

Curso 2011/12
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/12
I.S.B.N.: 978-84-15910-25-1

ANTONIO GÓMEZ RIJO

**Estrategias de intervención docente
en Educación Física para el desarrollo
de la autonomía en el alumnado
de Educación Primaria**

Director
FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

A mis padres, mis primeros y mejores maestros...

LIBERTAD

*Qué hermosa eres, libertad. No hay nada
que te contraste. ¿Qué? Dadme tormento.
Más brilla y en más puro firmamento
libertad en tormento acrisolada.*

*¿Que no grite? ¿Mordaza hay preparada?
Venid: amordazad mi pensamiento.
Grito no es vibración de ondas al viento:
grito es conciencia de hombre sublevada.*

*Qué hermosa eres, libertad. Dios mismo
te vio lucir, ante el primer abismo
sobre su pecho, solitaria estrella.*

*Una chispita del volcán ardiente
tomó en su mano. Y te prendió en mi frente,
libre llama de Dios, libertad bella...*

Dámaso Alonso (1898-1990)

Agradecimientos

A *Francisco Jiménez*, mi director de tesis, por su inestimable apoyo y palabras de ánimo en este arduo trabajo. Excelente docente y mejor persona. Gracias por confiar en mí como doctorando cuando te presenté el esbozo de la investigación. Y, sobre todo, por despertarme el interés por la investigación para mejorar la práctica docente allá por finales de los 90, cuando yo no era más que un modesto estudiante que deambulaba por una carrera sin tener muy claro que iba a ser de mi vida profesional. Muchas gracias por todo lo que, desinteresadamente, me has ayudado.

A mi tutora en todos los pasos previos de este documento, *Patricia Pintor*. Un adalid de organización, eficacia y trabajo bien hecho. Gracias por ayudarme, en los primeros pasos, a ordenar esta gran desorganizada cabeza.

A todos los compañeros de la Facultad, *Miguel, Adolfo, Vicente, Judith, Carmen, María Jesús, Alfonso, Heriberto y Elena* de los que he aprendido tanto que tendría que dedicar otra tesis para escribir todo lo que me han enseñado.

A mis *colegas de profesión*, que me han enseñado lo bueno y lo malo del trabajo en equipo. En especial, a mis amigos del currículo, *Germán, Agustín, Miguel, Oke y Pacheco*. A *Germán*, el gran ideólogo y el “Sócrates” del grupo, muchas gracias por hacerme ver la vía crítica como el camino final. Todas tus enseñanzas son perlas que se graban en la mente y en el corazón de quien las escucha. A *Agustín*, el “gran maestro”. Ojalá hubiera más maestros como tú. La docencia está en deuda contigo. Eres todo un ejemplo para nosotros. A *Miguel*, el “hipercinético inclusivo”. Desbordas tanta pasión por tu trabajo, que es inevitable contagiarse a tu lado. La gran persona que eres la confirmas con continuas muestras de

afecto. A *Oke*, por “su” entrega y “su” perfeccionismo en todo lo que hace. Cualquier trabajo a tu lado, adquiere una calidad de unas dimensiones extraordinarias. Y, por último, a *Pacheco*. La humildad en persona. Como los grandes pedagogos, destilas sabiduría a cuentagotas para no empachar a nadie. Sin alardes ni aspavientos demuestras que el saber no ocupa lugar. A todos, muchas gracias por compartir esas interminables sesiones de debate curricular en el CEP. Por los momentos de catarsis en el Viana. Y, sobre todo, por descubrirme la importancia de la formación permanente. Estaré siempre en deuda con ustedes por todo lo que me han enseñado. Gran parte de lo que aparece en este trabajo no es otra cosa que sus pensamientos plasmados en papel.

A mis *compañeros de los seminarios* del CEP de La Laguna. Tras muchos momentos con ustedes, cada vez me siento más cómodo hablando menos y escuchando más. Muchas gracias por compartir esa pequeña “terapia de grupo”, a la que he ido con algunos problemas pero, sobre todo, de la que he salido con grandes soluciones. No desesperen en sus intentos.

A mis grandes colaboradores *Jose, Beni y Carlos y a sus alumnos*. Muchas gracias por ayudar a que esto saliera adelante.

A las observadoras *Saira e Isa*. Maestras infatigables y de una precisión exquisita. A *Saira*, por transmitir esa energía positiva y esas ganas de vivir cada momento al máximo. A *Isa*, por la medida y el análisis detallado de todos los trabajos. Y a las dos, por el enorme corazón que encierran. Muchas gracias por todos los momentos de consenso y aprendizaje que he recibido de ustedes.

A todos los *alumnos y alumnas* que he tenido, gracias por enseñarme el verdadero arte de la docencia. De todo corazón, no puedo expresar con palabras todo lo que me han enseñando. Me han dado más de lo que yo nunca podré ofrecerles. Os debo mucho.

Y, por último, a mi familia. A *mi madre*. No has podido ver físicamente este trabajo, pero sí estoy seguro de lo que estarás disfrutando espiritualmente. Al final, lo he conseguido. Tú siempre serás mi inspiración. Tu dedicación abnegada y tu amor, me ha hecho la persona más feliz del mundo. A *mi padre*. Por desvelarme el coraje para enfrentar mis miedos y dudas, y afrontarlas con confianza. A los dos, muchas gracias por darme lo más preciado, la vida. Y a *mis hermanos*, por sus buenos consejos en los momentos más delicados de mi vida. Gracias por aguantarme.

A *TODOS*, muchísimas gracias. Os quiero, que seáis muy felices.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN	10
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
3.	MARCO TEÓRICO	26
3.1.	ANTECEDENTES	29
	3.1.1. La autonomía en la pedagogía general	29
	3.1.2. La pedagogía crítica en la educación y la Educación Física	31
	3.1.3. La investigación de la autonomía discente en Educación Física	36
3.2.	EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL CONTEXTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN	47
	3.2.1. El camino hacia la autonomía. Pilares básicos y rasgos caracterizadores	47
	3.2.2. Aspectos generales de la teoría crítica de la enseñanza	61
	3.2.3. Relevancia de la teoría de la autodeterminación y las necesidades básicas en la autonomía discente	65
	3.2.4. La satisfacción y la responsabilidad en el alumnado autónomo	72
	3.2.5. El alumnado como constructor de su propio aprendizaje	76
3.3.	AUTONOMÍA Y MARCO CURRICULAR	86
	3.3.1. Supuestos ideológicos curriculares y desarrollo curricular	87
	3.3.2. La autonomía en el primer nivel de concreción curricular	103
	3.3.3. La autonomía como competencia básica	111
3.4.	INTERVENCIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y AUTONOMÍA	119
	3.4.1. El pensamiento del profesorado de Educación Física acerca de la autonomía	119
	3.4.2. La autonomía del alumnado y los modelos didácticos en Educación Física	130
4.	OBJETIVOS	159
5.	MÉTODO	163
5.1.	CRONOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	165

5.2.	PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	169
5.3.	EL ENFOQUE MIXTO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA	180
	5.3.1. Fases de la investigación	181
	5.3.2. La metodología selectiva	189
	5.3.3. La metodología observacional	191
	5.3.4. El análisis de contenido	194
	5.3.5. La investigación-acción	197
5.4.	MUESTRA	205
	5.4.1. El profesorado	206
	5.4.2. El alumnado	206
5.5.	TÉCNICAS/INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	207
	5.5.1. Instrumentos para abordar la visión cuantitativa de la investigación	210
	5.5.2. Instrumentos para abordar la visión cualitativa de la investigación	254
	5.5.3. Herramientas para el registro y análisis informáticos	266
6.	RESULTADOS	267
6.1.	ANÁLISIS CUANTITATIVO DE DATOS	268
	6.1.1. La escala de apreciación del pensamiento del profesorado (EAPP)	268
	6.1.2. La escala de apreciación del pensamiento del alumnado (EAPA)	276
	6.1.3. El formato de campo – sistema de categorías	282
6.2.	ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS	319
	6.2.1. Credibilidad de la investigación cualitativa	319
	6.2.2. El informe de investigación	326
7.	DISCUSIÓN	382
8.	CONCLUSIONES	418
9.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA	427
10.	REFERENCIAS	432
11.	ANEXOS	470



1. *INTRODUCCIÓN*

1

INTRODUCCIÓN

*“La primera tarea de la educación es agitar la vida,
pero dejarla libre para que se desarrolle”.*

Maria Montessori (1870-1952). Educadora italiana.

Este capítulo tiene como principal intencionalidad aclarar al lector los motivos que me han llevado a preocuparme por el objeto de estudio que aquí nos ocupa, y que no es otro que: “Conocer de qué forma la intervención docente puede favorecer el desarrollo de la autonomía del alumnado en Educación Física en la etapa de Educación Primaria”, o lo que es lo mismo, conocer qué pueden hacer los docentes para que sus pupilos sean más autónomos y tomar decisiones encaminadas en tal sentido.

Esta inquietud por buscar nuevas formas de favorecer la autonomía del alumnado me viene, en primer lugar, de mis clases con mis alumnos. Al principio de mi carrera como profesor estuve preocupado por ser “un buen docente” y en este sentido, recibí bastantes influencias desde la visión técnica de la enseñanza. Durante esta etapa me preocupé por formarme como un “profesor eficaz”, ya que me inquietaba sobremanera el aprendizaje de mis alumnos, el comportamiento y el tiempo de compromiso motor. Fueron muchas las lecturas que realicé desde esta óptica. Creo que esta formación me sirvió bastante en su momento (y sobre todo para mis alumnos), ya que aprendí a “no perder el tiempo” y a mantener, en todo momento, el control de la clase. Y es que a pesar de que las leyes

educativas hacían apología de los principios del constructivismo, toda la formación que recibía iba encaminada a la aplicación de “un recetario” de tareas que el alumnado debía de ejecutar... y esto no me terminaba de satisfacer ni de convencer. A medida que pasaban los cursos veía que “algo” fallaba. Me sentía que yo realizaba todo el trabajo y mis alumnos simplemente me obedecían como “autómatas”, casi sin plantearse ni criticar mis planteamientos. En este sentido, llegaba, daba mi clase, me marchaba y tenía la impresión de que nada significativo sucedía en el aprendizaje de mis alumnos. Éstos simplemente se limitaban a reproducir (o imitar) lo que yo les decía, o lo que es peor, hacían lo que yo esperaba de ellos y no lo que ellos esperaban de sí mismo, salvo aisladas excepciones.

Fruto de esta inquietud, del contacto con mis colegas y de lecturas casuales sobre la pedagogía y didáctica de la Educación Física bajo un enfoque alternativo al paradigma técnico (Fraile, 1995; Fraile, 2004b; López Pastor, Monjas y Pérez, 2003), me surgen renovadas ideas acerca del papel del alumno y del profesor en el proceso educativo. Hasta esa fecha creía que el aprendizaje se produciría de forma casi “mística”, ya que yo era el que sabía y mis alumnos la tabla rasa que debía de “rellenar”. El aprendizaje, pensaba, se produciría de forma unidireccional y automática. Esta serie de eventos que se van sucediendo en mi carrera profesional me hacen reflexionar sobre el papel de profesor como mero transmisor de conocimientos y, sobre todo, del alumno como simple receptor de contenidos. Pues bien, con esta inquietud comienza la siguiente etapa en mi profesión: la preocupación por el papel protagonista del discente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Y en esta dirección llevo trabajando varios años. El resultado de este trabajo se ve plasmado, en gran medida, en el presente documento.

Por lo tanto, y resumiendo, mis creencias como docente (Figura 1.1) se supeditan a considerar que la visión técnica del profesor eficaz (aún sabiendo de la bondad de este paradigma) me ha resultado insuficiente en mi relación con mis alumnos.



Figura 1.1: Creencias previas del investigador.

Pienso que el paradigma técnico (cuya pregunta principal es “¿Cómo?”) responde eficazmente a las etapas iniciales de la docencia donde la preocupación principal del maestro novel es controlar a sus alumnos. Sin embargo, bajo el paradigma sociocrítico (cuya pregunta orientadora es “¿Para qué?”) se puede responder a cuestiones ideológicas (tal vez, incluso, ontológicas) que el docente que, a lo largo de su carrera profesional, se va haciendo, toda vez que ya tiene las herramientas para mantener un cierto control entre sus alumnos. Si bien considero que la tendencia ha de ser encaminarse hacia el paradigma práctico y sociocrítico, no descarto el apoyo complementario y puntual que supone el paradigma técnico de la enseñanza (siendo consciente, claro está, de dónde se encuentran sus cortapisas). Por lo tanto, posicionarse en una postura ecléctica (valorando las posibilidades y limitaciones de cada paradigma) creo que es la posición más coherente de cara a mejorar la práctica docente. Pienso que nuestra labor como educadores ha de ser el de mediadores o guías educativos, que no debemos asumir que somos los portadores de la “verdad absoluta”, y nos corresponde tener en más alta estima las posibilidades de

aprendizaje por sí mismo que tienen los educandos. Asimismo, entiendo que el trabajo colaborativo entre docentes es una inestimable herramienta para el desarrollo y mejora, tanto profesional como curricular. Considero, además, que el alumno debe ser el verdadero protagonista del proceso educativo y nuestra intervención debe estar encaminada a favorecer esta circunstancia. Y, de esta forma, estaremos contribuyendo a construir una sociedad mejor y más justa, con ciudadanos críticos, reflexivos, responsables y autónomos, capaces de insertarse en la ciudadanía de forma activa y cívica. En última instancia, el fin de la educación ha de ser transformar la sociedad, no perpetuarla.

Esquema general de la investigación

A continuación, se expondrá, de forma sucinta, la distribución de los contenidos de este documento, con el objetivo de facilitar al lector una visión holística del mismo. A pesar de la estructura que pueda manifestarse en este esquema (Figura 1.2), hay que aclarar que el proceso de la investigación se ha desarrollado de una manera sistémica, esto es, cada elemento se relaciona con el resto, afectando al conjunto. Así, por ejemplo, el planteamiento del problema ha condicionado los objetivos pero también el marco teórico y el método. A su vez, éstos han afectado a los objetivos y se han relacionados entre sí. En definitiva, cada apartado ha sido tratado interactuando y reformulándose constantemente con el resto.

En el capítulo 2, se especifica el planteamiento del problema, las causas que nos ha llevado a cuestionarlo y su pertinente justificación, abordando aspectos generales y específicos del mundo de la Educación Física.

El capítulo 3, que desarrolla el marco teórico, consta de varios apartados. Se comienza por una recensión sobre los antecedentes más relevantes que han abordado el tema de la autonomía del alumnado, bien desde las aportaciones de la pedagogía general como la específica de la Educación Física.

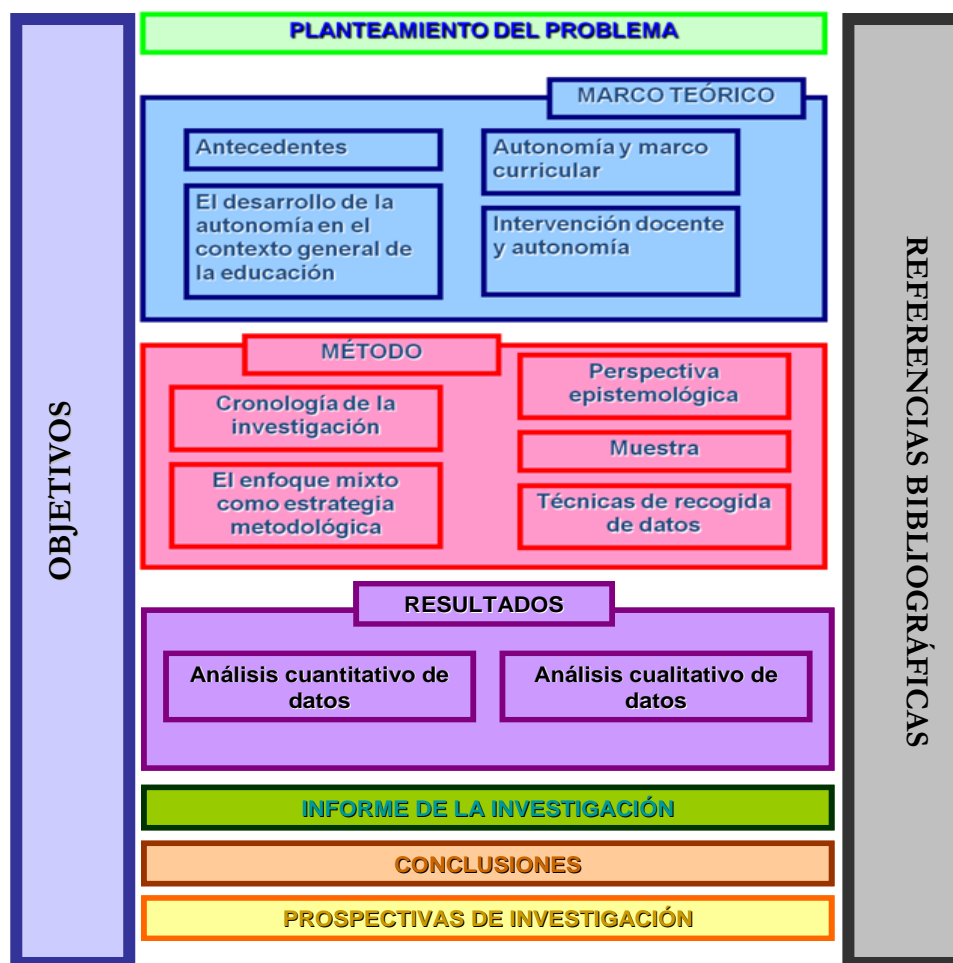


Figura 1.2: Esquema general del documento.

A continuación, se continúa por un repaso a los aspectos más relevantes que han contribuido al desarrollo de la autonomía en el contexto general de la educación. En primer lugar, se aborda el concepto de autonomía y se trata de especificar cuáles son sus rasgos caracterizadores. Después, se comentan los aspectos generales de la teoría crítica de la enseñanza, paradigma clave en el desarrollo de esta investigación. Más adelante, se relacionan algunas teorías psicopedagógicas que han tratado el tema de la autonomía del alumnado como son la teoría de la autodeterminación y las necesidades básicas, y el constructivismo y su relación con la satisfacción y la responsabilidad del educando. El tercer apartado de este capítulo versa sobre el marco curricular de la autonomía y el tratamiento de ésta como competencia básica. Se aclara cuál es nuestra postura acerca de la idea de currículo, se analiza cómo es la presencia de la autonomía en el primer nivel de

concreción y se termina comentando por qué la autonomía se considera una competencia básica. El cuarto y último apartado de este capítulo refleja como se ha llevado a cabo la intervención docente respecto a la autonomía. Por un lado, se aborda el tema de los modelos didácticos en Educación Física haciendo una sucinta relación sobre el papel que juega la autonomía del alumnado en aspectos como las estrategias, los estilos y la técnica de enseñanza, así como los tipos de tareas. Se concluye en el nivel más práctico de la enseñanza-aprendizaje: la interacción docente-discente, donde se analizan aspectos básicos de la relación entre los sujetos educativos en función de la repercusión que ésta pueda tener en el desarrollo de la autonomía. Además, la investigación entra en el tema del pensamiento del profesorado, considerando las concepciones que tiene el profesorado de Educación Física acerca de la autonomía discente, incluyendo además aspectos como las teorías implícitas y cómo algunas de éstas se pueden relacionar en mayor medida con una propuesta que abogue por un aprendizaje más autónomo del alumno.

Los objetivos de la investigación son analizados en el capítulo 4. Se comienza con una explicación y justificación de los mismos (tanto del objetivo principal como de los secundarios). Posteriormente, se realiza un breve comentario de cada uno de ellos, con el fin de aclarar su justificación en este trabajo y cómo van a servir de guía para orientar todo el proceso investigador.

El capítulo 5 está dedicado al método. El primer apartado se ocupa de la cronología de la investigación, o lo que es lo mismo, las distintas fases por las que ha pasado el investigador hasta llegar a este documento. En segundo lugar se realiza una justificación acerca de la complementación de los diversos paradigmas en los que se sitúa este trabajo, con lo que se aborda la perspectiva epistemológica del mismo. El enfoque mixto como estrategia metodológica será tratado en el apartado tercero. En él se justifican los distintos métodos utilizados para abordar el objeto de estudio. En el apartado cuarto se explican las características de la muestra, tanto del profesorado como del alumnado. El último apartado

de este capítulo se dedica a comentar cuáles han sido las diversas técnicas utilizadas para la recogida de datos, así como sus correspondientes instrumentos.

En el capítulo 6 se trata el análisis de los resultados. Se aborda bajo dos ópticas. Por un lado, se hace un análisis cuantitativo de los datos, principalmente se basa en el tratamiento estadístico. Por otro lado, se realiza un tratamiento cualitativo de los datos, básicamente desde el análisis de contenido. En ambos casos, se hace hincapié en los criterios de control de la calidad del dato, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

La discusión, una vez analizados los datos, se recoge en el capítulo 7. Contrastar los resultados obtenidos con los diversos instrumentos entre sí y con otras investigaciones será la tónica dominante de este capítulo.

