	0	0	8
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	14,3%	,0%	,0%	9,4%
		Residuos corregidos	2,1	-1,8	-,9	
	Plano medio	Recuento	9	3	0	12
		% de Tipo de plano	75,0%	25,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	16,1%	13,6%	,0%	14,1%
		Residuos corregidos	,7	-,1	-1,1	
Total		Recuento	56	22	7	85
		% de Tipo de plano	65,9%	25,9%	8,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,945	8	,022
Razón de verosimilitudes	21,422	8	,006
Asociación lineal por lineal	3,568	1	,059
N de casos válidos	85		

Nombre de la editorial = Santillana

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	122	84,1%	23	15,9%	145	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	7	0	5	12
		% de Tipo de plano	58,3%	,0%	41,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	11,3%	,0%	18,5%	9,8%
		Residuos corregidos	,5	-2,2	1,7	
	Plano de conjunto	Recuento	27	11	22	60
		% de Tipo de plano	45,0%	18,3%	36,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	43,5%	33,3%	81,5%	49,2%
		Residuos corregidos	-1,3	-2,1	3,8	
	Plano entero	Recuento	25	16	0	41
		% de Tipo de plano	61,0%	39,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	40,3%	48,5%	,0%	33,6%
		Residuos corregidos	1,6	2,1	-4,2	
	Plano americano o tres cuartos	Recuento	0	4	0	4
		% de Tipo de plano	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	,0%	12,1%	,0%	3,3%
		Residuos corregidos	-2,1	3,3	-1,1	
	Plano medio	Recuento	1	0	0	1
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	1,6%	,0%	,0%	,8%
		Residuos corregidos	1,0	-,6	-,5	
	Primer plano	Recuento	0	2	0	2
		% de Tipo de plano	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	,0%	6,1%	,0%	1,6%
		Residuos corregidos	-1,4	2,3	-,8	
	Plano detalle	Recuento	2	0	0	2
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	3,2%	,0%	,0%	1,6%
		Residuos corregidos	1,4	-,9	-,8	
Total	Recuento		62	33	27	122
	% de Tipo de plano		50,8%	27,0%	22,1%	100,0%
	% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,426	12	,000
Razón de verosimilitudes	55,938	12	,000
Asociación lineal por lineal	9,162	1	,002
N de casos válidos	122		

Nombre de la editorial = Serbal

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	541	85,9%	89	14,1%	630	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	31	8	38	77
		% de Tipo de plano	40,3%	10,4%	49,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	11,6%	4,7%	37,3%	14,2%
		Residuos corregidos	-1,7	-4,4	7,4	
	Plano de conjunto	Recuento	99	54	64	217
		% de Tipo de plano	45,6%	24,9%	29,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	37,1%	31,4%	62,7%	40,1%
		Residuos corregidos	-1,4	-2,8	5,2	
	Plano entero	Recuento	113	85	0	198
		% de Tipo de plano	57,1%	42,9%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	42,3%	49,4%	,0%	36,6%
		Residuos corregidos	2,7	4,2	-8,5	
	Plano americano o tres cuartos	Recuento	9	18	0	27
		% de Tipo de plano	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	3,4%	10,5%	,0%	5,0%
		Residuos corregidos	-1,7	4,0	-2,6	
	Plano medio	Recuento	11	7	0	18
		% de Tipo de plano	61,1%	38,9%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	4,1%	4,1%	,0%	3,3%
		Residuos corregidos	1,0	,7	-2,1	
	Primer plano	Recuento	2	0	0	2
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	,7%	,0%	,0%	,4%
		Residuos corregidos	1,4	-1,0	-,7	
	Plano detalle	Recuento	2	0	0	2
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	,7%	,0%	,0%	,4%
		Residuos corregidos	1,4	-1,0	-,7	
Total	Recuento		267	172	102	541
	% de Tipo de plano		49,4%	31,8%	18,9%	100,0%
	% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	139,820	12	,000
Razón de verosimilitudes	174,509	12	,000
Asociación lineal por lineal	71,044	1	,000
N de casos válidos	541		

Nombre de la editorial = Teide

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de plano * Sexo-agrupación	325	83,1%	66	16,9%	391	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de plano * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de plano	Plano general	Recuento	10	3	9	22
		% de Tipo de plano	45,5%	13,6%	40,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	5,3%	3,0%	23,7%	6,8%
		Residuos corregidos	-1,2	-1,8	4,4	
	Plano de conjunto	Recuento	83	43	29	155
		% de Tipo de plano	53,5%	27,7%	18,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	44,4%	43,0%	76,3%	47,7%
		Residuos corregidos	-1,4	-1,1	3,8	
	Plano entero	Recuento	59	43	0	102
		% de Tipo de plano	57,8%	42,2%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	31,6%	43,0%	,0%	31,4%
		Residuos corregidos	,1	3,0	-4,4	
	Plano americano o tres cuartos	Recuento	10	2	0	12
		% de Tipo de plano	83,3%	16,7%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	5,3%	2,0%	,0%	3,7%
		Residuos corregidos	1,8	-1,1	-1,3	
	Plano medio	Recuento	16	4	0	20
		% de Tipo de plano	80,0%	20,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	8,6%	4,0%	,0%	6,2%
		Residuos corregidos	2,1	-1,1	-1,7	
	Primer plano	Recuento	7	5	0	12
		% de Tipo de plano	58,3%	41,7%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	3,7%	5,0%	,0%	3,7%
		Residuos corregidos	,1	,8	-1,3	
	Plano detalle	Recuento	2	0	0	2
		% de Tipo de plano	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	1,1%	,0%	,0%	,6%
		Residuos corregidos	1,2	-,9	-,5	
Total	Recuento		187	100	38	325
	% de Tipo de plano		57,5%	30,8%	11,7%	100,0%
	% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,120	12	,000
Razón de verosimilitudes	64,569	12	,000
Asociación lineal por lineal	24,948	1	,000
N de casos válidos	325		

```

CROSSTABS
  /TABLES=Enfoque BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL .

```

Tablas de contingencia

Nombre de la editorial = Almadraba

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	178	82,0%	39	18,0%	217	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

		Sexo-agrupación			Total
		Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de Picado enfoque	Recuento	13	7	6	26
	% de Tipo de enfoque	50,0%	26,9%	23,1%	100,0%
	% de Sexo-agrupación	13,8%	12,3%	22,2%	14,6%
	Residuos corregidos	-,3	-,6	1,2	
Contrapicad	Recuento	31	17	7	55
	% de Tipo de enfoque	56,4%	30,9%	12,7%	100,0%
	% de Sexo-agrupación	33,0%	29,8%	25,9%	30,9%
	Residuos corregidos	,6	-,2	-,6	
Medio	Recuento	50	33	14	97
	% de Tipo de enfoque	51,5%	34,0%	14,4%	100,0%
	% de Sexo-agrupación	53,2%	57,9%	51,9%	54,5%
	Residuos corregidos	-,4	,6	-,3	
Total	Recuento	94	57	27	178
	% de Tipo de enfoque	52,8%	32,0%	15,2%	100,0%
	% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Anaya

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	108	75,5%	35	24,5%	143	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de Picado enfoque	Recuento		10	9	10	29
		% de Tipo de enfoque	34,5%	31,0%	34,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	22,7%	30,0%	29,4%	26,9%
	Contrapicad	Residuos corregidos	-,8	,5	,4	
		Recuento	9	2	1	12
		% de Tipo de enfoque	75,0%	16,7%	8,3%	100,0%
	Medio	% de Sexo-agrupación	20,5%	6,7%	2,9%	11,1%
		Residuos corregidos	2,6	-,9	-,1,8	
		Recuento	25	19	23	67
	Total	% de Tipo de enfoque	37,3%	28,4%	34,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	56,8%	63,3%	67,6%	62,0%
		Residuos corregidos	-,9	,2	,8	
Total	Recuento		44	30	34	108
		% de Tipo de enfoque	40,7%	27,8%	31,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	177	90,8%	18	9,2%	195	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de Picado enfoque	Recuento		24	10	9	43
		% de Tipo de enfoque	55,8%	23,3%	20,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	26,7%	18,5%	27,3%	24,3%
	Contrapicad	Residuos corregidos	,7	-,1,2	,4	
		Recuento	15	10	4	29
		% de Tipo de enfoque	51,7%	34,5%	13,8%	100,0%
	Medio	% de Sexo-agrupación	16,7%	18,5%	12,1%	16,4%
		Residuos corregidos	,1	,5	-,7	
		Recuento	51	34	20	105
	Total	% de Tipo de enfoque	48,6%	32,4%	19,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	56,7%	63,0%	60,6%	59,3%
		Residuos corregidos	-,7	,7	,2	
Total	Recuento		90	54	33	177
		% de Tipo de enfoque	50,8%	30,5%	18,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Edelvives