En el capítulo 8 se recogen las conclusiones obtenidas a raíz de todo el proceso llevado a cabo en la investigación.

El capítulo 9 versa sobre las limitaciones del presente estudio. Asimismo, se dedica a aventurarse en realizar algunas consideraciones de por dónde se deben orientar las futuras investigaciones que pretendan abordar el tema de la autonomía.

Todas las referencias citadas en este trabajo se relacionan en el capítulo 10.

Para terminar, en los anexos se adjuntan los documentos utilizados que complementan este trabajo y que se consideran de interés para la correcta comprensión por parte del lector.

En la Figura 1.3 se muestra el proceso general que se ha llevado a cabo en el transcurso de la investigación.



Figura 1.3: Esquema general del proceso de investigación.

Nota: En este documento se utilizan expresiones genéricas como profesorado, alumnado, docente o discente. Sin embargo, con el objetivo de facilitar la fluidez de la lectura, en ocasiones se alude a profesor o alumno como generalización. No queremos contribuir a un lenguaje sexista, pero entiéndase que utilizemos esta licencia como recurso expresivo.



2.

*PLANTEAMIENTO
DEL PROBLEMA*



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*“El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos,
y no para ser gobernados por los demás”.*

Herbert Spencer (1820-1903). Escritor británico.

Uno de los principales retos que se encuentra el profesorado en su quehacer docente es cómo abordar la aparente situación de dependencia que presentan los alumnos en la etapa Educación Primaria y su compromiso docente de contribuir a su desarrollo personal y social a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo, activo y significativo que favorezca la formación de ciudadanos críticos, autónomos, reflexivos y responsables. Pero, ¿es cierto que el alumnado de esta edad es dependiente? ¿Qué razones han argumentado el modelo didáctico por el cual el profesorado es el único (o principal) responsable de la toma de decisiones? ¿Es posible educar por competencias teniendo la creencia de que el alumno es dependiente? ¿Qué estrategias docentes se podrían poner en práctica para desarrollar la autonomía en nuestro alumnado?

Y por otro lado, si entre las finalidades de los últimos sistemas educativos siempre se ha recogido el logro de la autonomía del alumnado (Decreto 46/1993; Decreto 126/2007): ¿Por qué gran parte del profesorado sigue actuando en la práctica (y en la actualidad) con modelos didácticos tradicionales que soslayan la capacidad del alumno de aprender por sí mismo? ¿Por qué la mayoría de los docentes sigue enseñando casi de la misma manera

generación tras generación? O dicho de otra forma, ¿por qué se educa para discentes del siglo XXI bajo métodos del siglo XX? A éstas, y otras cuestiones que irán surgiendo, se tratará de dar respuesta a lo largo de este trabajo.

En el contexto general de la educación, por un lado, razones psicológicas (como la edad y maduración del alumnado) y por otro lado, razones pedagógicas (como la aplicación reiterada de metodologías instructivas durante este período) han sostenido que el docente fuera el que tomara la mayor parte de las decisiones, bien desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista psicoevolutivo y moral, algunos autores como Kohlberg (1982) aluden a la dependencia del alumnado en estas edades. Bajo la perspectiva pedagógica, se sitúan los estudios de orientación tecnicista basados en las teorías de Bobbitt (1918) y Tyler (1973). Teorías, por otra parte, encaminadas a satisfacer las necesidades de la sociedad de esa época: la era industrial. Esta proclamada heteronomía y la noción de educador técnico, especialista, experto o eficaz, que toma todas las decisiones, es incompatible con los principios psicopedagógicos de aprendizaje constructivo, activo y significativo. Este modelo heterónimo no apoya la tesis del educando constructor de su aprendizaje (Bolívar, 1992; Piaget e Inhelder, 1984; Vygotsky, 1979), puesto que al final el discente es un mero ejecutor y reproductor de lo que decide el docente, dejando la construcción y la producción de conocimientos bajo la responsabilidad del profesorado. Desde un punto de vista sociocrítico, esta figura de docente experto no ha hecho más que legitimar un conjunto de creencias y valores, y por lo tanto, perpetuar la reproducción social (Kirk, 1990).

La racionalidad técnica y los estudios de eficacia docente, enmarcados en el paradigma proceso-producto (Bloom, 1979; Pieron, 1999; Siedentop, 1998), argumentan que el educador es el que debe tomar la mayor parte del conjunto de decisiones que afecta al proceso educativo en aras de producir una enseñanza eficaz, donde lo que interesa es el resultado (medido frecuentemente en comportamientos observables del alumnado). Este

paradigma tiene como principal objetivo establecer leyes causales universales y plantear “soluciones” a los problemas que se encuentra el profesorado en su práctica docente, siendo aplicables a todos los contextos. Sin embargo, esta toma de decisiones unidireccional y esta falta de confianza en el alumnado ha provocado, en no pocas circunstancias, desajustes significativos entre las creencias docentes y los intereses discentes (Fraile, 1995). Esta disonancia motivacional en la que el profesor selecciona aquello que cree “mejor” para los alumnos y desarrolla las tareas motrices más pertinentes para conseguirlo desemboca, muchas ocasiones, en un distanciamiento del gusto del alumnado por la práctica motriz al no sentirse identificado con lo que realiza (Sicilia y Delgado, 2002). Este distanciamiento puede provocar, según la teoría de la autodeterminación y de las necesidades básicas (Ryan & Deci, 2000; Vallerand & Rousseau, 2001), un descenso respecto el grado de satisfacción hacia la Educación Física y las probabilidades de continuidad de la actividad física fuera de la escuela y posterior al período escolar obligatorio.

Coincidiendo con López Pastor et al., (2003) este modelo de producción docente-reproducción discente se ha venido repitiendo desde hace bastante tiempo, principalmente debido a los miedos y reticencias del profesorado al cambio, a pesar de que el marco curricular enunciara un cambio pedagógico e ideológico en el sentido contrario, tanto desde la LOGSE (1990), como en la última reforma educativa (LOE, 2006). Por eso, la propuesta es superar este modelo (útil en su momento: la época industrial; pero ineficaz para la sociedad actual del siglo XXI) y considerar al alumno como un sujeto crítico y autónomo que supere la reproducción social acrítica que se da en los modelos didácticos de corte técnico, capaz de tomar sus propias decisiones pero siendo, a su vez, consecuente y responsable con ellas. Ya que, tal y como enuncian los principios constructivistas, en un alumno activo el aprendizaje estará más consolidado.

En el ámbito específico de la pedagogía de la Educación Física, el problema no se ha distanciado demasiado respecto al contexto general de la educación. Pocos o nulos han sido los esfuerzos por ofrecer modelos didácticos orientados al desarrollo de la autonomía en el alumnado. El enfoque técnico o positivista de profesor experto (Pieron, 1999; Siedentop, 1998) ha imperado en el desarrollo didáctico de la formación inicial y permanente del profesorado. Pese a todo, la bondad de este paradigma ha sido ampliamente demostrada en cuestiones tales como desvelar las características de un profesor que promueva un mayor aprendizaje motor del alumnado, así como en el mantenimiento y control del comportamiento de la clase y, por supuesto, en el aumento del tiempo de compromiso motor. Bajo esta perspectiva, aun cuando se presuponen principios constructivistas donde el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, lo cierto es que se continúa asumiendo el papel del profesor como el de productor de conocimientos mientras que el alumno es un mero reproductor de los mismos, adoptando este último una actitud totalmente pasiva y receptora. Y es por esto, por lo que se hace necesario desarrollar estrategias de intervención docente que auspicien a superar este modelo para acercarnos a aquél que, de forma coherente con la sociedad actual y con los principios psicopedagógicos de aprendizaje constructivo, activo y significativo, contribuya a desarrollar la autonomía en el alumnado de la etapa de Educación Primaria en el área de Educación Física. En este documento, se entenderá por *estrategias de intervención docente* como “los procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada” (Pozo, 1999, p. 299).

En definitiva, la pedagogía de la autonomía no ha tenido un gran seguimiento en el desarrollo de la pedagogía en general y mucho menos en la específica de la Educación Física. Salvo aislados esfuerzos, la investigación educativa más bien ha ido enfocada a considerar qué características deber reunir un profesor considerado como “eficaz”, obviando un elemento importantísimo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: el

contexto (tanto a nivel micro como meso y macrosistémico). Por eso, el camino hacia la autonomía del alumnado se antoja muy importante, no sólo porque es un elemento favorecedor de los principios psicopedagógicos constructivistas, sino, también, porque es la vía más adecuada para contribuir al desarrollo personal y social del discente contribuyendo a formarlo como persona capaz de insertarse en la ciudadanía de forma activa y cívica, y como sujeto reflexivo, crítico, autónomo y responsable. En palabras de Pérez Gómez (2007, p. 7):

Los sistemas educativos afrontan, en las democracias actuales, dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una escuela comprensiva (...); por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social.

Y es, precisamente, desde este segundo gran reto de nuestro sistema educativo, desde el que se pretende abordar este trabajo.



3. MARCO TEÓRICO

3

MARCO TEÓRICO

*“Por la ignorancia se desciende a la servidumbre,
por la educación se asciende a la libertad”.*

Diego Luis Córdoba (1907-1964) Abogado y político colombiano.

Este capítulo, que tiene como objetivo principal sentar las bases epistemológicas sobre las que se apoya la investigación, consta de cuatro grandes apartados (Figura 3.1).

El primero de ellos, “Antecedentes”, revela cuáles han sido los principales estudios de investigación que han tratado el tema de la autonomía bien desde el punto de vista general de la Pedagogía como de la específica de la Educación Física.

En “El desarrollo de la autonomía en el contexto general de la educación” se abordan, a su vez, cinco subapartados. El primero, “El camino hacia la autonomía. Pilares básicos y rasgos caracterizadores”, se ocupa del concepto de autonomía desde diversas ópticas y según el tratamiento dado por diferentes autores. Finalmente se compilan todos los rasgos caracterizadores y se elabora una definición *ad hoc* para abordar el objeto de estudio. En “Aspectos generales de la teoría crítica de la enseñanza”, se trata el tema de la teoría crítica (o pedagogía crítica) y su relevancia desde el punto de vista epistemológico por el tratamiento dado a la autonomía de todos los agentes sociales implicados en el proceso educativo. Con el subapartado “Relevancia de la teoría de la autodeterminación y las necesidades básicas en la autonomía discente”, se busca destacar la aportación de estas dos teorías psicológicas en el estudio de la autonomía, tanto desde un punto de vista descriptivo como experimental. En “La satisfacción y la responsabilidad en el alumnado autónomo”, se

indaga sobre una hipótesis educativa: si realmente cuando se le ofrece al alumnado mayor capacidad para tomar de decisiones sobre su proceso de aprendizaje éste se siente mayormente atraído hacia el área de Educación Física y si se fomenta, efectivamente, la responsabilidad y una actitud consecuente en el educando. Posteriormente, se trata el tema del constructivismo (con sus diferentes concepciones) y su relación con un aprendizaje autónomo en “El alumnado como constructor de su propio aprendizaje”.

Con el apartado “Autonomía y marco curricular”, se quiere destacar la relación entre esta competencia y su presencia en los diversos documentos oficiales. Se comienza por justificar la idiosincrasia del currículo y del pensamiento del investigador en “Supuestos ideológicos curriculares y desarrollo curricular”. Se analiza las características de un currículo promotor de la autonomía y si los diversos decretos de Canarias se ajustan a esta visión curricular. A continuación, se pasa a realizar un análisis de la presencia de la autonomía en los diversos documentos oficiales en “La autonomía en el primer nivel de concreción curricular”. Por último, se explica el tratamiento dado a la autonomía como competencia básica, tanto desde un punto de vista curricular como epistemológico.

En “Intervención docente en Educación Física y autonomía”, se pasa a un nivel más específico y se entra de lleno en aspectos prácticos y didácticos. Consta de dos subapartados, a saber: “El pensamiento del profesorado de Educación Física acerca de la autonomía”, donde se trata las diversas teorías que han trabajado el tema, buscando una relación directa con el fomento de la toma de decisiones del alumnado. Se analizan los modelos de profesorado y su pensamiento, así como cuál es el que se postula como más coherente en aras de una auténtica promoción de la emancipación del alumnado. En segundo lugar, “La autonomía del alumnado y los modelos didácticos en Educación Física”, donde se relacionan, se explican y justifican los diversos modelos didácticos imperantes en la actualidad, analizando las estrategias, los estilos y las técnicas de

enseñanza, y por dónde debería discurrir una intervención docente que facilite el desarrollo de la autonomía.

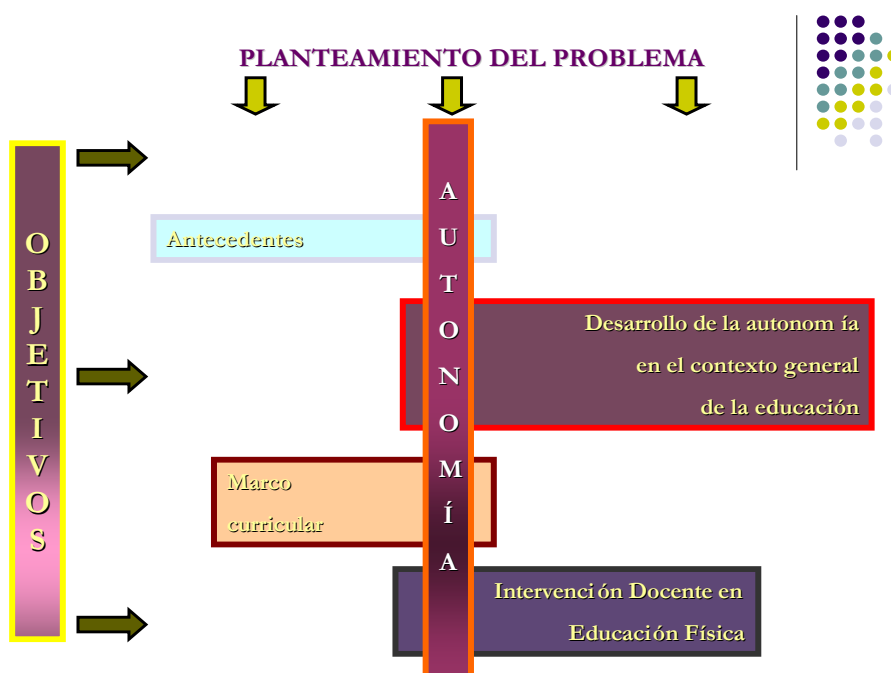


Figura 3.1: Componentes del marco teórico.

3.1. Antecedentes

3.1.1. La autonomía en la pedagogía general

El antagonismo entre la pedagogía tradicional y la *nueva pedagogía* ha sido una constante durante los dos últimos siglos. Entre los autores más destacados de este movimiento de renovación pedagógica podemos mencionar a: Dewey, Ferrer Guardia, Ferrière, Freinet, Montessori y, en la actualidad, a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. Aunque anteriormente autores como Rousseau y Kant ya habían tratado el tema, bien es cierto que sus ideas no fueron tomando cuerpo hasta bien entrado el siglo XIX, pero sobre todo, el siglo XX. Es, precisamente a mediados del siglo pasado, cuando Lewin (1946) comienza a hablar sobre la *no directividad*, entendiéndola como la forma en que un grupo tiene autonomía para autodirigirse. En su propuesta didáctica, el profesor no juega un papel muy importante, es más un observador que respeta la libertad y autonomía del participante y su objetivo es,

simplemente, comprender la dinámica del grupo. Este método está muy relacionado con otro de origen francés, aunque encaminado al ámbito infantil, como es la *psicomotricidad vivenciada* de Lapierre y Aucouturier (1982), donde la prioridad no está tanto en la motricidad como en los componentes emocionales de los educandos.

En Francia, en la década de los 60, se desarrolla la Pedagogía Institucional o Pedagogía Autogestionaria. Lobrot (1976) introduce un término innovador: la *autogestión*. Se trata de un enfoque didáctico donde no sólo se pretende desarrollar un alumnado autónomo, sino ir más allá, hasta el ámbito político y desarrollar un colectivo autogestionario capaz de hacerse cargo del proceso de creación de instituciones. En este planteamiento, el alumno es el protagonista y máximo responsable de la mayor parte de la toma de decisiones pedagógicas como las actividades, la organización y los objetivos que se pretenden conseguir. El alumno tendrá un papel activo para decidir incluso si desea que el profesor intervenga o no. Lorente (2004, 2008) ha estudiado las implicaciones pedagógicas de este planteamiento en el ámbito de la Educación Física.

Rogers, en 1975, aporta algunos métodos para crear condiciones que permitan un aprendizaje autodirigido y responsable desde el punto de vista de la psicología humanista. Para él, el educador establece una relación de ayuda con el educando, y esta ayuda le permite a éste autoafirmarse y hacer uso de su libertad. Por lo tanto, desempeña un papel motor y no se contenta con un análisis de tipo intelectual, como en el caso de Lewin. El educador es un facilitador que muestra interés real y empatía por el alumno, sin prejuicios ni ideas preconcebidas, aspectos éstos extrapolados de su proceso terapéutico, en la cual la relación terapeuta-paciente parte de estos principios.

En 1978, Neill lleva a cabo un interesante experimento, Summerhill, donde se llevaba la autonomía y la libertad hasta sus últimas consecuencias. La conclusión fue que el ser humano necesita ponerse unos límites para vivir en sociedad de forma cívica y democrática.

De los planteamientos de Piaget (1999) pueden extraerse varias conclusiones interesantes para la intervención docente: El carácter individual, constructivo y dialéctico del desarrollo del discente. La importancia de la actividad del alumnado, del lenguaje, el conflicto cognitivo y la cooperación, entre otras, son sus principales aportaciones.

Desde finales del siglo pasado hasta principios de éste, no se puede decir que haya habido un avance significativo, desde el punto de vista ideológico, en cuanto al tratamiento de la autonomía en la escuela), sino que simplemente se ha reducido a propuestas y metodologías, más o menos con buenas intenciones y resultados. Como por ejemplo Aebli (1991, 1995), un autor destacado que ha trabajado sobre planteamientos didácticos orientados hacia el desarrollo de la autonomía del alumnado, ofreciendo orientaciones y sugerencias prácticas muy interesantes para el profesorado.

Actualmente, también hay que destacar la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2002), la teoría de las necesidades básicas (Ryan y Deci, 2000) y el modelo jerárquico de motivación autodeterminada intrínseca y extrínseca aplicado al deporte y al ejercicio (Vallerand y Rousseau, 2001). Aunque su interés se centra en la motivación del alumnado, destacan el papel que juega la autonomía (junto con otras variables) en la comprensión de la conducta humana.

Por último, la introducción de la autonomía como competencia básica en el sistema educativo parece que la ha hecho recuperar el papel que verdaderamente se merece en el ámbito escolar.

3.1.2. La pedagogía crítica en la educación y la Educación Física

La mayor parte de las referencias que se pueden hallar en cuanto al desarrollo de la autonomía del alumnado se basan, principalmente, en la pedagogía crítica. Algunos autores se sitúan más en la esfera de los intereses del conocimiento y contribuyendo al desarrollo teórico de este paradigma (Habermas 1987, 1989; Marcuse, 1987); otros, sin embargo,

ocupan una posición más activista (Freire, 1997), con implicaciones culturales, económicas y políticas (Giroux, 1992); y, por último, otros se ubican claramente en la línea de la enseñanza y sus bases metodológicas como la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988). En el panorama nacional, Ayuste y Flecha (1994) son dos referentes que han profundizado en este paradigma, sobre todo en la obra de Freire (Flecha, 2004).

Las correspondientes referencias al ámbito específico de la Educación Física las podemos encontrar en líneas más conceptuales y curriculares (Devís, 1996; Fernández-Balboa, 1999; Kirk, 1990; Sicilia y Fernández-Balboa, 2005). Así, Devís (1996) ha centrado su trabajo en la crítica a la enseñanza tradicional del deporte y juegos deportivos y desarrollo del marco curricular, así como en una propuesta curricular basada en un enfoque de salud en la escuela y un modelo de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos (Devís y Peiró, 1997). Por su parte, Kirk (1990) ha destacado por sus aportaciones al campo epistemológico del currículo de Educación Física en cuestiones como entender el currículo como *praxis* y cruce de prácticas, elaborar los rasgos caracterizadores del diseño curricular e indagar en su desarrollo. Sicilia y Fernández-Balboa (2005) han coordinado una obra sobre la Educación Física desde una perspectiva crítica en la que se abordan temas como la formación inicial y permanente del profesorado, el trabajo colaborativo entre profesorado a través de la investigación-acción en la enseñanza no universitaria y la autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad en el ámbito universitario y su transferencia a otros contextos.

Dos obras generales que abordan, de manera muy rigurosa, el papel de la pedagogía crítica en la Educación Física son las de López Pastor et al. (2003) y Fraile (2004b). López Pastor et al. (2003) se centra en las racionalidades y apuesta por una propuesta práctica de la Educación Física. Fraile (2004b), por otro lado, coordina un trabajo sobre diversos aspectos teóricos y prácticos del enfoque crítico de la Educación Física. Muros (2004, 2006) ha centrado su investigación en torno a las teorías implícitas del profesorado universitario

de Educación Física sobre su práctica de la pedagogía crítica, así como en la elaboración de estrategias metodológicas críticas para su puesta en práctica en la Educación Física tanto universitaria como en los niveles inferiores.

En la formación del profesorado han destacado varios autores (Devís, 1996; Fraile, 1995, 2002, 2004a, 2004b; García Ruso, 1997; Pascual, 2002, 2004). Devís (1996) realizó una investigación colaborativa con un grupo de docentes de primaria sobre cómo desarrollaban el proyecto curricular propuesto para la enseñanza de los juegos deportivos con importantes conclusiones para la enseñanza de los mismos y la importancia del trabajo colaborativo para la formación permanente del profesorado no universitario. Fraile (1995) ha indagado en la profesionalidad docente del profesor de Educación Física en aspectos como el pensamiento crítico, el profesor como investigador en el aula o la reflexión crítica en el profesorado. Además, su estudio se ha focalizado en el diseño, puesta en práctica y seguimiento de un seminario permanente de investigación-acción con profesorado de primaria y secundaria, ahondando en los aspectos formales y epistemológicos de este método (Fraile, 2002, 2004a, 2004b). Por su parte, García Ruso (1997) ha trabajado en el esclarecimiento de los paradigmas de formación del profesorado y su utilización en el marco de la preparación del profesorado de Educación Física. Asimismo, realizó un trabajo con un grupo de tres profesores de primaria basado en la investigación-acción, con el objetivo de conocer la adecuación de un proyecto curricular, así como identificar los problemas, teorías y creencias de estos profesores sobre la enseñanza de la Educación Física, el currículum y los alumnos. Por último, Pascual (2002, 2004), se ha centrado en dar a conocer algunas propuestas prácticas de cómo introducir la reflexión en la acción en la formación inicial del profesorado a través del prácticum, así como en la formación permanente del profesorado no universitario.

Siguiendo un criterio cronológico destacamos en las siguientes figuras las aportaciones más significativas de cada autor (Figura 3.2 y 3.3).

<i>PEDAGOGÍA GENERAL</i>	
AUTOR	CONTRIBUCIÓN
Rousseau y Kant	Ideas generales sobre la libertad del hombre respecto a su educación.
Lewin (1946)	Pionero en hablar de la no directividad como la capacidad de autodirigirse.
Dewey (1918) Ferrer Guardia (1977) Ferrière (1997)	La Escuela Nueva: “Aprender haciendo”, el alumnado como centro del proceso educativo, protagonista y autor de su formación.
Rogers (1975)	La Psicología Humanista: Basada en los principios de respeto incondicional, ayuda y empatía.
Lobrot (1976)	La Pedagogía Institucional: la autogestión como enfoque didáctico.
Neill (1978)	La experiencia de Summerhill: La libertad llevada hasta sus últimas consecuencias. La importancia de los límites en el ser humano.
Lapierre y Aucouturier (1982)	La psicomotricidad vivenciada: El alumno en libertad para comprender su conducta individual y grupal. Influencias del psicoanálisis.
Habermas (1987, 1989) Marcuse (1987)	Formas y saberes del pensamiento. Desarrollo teórico del paradigma sociocrítico.
Carr y Kemmis (1988)	Centrado en la enseñanza y la importancia de la investigación-acción.
Giroux (1990)	Relevancia de los sistemas culturales, económicos y políticos.
Aebli (1991, 1995)	Planteamientos didácticos orientados hacia el desarrollo de la autonomía del alumnado.
Freire (1998)	Pedagogía activista centrada en contextos deprimidos.
Ayuste y Flecha (1994)	Desarrollo de la pedagogía crítica en España.
Flecha (2004)	Profundización de la pedagogía de la autonomía de P. Freire y su relación con la educación democrática de adultos.
<i>APORTACIÓN GENERAL</i>	
Sobre todo, la Escuela Nueva: “Aprender haciendo”, el alumnado como centro del proceso educativo, protagonista y autor de su formación. Desde la pedagogía crítica, interés por la búsqueda de la emancipación humana y la transformación social.	

Figura 3.2: Antecedentes de la pedagogía general en la autonomía del educando y aportación general.

<i>EDUCACIÓN FÍSICA</i>	
AUTOR	CONTRIBUCIÓN
Kirk (1990)	Concepto de currículo como praxis y como cruce de prácticas. Rasgos

	caracterizadores del diseño curricular y orientaciones para su desarrollo.
Fraille (1995)	Profesionalidad docente del profesor de Educación Física en primaria.
Devís (1996)	Crítica a la enseñanza tradicional del deporte y juegos deportivos y desarrollo del marco curricular. Modelo comprensivo para la enseñanza del deporte y los juegos deportivos. Propuesta curricular basada en un enfoque de salud en la escuela. Formación permanente del profesorado por medio del trabajo colaborativo
Devís y Peiró (1997)	Enfoque curricular de salud en la escuela y la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos.
García Ruso (1997)	Formación permanente del profesorado de primaria a través de la investigación-acción.
Fernández-Balboa (1999)	Fundamentación conceptual y curricular.
López Pastor, Monjas y Pérez (2003)	Búsqueda de modelos alternativos a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar.
Fraille (2002, 2004a, 2004b)	Modelo de formación permanente a través de la investigación-acción con profesorado de primaria y secundaria.
Fraille (2004b)	Perspectiva crítica y transversal de la didáctica de la Educación Física.
Pascual (2002, 2004)	La reflexión en la acción en la formación inicial del profesorado a través del prácticum, así como en la formación permanente del profesorado de no universitario.
Muros (2004, 2006)	Fundamentación en torno a las teorías implícitas del profesorado universitario de Educación Física sobre su práctica de la pedagogía crítica y estrategias metodológicas críticas para su puesta en práctica en la Educación Física tanto universitaria como en los niveles inferiores.
Sicilia y Fernández-Balboa (2005)	Reflexión sobre diversidad de temas acerca de la Educación Física desde una perspectiva crítica (formación inicial y permanente, trabajo colaborativo y autoevaluación).
<i>APORTACIÓN GENERAL</i>	
Interés por la búsqueda de la aplicación y desarrollo conceptual de la pedagogía crítica al contexto de la Educación Física.	

Figura 3.3: Antecedentes sobre estudios de la autonomía del alumnado en la Educación Física y aportación general.

Este documento parte de una postura ecléctica sobre los diversos aspectos anteriormente descritos. Apuesta por cuestiones relevantes como las que se citan a continuación. A nivel

general, toma en consideración los ideales filosóficos de libertad humana de Rousseau y Kant, la no directividad de Lewin (1946), los supuestos teórico-prácticos de la Escuela Nueva, la autogestión de Lobrot (1976), la concepción de investigación-acción de Carr y Kemmis (1988), los planteamientos de Aebli (1991, 1995) y la postura pedagógica de Freire (1998). En el ámbito específico de la Educación Física, tiene en cuenta el concepto curricular de Kirk (1990) y Devís (1996), la profesionalidad docente de Fraile (1995), la importancia de la formación permanente de García Ruso (1997), la racionalidad práctica y crítica de López Pastor et al. (2003) y, sobre todo, el modelo de formación permanente a través de la investigación-acción de Fraile (2002, 2004a, 2004b).

3.1.3. La investigación de la autonomía discente en la Educación Física

Los estudios sobre la autonomía y la intervención docente, básicamente, se pueden agrupar en dos conjuntos. Por un lado, los que se interesan por comparar modelos o estilos de enseñanza entre sí (tradicionales vs. innovadores) para ver los efectos sobre diversas variables (cognitivas, motrices y socioafectivas). La principal preocupación de estos estudios es determinar la forma más eficaz de enseñar. Son estudios de corte técnico, basados en diseños experimentales o cuasiexperimentales. Por otro lado, están los estudios que se centran en desarrollar estrategias que favorezcan el aprendizaje autónomo, sin tratar de compararlo con los modelos tradicionales. Su preocupación no se ajusta a la forma más eficaz de enseñar sino en elaborar propuestas específicas para una meta educativa (la autonomía del alumnado) desarrolladas, la mayor parte de ellas, tras un proceso colaborativo de investigación-acción. En esta línea no se busca demostrar qué método es mejor, ni se plantea hipótesis para refrendar y, posteriormente generalizar. Es, precisamente en este marco, en el que se enmarca esta investigación.

ESTUDIOS EXPERIMENTALES

En Educación Física y su relación con la cesión de autonomía del alumnado, el punto de partida se puede situar en la investigación de Lewin, Lippitt & White (cit. por Manzini, Cheffers & Zaichkowsky, 1976), así como la investigación de Withall (cit. por Sicilia y Delgado, 2002). Estos trabajos suponen un punto de referencia en los estudios experimentales encaminados a investigar sobre los efectos de la cesión de responsabilidad en la toma de decisiones en el alumnado.

No obstante, es a partir de la aparición de los trabajos de Mosston (1966) y Mosston y Ashworth (1986), cuando los estudios experimentales empezaron a proliferar de manera significativa. En todos ellos la lógica es la misma: se han centrado en confrontar dos o más estilos de enseñanza (variable independiente) y determinar sus efectos sobre el aprendizaje del alumno (variables dependientes), tal y como puede observarse en la Figura 3.4. El objetivo era valorar qué estilo de enseñanza era más eficaz.

Investigación	Estilos comparados	Contenido	Aprendizajes valorados	Resultados obtenidos
Chamberlain (1979)	Estilo de práctica vs. autoevaluación	Hockey	Habilidades motrices específicas Autoconcepto	(=) Dos estilos → habilidad motriz
Gerney (1979)	Estilo de práctica vs. enseñanza recíproca	Hockey	Habilidad motriz Interacción social	(=) Dos estilos → habilidad motriz (+) E. recíproca → Interacción social
Virgilio (1979)	Enseñanza directiva vs. enseñanza recíproca	Tiro con arco	Habilidad motriz Autoconcepto Conceptos	(=) Dos estilos → tres variables
Goldberger & Gerney (1986)	Estilo de práctica vs. enseñanza recíproca vs. inclusión	Hockey	Habilidad motriz	(+) Estilo de práctica e inclusión
Beckett (1990)	Estilo de práctica (alumnos homogéneos) vs. estilo de práctica (alumnos heterogéneo) vs. estilo de inclusión (alumnos homogéneos) vs. estilo de inclusión (alumnos heterogéneo)	Fútbol	Habilidad motriz Conceptos	(+) Estilo de inclusión → conceptos (=) Dos estilos → habilidad motriz
Boyce (1992)	Mando directo vs. estilo de práctica vs. estilo recíproco	Tiro con rifle	Habilidad motriz	(+) Mando directo y estilo de práctica

Medina y Delgado (1993)	Asignación de tareas vs. estilo recíproco	Voleibol	Conceptos Procedimientos	(+) Asignación de tareas → dos variables
Franceschetto (1996)	Asignación de tareas vs. estilo recíproco vs. idiosincrático	Natación	Aprendizajes motrices, sociales, emocionales y cognitivos	(+) Asignación de tareas → aprendizajes motrices y cognitivos
Cuéllar (1999)	Mando directo vs. Estilo innovador adaptado (estilo recíproco, autoevaluación y descubrimiento guiado)	Danza flamenca	Conceptos Procedimientos (ritmo y técnica) Actitudes (atención, satisfacción y comportamiento)	(=) Mando directo y estilo innovador adaptado → conceptos (salvo en retención) y procedimientos (+) Estilo innovador adaptado → atención y satisfacción
Nota aclaratoria: (+) Diferencias significativas a favor de. (=) No se han encontrado diferencias significativas.				

Figura 3.4: Relación de estudios que tratan de comparar estilos de enseñanza (productivos vs. reproductivos).
Adaptado de Sicilia (2001).

Por otra parte, y aunque los estudios van encaminados en la misma línea metodológica experimental, el interés residió en contrastar modelos o propuestas didácticas entre sí (Figura 3.5).

Investigación	Modelos comparados	Contenido	Aprendizajes valorados	Resultados obtenidos
Mancini (1974)	Modelo vertical (TDMA → profesor toma las decisiones) vs. modelo horizontal (CDMA → alumno toma algunas decisiones)	Elementos gimnásticos	Interacción en clase Actitud	(+) Modelo horizontal → todas variables
Martinek (1976)	Modelo vertical (TDMA → profesor toma las decisiones) vs. modelo horizontal (CDMA → alumno toma algunas decisiones)	Elementos gimnásticos	Habilidades motrices específicas Autoconcepto	(+) Modelo vertical → habilidades motrices (=) Modelo horizontal y vertical → autoconcepto
Lydon (1978)	Modelo vertical (TDMA → profesor toma las decisiones) vs. modelo horizontal (CDMA → alumno toma algunas decisiones)	Elementos gimnásticos	Habilidades motrices específicas Autoconcepto	(=) Modelo horizontal y vertical → habilidades motrices
Schempp (1981)	Modelo vertical (TDMA → profesor toma las decisiones) vs. modelo horizontal (CDMA → alumno toma algunas decisiones)	Elementos gimnásticos Habilidades motrices básicas	Habilidades motrices Autoconcepto Actitudes Creatividad	(+) Modelo horizontal → todas variables
Griffin & Griffin (1996)	Instrucción convencional vs. instrucción cognitiva	Orientación	Conceptos (lectura de mapas)	(+) Instrucción convencional
Nota aclaratoria:				

- (+) Diferencias significativas a favor de.
 (=) No se han encontrado diferencias significativas.

Figura 3.5: Relación de estudios que tratan de comparar modelos (vertical vs. horizontal). Adaptado de Sicilia (2001).

Actualmente, son principalmente los estudios positivistas basados en diversas teorías motivacionales los que tratan de comparar propuestas directivas y no directivas y sus efectos en las correspondientes variables dependientes. Así, por ejemplo, hay estudios que demuestran que una metodología activa provoca un aumento de la motivación intrínseca (Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2000; Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003; Moreno, Gómez y Cervelló, 2010; Prusak, Treasure, Darst, & Pangrazzi, 2004; Ward, 2005; Weigand & Burton, 2002), del clima motivacional hacia la tarea (Moreno, Vera y Cervelló, 2009; Weigand y Burton, 2002), una disminución del clima motivacional hacia el ego (Moreno et al., 2010; Moreno et al., 2009), un aumento en el valor y el rol que otorga el alumno a la cesión de responsabilidad (Moreno y Vera, 2008; Moreno et al., 2009), un aumento de la orientación a la tarea y una disminución de la orientación al ego (Moreno et al., 2009; Moreno, Vera & Del Villar, 2010), se incrementa la satisfacción y la valoración hacia el área de Educación Física (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos & Santos-Rosa, 2004; Duda, 2001; Jiménez, Iglesias, Santos-Rosa y Cervelló, 2003; Lorente, 2004, 2008; Moreno et al., 2010; Roberts, 2001), así como un aumento en la competencia percibida (Moreno, Vera & Del Villar, 2010). A continuación, la Figura 3.6 muestra un resumen de estos estudios con los efectos de la intervención según grupo experimental (estrategias participativas) y grupo de control (estrategias instructivas).

Estudio	Efectos de la intervención	
	Grupo experimental (estrategias participativas)	Grupo control (estrategias instructivas)
Goudas, Dermitzaki & Bagiatis (2000)	+ Motivación intrínseca	NS
Weigand & Burton (2002)	+ Motivación autodeterminada + Clima motivacional	NS
Hassandra, Goudas, & Chroni (2003)	+ Motivación intrínseca	NS
Prusak, Treasure, Darst, & Pangrazzi (2004)	+ Motivación autodeterminada intrínseca (revisar)	NS

Wallhead & Ntoumanis (2004)	+ Motivación autodeterminada	NS
Ward (2005)	+ Motivación situacional	NS
Moreno y Vera (2008)	+ Valor de la cesión de responsabilidad + Rol en la cesión de responsabilidad	NS
Moreno, Vera y Cervelló (2009)	+ Orientación hacia la tarea - Orientación hacia el ego + Clima motivacional hacia tarea - Clima motivacional hacia ego + Rol del alumno en la cesión de responsabilidad	- Clima motivacional hacia tarea - Rol del alumno en la cesión de responsabilidad
Moreno, Vera & Del Villar (2010)	+ Incremental belief + Orientación hacia la tarea + Regulación intrínseca + Competencia percibida	
Moreno, Gómez y Cervelló (2010)	- Clima motivacional hacia ego + Percepción de autonomía + Motivación contextual + Motivación situacional	NS
Nota: NS = No resultados significativos.		

Figura 3.6: Relación de algunos estudios motivacionales que contrastan estrategias docentes.

Valero, Conde, Delgado y Conde (2006) analizaron la incidencia de los enfoques de enseñanza tradicional y ludotécnico sobre las variables relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje en la iniciación al atletismo. En los resultados que obtuvieron el tiempo dedicado a la información inicial, el tiempo de compromiso motor y el tiempo empleado en la tarea era mayor en el enfoque ludotécnico. Por el contrario, el tiempo empleado en la organización y el tiempo dedicado a la parte principal fueron superiores en el enfoque tradicional. Encontraron diferencias significativas en el tiempo de compromiso motor en relación a los dos enfoques.

Otros estudios de corte experimental se han centrado en observar los efectos de una metodología instructiva y participativa en la adquisición de hábitos saludables a través del contenido de la expresión corporal (Som, Delgado y Medina, 2007). Los resultados de esta investigación confirman que una metodología que provoque disonancia cognitiva mejora los resultados conceptuales de forma significativa que respecto a una metodología tradicional.

Escartí, Gutiérrez, Pascual & Llopis (2010) y Escartí, Gutiérrez, Pascual & Marín (2010) han mostrado que con la aplicación de un modelo de enseñanza de responsabilidad personal y social se promueve el aprendizaje de comportamientos de responsabilidad y se produce un incremento significativo de la eficacia autoreguladora de los alumnos.

Teniendo como contenido la natación, Bovi, Palomino y González (2008) contrastan una metodología lúdica con otra tradicional. Los resultados apuntan que el aprendizaje de aspectos motrices en la natación es significativamente mayor con una metodología lúdica.

En la línea del aprendizaje cooperativo, Prieto y Nistal (2009) compararon un estilo tradicional con un estilo activo (cooperativo). Encontraron diferencias significativas a favor del estilo cooperativo en aspectos socioafectivos y motivacionales, no así respecto a la mejora de habilidades motrices. En la misma dirección, Barba (2010) realizó un estudio en el que comparaba el aprendizaje cooperativo con la asignación de tareas en una unidad didáctica de acrosport para el segundo ciclo de primaria. Entre los resultados se pudo observar una mejora en el ranking sociométrico, en el aprendizaje creativo y en la percepción de la participación en clase.

Como conclusión se puede decir que, respecto a los estudios experimentales, si bien en el siglo pasado no existía un acuerdo entre qué modelo era más adecuado (los estudios sólo confirmaban que no había diferencias significativas entre ambos), en este siglo la tendencia parece apuntar a que son las estrategias activas y participativas las que obtienen mejores resultados tanto en aspectos conceptuales como procedimentales (habilidades motrices) y actitudinales (motivación y comportamiento). Precisamente son estas estrategias activas y participativas las que promueven un mayor desarrollo de la autonomía del alumnado, al transferirle a éste la responsabilidad en la toma de decisiones respecto a algunas variables del proceso de enseñanza.

ESTUDIOS NO EXPERIMENTALES

En el contexto español, la primera referencia explícita al papel protagonista del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje lo encontramos en Blázquez (1982). Este autor reflexiona sobre una forma de enfocar el método en Educación Física y propone las situaciones problemas como planteamiento pedagógico para la enseñanza de la Educación Física.

Bajo un prisma más práctico, existen algunas propuestas específicas que se han interesado en ver la correspondencia existente entre autonomía y Educación Física como los del grupo Girasol (2003). Este grupo está llevando a cabo una experiencia desde el curso 2001-2002 sobre un modelo que supere la dicotomía entre educar y enseñar. El objetivo que se plantea este grupo es ofrecer, en la medida de lo posible, una respuesta a los conflictos y otras situaciones que presenten problemas de comportamiento en aras de un desarrollo personal y social de los alumnos. Se centran, principalmente, en la integración de aprendizajes de valores en el área de Educación física.

Kappeler (2003) ha llevado a cabo una experiencia de ofrecer mayor capacidad de elección y responsabilidad al alumnado respecto al desarrollo de tareas (principalmente respecto al calentamiento y a la evaluación) con muy buenos resultados. Según este autor, los alumnos se comprometen más con sus aprendizajes, se genera un clima de intercambios y sanas discusiones y los alumnos aprenden a concretar un plan de acción colectivo.

Lorente (2004, 2008) expone la actuación de un profesor, realizada en secundaria, basada en una opción metodológica denominada como *autogestión*. Es interesante ver los aspectos positivos y negativos que esta autora reconoce tras la puesta en práctica de esta metodología. Esta propuesta estaría más cercana al estilo de enseñanza J o de autoenseñanza propuesta por Mosston. Se trata de un método donde el alumno prácticamente asume todas las decisiones en el proceso educativo (diseño, desarrollo y

evaluación de las tareas) y, por lo tanto, requiere de un estadio madurativo específico. Según Lorente (2008) sería adecuado comenzar a aplicarlo a partir del 2º ciclo de la ESO.