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	790	78,9%	211	21,1%	1001	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de enfoque	Picado	Recuento	75	57	40	172
		% de Tipo de enfoque	43,6%	33,1%	23,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	21,4%	19,9%	26,1%	21,8%
		Residuos corregidos	-,2	-,9	1,5	
Contrapicad		Recuento	63	33	22	118
		% de Tipo de enfoque	53,4%	28,0%	18,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	17,9%	11,5%	14,4%	14,9%
		Residuos corregidos	2,1	-2,0	-,2	
Medio		Recuento	213	196	91	500
		% de Tipo de enfoque	42,6%	39,2%	18,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	60,7%	68,5%	59,5%	63,3%
		Residuos corregidos	-1,4	2,3	-1,1	
Total		Recuento	351	286	153	790
		% de Tipo de enfoque	44,4%	36,2%	19,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Laberinto

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	207	77,2%	61	22,8%	268	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de enfoque	Picado	Recuento	23	10	13	46
		% de Tipo de enfoque	50,0%	21,7%	28,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	25,3%	13,2%	32,5%	22,2%
		Residuos corregidos	,9	-2,4	1,7	
Contrapicad		Recuento	17	21	6	44
		% de Tipo de enfoque	38,6%	47,7%	13,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	18,7%	27,6%	15,0%	21,3%
		Residuos corregidos	-,8	1,7	-1,1	
Medio		Recuento	51	45	21	117
		% de Tipo de enfoque	43,6%	38,5%	17,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	56,0%	59,2%	52,5%	56,5%
		Residuos corregidos	-,1	,6	-,6	
Total		Recuento	91	76	40	207
		% de Tipo de enfoque	44,0%	36,7%	19,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	191	84,5%	35	15,5%	226	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de enfoque	Picado	Recuento	26	8	7	41
		% de Tipo de enfoque	63,4%	19,5%	17,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	24,5%	19,5%	15,9%	21,5%
		Residuos corregidos	1,2	-,3	-1,0	
	Contrapicad	Recuento	28	6	16	50
		% de Tipo de enfoque	56,0%	12,0%	32,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	26,4%	14,6%	36,4%	26,2%
		Residuos corregidos	,1	-1,9	1,8	
	Medio	Recuento	52	27	21	100
		% de Tipo de enfoque	52,0%	27,0%	21,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	49,1%	65,9%	47,7%	52,4%
		Residuos corregidos	-1,0	2,0	-,7	
Total	Recuento	106	41	44	191	
	% de Tipo de enfoque	55,5%	21,5%	23,0%	100,0%	
	% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Paidotribo

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	85	85,0%	15	15,0%	100	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de enfoque	Picado	Recuento	6	1	0	7
		% de Tipo de enfoque	85,7%	14,3%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	10,7%	4,5%	,0%	8,2%
		Residuos corregidos	1,2	-,7	-,8	
	Contrapicad	Recuento	2	2	1	5
		% de Tipo de enfoque	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	3,6%	9,1%	14,3%	5,9%
		Residuos corregidos	-1,3	,7	1,0	
	Medio	Recuento	48	19	6	73
		% de Tipo de enfoque	65,8%	26,0%	8,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	85,7%	86,4%	85,7%	85,9%
		Residuos corregidos	-,1	,1	,0	
Total	Recuento	56	22	7	85	
	% de Tipo de enfoque	65,9%	25,9%	8,2%	100,0%	
	% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Santillana

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	122	84,1%	23	15,9%	145	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de enfoque	Picado	Recuento	15	9	5	29
		% de Tipo de enfoque	51,7%	31,0%	17,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	24,2%	27,3%	18,5%	23,8%
		Residuos corregidos	,1	,6	-,7	
Contrapicad		Recuento	15	12	7	34
		% de Tipo de enfoque	44,1%	35,3%	20,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	24,2%	36,4%	25,9%	27,9%
		Residuos corregidos	-,9	1,3	-,3	
Medio		Recuento	32	12	15	59
		% de Tipo de enfoque	54,2%	20,3%	25,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	51,6%	36,4%	55,6%	48,4%
		Residuos corregidos	,7	-1,6	,8	
Total		Recuento	62	33	27	122
		% de Tipo de enfoque	50,8%	27,0%	22,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Serbal

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	541	85,9%	89	14,1%	630	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de enfoque	Picado	Recuento	40	35	25	100
		% de Tipo de enfoque	40,0%	35,0%	25,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	15,0%	20,3%	24,5%	18,5%
		Residuos corregidos	-2,1	,8	1,7	
Contrapicad		Recuento	34	18	6	58
		% de Tipo de enfoque	58,6%	31,0%	10,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	12,7%	10,5%	5,9%	10,7%
		Residuos corregidos	1,5	-,1	-1,8	
Medio		Recuento	193	119	71	383
		% de Tipo de enfoque	50,4%	31,1%	18,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	72,3%	69,2%	69,6%	70,8%
		Residuos corregidos	,8	-,6	-,3	
Total		Recuento	267	172	102	541
		% de Tipo de enfoque	49,4%	31,8%	18,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Teide

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo de enfoque * Sexo-agrupación	325	83,1%	66	16,9%	391	100,0%

Tabla de contingencia Tipo de enfoque * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo de enfoque	Picado	Recuento	46	16	12	74
		% de Tipo de enfoque	62,2%	21,6%	16,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	24,6%	16,0%	31,6%	22,8%
		Residuos corregidos	,9	-1,9	1,4	
	Contrapicad	Recuento	50	23	8	81
		% de Tipo de enfoque	61,7%	28,4%	9,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	26,7%	23,0%	21,1%	24,9%
		Residuos corregidos	,9	-,5	-,6	
	Medio	Recuento	91	61	18	170
		% de Tipo de enfoque	53,5%	35,9%	10,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	48,7%	61,0%	47,4%	52,3%
		Residuos corregidos	-1,5	2,1	-,6	
Total		Recuento	187	100	38	325
		% de Tipo de enfoque	57,5%	30,8%	11,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

```

CROSSTABS
  /TABLES=tiporecodificada BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL .

```

Tablas de contingencia

Nombre de la editorial = Almadra

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	178	82,0%	39	18,0%	217	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		70	25	3	98
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		71,4%	25,5%	3,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		74,5%	43,9%	11,1%	55,1%
		Residuos corregidos		5,5	-2,1	-5,0	
	Otras	Recuento		24	32	24	80
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		30,0%	40,0%	30,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		25,5%	56,1%	88,9%	44,9%
		Residuos corregidos		-5,5	2,1	5,0	
	Total	Recuento		94	57	27	178
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		52,8%	32,0%	15,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Anaya

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	108	75,5%	35	24,5%	143	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		21	17	10	48
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		43,8%	35,4%	20,8%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		47,7%	56,7%	29,4%	44,4%
		Residuos corregidos		,6	1,6	-2,1	
	Otras	Recuento		23	13	24	60
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		38,3%	21,7%	40,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		52,3%	43,3%	70,6%	55,6%
		Residuos corregidos		-,6	-1,6	2,1	
	Total	Recuento		44	30	34	108
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		40,7%	27,8%	31,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	177	90,8%	18	9,2%	195	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		60	30	3	93
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		64,5%	32,3%	3,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		66,7%	55,6%	9,1%	52,5%
		Residuos corregidos		3,8	,5	-5,5	
	Otras	Recuento		30	24	30	84
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		35,7%	28,6%	35,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		33,3%	44,4%	90,9%	47,5%
		Residuos corregidos		-3,8	-,5	5,5	
	Total	Recuento		90	54	33	177
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		50,8%	30,5%	18,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Edelvives

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	790	78,9%	211	21,1%	1001	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		176	74	21	271
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		64,9%	27,3%	7,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		50,1%	25,9%	13,7%	34,3%
		Residuos corregidos		8,4	-3,8	-6,0	
	Otras	Recuento		175	212	132	519
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		33,7%	40,8%	25,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		49,9%	74,1%	86,3%	65,7%
		Residuos corregidos		-8,4	3,8	6,0	
	Total	Recuento		351	286	153	790
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		44,4%	36,2%	19,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Laberinto

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	207	77,2%	61	22,8%	268	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		41	33	5	79
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		51,9%	41,8%	6,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		45,1%	43,4%	12,5%	38,2%
		Residuos corregidos		1,8	1,2	-3,7	
	Otras	Recuento		50	43	35	128
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		39,1%	33,6%	27,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		54,9%	56,6%	87,5%	61,8%
		Residuos corregidos		-1,8	-1,2	3,7	
	Total	Recuento		91	76	40	207
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		44,0%	36,7%	19,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	191	84,5%	35	15,5%	226	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		70	24	8	102
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		68,6%	23,5%	7,8%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		66,0%	58,5%	18,2%	53,4%
		Residuos corregidos		3,9	,7	-5,3	
	Otras	Recuento		36	17	36	89
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		40,4%	19,1%	40,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		34,0%	41,5%	81,8%	46,6%
		Residuos corregidos		-3,9	-,7	5,3	
	Total	Recuento		106	41	44	191
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		55,5%	21,5%	23,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Paidotribo