Un estudio que merece ser mencionado por suponer un cambio radical en la forma de abordar la investigación de los estilos de enseñanza es el realizado por Sicilia y Delgado (2002). Se trata de un trabajo que trata de comparar tres estilos (tradicional, enseñanza entre compañeros y microenseñanza). Es innovador puesto que no se centra sólo en observar el comportamiento del profesorado sino que, además, se preocupa por indagar en el pensamiento del alumnado, lo cual supone toda una revolución en este tipo de investigaciones. Los resultados son variados: si bien el profesor no valoraba positivamente la microenseñanza (no consideraba como objetivo prioritario la autonomía del alumnado); por el contrario, entre los alumnos no había consenso: unos consideraban más motivante la enseñanza tradicional mientras que otros se decantan por la enseñanza entre compañeros o la microenseñanza.

En otro orden de cosas, existe una línea de investigación específica dentro de la enseñanza de la Educación Física que tiene como constante promover una mayor implicación cognitiva del alumnado en la construcción de sus aprendizajes mediante los segmentos de interactividad dialéctica entre el profesorado y el alumnado y entre los propios alumnos. Se trata del modelo comprensivo para la enseñanza de los deportes y los juegos deportivos. El papel de la comprensión en la enseñanza no es nuevo, y ya había sido destacado por Elliott (1990), para quien la actividad educativa consiste principalmente en la elaboración y puesta en práctica de un proyecto con el fin de facilitar la comprensión en los alumnos. En el marco de la Educación Física en el ámbito español, serán las propuestas de Devís (1996) y Devís y Peiró (1997) las que ahondarán en este paradigma. Por su parte, Devís (1996) ha presentado un trabajo sobre este enfoque curricular para la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos en el que aborda sus antecedentes más inmediatos, analizando las tradiciones española, alemana, francesa y británica, así como valorando la situación actual.

Además, este mismo trabajo establece los fundamentos teóricos de un modelo que se reúnen en cinco puntos: el conocimiento práctico, la comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones, el aprendizaje motor y los juegos modificados como actividades para la comprensión y los modelos de enseñanza. Este modelo postula integrar los aspectos perceptivos, de toma de decisión y de ejecución en un todo para favorecer la comprensión del juego deportivo. En otro trabajo, Devís y Peiró (1997) establecen las orientaciones para el desarrollo de la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos, destacando algunos principios generales que orientan la práctica en las clases.

Igualmente, conviene enfatizar la clasificación que establecen de los juegos deportivos siguiendo un criterio comprensivo en juegos de blanco y diana, de muro, de campo y bate, de cancha dividida y de invasión. Para una consulta clarificadora sobre la concepción de este modelo y sus diferencias con el modelo técnico remitimos al lector a la consulta del análisis comparativo que realiza el profesor Jiménez (2000, p. 39). Otros autores han profundizado en este modelo (Castejón, Giménez, Jiménez y López, 2003) tanto en aspectos conceptuales como en prácticos de cómo llevar a cabo esta enseñanza comprensiva. Estos autores abordan cuestiones como el concepto de enseñanza comprensiva en el deporte, los factores del aprendizaje y la enseñanza, el papel del entrenador, el diseño de situaciones de enseñanza para la iniciación a los deportes de cooperación-oposición, el rol del experto y el novato en el deporte y la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte.

Una línea metodológica interesante (y en la que se inspira este estudio) parte del trabajo colaborativo realizado a través de los seminarios de investigación-acción. En esta dirección se sitúa el trabajo del grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia (Barba y López Pastor, 2007). Este grupo ha llevado a cabo una experiencia desde primaria hasta secundaria sobre el aprendizaje autónomo de la carrera con muy buenos resultados a nivel condición física (los alumnos mejoraron su ritmo y

duración de carrera), de satisfacción del alumnado (disfrutan con la carrera) y del profesorado (se ha visto que esa unidad didáctica es una de las que mejor les funciona dentro de su programación). Esto apoya nuestra concepción pedagógica de la autonomía en Educación Física y es que la puesta en práctica de estrategias docentes para el desarrollo de la autonomía va a favorecer, a su vez, el grado de satisfacción del alumnado respecto a esa unidad didáctica en la que se pone en funcionamiento dicha metodología.

Monjas (2006), por su parte, presenta una propuesta práctica con profesorado de infantil, primaria y secundaria, en la que se exponen una serie de unidades didácticas elaboradas a partir de este enfoque comprensivo, así como una guía didáctica sobre cómo abordar el proceso de la iniciación deportiva en la escuela.

En la misma línea de investigación-acción, se sitúa el trabajo de González, Gil y Pastor (2008) quienes profundizan en el diseño y aplicación del modelo comprensivo de los deportes (en concreto el floorball). Los resultados apuntan que este modelo mejora los aprendizajes de los alumnos y la motivación de los profesores. Las experiencias realizadas en España (Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010; Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2011) con el modelo de Educación Deportiva (*Sport Education*) obtienen idénticos resultados. Este modelo, aparte de ser un excelente medio para el desarrollo de la autonomía del alumnado, obtiene muy buenos resultados en aspectos como el entusiasmo (tanto del profesorado como del alumnado), cultura deportiva, competencia y mejora de la percepción hacia la enseñanza y el aprendizaje de contenidos deportivos.

Otra propuesta innovadora para el desarrollo de la autonomía del alumnado (en el ámbito universitario) es la que presentan Manrique, López, Monjas y Real (2010) sobre los proyectos de aprendizaje tutorado (PAT) y los sistemas de evaluación formativa. Tras seis años de experiencia innovadora con esta estrategia los autores aseguran que se trata de una de las actividades que mejor desarrollan las competencias profesionales y motivan al alumnado.

Por último, dentro de una perspectiva práctica y de cara al desarrollo de valores, se encuentra el enfoque de la Educación Física que más ha profundizado en el aprendizaje autónomo del alumnado: la metodología cooperativa. El colectivo La Peonza (Valladolid) es el máximo exponente de esta forma de entender la Educación Física.

A continuación (Figura 3.7), se muestra un resumen de las aportaciones más relevantes sobre estudios no experimentales que han indagado en propuestas didácticas para promover el aprendizaje autónomo.

INTERVENCIÓN DOCENTE Y AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA	
(ESTUDIOS NO EXPERIMENTALES)	
AUTOR	CONTRIBUCIÓN
Blázquez (1982)	Primeras referencias a una metodología encaminada a desarrollar la autonomía del alumnado. La importancia de las situaciones problema.
Devís (1996)	Modelo comprensivo para la enseñanza del deporte y los juegos deportivos. Propuesta curricular basada en un enfoque de salud en la escuela.
Sicilia y Delgado (2002)	Estudio comparativo entre tres estilos de enseñanza, valorando tanto la percepción del profesorado como la del alumnado.
Castejón, Giménez, Jiménez y López (2003)	Profundización en el modelo comprensivo tanto en aspectos conceptuales como en prácticos de cómo llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje en el deporte.
Girasol (2003)	Propuesta práctica de autonomía para problemas de comportamiento.
Kappeler (2003)	Experiencia de ofrecer mayor capacidad de elección y responsabilidad al alumnado respecto al desarrollo de tareas (principalmente respecto al calentamiento y a la evaluación).
Lorente (2004, 2008)	Modelo de autogestión en secundaria. El alumno prácticamente asume todas las decisiones en el proceso educativo (diseño, desarrollo y evaluación de las tareas).
Monjas (2006)	Propuesta práctica en la que se exponen una serie de unidades didácticas para primaria y secundaria elaboradas a partir del enfoque comprensivo. Elaboración de una guía didáctica para la iniciación deportiva en la escuela.
Grupo de trabajo internivelar de I-A en Educación física de Segovia (2007)	Experiencia desde primaria hasta secundaria sobre el aprendizaje autónomo de la carrera con muy buenos resultados a nivel condición física y satisfacción del alumnado y profesorado.
González, Gil y Pastor (2008)	Propuesta de contenido deportivo bajo el modelo comprensivo utilizando la I-A como modelo de formación docente.

Manrique, López, Monjas y Real (2010)	El aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa para el desarrollo de la autonomía en la formación inicial del profesorado de Educación Física.
Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda (2010, 2011)	Experiencias basadas en el Modelo de Educación Deportiva, con buenos resultados en aspectos como el entusiasmo, la cultura deportiva, la competencia y la mejora de la percepción hacia el área.
Colectivo La Peonza (1999 - en adelante)	La Educación Física cooperativa como enfoque promotor de aprendizajes cognitivos, motrices y socioafectivos (desarrollo de valores).
APORTACIÓN GENERAL	
Interés por la búsqueda de la aplicación y desarrollo conceptual de una Educación Física alternativa al modelo tradicional, así como elaboración de propuestas específicas para el fomento de la autonomía del alumnado a través, principalmente, de la participación y la toma de decisiones en su proceso de enseñanza-aprendizaje.	

Figura 3.7: Relación de autores y su contribución a la enseñanza de la Educación Física para auspiciar el aprendizaje autónomo sin ser estudios experimentales.

La investigación que se presenta en este trabajo se enmarca en torno a los estudios del segundo conjunto (no experimentales). Donde lo prioritario no es comparar dos modelos entre sí, y por lo tanto no entrar a valorar cuál es el más eficaz. Lo novedoso de este trabajo está en compaginar dos metodologías entre sí (la cuantitativa y la cualitativa), aparentemente antagónicas.

3.2. El desarrollo de la autonomía en el contexto general de la educación

3.2.1. El camino hacia la autonomía. Pilares básicos y rasgos caracterizadores

Una vez comentados los antecedentes del objeto de estudio, y dado que éste gira en torno a la autonomía del alumnado, parece adecuado aclarar qué se entiende por autonomía y cuáles son sus rasgos caracterizadores. En cualquier caso, hay que especificar que la autonomía puede referirse tanto al educador como al educando. En este trabajo, salvo que no se especifique lo contrario, siempre nos estaremos remitiendo al segundo.

Etimológicamente, autonomía proviene del griego *-autos*, que significa propio o por sí mismo, y *-nomos*, cuyo significado es el de ley o norma. Parece que se empezó a emplear este término en la antigua Grecia para designar la capacidad de los ciudadanos para vivir según sus propias leyes.

Según el DRAE (1992, p. 234), en su segunda acepción, por autonomía se entiende la “condición del individuo que de nadie depende en ciertos conceptos”. Aunque esta definición no es muy clarificadora, sí permite acercarse a una primera idea de lo que más adelante se entenderá como autonomía. Como puede observarse, se alude a la autonomía como una condición o estado de una persona y su independencia en torno a conceptos o prejuicios establecidos. En este mismo sentido, un concepto muy relacionado con el anterior es el de independencia. En el DRAE (1992, p. 1157) se concebirá ésta como sinónimo de autonomía. Y en cuanto a independiente se recoge como aquella “persona que sostiene sus derechos u opiniones sin admitir intervención ajena” (DRAE, 1992, p. 1157). Esta acepción no es muy válida para nuestra idea de autonomía pues, si bien consideramos que nuestros alumnos tienen, pueden y deben ejercer sus derechos y opiniones, también es cierto que deben estar expuestos a intervención ajena, ya sea por parte de sus iguales como de los docentes. Existen otros significados asociados al concepto de autonomía como autogobierno, autogestión, autorrealización, autarquía, autodeterminación, etc. (Figura 3.8). En este trabajo, por razones de facilitar la lectura y la comprensión del lector, se aludirá siempre al concepto de autonomía, evitando el uso innecesario de sinónimos.

AUTONOMÍA	Independencia	Autodeterminación Entereza Autosuficiencia
	Libertad	Espontaneidad Excarcelación
	Potestad	Facultad Dominio

		Jurisdicción
	Soberanía	Poder Influencia Mando
	Autogobierno	Autogestión Administrar por sí mismo
	Albedrío	Decisión Arbitrio Voluntad
	Emancipación	Liberación Autarquía

Figura 3.8: Conceptos relacionados con la autonomía (Puig y Martín, 2007, p. 20).

Desde una óptica filosófica, uno de los principales autores que se ha ocupado del tema de la autonomía es el alemán Immanuel Kant (1724-1804). Para él, “un sujeto es autónomo cuando somete su conducta a leyes morales que él mismo se impone” (cit. por Puig y Martín, 2007, p. 14). Por lo tanto, a la pregunta: “¿Qué debo hacer?”, Kant responderá que aquello que te dicte la propia conciencia sin obedecer a leyes o disposiciones ajenas. Y es que cuando alguien autodetermina su conducta, se siente obligado a cumplir lo que se ha impuesto a sí mismo. Siente lo que se autoimpuesto como un deber ineludible que obliga a su voluntad (Puig y Martín, 2007) y éste es uno de los postulados en los que se basa la teoría de la autodeterminación sólo que aplicado al ámbito de la motivación humana. Kant, cuando habla de imponerse a uno mismo sus propias leyes, lo acota al ámbito exclusivamente de lo moral y personal, y en torno a ello girará todo su discurso sobre la autonomía. Sin embargo, el término autonomía no puede circunscribirse únicamente al plano de lo individual. En este sentido, la autonomía se refiere tanto al ámbito personal como social, basado en la interacción y el diálogo con los otros. Así lo entiende Habermas (1989) cuando habla de la *racionalidad intersubjetiva* para considerar que las decisiones morales deben ser argumentadas según el diálogo entre los implicados. Por eso, la autonomía es la

capacidad de la persona de construirse a sí mismo autorregulándose su conducta, pero que también vive en sociedad, de forma respetuosa con el resto de ciudadanos y además lucha “frente a la dominación que nos hace esclavos, siervos o asalariados sin derechos” (Puig y Martín, 2007, p. 14). Igualmente, tampoco se puede acotar a lo meramente moral. De esta forma, se tendría que hablar de una autonomía cognitiva y una moral (Piaget cit. por Bolívar, 1992). Lo relevante de la aportación kantiana es, precisamente, haberlo considerado una cuestión moral y personal, aunque bien es cierto, que se queda corta.

Hollis (1977), por su parte, establece la diferencia entre el *hombre plástico*, o pasivo, que es amoldado por agentes externos, y el *hombre autónomo*, o activo, que contempla la acción como producto de sí mismo. Realiza sus acciones en función de sus propias representaciones e interpretaciones de la realidad, según sus valores y creencias. La aportación de este autor, no menos significativo, es considerar (al igual que Freire) la autonomía como *praxis*, elemento éste clave dentro de la pedagogía crítica como motor para el cambio y la transformación social.

Dearden (1982), por su parte, considera que una persona es autónoma en el grado. Para este autor, se trata en gran medida de una cuestión de categoría, un ser que piensa y actúa, y por lo tanto se debería estar hablando de grados de autonomía. Aspecto que coincide con Meirieu (1998), al comentar que el camino hacia la autonomía es un proceso largo, que nunca termina, y además, una persona es autónoma cuando es capaz de utilizar lo aprendido en otros momentos o situaciones fuera de la influencia del educador, es decir, se sitúa en la esfera de las competencias básicas. La noción de autonomía moral como proceso ya ha sido tratada por varios autores. Así, para Lorente (2004) la autonomía moral es una salida del egocentrismo y supone el producto de una construcción activa del sujeto en la interacción social, a través de un proceso de descentración. Esta autonomía moral se basa en la formulación de juicios y criterios propios y no sólo en el respeto a la autoridad de algún agente externo. Comienza en la adolescencia y significa que el alumno comienza a

pensar qué es lo que está bien o mal según sus propios criterios, generalmente originados bajo acuerdos y consensos. La regla, por su parte, ya no es fruto de la autoridad externa, sino que es el resultado de una decisión libre y respetable, originada a partir del consentimiento mutuo.

Este camino hacia la autonomía no es fácil ni rápido, y requiere que se pase, ineludiblemente por la *heteronomía* (Freire, 1997; Piaget, 1970; Puig y Martín, 2007). Nadie nace siendo autónomo, es un proceso más o menos largo en función de las características del individuo, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los contextos en los que se dan, etc. Y requiere, por tanto, una intervención educativa orientada hacia su desarrollo. Aristóteles comentaba que antes de gobernar, todos debemos haber sido gobernados. Sobre este proceso desde la heteronomía hacia la autonomía Piaget (1970, 1974) habla de una *moral heterónoma* y una *moral autónoma*. El juicio moral heterónomo se basa en las decisiones que se toman según circunstancias exógenas impuestas sin posibilidad de diálogo, negociación o consenso como normas, órdenes o reglas. Por otro lado, el juicio moral autónomo se basa en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. El diálogo es fundamental. Estos valores crean en la conciencia del sujeto las reglas para obrar en consecuencia (Puig y Martín, 2007). Es importante superar esa fase heterónoma ya que se trata de una perspectiva parcial sobre cualquier cuestión sometida a consideración. El alumnado es incapaz de construir un punto de vista propio tras la consideración atenta de las demás perspectivas implicadas. Por lo tanto, es quedar centrado en sí mismo o en la imposición de los demás (Piaget, 1999). Kohlberg (1982), por su parte, va más allá y establece toda una serie de estadios que van a concretar el proceso seguido desde la heteronomía moral hasta la autonomía moral. Aunque la visión de Kohlberg es más personalista que la de Piaget, y lo vislumbra como un proceso de construcción moral desde un punto de vista individual. Este autor considera que hay tres tipos de moral: una moral *preconvencional*, donde las reglas vienen del exterior y no se comprenden, se asumen sin

ningún criterio crítico; una moral *convencional*, donde lo importante es tener un sentimiento de pertenencia y obrar según lo que se espera de cada sujeto; y, por último, una moral *postconvencional* que establece unos principios universales de conciencia por los que se actúa.

A continuación, se detallan cada uno de los estadios (Figura 3.9):

Estadio 1: *Obediencia*. Obedecer para evitar el castigo es la principal razón moral para actuar. Es la etapa del egocentrismo.

Estadio 2: *Egoísmo mutuo* o búsqueda del interés propio. La ley del talión es la única norma a la que obedece el alumno: “el que la hace la paga” dirá.

Estadio 3: *Expectativas interpersonales*. Se trata de respetar las normas del grupo y ser aceptado. “Hacer lo que los demás esperan de mí” es lo que le preocupa al alumnado en esta fase.

Estadio 4: *Orden y responsabilidad*. La persona quiere mantener el orden social y cumplir con su responsabilidad. El grupo está por encima de la individualidad.

Estadio 5: *Todos tienen derecho*. Se busca el bien de la humanidad. Derecho a una vida digna y libertad para todos.

Estadio 6: *Todos somos iguales*. Aquí se llega a la moral universal. La conducta se rige por unos principios éticos y morales universales (igualdad, respeto, dignidad, libertad y autonomía).

Aebli (1991) sostiene que las formas básicas del aprendizaje autónomo requieren:

- Establecer contacto, vincularse por sí mismos, con la diversidad de prácticas que la escuela puede ofrecer y la conceptualización de las mismas.
- Comprender por sí mismos aquellas cuestiones que se vinculan con las prácticas.
- Planear por sí mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos en relación con la planificación realizada.

- Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente que se desprende de las diversas prácticas propuestas o de las diversas posibilidades de resolución de los problemas planteados.
- Sostener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.



Figura 3.9: Estadios del desarrollo moral según Kohlberg.

Este mismo autor distingue los tres pilares del aprendizaje autónomo: saber, saber hacer y querer (Aebli, 1991). Cada uno se corresponde con:

a) *El componente de saber*: conocer el aprendizaje propio, tener una idea clara de los procesos de aprendizaje correctos. En este sentido el alumno debe ser conocedor de las posibilidades de decisión y la libertad que se le deja para ello. Tiene que saber que es capaz de aprender por sí mismo, bajo la mediación del profesor, que actuaría como “andamio” (Bruner, 1981) o como auspiciador de la zona de desarrollo próximo, tal y como propone Vygotsky (1979). Este componente se relaciona con el conocimiento, los conceptos y el ámbito cognitivo-intelectual de la persona.

b) *El componente de saber hacer*: aplicar prácticamente procedimientos de aprendizaje. No sólo por parte del profesor que pone todos los medios para facilitar este aprendizaje, sino también por parte del alumno que debe aplicar ciertos procedimientos de forma correcta para que sean efectivos. Este componente se relaciona con las habilidades y destrezas, los procedimientos y el ámbito motor de la persona.

c) *El componente del querer*: estar convencido de la utilidad del procedimiento de aprendizaje y querer aplicarlo. Este aspecto, más psicológico que pedagógico, es condición *sine qua non*, primeramente por el docente y luego por el discente. En efecto, si el profesorado no está convencido de su método y confía en un alumno responsable y capaz de construir su aprendizaje, esta pedagogía estará, inestimablemente, avocada al fracaso. Este componente se relaciona con las motivaciones, las actitudes y el ámbito emocional de la persona.

Como bien puede apreciarse estos pilares del aprendizaje autónomo se relacionan significativamente con los componentes de las competencias básicas: saber, saber hacer, querer hacer y hacerlo (Figura 3.10). Este última dimensión de las competencias básicas (“hacerlo”), eludido por Aebli (1991), es clave ya que será el componente prático el que haga valorar el grado o la medida en que este aprendizaje autónomo se habrá conseguido desarrollar.

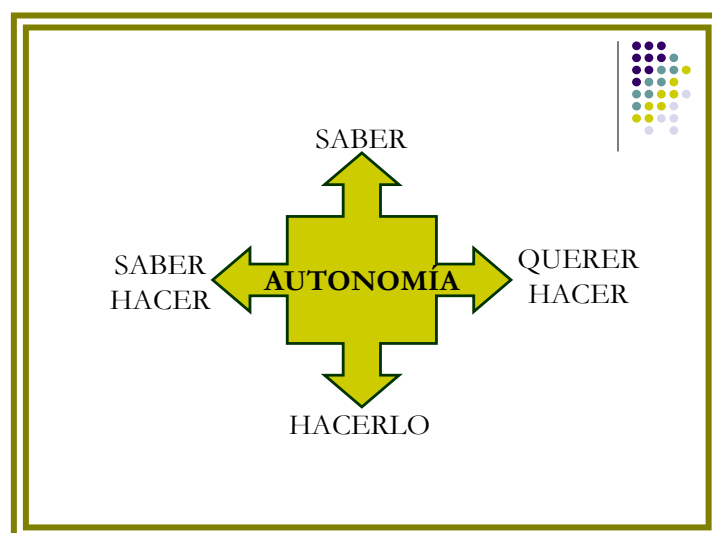


Figura 3.10: Componentes de la autonomía.

Una idea estrechamente relacionada con el aprendizaje autónomo es el concepto de aprender a aprender, también considerado una competencia básica (LOE, 2006). Aebli (1995) expresa que para provocar el proceso de aprender a aprender, es necesario:

- Tener una idea de la realización correcta de lo solicitado.
- Intentar realizarlo por sí mismo.
- Observarse en su realización y discutir con otros esa observación.
- Inferir formas de dirigir y controlar el propio aprendizaje.
- Llevar estas a la práctica con nuevos contenidos que, en este caso, remitan al mismo programa motor y propongan nuevas situaciones problemáticas.
- Juzgar el proceso del aprendizaje y su resultado.

Como puede apreciarse, no se trata sólo de hacer o dejar hacer, sino de todo un proceso de praxis, o práctica reflexiva, donde el alumno es observador, analista y crítico de su propia motricidad y la de los demás.

Para Bilbeny (1992), la acción autónoma tiene una connotación más individual e introspectiva, así si un sujeto se pregunta qué le dicta su conciencia y actúa en consecuencia, al margen de la opción que elija y aunque esta opción coincida con alguna influencia externa, habrá obrado de modo autónomo.

Freire (1997), un autor destacado dentro de la pedagogía crítica y que ha tratado el tema de la autonomía ampliamente, destaca la importancia de la toma de decisiones consecuente y responsable en la construcción de la autonomía:

No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas (...). La decisión de asumir las consecuencias del acto de decidir forma parte del aprendizaje. No hay decisión a la que no continúen efectos esperados, poco

esperados o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable (p. 103).

Por su parte, Monereo (2001, p. 12) entiende la autonomía en el aprendizaje como la “facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje”. Este autor destaca la importancia de tomar decisiones siempre y cuando se haga con un fin, es decir, el conjunto de acciones que vamos realizando siempre tienen algún objetivo al que dirigirlo. Además, aporta la noción de *contexto de aprendizaje*, que es relevante en cuanto que otros autores la habían eludido. Todo esto conduce a la noción de tarea por lo que será esta la herramienta que sirva para construir dicha autonomía.

Una aportación interesante es la que hace Berlin (2004, p. 336) para quien la autonomía es la “capacidad de autodeterminarse, pero no en nombre de una convicción individual, sino de leyes no escritas a las que toda la humanidad está sujeta”. Aquí puede apreciarse como este autor amplía el concepto no sólo al plano individual (en el sentido kantiano) sino también al social. Es más, lo lleva a la esfera de lo universal puesto que considera leyes que son equivalentes para toda la humanidad, aspecto éste que coincide con los planteamientos de Kohlberg (1982). Berlin (2004), partiendo de los supuestos de Fromm, establece dos conceptos importantes que van a ayudar a facilitar la comprensión, elaboración y configuración de los rasgos caracterizadores de la autonomía. Por un lado, habla de *libertad negativa*. La considera como la ausencia de obstáculos o limitaciones que impiden a las personas actuar. Es decir todo aquello que es posible realizar sin interferencias ni limitación, aunque no se haga. Por ejemplo, si una persona se quiere tirar de cabeza a una piscina, hay, a priori, dos requisitos indispensables si se quiere tener éxito en su acción; de una parte debe haber agua y, de otra, profundidad adecuada. Por otro lado, y más relevante, habla de *libertad positiva* y tiene que ver con el deseo de cada uno de controlarse y autodeterminar su

comportamiento. Vendría a ser la ausencia de dominación. Este autor, comenta que la responsabilidad es una consecuencia inherente a la autonomía (Berlin, 2004).

Para Puig y Martín (2007) existen una serie de rasgos caracterizadores de la autonomía y que son *libertad e innovación cívica*. Se trata de la más alta cualidad humana, donde se toman decisiones voluntarias de acuerdo con los propios valores y siendo consecuentes con las opciones elegidas. Asimismo, estos autores insisten en la idea de la autonomía como praxis, reflexión crítica sobre el proceso de producción y aplicación de ideas. La definen como “una actitud de innovación sin seguridad pero con valores que combina la reflexión crítica, la producción de ideas y la aplicación a la realidad de esas propuestas” (Puig y Martín, 2007, p. 38). Lo significativo de estos autores ha sido incluir algunas ideas de varios autores como la noción de toma de decisiones consecuente y de praxis, así como incluirla como una innovación cívica, entendiendo innovación como la capacidad para detectar y llevar a cabo cambios. Además, el hecho de que consideren la aplicación de las ideas autónomas a la realidad supone una connotación de transferencia que alude al término de competencias.

Estos autores realizan una propuesta de pedagogía de la autonomía (véase apartado de “Intervención docente”) en torno a una serie de fines y métodos para llevarla a cabo, algunos de los cuales se han tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo la fase de intervención (plan de acción) de este trabajo.

Es interesante destacar, por otra parte, los tres enfoques de la autonomía en el aprendizaje de los que habla Rué (2007). Este autor diferencia entre el enfoque *técnico*, en la que el estudiante escoge los tiempos, ciertas metodologías, el orden de los materiales, los procedimientos, etc., de acuerdo con las referencias del docente. El enfoque *cognitivo*, que implica asumir un mayor grado de responsabilidad sobre el propio aprendizaje, en cuanto que alumno define la concreción de temas o actividades, metodologías, etc. Y el enfoque *político*, que implica un grado total de responsabilidad y de libertad en la asunción de todo el proceso de aprendizaje, desde la definición del campo y del tema hasta sus objetivos, los

contenidos, la metodología, sus logros, así como de los criterios básicos que los definen. La investigación que se presenta a continuación tratará de versar en todos y cada uno de ellos aunque, prioritariamente, se centrará, en los dos primeros.

Resulta pertinente aludir en este espacio a la idea que sobre autonomía se vislumbra en el currículo. Tal y como reza en el Decreto 126/2007, de 24 de mayo:

Con esta competencia se pretende, por una parte, que el alumnado tome decisiones con criterio y desarrolle la opción elegida asumiendo las consecuencias, adquiera habilidades personales como la autonomía, creatividad, autoestima, autocrítica, iniciativa, el control emocional..., de modo que pueda afrontar la adopción de soluciones distintas ante nuevos contextos. Por otra, se trata de que alcance la facultad de aprender de los errores (p. 12664).

Al igual que lo han hecho otros autores anteriormente, desde el documento oficial se alude a la toma de decisiones consecuente y con criterio, así como a la noción de transferencia a nuevos contextos, implícita en el propio concepto de competencias básicas.

Muros (2009), por su parte, amplía el concepto de autonomía, no circunscribiéndolo únicamente a la toma de decisiones. Para esta autora, el concepto de autonomía es demasiado complejo para limitarse exclusivamente a esta toma de decisiones, ya que en la misma influyen factores como la cultura, las aspiraciones, el entorno, etc., que no se pueden omitir. Entiende la autonomía como un logro, primero como *ser social*, y segundo como *ser ético*. En cuanto al primero, se trata de “darle poder al estudiante a través de un aprendizaje personalizado y autónomo para que revierta en la capacidad de convivencia del Estado-nación” (Muros, 2009, p. 13). En cuanto al segundo, se trata de desarrollar valores democráticos de individualización y globalización. El desarrollo individual debe ir dirigido hacia el bien de la comunidad. En definitiva, “la autonomía supondrá la liberación de

cualquier tipo de influencia y adquirir la capacidad de poder decidir sobre aquello que se quiere o no se quiere hacer o pensar” (Muros, 2009, p. 11).

En un paradigma totalmente opuesto, Sicilia (2009) sostiene que, desde la perspectiva posmoderna, no se puede sostener la idea de un alumno autónomo. En primer lugar, porque el individuo está sometido a presiones externas que no puede eludir. En segundo lugar, porque toda práctica pedagógica está sometida a regímenes de conocimiento-poder en los que se desarrolla. De esta manera, no es posible considerar la autonomía del alumnado porque no existe ningún sujeto que esté libre de los poderes de la sociedad, del estado o de la cultura en la que se inserta. Otro de los grandes problemas que genera la concepción de la autonomía es la exaltación del individualismo, ya que centra la responsabilidad de los actos en el propio sujeto. Para este autor, aunque la autonomía es una aspiración, no puede convertirse en realidad. Así, la autonomía será tener opciones de practicar la libertad (cosa distinta de ser libres o autónomos) dentro de las condiciones socio-históricas, políticas y culturales que la condicionan.

Por último, Manrique, López, Monjas y Real (2010) establecen el concepto de autonomía del alumnado en función de la interacción de tres variables: alumno-contenido-profesor. Estos autores entienden por autonomía en el aprendizaje “la capacidad del alumnado para desarrollar estrategias y técnicas de aprendizaje adecuadas en función del contenido a aprender o la competencia a desarrollar, bien sin el apoyo del profesorado o bien mediante la orientación del profesorado” (p. 41).

Con el objetivo de aclarar al lector los puntos comunes y discordantes entre las diversas posturas de los autores anteriores, se muestra a continuación una lista con los rasgos caracterizadores del concepto de autonomía (Figura 3.11).

AUTOR	RASGOS CARACTERIZADORES									
	Cualidad o capacidad	Competencia	Toma de decisiones	Responsabilidad	Moral	Personal	Social	Praxis	Libertad	Proceso
Piaget (1970)						✓	✓			✓
Kant (1975)	✓				✓	✓				
Hollis (1977)					✓	✓		✓		
Dearden (1982)								✓		✓
Habermas (1989)			✓				✓			
Aebli (1991)		✓				✓		✓		
Bilbeny (1992)						✓		✓		
DRAE (1992)	✓					✓				
Kohlberg (1992)			✓	✓	✓	✓			✓	✓
Freire (1997)			✓	✓	✓			✓	✓	✓
Meirieu (1998)		✓								✓
Berlin (2004)	✓			✓	✓		✓		✓	
Lorente (2004)			✓				✓			✓
Puig y Martín (2007)	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓
Decreto 126/2007		✓	✓	✓						
Rué (2007)			✓	✓					✓	✓
Muros (2009)	✓		✓	✓		✓	✓		✓	✓
Manrique, López, Monjas y Real (2010)	✓					✓		✓		✓

Figura 3.11: Resumen de las aportaciones de cada autor al concepto de autonomía.

Como puede apreciarse, la mayoría de los autores consideran la autonomía como una cualidad, conducta o capacidad, que trata de una acción práctica y reflexiva (praxis), y que se basa en una toma de decisiones con responsabilidad en el plano de lo moral e individual.

En este trabajo se va a considerar la autonomía como una competencia (ya que este concepto aglutina a otros como acción, cualidad, conducta, comportamiento, capacidad, habilidad, etc.) consistente en una toma de decisiones responsable, que se sitúa en el plano no sólo de lo moral sino también de lo cognitivo y motor, a nivel personal y social (ya que se trata de personas que viven en comunidad y atienden a la convivencia y el respeto mutuo) y que se materializa en la praxis (motriz, cognitiva, afectivo-social y emocional-relacional). Se trata de una definición operativa que, sin soslayar las limitaciones ético-políticas que encierra (condicionante socioculturales del Estado), lo que pretende es acotar el objeto de estudio a la investigación que se presenta. En definitiva, se considera la *autonomía* como la:

Competencia para realizar una toma de decisiones individual y colectiva de forma reflexiva, crítica y responsable, y que se desarrolla en la praxis a nivel motor, cognitivo y emocional.

3.2.2. Aspectos generales de la teoría crítica de la enseñanza

La pedagogía crítica, teoría crítica de la educación o nueva sociología de la educación busca cambiar y transformar la realidad educativa así como lograr la emancipación humana. Sus orígenes se encuentran en la Escuela de Frankfurt, con autores tan relevantes como Adorno, Apple, Fromm, Giroux, Horkheimer y Marcuse y, según Muros (2006), está relacionada con la teoría de la liberación. La teoría crítica abarca campos tan dispares como la política, la educación, el feminismo, la economía, etc. En el ámbito de las ciencias sociales surge como contraposición a la hegemonía del positivismo.

Para Kemmis (1988), una ciencia social o educativa crítica debe reunir cinco requisitos formales para convertirse en una teoría educativa:

1. La investigación en educación debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. Rechazar la acción instrumental en favor de la razón práctica (en el sentido aristotélico), la objetividad científica y que el conocimiento es neutral (sin valores).
2. Aceptar las categorías interpretativas de los participantes (maestros, alumnos, etc.).
3. Superar la autocomprensión distorsionada (esto no lo admiten los interpretativos y sin embargo puede darse). Es decir, se puede estar “infectados” de creencias de las que el individuo no se da cuenta y que mantienen el *status quo* (quedan desveladas en las discusiones entre los participantes).
4. Debe ofrecer herramientas para que los maestros superen este *status quo*.
5. Debe ser práctica. O sea, no puede contentarse con predecir, explicar (positivismo) y comprender (interpretativo) sino que debe transformar las estructuras.

La teoría crítica denuncia la injusticia social y lucha por alcanzar una mayor igualdad de oportunidades entre las personas. El compromiso ético y moral de las personas es fundamental y, en este sentido, los principios éticos-morales en los que se basa la pedagogía crítica son (Muros, 2006):

- El desarrollo de los seres humanos es incompleto y, por tanto, siempre se puede mejorar (proyecto de humanización).
- Este desarrollo se completa con la libertad y la emancipación. Se trata de un estar con el mundo (visión activa de la realidad) y no simplemente un estar en el mundo (visión pasiva de la realidad).
- No se acepta la predeterminación, por lo que nuestra presencia en el mundo se puede cambiar; cada uno es dueño de su destino.
- Esperanza, libertad, amor y solidaridad son condiciones del ser humano.
- El proyecto de humanización se basa en la praxis (reflexión sobre la acción para el cambio de la propia acción).

- El proceso de concientización es una condición necesaria para la libertad (Freire, 1983).

Como ya se comentó anteriormente, las correspondientes referencias en el mundo específico de nuestro ámbito las podemos encontrar en líneas más conceptuales y curriculares (Devís, 1996; Fernández-Balboa, 1999; Kirk, 1990; Sicilia y Fernández-Balboa, 2005), en torno a teorías implícitas y estrategias metodológicas (Muros, 2004, 2006) o en la formación del profesorado (Fraile, 1995; Pascual, 2002, 2004). En general, la teoría ha ido en progreso, mientras que apenas existe una corriente crítica que lleve a proyectos concretos su forma de entender la enseñanza de la Educación Física (Hernández, 2004a).

Respecto al compromiso ético y político del profesorado de Educación Física para con sus alumnos es necesario destacar que:

(...) los educadores de Educación Física que sientan la necesidad de crear una sociedad más justa han de ser capaces de ser los primeros en librarse de los condicionamientos y mandatos institucionales, de retar ciertas normas injustamente establecidas e inocentemente aceptadas, tanto en el ámbito educativo como en el social. (Muros, 2006, p. 41).

Por lo tanto, el profesorado ha de ser modelo de sus alumnos y alumnas, asumiendo el rol que le toca y promoviendo la emancipación de éstos a través de estrategias metodológicas como el diálogo, la reflexión crítica, las lecturas críticas y la autoevaluación (Muros, 2006).

Un enfoque crítico de la Educación Física debe ofrecer una perspectiva diferente de análisis de las relaciones sociedad/educación. Debe promover acciones que permitan al individuo tomar decisiones más informadas, cuestionando los modelos dominantes y exigiendo a la sociedad de la que forma parte más y mejores posibilidades (Hernández, 2004a). En general, una Educación Física crítica se caracteriza por (Fraile, 1999; López Pastor et al., 2002):

- Diseñar actividades de aprendizaje dentro de un contexto sociocultural determinado.
- Conectar los conceptos de enseñar y aprender, considerando las situaciones educativas corporales como acciones educativas.
- Superar el modelo hegemónico de sociedad industrial capitalista.
- Hacer tomar conciencia a los profesores sobre su práctica docente.
- Se preocupa por cuestiones como: de quién es el conocimiento, quiénes se benefician, cómo cambia, qué intereses lo mueven, etc.
- Conectar los contenidos y objetivos con temas sociales.
- Los programas de formación del profesorado conectan la teoría y la práctica.
- Se impulsa la investigación-acción (el profesor es un investigador de su práctica).
- Se preocupa por solucionar los problemas de la práctica.
- El alumnado es el principal agente en la construcción del conocimiento.
- La libertad personal es uno de los valores centrales.
- Cuestiona una serie de rutinas como: los métodos de enseñanza directiva para grupos homogéneos, los programas se elaboran por “expertos” pensadores mientras que el profesorado es un mero ejecutor que actúa de forma rutinaria y mecánica, el modelo corporal es el físico, por encima de los aspectos cognitivos y afectivos.
- Posibilita en el estudiante una mayor responsabilidad en la toma de decisiones y autonomía personal.
- Desarrolla acciones como negociar el currículo con los alumnos, diseña materiales curriculares en trabajos colaborativos, favorece la autoevaluación, deja a los alumnos tomar decisiones más autónomas a través de elegir, organizar y actuar de

acuerdo a sus creencias en cuestiones sobre qué enseñar, cómo enseñar y qué valorar.

- Se preocupa por la educación en valores y los temas transversales.
- Desarrolla una conciencia crítica con el deporte y la iniciación deportiva en la escuela (toma de conciencia de conductas antieducativas y modelos de juegos predeportivos más formativos y menos competitivos).
- Crea una conciencia crítica frente a los planteamientos de Educación Física y deporte que transmite la televisión y los medios de comunicación.

En este trabajo, su justifica el posicionamiento desde la pedagogía crítica porque es la teoría que con más rigurosidad ha asumido el papel protagonista del alumnado y considera la autonomía y la emancipación como un fin ineludible en el ámbito educativo escolar.

3.2.3. Relevancia de la teoría de la autodeterminación y las necesidades básicas en la autonomía discente

ACERCA DE LO QUE CONSIDERA IMPORTANTE EL ALUMNADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

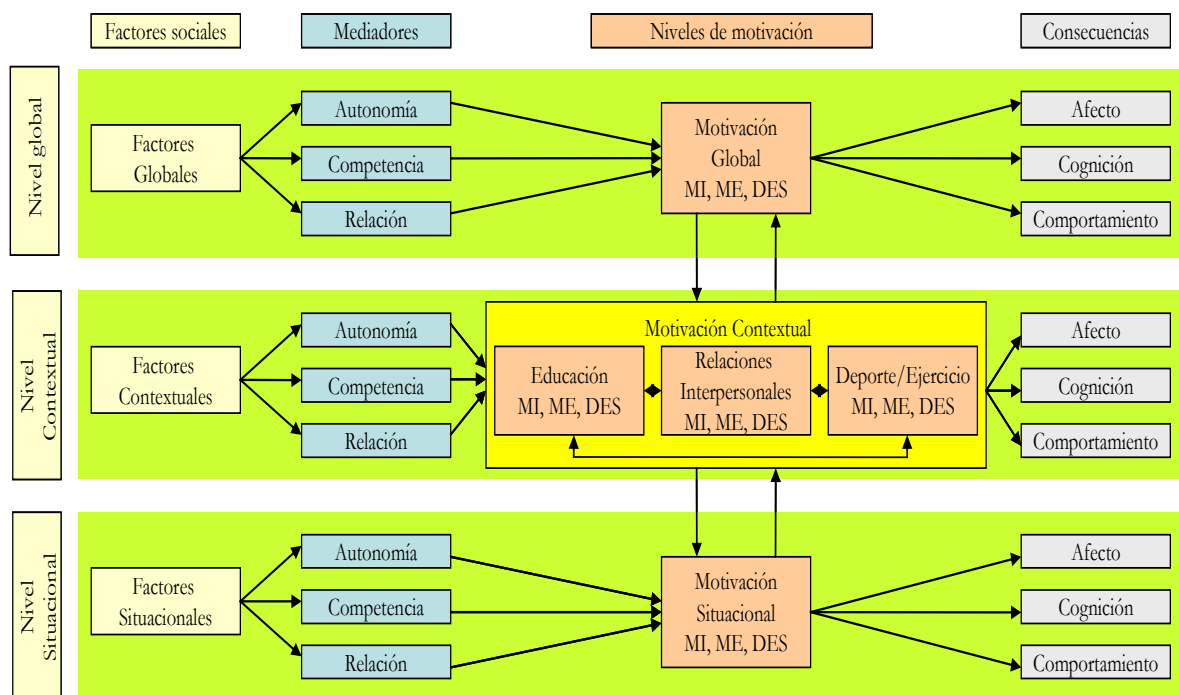
¿Qué es lo que lleva a un alumno al mantenimiento o el abandono de la práctica de la actividad física? Y si se produce dicho abandono, ¿por qué se produce? ¿Cuáles son las causas que inducen al alumnado a abandonar o a realizar actividad física? ¿Existe alguna relación entre la autonomía y esta decisión? Estas y otras cuestiones han centrado los estudios psicológicos de corte positivista sobre motivos de práctica y abandono de la actividad física y estilos de vida saludable. La mayoría de los estudios coinciden en destacar como principales motivos de práctica la diversión, hacer amigos, mejorar la salud y aprender nuevas destrezas (Cruz, 1997; Ewing & Seefeldt, 1989; Pavón y Moreno, 2006). Por el contrario, entre las causas de abandono, destaca la falta de tiempo, porque no les gusta el deporte o por carencia de motivación (Kincey, Amir, Gillespie, Carleton, &

Theaker, 1993). Este estudio se centrará en la práctica motriz, en cuáles son los motivos que hacen que un alumno se encuentre motivado a realizar o no una tarea.