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	85	85,0%	15	15,0%	100	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		47	16	1	64
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		73,4%	25,0%	1,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		83,9%	72,7%	14,3%	75,3%
		Residuos corregidos		2,6	-,3	-3,9	
	Otras	Recuento		9	6	6	21
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		16,1%	27,3%	85,7%	24,7%
		Residuos corregidos		-2,6	,3	3,9	
	Total	Recuento		56	22	7	85
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		65,9%	25,9%	8,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Santillana

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	122	84,1%	23	15,9%	145	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		44	18	5	67
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		65,7%	26,9%	7,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		71,0%	54,5%	18,5%	54,9%
		Residuos corregidos		3,6	-,1	-4,3	
	Otras	Recuento		18	15	22	55
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		32,7%	27,3%	40,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		29,0%	45,5%	81,5%	45,1%
		Residuos corregidos		-3,6	,1	4,3	
	Total	Recuento		62	33	27	122
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		50,8%	27,0%	22,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Serbal

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	541	85,9%	89	14,1%	630	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		160	96	18	274
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		58,4%	35,0%	6,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		59,9%	55,8%	17,6%	50,6%
		Residuos corregidos		4,3	1,6	-7,4	
	Otras	Recuento		107	76	84	267
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		40,1%	28,5%	31,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		40,1%	44,2%	82,4%	49,4%
		Residuos corregidos		-4,3	-1,6	7,4	
	Total	Recuento		267	172	102	541
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		49,4%	31,8%	18,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Teide

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación	325	83,1%	66	16,9%	391	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Sexo-agrupación

				Sexo-agrupación			Total
				Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		142	57	7	206
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		68,9%	27,7%	3,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		75,9%	57,0%	18,4%	63,4%
		Residuos corregidos		5,5	-1,6	-6,1	
	Otras	Recuento		45	43	31	119
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		37,8%	36,1%	26,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		24,1%	43,0%	81,6%	36,6%
		Residuos corregidos		-5,5	1,6	6,1	
	Total	Recuento		187	100	38	325
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		57,5%	30,8%	11,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%


```

CROSSTABS
  /TABLES=ámbitorecodificado BY solosexo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL .

```

Tablas de contingencia

Nombre de la editorial = Almadraba

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	145	66,8%	72	33,2%	217	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	56	21	2	79
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	70,9%	26,6%	2,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	73,7%	46,7%	8,3%	54,5%
	Otros	Residuos corregidos	4,9	-1,3	-5,0	
		Recuento	20	24	22	66
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	30,3%	36,4%	33,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	26,3%	53,3%	91,7%	45,5%
		Residuos corregidos	-4,9	1,3	5,0	
		Recuento	76	45	24	145
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	52,4%	31,0%	16,6%	100,0%
Total	% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Anaya

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	94	65,7%	49	34,3%	143	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	8	10	1	19
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	42,1%	52,6%	5,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	21,1%	41,7%	3,1%	20,2%
		Residuos corregidos	,2	3,0	-3,0	
		Recuento	30	14	31	75
	Otros	% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	40,0%	18,7%	41,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	78,9%	58,3%	96,9%	79,8%
		Residuos corregidos	-,2	-3,0	3,0	
		Recuento	38	24	32	94
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	40,4%	25,5%	34,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total						

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	159	81,5%	36	18,5%	195	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	36	11	1	48
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	75,0%	22,9%	2,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	43,9%	24,4%	3,1%	30,2%
		Residuos corregidos	3,9	-1,0	-3,7	
		Recuento	46	34	31	111
	Otros	% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	41,4%	30,6%	27,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	56,1%	75,6%	96,9%	69,8%
		Residuos corregidos	-3,9	1,0	3,7	
		Recuento	82	45	32	159
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	51,6%	28,3%	20,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total						

Nombre de la editorial = Edelvives

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	703	70,2%	298	29,8%	1001	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	Total
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	82	29	3	114
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	71,9%	25,4%	2,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	24,4%	12,2%	2,3%	16,2%
	Otros	Residuos corregidos	5,6	-2,1	-4,7	
		Recuento	254	209	126	589
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	43,1%	35,5%	21,4%	100,0%
Total		% de Sexo-agrupación	75,6%	87,8%	97,7%	83,8%
		Residuos corregidos	-5,6	2,1	4,7	
		Recuento	336	238	129	703
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	47,8%	33,9%	18,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Laberinto

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	182	67,9%	86	32,1%	268	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	31	17	2	50
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	62,0%	34,0%	4,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	36,5%	29,8%	5,0%	27,5%
		Residuos corregidos	2,5	,5	-3,6	
	Otros	Recuento	54	40	38	132
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	40,9%	30,3%	28,8%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	63,5%	70,2%	95,0%	72,5%
		Residuos corregidos	-2,5	-,5	3,6	
	Total	Recuento	85	57	40	182
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	46,7%	31,3%	22,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	162	71,7%	64	28,3%	226	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	43	9	0	52
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	82,7%	17,3%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	49,4%	26,5%	,0%	32,1%
		Residuos corregidos	5,1	-,8	-5,1	
	Otros	Recuento	44	25	41	110
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	40,0%	22,7%	37,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	50,6%	73,5%	100,0%	67,9%
		Residuos corregidos	-5,1	,8	5,1	
	Total	Recuento	87	34	41	162
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	53,7%	21,0%	25,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Paidotribo

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	71	71,0%	29	29,0%	100	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	Total
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	39	12	1	52
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	75,0%	23,1%	1,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	83,0%	63,2%	20,0%	73,2%
	Otros	Residuos corregidos	2,6	-1,2	-2,8	
		Recuento	8	7	4	19
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	42,1%	36,8%	21,1%	100,0%
Total		% de Sexo-agrupación	17,0%	36,8%	80,0%	26,8%
		Residuos corregidos	-2,6	1,2	2,8	
		Recuento	47	19	5	71
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	66,2%	26,8%	7,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Santillana

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	107	73,8%	38	26,2%	145	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	34	10	4	48
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	70,8%	20,8%	8,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	64,2%	37,0%	14,8%	44,9%
		Residuos corregidos	4,0	-,9	-3,6	
		Recuento	19	17	23	59
	Otros	% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	32,2%	28,8%	39,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	35,8%	63,0%	85,2%	55,1%
		Residuos corregidos	-4,0	,9	3,6	
		Recuento	53	27	27	107
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	49,5%	25,2%	25,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total						

Nombre de la editorial = Serbal

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	500	79,4%	130	20,6%	630	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	60	35	6	101
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	59,4%	34,7%	5,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	24,2%	22,6%	6,2%	20,2%
		Residuos corregidos	2,2	,9	-3,8	
		Recuento	188	120	91	399
	Otros	% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	47,1%	30,1%	22,8%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	75,8%	77,4%	93,8%	79,8%
		Residuos corregidos	-2,2	-,9	3,8	
		Recuento	248	155	97	500
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	49,6%	31,0%	19,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total						

Nombre de la editorial = Teide

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación	274	70,1%	117	29,9%	391	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	Total
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	113	41	7	161
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	70,2%	25,5%	4,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	73,4%	47,1%	21,2%	58,8%
		Residuos corregidos	5,6	-2,7	-4,7	
	Otros	Recuento	41	46	26	113
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	36,3%	40,7%	23,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	26,6%	52,9%	78,8%	41,2%
		Residuos corregidos	-5,6	2,7	4,7	
Total	Recuento		154	87	33	274
	% de Ámbito de práctica en competitivo y otros		56,2%	31,8%	12,0%	100,0%
	% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Residuos corregidos					

CROSSTABS
 /TABLES=espaciorecod BY solosexo
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
 /COUNT ROUND CELL .

Tablas de contingencia

Nombre de la editorial = Almadraba

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Espacio * Sexo-agrupación	147	67,7%	70	32,3%	217	100,0%

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	57	39	8	104
		% de Espacio	54,8%	37,5%	7,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	77,0%	79,6%	33,3%	70,7%
	Interior	Residuos corregidos	1,7	1,7	-4,4	
		Recuento	17	10	16	43
		% de Espacio	39,5%	23,3%	37,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	23,0%	20,4%	66,7%	29,3%
		Residuos corregidos	-1,7	-1,7	4,4	
	Total	Recuento	74	49	24	147
		% de Espacio	50,3%	33,3%	16,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Anaya

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Espacio * Sexo-agrupación	103	72,0%	40	28,0%	143	100,0%

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	33	20	24	77
		% de Espacio	42,9%	26,0%	31,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	78,6%	71,4%	72,7%	74,8%
	Interior	Residuos corregidos	,7	-,5	-,3	
		Recuento	9	8	9	26
		% de Espacio	34,6%	30,8%	34,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	21,4%	28,6%	27,3%	25,2%
		Residuos corregidos	-,7	,5	,3	
	Total	Recuento	42	28	33	103
		% de Espacio	40,8%	27,2%	32,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Espacio * Sexo-agrupación	155	79,5%	40	20,5%	195	100,0%