La intensa relación que existe entre motivación y práctica de actividad física plantea que si el profesor de Educación Física es capaz de motivar al alumnado hacia la práctica de la actividad física estará en disposición de asegurar que sus alumnos tengan una visión más atractiva de la asignatura, estén más predispuestos a realizar las tareas motrices y ello contribuya a un mayor aprendizaje. Ahora bien, ¿cómo motivar al alumnado? Como se ha indicado anteriormente se conocen los motivos por los que los alumnos inician, mantienen o abandonan la actividad física, pero lo que no queda tan claro es entender por qué se dan esos motivos, si existen factores sociales que los condicionen o si están mediados por algún aspecto psicológico de la persona, así como si existen consecuencias derivadas de esos motivos en la propia conducta. El hecho de saber cuál es el sentido de la motivación humana, y qué es lo que la mueve, permitirá incidir sobre ella y ser más coherentes, desde un punto de vista didáctico, a la hora de llevar a cabo la intervención docente.

Para responder a esta necesidad, en las tres últimas décadas se ha ido desarrollando una de las teorías más sólidas y coherentes para la explicación de la motivación humana. Se trata de la teoría de la autodeterminación (TAD) de Deci & Ryan (1985). Esta teoría describe las condiciones bajo las cuales diversos factores sociales y contextuales promoverán diversos tipos de motivación en las personas (Vallerand & Rousseau, 2001). En ella, se analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o auto-determinadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci & Ryan, 1985). Vallerand (2001), partiendo de la teoría de la autodeterminación, desarrolló el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Figura 3.12). Este modelo profundiza en el estudio de la motivación y relaciona diferentes constructos a través de una serie de postulados y

corolarios. Con este modelo se puede observar directamente la relación que existe entre la autonomía como mediador psicológico y la motivación del alumnado.



MI: motivación intrínseca, ME: motivación extrínseca, DES: desmotivación

Figura 3.12: Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2001).

DESCUBRIENDO LAS NECESIDADES DE NUESTRO ALUMNADO

Una de las mini-teorías en las que se apoya la teoría de la autodeterminación es la teoría de las necesidades básicas y por las inmediatas implicaciones didácticas que plantea, este trabajo se centrará sólo en ella, sin que ello suponga rehusar la importancia de las otras mini-teorías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta teoría asume que existen tres necesidades básicas (*competencia, autonomía y relación con los demás*) para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y el bienestar personal. En este sentido, Deci & Ryan (2000) definen las *necesidades* como sustentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, de la integridad y el bienestar. Por tanto, estas necesidades especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su satisfacción se asocia con un funcionamiento más efectivo. La investigaciones indican que cada una de ellas juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así

como para el bienestar en la vida diaria (Ryan & Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades.

La necesidad de *autonomía* se relaciona con la experiencia de cada persona de ser libres para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones a realizar de acuerdo con sus valores. En la teoría de las necesidades de Maslow (1998), ocuparía el último nivel de la pirámide y se relaciona con la necesidad de todo ser humano de sentirse autorrealizado, o lo que es lo mismo, lograr desarrollar y poner en práctica todas sus potencialidades e ideales, toda vez que se han satisfecho todas las anteriores necesidades (Figura 3.13).



Figura 3.13: Pirámide de las necesidades (Maslow, 1998).

La necesidad de *competencia* se refiere a la sensación de cada persona de sentirse eficaz en las acciones que realiza y en obtener resultados óptimos. La necesidad de *relación* hace referencia al sentimiento de estar conectado y ser aceptado por los demás. En la medida en que las personas se sientan con capacidad para elegir aquella decisión que les parezca más apropiada sin presiones externas (autonomía), pueden realizar acciones con la seguridad de que el resultado es aquel que esperan o desean (competencia), y sientan que pueden contar

con la colaboración y aceptación de las personas que ellos consideran importantes (relación), entonces se podrá dilucidar que se estará dando un mayor crecimiento psicológico y un mayor bienestar psicofísico en las mismas. Este trabajo, por cuestiones metodológicas de ajuste al objeto de estudio, se ocupará solamente de la necesidad de autonomía.

En el ámbito de la Educación Física, las conclusiones son las mismas. Es decir, en función de que el docente sea capaz de satisfacer la necesidad de autonomía (y también las otras dos restantes) del alumnado, se estará en disposición de asegurar un mayor estado de bienestar psicofísico. En ese sentido, diferentes investigaciones en la actividad físico-deportiva muestran una relación positiva de la autonomía percibida (Gagné, Ryan, & Bargmann, 2003; Hassandra et al., 2003; Moren et al., 2010; Pelletier, 2000) con la motivación intrínseca, o lo que es lo mismo, el alumnado se mostrará más predispuesto a la realización de la tarea en la medida en que se le ofrece situaciones en las que pueda elegir la opción que considere más ajustada a sus necesidades. Por la propia naturaleza de las actividades desarrolladas durante las clases de Educación Física, el alumno se ve sujeto a tomar decisiones sobre su actuación (por ejemplo pasar a un compañero, colaborar con él, correr más rápido o más lento en función de sus capacidades físicas, trabajar en un espacio u otro y con un material u otro, etc.) por lo que continuamente demanda autonomía en las tareas y en sus acciones.

En relación a la autonomía percibida, Pelletier & Vallerand (1985) y Vallerand & Pelletier (1985) ya apuntaban en investigaciones realizadas con nadadores adolescentes, que aquellos que percibían en sus entrenadores un estilo más autónomo, mostraban mayores niveles de competencia percibida y motivación intrínseca que los que percibían a sus entrenadores como más controladores. Dwyer (1995) encontró en mujeres adultas que participaban en clases de aeróbic, que aquellas que tenían posibilidad de elegir la música estaban más motivadas intrínsecamente. Igualmente, Avans (2000), en un estudio con

jóvenes luchadores asistiendo a un campamento intensivo de lucha, encontró que aquellos que asistían por decisión propia (mayor autodeterminación) estaban más motivados intrínsecamente que aquellos que estaban por decisión de su entrenador. Asimismo, Gagné et al. (2003) en un estudio diario de cuatro semanas (15 sesiones) con chicas gimnastas estadounidenses de entre 7 y 18 años, encontraron que el soporte de autonomía de padres y entrenadores se relacionaba positivamente con las formas de motivación autodeterminada. En la misma línea, Prusak et al. (2004) en un estudio experimental con chicas en clases de Educación Física, hallaron que el grupo que podía elegir actividades y con quién hacerlas (más autonomía), estaba más motivado intrínsecamente al finalizar la clase. Por contra, el grupo que no tenía posibilidad de elección se mostraba más desmotivado.

En esta misma línea de la satisfacción de las necesidades del alumnado, Florence (2000) establece una jerarquía donde el primer peldaño lo compone la necesidad de movimiento, seguido inmediatamente de seguridad y descubrimiento. A continuación, establece todo un listado de necesidades que, desde el punto de vista del profesor eficaz debe reunir un planteamiento de tareas significativas en Educación Física escolar (Figura 3.14). Es interesante reconocer la aportación de este autor por cuanto que se preocupa por dilucidar, directamente, las necesidades del alumnado respecto a la especificidad de la Educación Física (tal y como queda reflejado en la primera necesidad a cubrir, la de movimiento). Sin embargo, el extenso catálogo de necesidades que expone hace que se pierda el principio de simplicidad didáctica y pragmatismo a la hora de llevar a cabo sus propuestas didácticas, perdiéndose el profesorado en un sinfín de tareas para cubrir dichas necesidades.

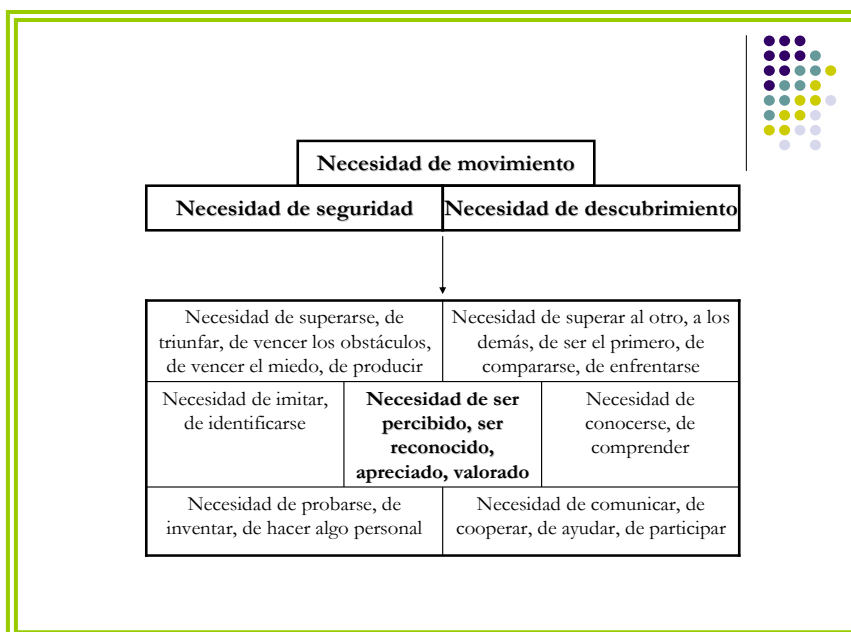


Figura 3.14: Necesidades del alumnado en las clases de Educación Física (Florence, 2000, p. 28).

Algunas de las propuestas prácticas que pueden sugerirse a partir de estas teorías se presentan en la Figura 3.15 (Moreno y Gómez, 2006):

PROPUESTAS PRÁCTICAS	
Sugerir la participación sin imposición	A la hora de organizar la actividad, ya sea por parejas o por grupos, el profesor permitirá a los alumnos que formen el grupo o las parejas.
Libertad de elección en la toma de decisiones	El profesor cada día al comenzar la sesión, elige a un alumno para que dirija el calentamiento a toda la clase. El calentamiento incluirá ejercicios de estiramiento, movilidad articular y activación que deberán aprenderse todos los alumnos. Estos ejercicios pueden variar porque el alumno que dirija el calentamiento decidirá los ejercicios. En circuito, proponer estaciones con posibilidad de elección. Para trabajar diferentes capacidades como la fuerza, resistencia o velocidad, habrá diferentes estaciones y en cada estación el alumno podrá elegir diferentes ejercicios.
Autonomía en las prácticas sin ayuda del educador	Tras practicar en diferentes sesiones un determinado juego o actividades de forma comprensiva, los alumnos serán capaces de ponerlo en marcha en futuras sesiones sin necesidad de que el profesor lo vuelva a explicar. Por grupos, cada vez es un alumno el que debe mover libremente una parte del cuerpo, mientras los demás lo imitarán.

<p>Dar importancia a la opinión del alumno</p>	<p>Al terminar las sesiones, el profesor siempre dialoga con los alumnos sobre la sesión realizada. La idea es que narren sus experiencias ante toda la clase (por ejemplo para hablar de qué les ha gustado más, qué les ha supuesto más dificultad, etc.).</p> <p>Tras conocer la opinión del alumnado respecto a los ejercicios o actividades a las que muestran más interés, incluir las mismas en las siguientes clases.</p>
<p>Animar al diseño de programas de ejercicio</p>	<p>El profesor explica una habilidad o capacidad física, y sobre ella los alumnos deberán buscar actividades para llevarlas a la práctica en clase y serán explicadas por los alumnos.</p> <p>Para iniciar una sesión, permitir a los alumnos que calienten los diferentes grupos musculares, eligiendo ellos los estiramientos y la movilidad articular. Deberán ser capaces de prever qué grupos musculares van a intervenir principalmente en la sesión.</p>

Figura 3.15: Propuestas prácticas a partir de la teoría de las necesidades básicas (Moreno y Gómez, 2006).

En general, es importante saber (de cara al proceso de enseñanza) que los alumnos, en la medida que sienten que su conducta es voluntaria o autodeterminada, se encuentran con mayor motivación para la realización de las tareas, como lo señala la teoría de la autodeterminación. Por otro lado, una de las necesidades que tiene nuestro alumnado para una correcta salud psicológica es la autonomía (según la teoría de las necesidades básicas). A este respecto, es absolutamente relevante que el profesorado se haga consciente de ello.

3.2.4. La satisfacción y la responsabilidad en el alumnado autónomo

LA ALTERNATIVA DE ELEGIR PARA AUMENTAR LA SATISFACCIÓN HACIA EL ÁREA

De acuerdo con las teorías anteriormente mencionadas de la autodeterminación y de las necesidades básicas, cuanto más a gusto se encuentre un alumno practicando actividad física, más probabilidades habrá de que vuelva a repetirla. Pero, ¿qué es lo que busca el alumnado respecto a la Educación Física? Según un estudio realizado con 21.000 alumnos de secundaria que fueron entrevistados el primer día de clase, a partir de una sola pregunta abierta acerca de lo que esperaban respecto al área, más de la mitad respondieron como

primera opción divertirse (Florence, 2000). Partir de los intereses del discente, tal y como apuntan las concepciones constructivistas, obliga a tener en cuenta esta circunstancia, probablemente obviada en demasiadas ocasiones. Así pues, la satisfacción debe ser una condición indispensable (aunque no la única) para la práctica de la Educación Física, pero para ello hay que motivar al alumno dejándole un margen para que tome sus propias decisiones. Algunas investigaciones han encontrado que la satisfacción y la valoración de las clases de Educación Física se ha visto mejorada cuando el profesor facilita la toma de decisiones por parte de sus alumnos en sus clases (Cervelló et al., 2004; Duda, 2001; Jiménez et al., 2003; Lorente, 2004, 2008; Moreno et al., 2010; Roberts, 2001).

PODER ELEGIR NO EXIME DE RESPONSABILIDADES

En cualquier caso, este margen que se le otorga al alumno no está exento de responsabilidades. Por eso, el discente necesita también comprometerse en el aprendizaje, es decir, responsabilizarse de su proceso (Lorente, 2004, 2008; Sicilia, 2001; Vera y Moreno, 2008; Villardón, Elexpuru, y Yániz, 2007). Toda acción conlleva una consecuencia y el alumnado debe ser consciente de esta circunstancia. Ya se comentó anteriormente como en la propia definición de autonomía, muchos autores coincidían en entender que llevaba implícita la concepción de responsabilidad.

Darle autonomía al alumnado no se debe confundir con un “dejar hacer” todo lo que éste quiera. Antes al contrario, se trata de desarrollar en el alumno la acción consecuente y comprometida, solo así conseguiremos formar personas con un alto grado de civismo y ciudadanía (Freire, 1997). En este sentido, diversos estudios han demostrado que dando más capacidad al alumnado para decidir sobre las tareas provoca una mayor capacidad de crítica, responsabilidad e implicación (Wallhead & Ntoumanis, 2004; Yonemura, Fukugusakio, Yoshinaga y Takahashi, 2003). Por su parte, según Bills (1981), los profesores que estimulan el trabajo del alumnado y le ayudan a ser responsable de sí mismo, abriendo

la planificación a los estudiantes, favorece el desarrollo del autoconcepto. Y es que ceder progresivamente responsabilidades en el alumno apunta hacia una nueva cultura del aprendizaje (Pozo, 1999) y de la enseñanza, cabría añadirse.

La relación entre toma de decisiones y responsabilidad no es nueva y ha sido tratada por diversos autores (Berlin, 2004; Puig y Martín, 2007; Sicilia, 2001). De hecho, para este último autor, la investigación proceso-producto se ha centrado en tres aspectos que desvelan esta relación (Sicilia, 2001):

- ¿Es apropiado para el aprendizaje ceder algunas decisiones al alumnado?
- ¿Cuál es el nivel de decisión que debe permitirse al alumnado?
- ¿Puede concederse responsabilidad al estudiante más allá de su propio proceso de aprendizaje?

Como se comentará más adelante, el paradigma positivista o técnico considera que el alumno debe tomar el menor número de decisiones posible por cuestiones de aprendizaje, tiempo y comportamiento. Es más, esta toma de decisiones es lo que ha marcado el paso en la tendencia de los estilos de enseñanza (Sicilia, 2001). Así, se puede diferenciar entre la década de los 70 (¿es apropiado la cesión de decisiones al alumnado?) y la década de los 80 (¿hasta qué nivel o qué decisiones deben permitirse al estudiante?).

Sin embargo, la mayoría de los estudios relacionados con ceder responsabilidad al alumno determinan que posibilitar la toma de decisiones no tiene por qué afectar al aprendizaje motor (Sicilia, 2001).

En cuanto a la forma de enfocar el problema u objeto de estudio, estamos de acuerdo con este autor en que las investigaciones tienen que profundizar más en el proceso y no tanto en el producto, es decir, en comprender los problemas que los alumnos encuentran cuando se les ofrece la posibilidad de tomar decisiones. Deben enfocarse, por tanto, bajo un paradigma interpretativo y sociocrítico, puesto que el técnico ya ha desvelado sus limitaciones.

Claro que ceder responsabilidades no es fácil de asumir por parte del profesorado. Lewis (2001) expone que, para promover la responsabilidad, los educadores necesitan desarrollar expectativas claras para el comportamiento de los estudiantes. Las estrategias de responsabilidad personal animan al alumno a mostrar más responsabilidad en las tareas recomendadas, demostrando un comportamiento adecuado a través de la elección de actividades que les interesan y mostrando seguridad y calidad en la experiencia con el grupo (Balderson & Sharpe, 2005).

¿Y respecto a las normas? ¿Se pueden ceder responsabilidades en el alumnado en esta cuestión? La investigación de Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn & Abbot (1994) indica que los alumnos reconocen el derecho del educador a imponer las normas. Aunque ellos prefieren la negociación de dichas normas, reconociendo la coacción pero prefiriendo la autonomía.

Con respecto a la cesión de responsabilidades en la evaluación, diversos estudios (Moreno, Vera y Cervelló, 2006; Vera, 2007; Vera y Moreno, 2007) apuntan que, en general, los alumnos no valoran la cesión de responsabilidades en la evaluación, ni consideran que deban participar en este proceso. Sin embargo, los alumnos que sí lo valoran perciben un papel más participativo y se muestran más interesados en compartir responsabilidades en el proceso y el resultado de la evaluación con su maestro. Además, señalan que la participación de sus compañeros en la evaluación les ayuda a aprender (Navarro y Jiménez, 2012).

Pero, ¿a partir de qué edad se le puede exigir asumir responsabilidades a un alumno? Según Marina (2004), a partir de los 30 meses el niño ya se encuentra preparado para responsabilizarse de su comportamiento. Por lo tanto, el profesorado no puede escudriñarse en el argumento de que el alumno es inmaduro para asumir estas responsabilidades. En cualquier caso, hay que aclarar que la autonomía es un proceso y que la transferencia de responsabilidades se hará de forma progresiva hasta llegar al nivel

máximo de toma de decisiones en el alumnado, como puede ser, por ejemplo, en la autogestión (Lorente, 2004, 2008).

En resumen, en este trabajo se plantea que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá que conocer qué responsabilidades son asumidas de forma positiva por alumnado y qué condiciones limitan la aceptación de responsabilidades (Sicilia, 2001). En este sentido, una Educación Física orientada hacia la autonomía que suministre a los estudiantes la oportunidad de elegir, de participar en clase y tomar decisiones hará la participación más agradable, tendrá efectos positivos sobre la motivación (Hassandra et al., 2003; Goudas et al., 2000; Moreno et al., 2010; Vera y Moreno, 2007) y promoverá su responsabilidad personal y social (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Fraile, 2010).

3.2.5. El alumnado como constructor de su propio aprendizaje

LA CUESTIÓN DEL APRENDIZAJE

No cabe la menor duda que, en Educación Física, no todo es divertirse y pasarlo bien. Aunque éste ha de ser el medio, hay que reconocer el importante papel que tiene el aprendizaje en todo esto, pues no puede haber educación sin aprendizaje. A modo de planteamiento del problema, algunas preguntas que se pueden esbozar son: ¿Qué es el aprendizaje? ¿Qué significa aprender? ¿Cómo se puede verificar que algo se ha aprendido? Y, por último, ¿qué, cómo y cuál es el aprendizaje en Educación Física?

Como bien puede comprenderse, existen tantas definiciones como autores o corrientes psicológicas. Todas y cada una de ellas aportan rasgos distintivos en función del contexto ideológico en el que se enmarquen, desarrollando definiciones operativas que tratan de abordar o dar respuesta al problema desde el que han sido planteadas. No hay cabida en este espacio para tratar todas y cada una de ellas. Para el objeto específico de estudio, es suficiente considerar una definición funcional y ver los rasgos distintivos del concepto. Ello valdrá para aclarar el punto de partida y, de cara a futuros análisis, poder identificar el

efecto de la intervención realizada. Por lo tanto, por *aprendizaje* se considera “el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia” (Alonso, Gallego y Honey, 2002, p. 22). Tres, pues, son las características que podemos destacar de esta definición. Se trata de un proceso de cambio (y no de una situación puntual o aislada fruto del azar), es duradero (lo que implica una estabilidad en el sujeto que ha adquirido ese aprendizaje) y, por último, es el resultado de la experiencia (al margen de la maduración). Desde un punto de vista didáctico, como rasgos identificativos de todo aprendizaje se entiende que hay una variación en la información y conocimientos (dimensión cognitiva), una modificación de la conducta en relación consigo mismo, los demás y el entorno (dimensión comportamental) y un cambio en las expectativas, vivencias o emociones como producto de la experiencia (dimensión socioafectiva) (Alonso et al., 2002). En Educación Física, el aprendizaje se ha centrado principalmente en el aspecto motor. Sin embargo, en este estudio, se amplía el marco de referencia y cuando se alude al aprendizaje debe tenerse en cuenta que se trata de un proceso de cambio de las capacidades no sólo motrices sino también de las cognitivas, afectivo-emocionales y socio-relacionales como resultado de la práctica y que no puede atribuirse simplemente a la maduración.

SOBRE LOS ESTUDIOS PREVIOS DE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

De entre las diversas teorías y enfoques existentes sobre el aprendizaje (véase clasificación de Alonso et al., 2002), este trabajo se posiciona en la perspectiva constructivista porque es la que da un mayor protagonismo a la actividad e iniciativa del alumno como piedra angular en la cimentación del conocimiento, lo cual es coherente con el planteamiento epistemológico de este trabajo.

Tal y como plantea el constructivismo, conjunto de perspectivas epistemológicas en la que se basan la LOGSE (1990) y la LOE (2006), el alumno es el verdadero protagonista de su

aprendizaje, teniendo éste un papel activo en el que no solo reproduce los contenidos facilitados por el docente sino que, además, es el constructor y productor de sus propios conocimientos. Los orígenes de esta perspectiva se encuentran en los planteamientos de Vico, Kant, Marx y Darwin. Sin embargo, puede considerarse la teoría de Piaget como el punto de partida del constructivismo contemporáneo (Delval, 1997).

Existe, en el marco de la comunidad científica, una cierta discrepancia sobre si el constructivismo debería considerarse una teoría pedagógica o no. Si bien para algunos está claro que se trata de una teoría epistemológica (Delval, 2001), otros autores sostienen que no debería hablarse de una teoría constructivista sino de perspectivas constructivistas (Coll, 1997; Cubero, 2005). En esta investigación se opta por considerarla más un enfoque o perspectiva (en el que se complementan diversas teorías entre sí), que de una teoría propiamente dicha.

Esta perspectiva del alumnado constructor de sus propios aprendizajes, que ya había sido planteado en la teoría genética de Piaget, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygostky, no ha sido tan explícitamente asumida como parece *a priori*. La visión técnica del profesor eficaz ha soslayado en no pocas ocasiones esta circunstancia, dejando de lado el papel protagonista del alumno para ser asumido por el propio docente. Este paradigma, basado en un enfoque tradicional de la enseñanza, es antagónico al papel del alumnado como constructor de sus propios aprendizajes puesto que el rol que se le asume a éste último es totalmente pasivo y repite las respuestas que le son facilitadas por el docente, quien conoce y domina a la perfección su área y ejerce el control de la conducta del discente por la autoridad que le confiere dicho conocimiento y dominio (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). Esta limitada forma de concebir la enseñanza, debe ser complementada por las concepciones constructivistas que han desarrollado algunos autores.

EL ALUMNADO CONSTRUYE SU PROPIO CONOCIMIENTO Y AUTONOMÍA

Autonomía y constructivismo se relacionan mutuamente de forma significativa. Cuando el educando es autónomo para trabajar y toma decisiones de manera consecuente, está valorando la situación en la que se encuentra, midiendo los pros y los contras, y buscando la solución más adecuada al planteamiento del problema que se le ofrece. En esta búsqueda autónoma, el alumno elabora estrategias de intervención y de actuación individual en cuanto que intenta adaptar (o modificar si así lo requiere) sus esquemas de conocimiento a la situación (construcción individual del conocimiento). Pero, a su vez, tiene que adecuarse a la situación con sus compañeros y su profesor, que le ofrecerán su ayuda (o no) pero que inevitablemente tendrán que interactuar entre ellos (construcción social del conocimiento). Esta actividad es precisamente una de las principales potencialidades de la autonomía. La visión técnica del profesor eficaz ha supeditado el papel activo del alumno que construye su conocimiento, en aras de un mayor aprendizaje (bien desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo), tiempo de práctica o compromiso motor, comportamiento y orden de las clases. Sin embargo, en cuanto se facilitan las condiciones para que el alumno tome sus propias decisiones se alimenta su papel activo (desde el punto de vista constructivista) lo que fomentará un aprendizaje más significativo. De hecho, para Zabala (1993), la concepción constructivista concibe “la enseñanza como un proceso de construcción compartida de significados orientados a la autonomía del alumno, y que no oponen la autonomía –como resultado de un proceso- con la necesaria ayuda que dicho proceso exige” (p. 152).

Ausubel (cit. por Cubero, 2005) establece dos categorías que vienen a ser un continuum en el aprendizaje: la dimensión *aprendizaje por recepción-descubrimiento* y la dimensión *aprendizaje repetitivo-significativo*. Un aprendizaje autónomo sería más coherente con el aprendizaje por descubrimiento, en el que el alumno no es sólo un sujeto pasivo que recibe toda la información dada por el profesor sino que tiene que elaborar estrategias de búsqueda de

información y aplicación de procedimientos elaborados por él mismo. También un aprendizaje autónomo estaría más en la línea del aprendizaje significativo en el que el alumno no se limita a repetir lo que le demanda el profesor sino que elabora relaciones y busca significados a los nuevos contenidos a los que tiene acceso. Aunque Ausubel y sus colaboradores no compartieran esta perspectiva, siendo más partidarios de una intervención docente expositiva y tradicional. Postura que, por motivos obvios, no se comparte en esta investigación.

La exposición verbal es en realidad la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimientos más sólidos y menos triviales que cuando los alumnos son sus propios pedagogos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 114).

CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Esta perspectiva, el constructivismo, puede facilitar la comprensión ontológica del alumnado en este trabajo. Sin embargo, no es objeto de esta investigación utilizar la teoría psicológica como base pragmática y dogmática de la teoría y práctica educativa. Antes al contrario, el objetivo es avanzar hacia una explicación constructivista genuina de los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje y no realizar una simple aplicación al ámbito educativo de una teoría constructivista del desarrollo y del aprendizaje o elaborar un listado más o menos amplio de principios extraídos de diversas teorías constructivistas (Coll, 1997). Aunque esta estrategia sea útil en un primer momento, se antoja harto insuficiente de cara a un trabajo riguroso y profundo sobre la intervención docente en Educación Física.

La visión reduccionista de la epistemología educativa que consiste en aplicar una teoría psicológica para fundamentar planteamientos de la teoría y práctica educativa no permite

satisfacer la explicación de la naturaleza del alumno como constructor de su propio aprendizaje en el contexto de la educación escolar. Por el contrario, la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física para el alumnado de primaria que se pretende exponer en este trabajo parte de la toma en consideración de la naturaleza y funciones de la educación escolar y de las características propias y específicas de las actividades escolares de enseñanza-aprendizaje (Coll, 1997) y que no es otra que suponer que la escuela es promotora o facilitadora del desarrollo personal y social y que el alumno. A través de actividades que se lo permitan, es el actor principal en la medida en que va asumiendo, progresivamente, responsabilidades en las tomas de decisiones en las que el profesor le va dejando participar.

La naturaleza social del aprendizaje es una de las principales características del constructivismo, pero también lo es de la Educación Física. Esta naturaleza social tiene dos implicaciones: por un lado, la importancia del contexto y del medio en el aprendizaje del alumno; por otro lado, cuántas más intensas sean las interacciones de los alumnos más fácilmente el aprendizaje resultará duradero y eficaz (García, 2006). En Educación Física, los alumnos comparten continuamente experiencias de todo tipo (motrices o no). Y es que el patio se constituye en un excelente medio en el que los alumnos interactúan con las condiciones físicas (infraestructuras), el contenido, el material y los compañeros o el profesor. En este espacio de interacción, los alumnos deben aprender a convivir y a manejarse socialmente, intentando entenderse con sus compañeros y con el profesor. Esta es la verdadera naturaleza social del aprendizaje en Educación Física.

En cualquier caso, se trata de hacer partícipe al discente dentro del proceso investigador de su propio conocimiento. El estudiante, que hace un uso *ad hoc* del método científico, se convierte en un investigador de su propia práctica, se vuelve reflexivo y crítico, y actúa en consecuencia. Sin embargo, no se puede pensar que la construcción del conocimiento se realice de forma individual y unidireccional por parte del alumno. En este sentido, para

Flecha (2004) la reconstrucción activa y progresiva del conocimiento se articula por procesos de interacción con el medio sociocultural y con las personas que lo integran, por lo que el aprendizaje se construye por la relación que se da con uno mismo, con el entorno o con los demás. Como puede apreciarse, se trata de una visión totalmente coherente con la concepción socioconstructivista del aprendizaje.

En esta interacción social, el maestro juega un papel condicionante, pero no determinante. De esta manera, se debe destacar que el maestro no enseña, sino facilita las condiciones para que se produzca el aprendizaje. De hecho, suponer que el maestro es el que enseña es una posición que va en contra de la teoría constructivista (Delval, 1997). Pero, ¿cómo se produce un aprendizaje significativo? De acuerdo con Yus (1996, p. 53):

Se verifica por implicación activa y personal del sujeto. El alumno tiene que ser protagonista de su propio aprendizaje, incorporándose en una dinámica activa que parta del planteamiento de problemas, emita conjeturas e hipótesis, busque información, organice su propia tarea, colabore con los demás en la solución de problemas, aprenda a aprender y sea capaz de autoevaluar su propio trabajo. Participar organizando, tomando decisiones, valorando, buscando información, analizándola, contrastándola.

Por su parte, Pozo (1999) destaca como estrategias para fomentar un aprendizaje constructivo elaborar tareas abiertas y basadas en la resolución de problemas, fomentar las preguntas más que facilitar las respuestas, que el alumnado perciba el aprendizaje como una tarea autónoma de la que deben hacerse responsable y diseñar tareas de cooperación social. Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje escolar es un proceso activo en el que cada alumno construye o reconstruye sus esquemas de conocimiento y de acción, modificándolos y enriqueciéndolos a partir del significado y sentido que atribuye a los

contenidos de aprendizaje (Contreras et al., 2001). Pozo (1999) apunta una serie de condiciones que deben reunirse para que se dé el aprendizaje constructivo (Figura 3.16).

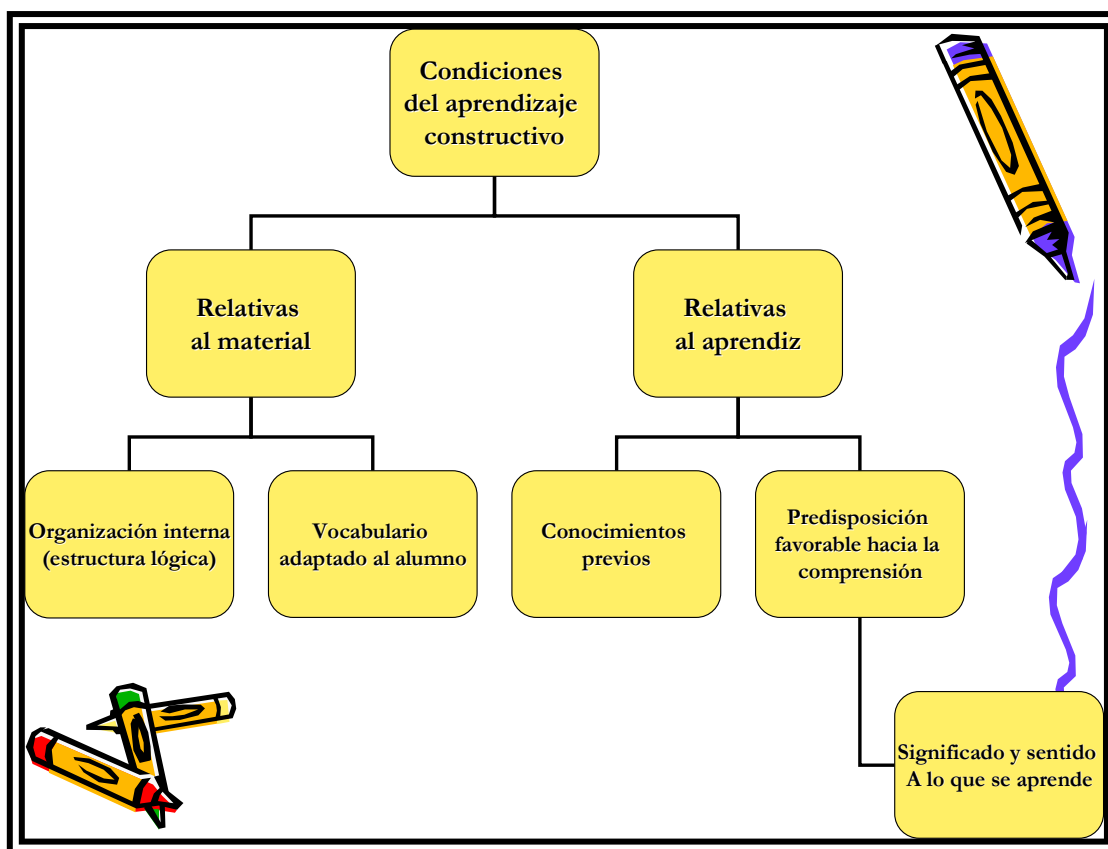


Figura 3.16: Condiciones o requisitos para que se produzca un aprendizaje constructivo (Pozo, 1999, p. 160).

Es interesante tener en cuenta estas condiciones o requisitos ya que apuntan algunas ideas acerca de cómo debe enfocarse la interacción educativa, así como los requerimientos que se debe tener en cuenta a la hora de diseñar las tareas motrices. Sin embargo, y dada las características del área de Educación Física, es necesario tener en cuenta otro condicionante más: el medio o el entorno (dentro del cual se incluiría al material) y que reúne algunos elementos como el medio natural, las infraestructuras, etc.

Por lo tanto, el aprendizaje será significativo para el educando en la medida en que se conjuguen la interacción entre la construcción individual (Piaget, 1970) y la construcción social del conocimiento (Vygotsky, 1979) que realiza el alumnado de las formas y saberes

culturales que son facilitadas por el profesor, tanto con los demás como respecto al medio (Figura 3.17).



Figura 3.17: El papel de la interacción en la construcción significativa del conocimiento.

En el ámbito de la Educación Física, el papel protagonista de los alumnos que elaboran su propio conocimiento los convierte en “sujetos activos que construyen los significados en su interacción continua con el medio que le rodea” (Sicilia, 2001, p. 126) y, no lo olvidemos, consigo mismo y con los demás. Cecchini (1996) y Contreras et al. (2001) apuntan que deber ser la *acción motriz* desde la que se genere el proceso educativo de autoconstrucción y autorregulación de los aprendizajes y fomento este papel de sujetos activos. Evidentemente, desde la especificidad que confiere la motricidad al área se trata de provocar una intervención docente donde el cuerpo y el movimiento sean las bases pedagógicas que movilicen el aprendizaje del alumnado en todos sus sentidos (cognitivo, motor, afectivo-emocional y socio-relacional). En definitiva, la conducta motriz se convierte en medio y fin (aunque no el único fin).

Por tanto, un enfoque constructivista de la Educación Física debe partir de las necesidades, intereses y conocimientos previos del alumno. Tiene que vislumbrar la importancia de que éste comprenda la naturaleza, las características y los objetivos de la actividades que

realizan, para que puedan darle sentido y significado a las mismas (Contreras et al., 2001). El discente debe saber en todo momento qué es lo que hace, por qué y para qué lo hace; y el profesorado ha de facilitar las condiciones para que se dé esta situación. Pudiendo tomar el alumnado decisiones respecto al cómo hacerlo, con quién hacerlo, durante cuánto tiempo, etc. que le van a facilitar una adquisición progresiva de su autonomía en su proceso de aprendizaje. Además, este enfoque constructivista en Educación Física debe considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un triángulo interactivo (Coll, 1997) en el que se relacionan mutuamente profesorado, alumnado y contenido. Dada la idiosincrasia de nuestro área, esta interacción no debe supeditarse sólo al contenido sino que debe ampliarse al medio, entendido éste como el conjunto de agentes mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje como espacios, materiales y contenidos. Ya que en la interacción didáctica que se da en el patio, tan importante como lo que se da (contenido), es con qué se da (recursos didácticos, materiales curriculares) y dónde (infraestructuras o espacios). Este enfoque, asimismo, debe considerar algunas cuestiones didácticas como hacer trabajar al estudiante en la zona de desarrollo próximo, dejar para los compañeros o el profesor el papel de andamiaje, y ofrecer un ajuste continuado de la ayuda.

Así pues, una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Figura 3.18) que apoye la tesis del alumnado autónomo de primaria de Educación Física debe partir de la explicitación de la naturaleza y función social de la Educación Física escolar e integrar la visión de la construcción del conocimiento en la escuela. Tiene que llegar a facilitar el desarrollo personal y social del alumnado, fomentando una actividad autónoma, donde el profesorado tiene una función simplemente mediadora.

Educación Física escolar

1. Naturaleza social de la Educación Física escolar.
2. Función facilitadora del desarrollo personal y social.
3. Actividad autónoma y constructiva (social e individual) del alumnado.
4. Papel mediador del profesorado para la construcción significativa del conocimiento.

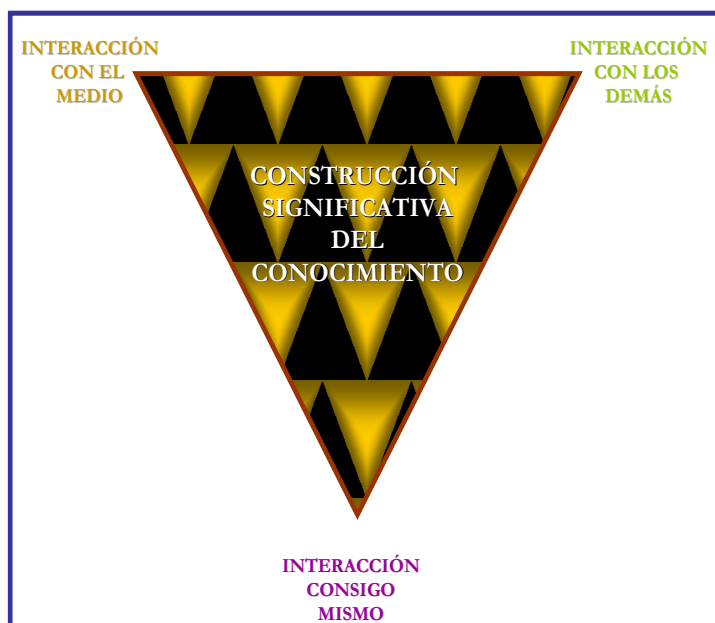


Figura 3.18: Estructura jerárquica de la concepción constructivista de una Educación Física escolar conducente a la autonomía del alumnado.

Recapitulando, el aprendizaje en Educación Física no puede circunscribirse meramente a lo motor. Un verdadero y completo aprendizaje tiene que atender a aspectos cognitivos, motores y socio-afectivos. Es necesario que el profesorado se haga eco del constructivismo y sus principios, y los haga extensivos a su práctica. Sólo el papel activo del alumnado promoverá un aprendizaje significativo, funcional y duradero.