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	59	24	22	105
		% de Espacio	56,2%	22,9%	21,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	76,6%	52,2%	68,8%	67,7%
		Residuos corregidos	2,4	-2,7	,1	
	Interior	Recuento	18	22	10	50
		% de Espacio	36,0%	44,0%	20,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	23,4%	47,8%	31,3%	32,3%
		Residuos corregidos	-2,4	2,7	-,1	
	Total	Recuento	77	46	32	155
		% de Espacio	49,7%	29,7%	20,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Edelvives

Resumen del procesamiento de los casos

		Casos				
		Válidos		Perdidos		Total
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N
Espacio	Sexo-agrupación	715	71,4%	286	28,6%	1001

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	222	90	91	403
		% de Espacio	55,1%	22,3%	22,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	69,8%	35,0%	65,0%	56,4%
		Residuos corregidos	6,5	-8,6	2,3	
	Interior	Recuento	96	167	49	312
		% de Espacio	30,8%	53,5%	15,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	30,2%	65,0%	35,0%	43,6%
		Residuos corregidos	-6,5	8,6	-2,3	
	Total	Recuento	318	257	140	715
		% de Espacio	44,5%	35,9%	19,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Laberinto

Resumen del procesamiento de los casos

		Casos				
		Válidos		Perdidos		Total
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N
Espacio	Sexo-agrupación	175	65,3%	93	34,7%	268

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	58	48	29	135
		% de Espacio	43,0%	35,6%	21,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	71,6%	88,9%	72,5%	77,1%
	Interior	Residuos corregidos	-1,6	2,5	-,8	
		Recuento	23	6	11	40
		% de Espacio	57,5%	15,0%	27,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	28,4%	11,1%	27,5%	22,9%
		Residuos corregidos	1,6	-2,5	,8	
	Total	Recuento	81	54	40	175
		% de Espacio	46,3%	30,9%	22,9%	100,0%
% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Espacio * Sexo-agrupación	162	71,7%	64	28,3%	226	100,0%

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	53	16	21	90
		% de Espacio	58,9%	17,8%	23,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	58,2%	47,1%	56,8%	55,6%
	Interior	Residuos corregidos	,8	-1,1	,2	
		Recuento	38	18	16	72
		% de Espacio	52,8%	25,0%	22,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	41,8%	52,9%	43,2%	44,4%
		Residuos corregidos	-,8	1,1	-,2	
	Total	Recuento	91	34	37	162
% de Espacio		56,2%	21,0%	22,8%	100,0%	
% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Paidotribo

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Espacio * Sexo-agrupación	78	78,0%	22	22,0%	100	100,0%

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	14	12	6	32
		% de Espacio	43,8%	37,5%	18,8%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	26,4%	66,7%	85,7%	41,0%
		Residuos corregidos	-3,8	2,5	2,5	
	Interior	Recuento	39	6	1	46
		% de Espacio	84,8%	13,0%	2,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	73,6%	33,3%	14,3%	59,0%
		Residuos corregidos	3,8	-2,5	-2,5	
	Total	Recuento	53	18	7	78
		% de Espacio	67,9%	23,1%	9,0%	100,0%
% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Santillana

Resumen del procesamiento de los casos

		Casos				
		Válidos		Perdidos		Total
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N
Espacio	Sexo-agrupación	104	71,7%	41	28,3%	145
						100,0%

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	42	14	15	71
		% de Espacio	59,2%	19,7%	21,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	79,2%	53,8%	60,0%	68,3%
		Residuos corregidos	2,5	-1,8	-1,0	
	Interior	Recuento	11	12	10	33
		% de Espacio	33,3%	36,4%	30,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	20,8%	46,2%	40,0%	31,7%
		Residuos corregidos	-2,5	1,8	1,0	
	Total	Recuento	53	26	25	104
		% de Espacio	51,0%	25,0%	24,0%	100,0%
% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Serbal

Resumen del procesamiento de los casos

		Casos				
		Válidos		Perdidos		Total
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N
Espacio	Sexo-agrupación	524	83,2%	106	16,8%	630
						100,0%

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	172	95	69	336
		% de Espacio	51,2%	28,3%	20,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	65,9%	58,6%	68,3%	64,1%
		Residuos corregidos	,8	-1,7	1,0	
	Interior	Recuento	89	67	32	188
		% de Espacio	47,3%	35,6%	17,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	34,1%	41,4%	31,7%	35,9%
		Residuos corregidos	-,8	1,7	-1,0	
Total	Recuento		261	162	101	524
	% de Espacio		49,8%	30,9%	19,3%	100,0%
	% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Teide

Resumen del procesamiento de los casos

		Casos				
		Válidos		Perdidos		Total
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N
Espacio	Sexo-agrupación	255	65,2%	136	34,8%	391

Tabla de contingencia Espacio * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Espacio	Exterior	Recuento	97	39	20	156
		% de Espacio	62,2%	25,0%	12,8%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	67,8%	50,0%	58,8%	61,2%
		Residuos corregidos	2,5	-2,4	-,3	
	Interior	Recuento	46	39	14	99
		% de Espacio	46,5%	39,4%	14,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	32,2%	50,0%	41,2%	38,8%
		Residuos corregidos	-2,5	2,4	,3	
Total	Recuento		143	78	34	255
	% de Espacio		56,1%	30,6%	13,3%	100,0%
	% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

CROSSTABS

/TABLES=Nivel BY solosexo

/FORMAT= AVALUE TABLES

/CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID

/COUNT ROUND CELL .

Tablas de contingencia

Nombre de la editorial = Almadraba

Resumen del procesamiento de los casos

		Casos				
		Válidos		Perdidos		Total
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N
Nivel	Sexo-agrupación	164	75,6%	53	24,4%	217

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	46	18	0	64
		% de Nivel	71,9%	28,1%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	54,8%	34,0%	,0%	39,0%
		Residuos corregidos	4,2	-,9	-4,5	
	No élite	Recuento	38	35	27	100
		% de Nivel	38,0%	35,0%	27,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	45,2%	66,0%	100,0%	61,0%
		Residuos corregidos	-4,2	,9	4,5	
	Total	Recuento	84	53	27	164
		% de Nivel	51,2%	32,3%	16,5%	100,0%
% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Anaya

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	97	67,8%	46	32,2%	143	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	8	6	2	16
		% de Nivel	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	19,5%	25,0%	6,3%	16,5%
		Residuos corregidos	,7	1,3	-1,9	
	No élite	Recuento	33	18	30	81
		% de Nivel	40,7%	22,2%	37,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	80,5%	75,0%	93,8%	83,5%
		Residuos corregidos	-,7	-1,3	1,9	
	Total	Recuento	41	24	32	97
		% de Nivel	42,3%	24,7%	33,0%	100,0%
% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	165	84,6%	30	15,4%	195	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	10	3	0	13
		% de Nivel	76,9%	23,1%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	11,9%	6,3%	,0%	7,9%
		Residuos corregidos	2,0	-,5	-1,9	
	No élite	Recuento	74	45	33	152
		% de Nivel	48,7%	29,6%	21,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	88,1%	93,8%	100,0%	92,1%
		Residuos corregidos	-2,0	,5	1,9	
Total		Recuento	84	48	33	165
		% de Nivel	50,9%	29,1%	20,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Edelvives

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	777	77,6%	224	22,4%	1001	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	62	22	11	95
		% de Nivel	65,3%	23,2%	11,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	18,0%	7,8%	7,3%	12,2%
		Residuos corregidos	4,4	-2,8	-2,1	
	No élite	Recuento	283	259	140	682
		% de Nivel	41,5%	38,0%	20,5%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	82,0%	92,2%	92,7%	87,8%
		Residuos corregidos	-4,4	2,8	2,1	
Total		Recuento	345	281	151	777
		% de Nivel	44,4%	36,2%	19,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Laberinto

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	193	72,0%	75	28,0%	268	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	19	11	0	30
		% de Nivel	63,3%	36,7%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	22,1%	15,9%	,0%	15,5%
		Residuos corregidos	2,3	,1	-3,0	
	No élite	Recuento	67	58	38	163
		% de Nivel	41,1%	35,6%	23,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	77,9%	84,1%	100,0%	84,5%
		Residuos corregidos	-2,3	-,1	3,0	
	Total	Recuento	86	69	38	193
		% de Nivel	44,6%	35,8%	19,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	183	81,0%	43	19,0%	226	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	27	6	4	37
		% de Nivel	73,0%	16,2%	10,8%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	27,0%	15,4%	9,1%	20,2%
		Residuos corregidos	2,5	-,8	-2,1	
	No élite	Recuento	73	33	40	146
		% de Nivel	50,0%	22,6%	27,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	73,0%	84,6%	90,9%	79,8%
		Residuos corregidos	-2,5	,8	2,1	
	Total	Recuento	100	39	44	183
		% de Nivel	54,6%	21,3%	24,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Paidotribo

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	63	63,0%	37	37,0%	100	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	34	8	0	42
		% de Nivel	81,0%	19,0%	,0%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	82,9%	53,3%	,0%	66,7%
		Residuos corregidos	3,7	-1,3	-4,0	
	No élite	Recuento	7	7	7	21
		% de Nivel	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	17,1%	46,7%	100,0%	33,3%
		Residuos corregidos	-3,7	1,3	4,0	
Total		Recuento	41	15	7	63
		% de Nivel	65,1%	23,8%	11,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Santillana

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	119	82,1%	26	17,9%	145	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	40	13	11	64
		% de Nivel	62,5%	20,3%	17,2%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	66,7%	40,6%	40,7%	53,8%
		Residuos corregidos	2,8	-1,7	-1,5	
	No élite	Recuento	20	19	16	55
		% de Nivel	36,4%	34,5%	29,1%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	33,3%	59,4%	59,3%	46,2%
		Residuos corregidos	-2,8	1,7	1,5	
Total		Recuento	60	32	27	119
		% de Nivel	50,4%	26,9%	22,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Serbal

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	539	85,6%	91	14,4%	630	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	13	4	1	18
		% de Nivel	72,2%	22,2%	5,6%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	4,9%	2,3%	1,0%	3,3%
		Residuos corregidos	2,0	-,9	-1,5	
	No élite	Recuento	252	168	101	521
		% de Nivel	48,4%	32,2%	19,4%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	95,1%	97,7%	99,0%	96,7%
		Residuos corregidos	-2,0	,9	1,5	
	Total	Recuento	265	172	102	539
		% de Nivel	49,2%	31,9%	18,9%	100,0%
% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Teide

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Sexo-agrupación	298	76,2%	93	23,8%	391	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Sexo-agrupación

			Sexo-agrupación			Total
			Hombre	Mujer	Grupo de hombres-mujeres	
Nivel	Élite	Recuento	92	30	6	128
		% de Nivel	71,9%	23,4%	4,7%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	53,2%	32,6%	18,2%	43,0%
		Residuos corregidos	4,2	-2,4	-3,0	
	No élite	Recuento	81	62	27	170
		% de Nivel	47,6%	36,5%	15,9%	100,0%
		% de Sexo-agrupación	46,8%	67,4%	81,8%	57,0%
		Residuos corregidos	-4,2	2,4	3,0	
	Total	Recuento	173	92	33	298
		% de Nivel	58,1%	30,9%	11,1%	100,0%
% de Sexo-agrupación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

```

CROSSTABS
  /TABLES=tiporecodificada BY razarecodificada
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL .

```

Tablas de contingencia

Nombre de la editorial = Almadra

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	188	86,6%	29	13,4%	217	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		65	18	17	100
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		65,0%	18,0%	17,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		42,8%	100,0%	94,4%	53,2%
		Residuos corregidos		-5,9	4,2	3,7	
	Otras	Recuento		87	0	1	88
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		98,9%	,0%	1,1%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		57,2%	,0%	5,6%	46,8%
		Residuos corregidos		5,9	-4,2	-3,7	
	Total	Recuento		152	18	18	188
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		80,9%	9,6%	9,6%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Anaya

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	82	57,3%	61	42,7%	143	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		26	0	6	32
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		81,3%	,0%	18,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		36,6%	,0%	60,0%	39,0%
		Residuos corregidos		-1,1	-,8	1,5	
	Otras	Recuento		45	1	4	50
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		90,0%	2,0%	8,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		63,4%	100,0%	40,0%	61,0%
		Residuos corregidos		1,1	,8	-1,5	
	Total	Recuento		71	1	10	82
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		86,6%	1,2%	12,2%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	154	79,0%	41	21,0%	195	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		71	7	4	82
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		86,6%	8,5%	4,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		51,4%	70,0%	66,7%	53,2%
	Otras	Residuos corregidos		-1,3	1,1	,7	
		Recuento		67	3	2	72
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		93,1%	4,2%	2,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		48,6%	30,0%	33,3%	46,8%
		Residuos corregidos		1,3	-1,1	-,7	
	Total	Recuento		138	10	6	154
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		89,6%	6,5%	3,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Edelvives

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	800	79,9%	201	20,1%	1001	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		205	19	35	259
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		79,2%	7,3%	13,5%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		28,3%	73,1%	70,0%	32,4%
	Otras	Residuos corregidos		-7,6	4,5	5,9	
		Recuento		519	7	15	541
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		95,9%	1,3%	2,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		71,7%	26,9%	30,0%	67,6%
		Residuos corregidos		7,6	-4,5	-5,9	
	Total	Recuento		724	26	50	800
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		90,5%	3,3%	6,3%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Laberinto

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	201	75,0%	67	25,0%	268	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		56	5	9	70
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		80,0%	7,1%	12,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		31,1%	45,5%	90,0%	34,8%
		Residuos corregidos		-3,2	,8	3,8	
	Otras	Recuento		124	6	1	131
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		94,7%	4,6%	,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		68,9%	54,5%	10,0%	65,2%
		Residuos corregidos		3,2	-,8	-3,8	
	Total	Recuento		180	11	10	201
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		89,6%	5,5%	5,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	180	79,6%	46	20,4%	226	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		86	3	2	91
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		94,5%	3,3%	2,2%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		50,9%	60,0%	33,3%	50,6%
		Residuos corregidos		,3	,4	-,9	
	Otras	Recuento		83	2	4	89
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		93,3%	2,2%	4,5%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		49,1%	40,0%	66,7%	49,4%
		Residuos corregidos		-,3	-,4	,9	
	Total	Recuento		169	5	6	180
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		93,9%	2,8%	3,3%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Paidotribo

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	77	77,0%	23	23,0%	100	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		28	9	21	58
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		48,3%	15,5%	36,2%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		60,9%	90,0%	100,0%	75,3%
	Otras	Residuos corregidos		-3,6	1,2	3,1	
		Recuento		18	1	0	19
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		94,7%	5,3%	,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		39,1%	10,0%	,0%	24,7%
		Residuos corregidos		3,6	-1,2	-3,1	
	Total	Recuento		46	10	21	77
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		59,7%	13,0%	27,3%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Santillana

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	124	85,5%	21	14,5%	145	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		47	10	11	68
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		69,1%	14,7%	16,2%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		49,0%	71,4%	78,6%	54,8%
	Otras	Residuos corregidos		-2,4	1,3	1,9	
		Recuento		49	4	3	56
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		87,5%	7,1%	5,4%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		51,0%	28,6%	21,4%	45,2%
		Residuos corregidos		2,4	-1,3	-1,9	
	Total	Recuento		96	14	14	124
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		77,4%	11,3%	11,3%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Serbal

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	464	73,7%	166	26,3%	630	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		219	3	9	231
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		94,8%	1,3%	3,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		49,1%	42,9%	81,8%	49,8%
	Otras	Residuos corregidos		-1,5	-,4	2,2	
		Recuento		227	4	2	233
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		97,4%	1,7%	,9%	100,0%
	Total	% de Raza en blanca y otras		50,9%	57,1%	18,2%	50,2%
		Residuos corregidos		1,5	,4	-2,2	
		Recuento		446	7	11	464
Total		% de Tipo recodificada en deportes y otras		96,1%	1,5%	2,4%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Teide

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras	313	80,1%	78	19,9%	391	100,0%

Tabla de contingencia Tipo recodificada en deportes y otras * Raza en blanca y otras

				Raza en blanca y otras			Total
				Blanca	Otras	Varios	
Tipo recodificada en deportes y otras	Deporte	Recuento		136	27	37	200
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		68,0%	13,5%	18,5%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		58,1%	81,8%	80,4%	63,9%
	Otras	Residuos corregidos		-3,7	2,3	2,5	
		Recuento		98	6	9	113
		% de Tipo recodificada en deportes y otras		86,7%	5,3%	8,0%	100,0%
	Total	% de Raza en blanca y otras		41,9%	18,2%	19,6%	36,1%
		Residuos corregidos		3,7	-2,3	-2,5	
		Recuento		234	33	46	313
Total		% de Tipo recodificada en deportes y otras		74,8%	10,5%	14,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

```

CROSSTABS
  /TABLES=ámbitorecodificado BY razarecodificada
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
  /COUNT ROUND CELL .

```

Tablas de contingencia

Nombre de la editorial = Almadraba

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros *	154	71,0%	63	29,0%	217	100,0%
Raza en blanca y otras						

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	49	16	17	82
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	59,8%	19,5%	20,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	40,8%	100,0%	94,4%	53,2%
	Otros	Residuos corregidos	-5,8	4,0	3,7	
		Recuento	71	0	1	72
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	98,6%	,0%	1,4%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	59,2%	,0%	5,6%	46,8%
		Residuos corregidos	5,8	-4,0	-3,7	
		Recuento	120	16	18	154
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	77,9%	10,4%	11,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total						

Nombre de la editorial = Anaya

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros *	72	50,3%	71	49,7%	143	100,0%
Raza en blanca y otras						

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	12	0	4	16
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	75,0%	,0%	25,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	19,7%	,0%	40,0%	22,2%
		Residuos corregidos	-1,2	-,5	1,5	
	Otros	Recuento	49	1	6	56
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	87,5%	1,8%	10,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	80,3%	100,0%	60,0%	77,8%
		Residuos corregidos	1,2	,5	-1,5	
	Total	Recuento	61	1	10	72
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	84,7%	1,4%	13,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras	139	71,3%	56	28,7%	195	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	39	3	3	45
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	86,7%	6,7%	6,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	31,2%	37,5%	50,0%	32,4%
		Residuos corregidos	-,9	,3	,9	
	Otros	Recuento	86	5	3	94
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	91,5%	5,3%	3,2%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	68,8%	62,5%	50,0%	67,6%
		Residuos corregidos	,9	-,3	-,9	
	Total	Recuento	125	8	6	139
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	89,9%	5,8%	4,3%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Edelvives

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros *	696	69,5%	305	30,5%	1001	100,0%
Raza en blanca y otras						

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			
			Blanca	Otras	Varios	Total
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	66	16	29	111
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	59,5%	14,4%	26,1%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	10,6%	66,7%	61,7%	15,9%
	Otros	Residuos corregidos	-11,5	6,9	8,9	
		Recuento	559	8	18	585
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	95,6%	1,4%	3,1%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	89,4%	33,3%	38,3%	84,1%
		Residuos corregidos	11,5	-6,9	-8,9	
	Total	Recuento	625	24	47	696
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	89,8%	3,4%	6,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Laberinto

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros *	180	67,2%	88	32,8%	268	100,0%
Raza en blanca y otras						

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	35	4	8	47
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	74,5%	8,5%	17,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	21,6%	40,0%	100,0%	26,1%
		Residuos corregidos	-4,1	1,0	4,9	
	Otros	Recuento	127	6	0	133
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	95,5%	4,5%	,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	78,4%	60,0%	,0%	73,9%
		Residuos corregidos	4,1	-1,0	-4,9	
	Total	Recuento	162	10	8	180
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	90,0%	5,6%	4,4%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras	149	65,9%	77	34,1%	226	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	42	1	2	45
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	93,3%	2,2%	4,4%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	30,0%	20,0%	50,0%	30,2%
		Residuos corregidos	-,2	-,5	,9	
	Otros	Recuento	98	4	2	104
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	94,2%	3,8%	1,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	70,0%	80,0%	50,0%	69,8%
		Residuos corregidos	,2	,5	-,9	
	Total	Recuento	140	5	4	149
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	94,0%	3,4%	2,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Paidotribo

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros *	64	64,0%	36	36,0%	100	100,0%
Raza en blanca y otras						

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			
			Blanca	Otras	Varios	Total
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	20	7	21	48
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	41,7%	14,6%	43,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	57,1%	87,5%	100,0%	75,0%
	Otros	Residuos corregidos	-3,6	,9	3,2	
		Recuento	15	1	0	16
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	93,8%	6,3%	,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	42,9%	12,5%	,0%	25,0%
		Residuos corregidos	3,6	-,9	-3,2	
		Recuento	35	8	21	64
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	54,7%	12,5%	32,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total						

Nombre de la editorial = Santillana

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros *	108	74,5%	37	25,5%	145	100,0%
Raza en blanca y otras						

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	29	10	9	48
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	60,4%	20,8%	18,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	36,3%	71,4%	64,3%	44,4%
		Residuos corregidos	-2,9	2,2	1,6	
	Otros	Recuento	51	4	5	60
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	85,0%	6,7%	8,3%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	63,8%	28,6%	35,7%	55,6%
		Residuos corregidos	2,9	-2,2	-1,6	
	Total	Recuento	80	14	14	108
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	74,1%	13,0%	13,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Serbal

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras	422	67,0%	208	33,0%	630	100,0%

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	72	2	9	83
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	86,7%	2,4%	10,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	17,7%	33,3%	90,0%	19,7%
		Residuos corregidos	-5,0	,8	5,7	
	Otros	Recuento	334	4	1	339
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	98,5%	1,2%	,3%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	82,3%	66,7%	10,0%	80,3%
		Residuos corregidos	5,0	-,8	-5,7	
	Total	Recuento	406	6	10	422
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	96,2%	1,4%	2,4%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Teide

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Ámbito de práctica en competitivo y otros *	263	67,3%	128	32,7%	391	100,0%
Raza en blanca y otras						

Tabla de contingencia Ámbito de práctica en competitivo y otros * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			
			Blanca	Otras	Varios	Total
Ámbito de práctica en competitivo y otros	Competitiv	Recuento	94	23	41	158
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	59,5%	14,6%	25,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	49,7%	76,7%	93,2%	60,1%
		Residuos corregidos	-5,5	2,0	4,9	
	Otros	Recuento	95	7	3	105
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	90,5%	6,7%	2,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	50,3%	23,3%	6,8%	39,9%
		Residuos corregidos	5,5	-2,0	-4,9	
	Total	Recuento	189	30	44	263
		% de Ámbito de práctica en competitivo y otros	71,9%	11,4%	16,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

CROSSTABS
 /TABLES=Nivel BY razarecodificada
 /FORMAT= AVALUE TABLES
 /CELLS= COUNT ROW COLUMN ASRESID
 /COUNT ROUND CELL .

Tablas de contingencia

Nombre de la editorial = Almadraba

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	174	80,2%	43	19,8%	217	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	36	14	14	64
		% de Nivel	56,3%	21,9%	21,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	25,5%	93,3%	77,8%	36,8%
		Residuos corregidos	-6,4	4,8	3,8	
	No élite	Recuento	105	1	4	110
		% de Nivel	95,5%	,9%	3,6%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	74,5%	6,7%	22,2%	63,2%
		Residuos corregidos	6,4	-4,8	-3,8	
Total		Recuento	141	15	18	174
		% de Nivel	81,0%	8,6%	10,3%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Anaya

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	77	53,8%	66	46,2%	143	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	10	0	2	12
		% de Nivel	83,3%	,0%	16,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	14,7%	,0%	25,0%	15,6%
		Residuos corregidos	-,6	-,4	,8	
	No élite	Recuento	58	1	6	65
		% de Nivel	89,2%	1,5%	9,2%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	85,3%	100,0%	75,0%	84,4%
		Residuos corregidos	,6	,4	-,8	
Total		Recuento	68	1	8	77
		% de Nivel	88,3%	1,3%	10,4%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Bruño-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	144	73,8%	51	26,2%	195	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	11	2	0	13
		% de Nivel	84,6%	15,4%	,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	8,5%	22,2%	,0%	9,0%
		Residuos corregidos	-,7	1,4	-,7	
	No élite	Recuento	119	7	5	131
		% de Nivel	90,8%	5,3%	3,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	91,5%	77,8%	100,0%	91,0%
		Residuos corregidos	,7	-1,4	,7	
	Total	Recuento	130	9	5	144
		% de Nivel	90,3%	6,3%	3,5%	100,0%
% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Edelvives

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	788	78,7%	213	21,3%	1001	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	50	18	25	93
		% de Nivel	53,8%	19,4%	26,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	7,0%	69,2%	53,2%	11,8%
		Residuos corregidos	-13,1	9,2	9,1	
	No élite	Recuento	665	8	22	695
		% de Nivel	95,7%	1,2%	3,2%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	93,0%	30,8%	46,8%	88,2%
		Residuos corregidos	13,1	-9,2	-9,1	
	Total	Recuento	715	26	47	788
		% de Nivel	90,7%	3,3%	6,0%	100,0%
% de Raza en blanca y otras		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nombre de la editorial = Laberinto

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	189	70,5%	79	29,5%	268	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	18	3	5	26
		% de Nivel	69,2%	11,5%	19,2%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	10,7%	27,3%	50,0%	13,8%
		Residuos corregidos	-3,4	1,3	3,4	
	No élite	Recuento	150	8	5	163
		% de Nivel	92,0%	4,9%	3,1%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	89,3%	72,7%	50,0%	86,2%
		Residuos corregidos	3,4	-1,3	-3,4	
Total		Recuento	168	11	10	189
		% de Nivel	88,9%	5,8%	5,3%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Octaedro-Pila Teleña

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	172	76,1%	54	23,9%	226	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	31	1	4	36
		% de Nivel	86,1%	2,8%	11,1%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	19,1%	20,0%	80,0%	20,9%
		Residuos corregidos	-2,3	-,1	3,3	
	No élite	Recuento	131	4	1	136
		% de Nivel	96,3%	2,9%	,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	80,9%	80,0%	20,0%	79,1%
		Residuos corregidos	2,3	,1	-3,3	
Total		Recuento	162	5	5	172
		% de Nivel	94,2%	2,9%	2,9%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Paidotribo

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	57	57,0%	43	43,0%	100	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	16	4	16	36
		% de Nivel	44,4%	11,1%	44,4%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	47,1%	66,7%	94,1%	63,2%
		Residuos corregidos	-3,1	,2	3,2	
	No élite	Recuento	18	2	1	21
		% de Nivel	85,7%	9,5%	4,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	52,9%	33,3%	5,9%	36,8%
		Residuos corregidos	3,1	-,2	-3,2	
	Total	Recuento	34	6	17	57
		% de Nivel	59,6%	10,5%	29,8%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Santillana

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	121	83,4%	24	16,6%	145	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	46	9	10	65
		% de Nivel	70,8%	13,8%	15,4%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	48,9%	69,2%	71,4%	53,7%
		Residuos corregidos	-2,0	1,2	1,4	
	No élite	Recuento	48	4	4	56
		% de Nivel	85,7%	7,1%	7,1%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	51,1%	30,8%	28,6%	46,3%
		Residuos corregidos	2,0	-1,2	-1,4	
	Total	Recuento	94	13	14	121
		% de Nivel	77,7%	10,7%	11,6%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Serbal

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	462	73,3%	168	26,7%	630	100,0%

Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	13	1	1	15
		% de Nivel	86,7%	6,7%	6,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	2,9%	14,3%	10,0%	3,2%
		Residuos corregidos	-2,0	1,7	1,2	
	No élite	Recuento	432	6	9	447
		% de Nivel	96,6%	1,3%	2,0%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	97,1%	85,7%	90,0%	96,8%
		Residuos corregidos	2,0	-1,7	-1,2	
Total		Recuento	445	7	10	462
		% de Nivel	96,3%	1,5%	2,2%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nombre de la editorial = Teide

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Nivel * Raza en blanca y otras	288	73,7%	103	26,3%	391	100,0%

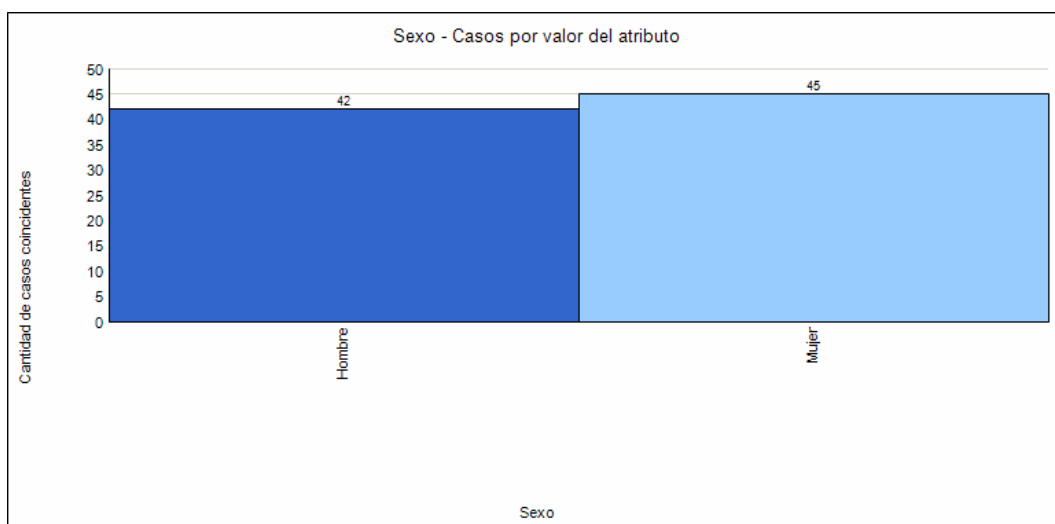
Tabla de contingencia Nivel * Raza en blanca y otras

			Raza en blanca y otras			Total
			Blanca	Otras	Varios	
Nivel	Élite	Recuento	68	23	33	124
		% de Nivel	54,8%	18,5%	26,6%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	31,2%	74,2%	84,6%	43,1%
		Residuos corregidos	-7,2	3,7	5,6	
	No élite	Recuento	150	8	6	164
		% de Nivel	91,5%	4,9%	3,7%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	68,8%	25,8%	15,4%	56,9%
		Residuos corregidos	7,2	-3,7	-5,6	
Total		Recuento	218	31	39	288
		% de Nivel	75,7%	10,8%	13,5%	100,0%
		% de Raza en blanca y otras	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

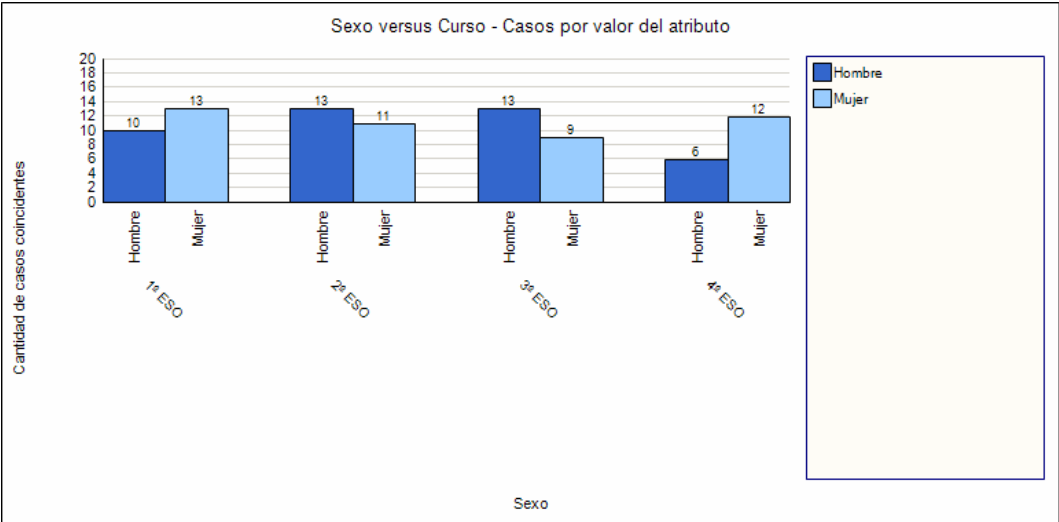
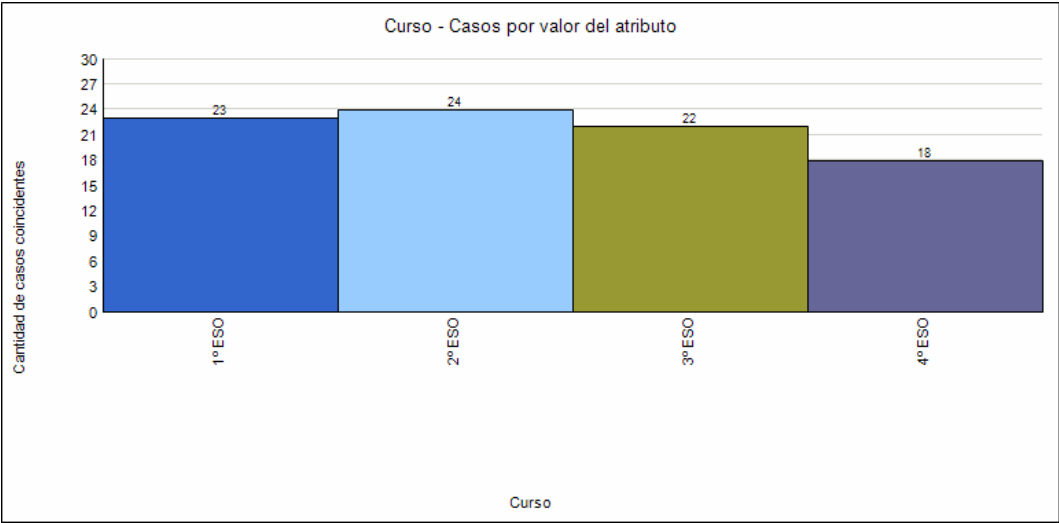
APÉNDICE J. Resultados completos del análisis de contenido de las descripciones de los alumnos/as (N-VIVO 8)

1. Distribución de la muestra por sexo y curso.

Attribute Values	Total Cases	
Hombre	42	
Mujer	45	



Attribute Values	Total Cases	
1º ESO	23	
2º ESO	24	
3º ESO	22	
4º ESO	18	



2. Resultados de la codificación para toda la muestra.

SEXO

Tree Node

Created On15/01/2009 13:39ByMITP

Modified On22/01/2009 18:12ByMITP

Users1

Cases87

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	87	956	2337	961			0

EDAD Tree Node

Created On 15/01/2009 13:42 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:12 **By** MITP
Users 1
Cases 84

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	84	366	994	367			0

RAZA Tree Node

Created On 15/01/2009 13:44 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:10 **By** MITP
Users 1
Cases 61

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	61	90	290	90			0

SOMATOTIPO Tree Node

Created On 15/01/2009 13:47 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:08 **By** MITP
Users 1
Cases 42

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	42	75	277	75			0

INDUMENTARIA Tree Node

Created On 15/01/2009 13:50 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:12 **By** MITP
Users 1
Cases 56

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	56	174	1212	174			0

TIPO Tree Node

Created On 15/01/2009 13:51 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:13 **By** MITP
Users 1
Cases 87

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	87	1142	3315	1151			0

ÁMBITO DE PRÁCTICA Tree Node

Created On 15/01/2009 13:57 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:10 **By** MITP
Users 1
Cases 71

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	71	191	803	194			0

ESPACIO **Tree Node**

Created On 15/01/2009 13:59 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:12 **By** MITP
Users 1
Cases 86

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	86	339	1640	342			0

NIVEL **Tree Node**

Created On 15/01/2009 14:01 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:08 **By** MITP
Users 1
Cases 61

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	61	116	501	116			0

Acción **Tree Node**

Created On 16/01/2009 20:02 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:09 **By** MITP
Users 1
Cases 85

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	85	320	2665	322			0

Material **Tree Node**

Created On 16/01/2009 20:03 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:10 **By** MITP
Users 1
Cases 85

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	85	170	759	171			0

Postura **Tree Node**

Created On 16/01/2009 20:04 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 17:42 **By** MITP
Users 1
Cases 33

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	33	48	296	48			0

Expresión **Tree Node**

Created On 16/01/2009 20:04 **By** MITP
Modified On 22/01/2009 18:06 **By** MITP
Users 1
Cases 54

Type	Sources	References	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	54	96	468	96			0

Rasgos físicos Tree Node

Created On 27/01/2009 15:29 **By** MITP
Modified On 27/01/2009 15:55 **By** MITP
Users 1
Cases 12

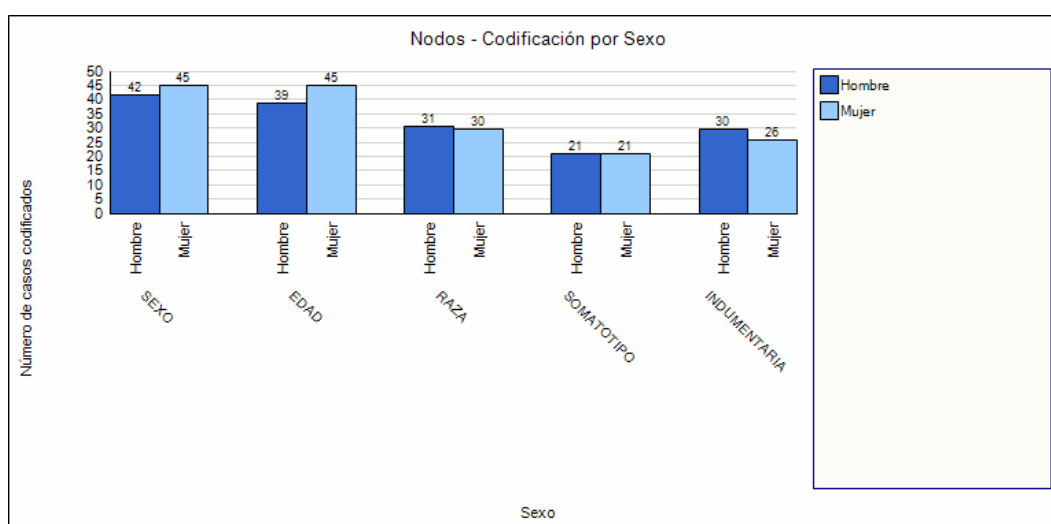
Type	Sources	Referen ces	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	12	21	88	21			0

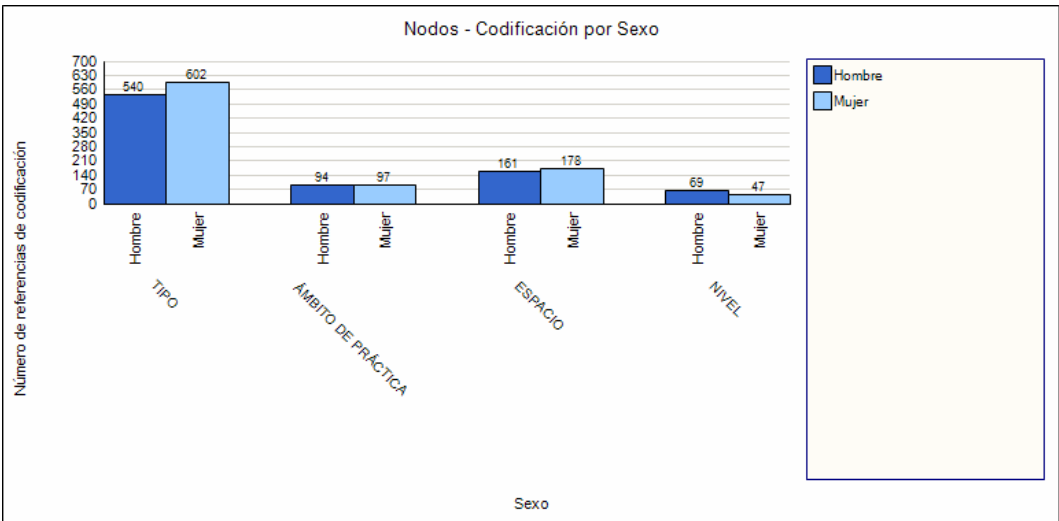
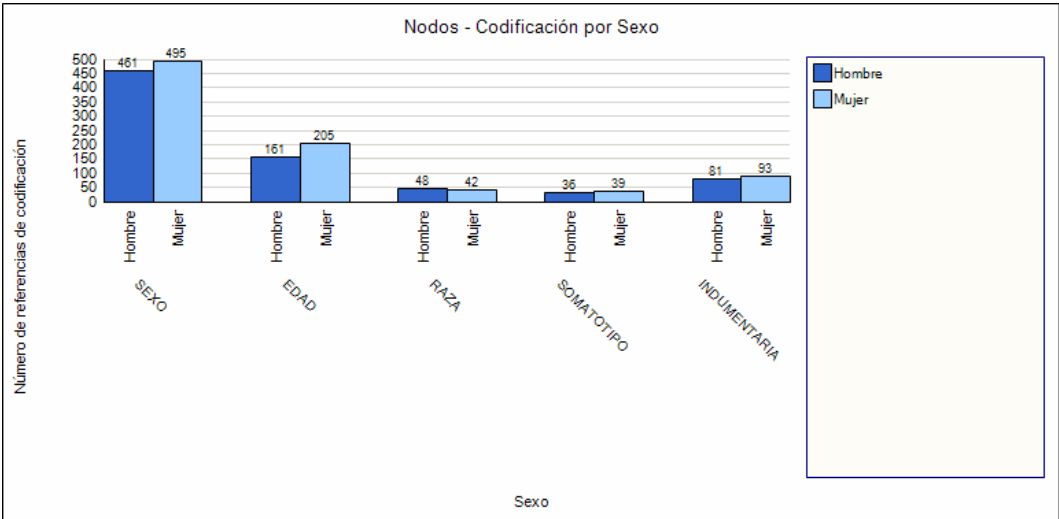
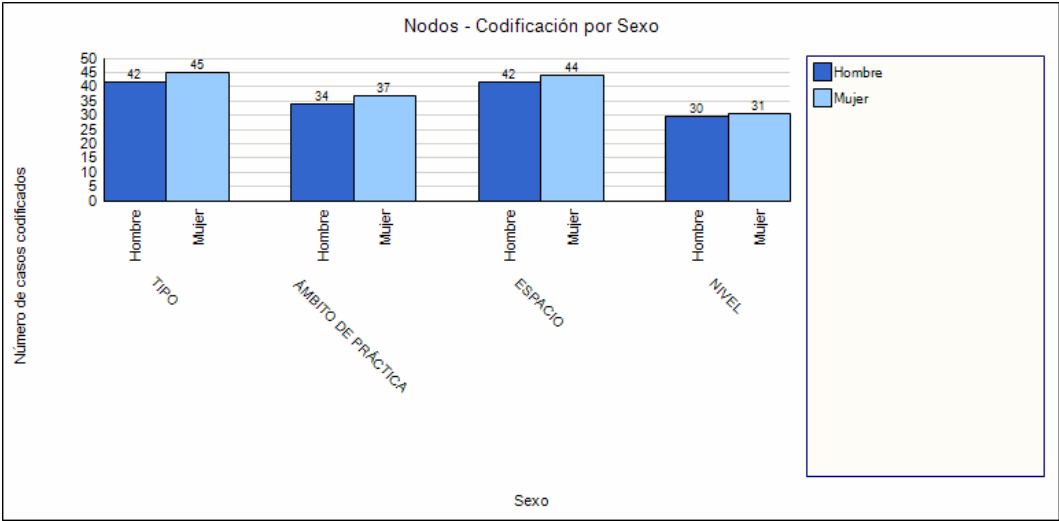
Otros Tree Node

Created On 19/01/2009 18:31 **By** MITP
Modified On 27/01/2009 16:00 **By** MITP
Users 1
Cases 33

Type	Sources	Referen ces	Words	Paragraphs	Region	Duration	Rows
Total	33	55	366	55			0

3. Resultados de la codificación en función del sexo.





4. Resultados de la codificación en función del curso.