3.3. Autonomía y marco curricular

En este apartado se tratará de esclarecer por un lado, cuáles son los principios curriculares que impregnan los currículos de Canarias para la etapa de Educación Primaria, tanto el Decreto 46/1993 como el Decreto 126/2007, ya que el período en el que se llevó a cabo la investigación era de transición entre el sistema educativo basado en la LOGSE, y el basado

en la LOE. Se tratará de describir qué marco curricular se debería adaptar mejor a un proceso de enseñanza-aprendizaje preocupado por ceder autonomía al alumnado. Por otro lado, se analizará cuál es el tratamiento que se le da a la autonomía en el primer nivel de concreción, centrándonos en los Decretos 46/1993 y 126/2007.

3.3.1. Supuestos ideológicos curriculares y desarrollo curricular

La transformación que se está produciendo en el sistema educativo español exige que se haga una revisión de las prácticas docentes, por un lado; y de la concepción acerca de los elementos curriculares, por otro. Por eso, todo cambio en el sistema educativo exige una revisión en el quehacer del profesorado para adaptarse a dichos cambios. Y este proceso se articula a través de un instrumento que sirve de guía o referente para el maestro en su labor: el currículo. La necesidad de considerar su importancia, así como incentivar al profesorado para su uso (y crítica) son dos aspectos que se antojan imprescindibles en la actualidad. En este trabajo, el desarrollo curricular para consolidar un trabajo sólido en la autonomía es un requisito ineludible en la profesionalización docente, de ahí la importancia del trabajo colaborativo.

Con frecuencia, el currículo es visto por los educadores como un documento infructuoso, burocrático, y sin ninguna utilidad real (Devís, 1996; Viciano, 2002). Sin embargo, la postura ideológica sobre el currículo que se mantiene en este trabajo es la de una propuesta acerca de lo que puede servir y tiene valor para la clase y para el proceso de enseñar y aprender. El currículo, bajo esta óptica, se convierte en un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica (Coll, 1987), en una declaración de intenciones educativas (Hernández, 2004a), que propone más que dispone, y en la que el maestro, desde su propio contexto y realidad, realizará las adaptaciones oportunas para lograr sus fines educativos. No se trata sólo de un conjunto ordenado de contenidos, asociados a una disciplina y a una secuencia de los mismos en unidades de tiempo variable, en el sentido que plantea Viciano (2002),

sino que va mucho más allá, incluyendo en ello el conjunto de experiencias de aprendizaje de los educandos (Lorenzo, 1992). Coincidimos plenamente con la postura de Devís (2001) y Kirk (1990), para quienes el currículo se trata de un cruce de prácticas que debe incluir tres características básicas: conocimiento, interacción y contexto.

En resumen, “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1987, p. 29), pero que además es “el marco de interacción de los diversos procesos, agentes y contextos que, dentro de un complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo” (Devís, 2001, p. 248). Por lo tanto, va más allá de la visión reduccionista y estática que desde la administración se plantea al considerarlo como un conjunto de objetivos, contenidos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Es decir, un mero programa de aplicación por parte del profesorado, en muchas ocasiones de forma irreflexiva y mecánica. El currículo es, desde esta investigación, visto como una “entidad viva” que cobra importancia a medida que desciende en los sucesivos niveles de concreción y se acerca al proceso de interacción didáctica, a pie de aula. Reconstruyéndose a medida que se va desarrollando durante este proceso.

Ahora bien, una vez que ya se ha situado la idea de currículo, se hace pertinente caracterizar los respectivos Decreto 46/1993 y Decreto 126/2007 para ver en qué medida estos currículos se adecuan a un proceso de enseñanza-aprendizaje que trate de favorecer la autonomía en el alumnado. En este sentido se pronuncia Lleixá (2003, p. 19) cuando comenta que “El currículum oficial, establecido por la Administración educativa, y el currículum práctico, surgido de la interactividad resultante de las clases de Educación Física, constituyen dos realidades diferentes; pero (...) actúan simbióticamente y, por tanto, en mayor o menor medida, precisan una de la otra para su consolidación”. Por eso, en este apartado se tratará de analizar los diversos currículos oficiales (Decreto 46/1993 y Decreto

126/2007) para ver en qué medida contribuyen a generar un currículum práctico que, surgido de la interacción en las clases, favorezca el desarrollo de la autonomía del discente.

Para caracterizar un marco curricular coherente con el principio de favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje tendente a ceder autonomía a los discentes, se va a seguir un criterio epistemológico en el que se analizarán los diversos marcos curriculares de racionalidad, las teorías curriculares, las fuentes que impregnan el currículo, así como los enfoques y tipos de currículo existentes.

MARCOS DE RACIONALIDAD Y AUTONOMÍA

Por *racionalidad* se entenderá un marco meta-teórico que hace referencia a “las estructuras de pensamiento a través de las cuales percibimos, comprendemos e interpretamos el mundo” (López Pastor et al., 2003, p. 22). Los conceptos de racionalidad técnica y práctica derivan de la época de la Grecia Antigua. En su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles ya distinguía la *tecné* (racionalidad técnica) y la *frónesis* (racionalidad práctica). La primera hacía referencia a la acción instrumental y eficaz y la segunda a la praxis o acción reflexiva. En la actualidad, la racionalidad técnica pretende el logro de fines conductuales del alumnado a partir de la formulación operativa de objetivos (Hernández, 2004a), la racionalidad práctica comprende muchos aspectos pero, *grosso modo*, contempla al docente como un investigador (Stenhouse, 1984) y como reflexivo de su propia práctica (Schön, 1992) y no sólo como un mero técnico que aplica las consignas de agentes externos que desconocen el contexto en el que se mueve el docente, más propio de una ideología asociada a la racionalidad técnica. Por otra parte, la racionalidad crítica sugiere ir más allá de la interpretación, traspasar los límites del patio, de la cancha, para llegar a instancias políticas y administrativas. Además, su objetivo es la emancipación humana y la transformación social (Muros, 2006). No es objeto de este trabajo realizar un exhaustivo análisis de los marcos de racionalidad y sus rasgos

caracterizadores. Para tal fin, remitimos al lector a la consulta de López Pastor et al. (2003).

Se muestra a continuación un resumen de los tipos de racionalidad (Figura 3.19):

RASGOS	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA	RACIONALIDAD CRÍTICA
<i>Paradigmas de investigación</i>	Positivista, técnico, cuantitativo. Resultados generalizables.	Interpretativo, práctico, cualitativo. Resultados interpretables.	Crítico, emancipativo. Resultados para transformar algo.
<i>Visión del mundo</i>	Descripción de la realidad.	Comprensión de la realidad.	Transformación de la realidad.
<i>Modelo pedagógico</i>	Vertical.	Horizontal.	Horizontal.
<i>Enfoque curricular</i>	Currículo por objetivos.	Currículo como proyecto y proceso.	Currículo como praxis.
<i>Perspectiva curricular</i>	Perspectiva tradicionalista.	Perspectiva empirista-conceptual.	Perspectiva reconceptualista.
<i>Visión del currículo.</i>	Se reproduce.	Se interpreta.	Se construye.
<i>Enfoque de la E.F.</i>	Rendimiento.	Participativo.	Emancipativo.
<i>Objetivos</i>	Rendimiento motor y competencia motriz, exclusivamente.	Desarrollo integral. La motricidad como medio y como fin.	Autonomía. La motricidad como medio y como fin para la emancipación del alumnado.
<i>Competencias</i>	Motriz.	Básicas.	Autonomía e iniciativa personal. Aprender a aprender.
<i>Contenidos</i>	Exclusivos de la motricidad (Condición física y habilidad motriz).	Eclecticismo de contenidos exclusivos y no exclusivos.	Eclecticismo de contenidos exclusivos y no exclusivos (socio-culturales y políticos).

<i>Metodología</i>	Directiva. Estilos de enseñanza tradicionales y los que fomentan la individualización. Tareas definidas.	Participativa. Estilos de enseñanza que posibilitan la participación y propician la socialización. Tareas semidefinidas.	Emancipativa. Estilos de enseñanza que implican cognitivamente y los que favorecen la creatividad. Tareas no definidas.
<i>Evaluación</i>	Heteroevaluación. Instrumentos estandarizados de medición. Resultados cuantificables.	Coevaluación. Instrumentos adaptados al grupo. Resultados cualitativos.	Autoevaluación. Instrumentos realizados por alumnos, en función del contexto. Resultados cualitativos.
<i>Visión del profesorado</i>	Técnico que aplica “recetas”. Irreflexivo, eficaz, preocupado por el compromiso motor.	Profesional, investigador de su propia práctica y reflexivo, preocupado por los pensamientos de su alumnado.	Profesional, investigador de su propia práctica, reflexivo y crítico con los sistemas sociales y políticos. Preocupado por la autonomía de su alumnado.
<i>Rol del profesorado</i>	Transmite conocimientos.	Comparte conocimientos.	Mediador de conocimientos.
<i>Rol del alumnado</i>	Pasivo, receptor de conocimientos.	Activo, interpreta conocimientos.	Activo, construye conocimientos.
<i>Autores más destacados</i>	Bobbitt (1921), Tyler (1949), Johnson (1967), Neil (1977), Taba (1974), Tanner y Tanner (1975). En Educación Física: Graham y Heimerer (1981), Toussignant y Brunelle (1982), Jewett y Bain (1985), Siedentop (1998), Díaz Lucea (1999), Pieron (1999), Viciano (2002).	Schwab (1969), Walker (1975), Reid (1978). En Educación Física: Arnold (1979), Carr (1983), Lawson (1983, 1986).	Apple y Teitlebaum (1985), Grundy (1987), Apple (1989), Giroux (1990). En Educación Física: Kirk (1990), Fraile (1995), Devís (1996), Pascual (2002, 2004), Sicilia y Fernández-Balboa (2005), Muros (2004, 2006).

Figura 3.19: Resumen de las aportaciones de cada racionalidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, un documento oficial que abogase por el desarrollo de estrategias docentes favorecedoras de la autonomía del alumnado debería situarse en el marco de una racionalidad curricular crítica. Sin embargo, según Devís (2001) y Hernández (2004a) el modelo de currículum LOGSE se sitúa en el marco de la racionalidad práctica, con un carácter integrador de diversas disciplinas (Lleixá, 2003). En la “Introducción” del Decreto 46/1993 puede observarse un cambio epistemológico desde una visión más academicista y técnica a una más práctica y con consideración de la persona en su globalidad:

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un currículum que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores (Decreto 46/1993, p. 1914).

Como puede apreciarse, la concepción de currículum no se circunscribe a la de un contenido o programa que deba alcanzarse (paradójicamente a la definición que del mismo se ofrece en dicho documento, tal y como aparece en el artículo 3), se supera esta visión reduccionista para trascender a esferas más prácticas, considerando a la persona en su globalidad, tal y como plantea la racionalidad práctica.

El Decreto 46/1993 realiza un pequeño “guiño” a la racionalidad crítica por cuanto expone que se debe favorecer aquellos aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica. Incluso, en su artículo 2 (p. 1915), presenta como una de las finalidades de la educación primaria “una progresiva autonomía de acción en su medio”. Siguiendo con una visión de racionalidad práctica e, incluso, crítica, se observa la importancia que se le da al contexto en el sentido de que los proyectos curriculares tienen que adecuarse al contexto

socioeconómico y cultural del Centro (Decreto 46/1993). No obstante, se atisba un resquicio de racionalidad técnica cuando en la “Introducción” manifiesta que:

Los objetivos de esta etapa establecen las capacidades que, a su paso por la escuela, se espera hayan desarrollado los alumnos al finalizar la Educación Primaria. Es aquí donde se concretan las verdaderas intenciones educativas y las finalidades del proceso, y esto convierte a los Objetivos de etapa en el referente principal para el profesorado a la hora de planificar su práctica en el aula (Decreto 46/1993, p.1919).

Coherente con una visión de racionalidad práctica, se reconoce al maestro como un profesional reflexivo. Así, “Conviene que los maestros tengan muy presente lo que hacen y cómo lo hacen para que, a partir de esa reflexión, puedan plantearse la revisión y el cambio progresivo que tienda a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación que le corresponda” (Decreto 46/1993, p. 1920).

Centrándonos en la especificidad del apartado dedicado a Educación Física, queda patente la orientación práctica del área en que “Con la presencia de esta área en el diseño curricular, se pretende incorporar a la cultura y a la educación básica aquellas capacidades que, relacionadas con el cuerpo y la actividad motriz, favorezcan en el alumnado el desarrollo global de la personalidad” (Decreto 46/1993, p. 1948). Más adelante se dirá que “se debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales que tratan de desarrollar en el alumnado sus aptitudes y capacidades psicomotrices, físico-motrices y socio-motrices y no aspectos parciales de ellas” (Decreto 46/1993, p. 1949).

Por otro lado, el currículo LOE se presenta mucho más abierto y susceptible de tratamientos pedagógicos constructivistas y contemporáneos (Vizuete, 2007) aunque con una concepción de educación corporal similar a la LOGSE (Fraile, 2007). El actual currículo LOE sería difícil de encuadrar en un marco de racionalidad y podría decirse que

adopta una postura ecléctica. La inclusión del concepto de competencia remite a la acción eficaz (OECD, 2001) y por tanto a la visión técnica de la enseñanza, sin embargo la concepción de la persona en su globalidad, dando relevancia a la educación moral remite a una concepción práctica. Por otra parte, en el Decreto 126/2007, se atisba una incipiente racionalidad crítica. Así, por ejemplo, ya desde la presentación se insiste en la importancia de vivir e integrarse en la sociedad de modo crítico y en la búsqueda de la autonomía del alumnado:

Desde el centro educativo y en el entorno del aula se favorecerá la implicación y participación del alumno y la alumna y la permanente inquietud por la búsqueda activa, por la investigación, por la organización, por la autonomía y por el trabajo en equipo (Decreto 126/2007, p. 12661).

Más adelante, en su artículo 2 (p. 12662), entenderá que entre los fines de la Educación Primaria está ofrecer “experiencias de aprendizaje autónomo y permanente”.

En el ámbito de la Educación Física, el currículo LOE se sigue posicionando en una postura ecléctica. La visión práctica queda patente cuando se alude a que “La conducta motriz integra la implicación cognitiva, motriz y afectivo-social del ser humano” y la óptica crítica se refleja en que:

El alumnado, a lo largo de los ciclos, adquiera de forma cada vez más autónoma los conocimientos y los hábitos necesarios para hacerse responsable de mantener un cuerpo saludable, accediendo, por otro lado, a una actitud reflexiva y crítica ante los estereotipos sociales relacionados con el cuerpo y las prácticas motrices (Decreto 126/2007, p. 12720).

TEORÍAS CURRICULARES Y AUTONOMÍA

Asimismo, un currículo conducente al desarrollo de estrategias docentes encaminadas a favorecer la autonomía de los educandos, debería fluctuar entre teorías que fueran en esa dirección. Las *teorías curriculares* “son teorías que coexisten en el panorama internacional de la Educación Física y representan formas distintas de acometer el diseño, desarrollo, evaluación, estudio, formación del profesorado y todas aquellas acciones relacionadas con el currículum” (Devís, 2001, p. 258). Devís (2001) clasifica las teorías curriculares de la siguiente forma (Figura 3.20):

	TEORÍA	PROPÓSITO	AUTORES
1	Tradicionalista	Sus principales propósitos consisten en recoger los valores, experiencias, prácticas y conocimientos y serle útil a los docentes. El profesor es un artesano que aprende por ensayo-error.	Jewett (1980), Jewett y Bain (1985).
2	Técnica	La docencia se justifica a partir de principios de actuación eficientes. Se corresponde con la racionalidad técnica y se basa en el conductismo.	Bobbitt (1921), Tyler (1949), LGE (1970), Sánchez Bañuelos (1984), Siedentop (1998), Pieron (1999).
3	Racionalista	Busca un currículo dirigido a la persona en su globalidad y no solo al aspecto intelectual.	LOGSE (1990), Arnold (1991).
4	Deliberativa	El currículo se sitúa en el ámbito de lo práctico, del espacio escolar, donde los profesores y alumnos construyen el currículo.	Schwab (1969), Almond (1976, 1979), Stenhouse (1984), Fraile (1995), Devís (1996).
5	Crítica	Sugiere ir más allá de la interpretación, traspasar los límites del patio para llegar a instancias políticas y administrativas.	Carr y Kemmis (1988), Kirk (1990), Pascual (1992), Fernández-Balboa (1997).

Figura 3.20: Teorías curriculares en Educación Física. Adaptado de Devís (2001).

Así pues, un currículo oficial que busque inspirar un currículo práctico basado en la cesión de autonomía del alumnado debería situarse en una teoría curricular deliberativa y crítica.

Sin embargo, según Devís (2001), el currículo LOGSE se sitúa en una teoría racionalista, ya que busca desarrollar a la persona en su totalidad y no sólo el aspecto intelectual. Esta misma visión (con algún matiz crítico) se refleja en el Decreto 126/2007 cuando en su “Introducción” se alude a la importancia de las competencias básicas “ya que permite identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para vivir e integrarse en la sociedad de modo crítico, contribuyendo al desarrollo integral como personas, con un planteamiento orientado a la aplicación de las habilidades culturales, sociales y ciudadanas adquiridas y al ejercicio de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (p. 12661)”. Además, se plantea en dicho documento que los valores han de estar presentes a lo largo de toda la vida educativa, aspecto éste esencial en el desarrollo de las competencias. Y sin embargo, la educación en valores siempre ha sido relegado a un segundo plano (bien como un tema transversal o dejado a la “buena voluntad” del profesorado).

FUENTES DEL CURRÍCULO Y AUTONOMÍA

Todo currículo que se precie a favorecer un desarrollo autónomo del aprendizaje, debería discurrir por unos derroteros que la alimenten desde diversas ópticas. La fuente epistemológica debería nutrir al currículo de unos contenidos encaminados al conocimiento de la emancipación y transformación humana y social, donde la pedagogía crítica se muestra muy consistente. La fuente pedagógica debería inducir al currículo a auspiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno sea capaz de aprender a aprender, sobre todo, teniendo en cuenta los principios psicopedagógicos de las concepciones constructivistas. Un currículo encaminado a la autonomía debería considerar al discente lo suficientemente maduro como para asumir la responsabilidad de una toma de decisiones consecuente (fuente psicológica). Por último, y no menos importante, todo proceso educativo se da en un contexto sociocultural (fuente sociocultural), que frecuentemente ha sido ignorado por la visión técnica de la enseñanza, y que desde un punto de vista crítico se

trata de un elemento fundamental en la interacción didáctica, ya que aporta una determinada significación social a los contenidos y a la práctica educativa.

ENFOQUES CURRICULARES Y AUTONOMÍA

Por último, se exponen las diversas clasificaciones de enfoques y tipos de currículo. Una primera clasificación es la que nos muestra Viciana (2002):

1. El currículo como *aplicación de un programa*. Se entiende el currículo como un diseño a aplicar bien por normativa, o por propia iniciativa docente. Se corresponde con la visión tecnocrática del docente como profesional eficaz que aplica la teoría “sin más”.

2. El currículo como un *proceso a planificar en función de criterio externos al profesor*. En este caso, lo importante es la planificación y desarrollo del currículo que puede atender a varios criterios como los contenidos (lo relevante es el carácter epistemológico) o el alumno (lo importante es el carácter psicopedagógico).

3. El currículo como un *proceso a planificar en función de criterios personales*. La planificación se desarrolla en función del pensamiento docente, la experiencia personal en la práctica docente y los objetivos didácticos. Podría situarse en la esfera de una visión práctica o interpretativa de la enseñanza.

4. El currículo como *proceso ecológico* (persona-sociedad). Lo importante es la persona y el contexto que le rodea. La significación viene definida por la aplicación que el individuo realiza a la vida diaria de su formación académica. Cultura y sociedad son aspectos clave en este tipo de enfoque. Se busca el desarrollo integral dando mucha importancia a lo formación en valores. Se trata de una óptica más acorde a la fundamentación crítica.

Esta clasificación, que tiene su valor por reconocer el currículo como programa o proceso, creemos que es limitada. Por eso, en esta investigación se utilizará la realizada por Devís (2001), a nuestro criterio, más completa (Figura 3.21).

1. El curriculum como *contenido o programa*.

2. El currículum como *conjunto de actividades y experiencias*.
3. El currículum como *planificación*.
4. El currículum como *práctica o interacción*.
5. El currículum como *cruce de prácticas (praxis)*.

ENFOQUE		PROPÓSITO
1	Contenido o programa	Se basa en considerar el currículo como el conjunto de contenidos o el cuerpo de conocimientos que debe enseñarse al alumnado y que viene establecido por cada una de las materias que configuran los planes de estudio.
2	Conjunto de actividades y experiencias	Considera el currículo como el conjunto de cosas que deben hacer y experimentar los niños y jóvenes con el objetivo de insertarse en la vida adulta.
3	Planificación	El currículo es una planificación racional donde se toman todas las decisiones de las dimensiones de la enseñanza. Esta perspectiva incluye las dos acepciones anteriores y la amplía a todo el conjunto de elementos y relaciones que conforman la práctica escolar.
4	Práctica o interacción	El currículo se entiende como la práctica de la enseñanza en el contexto escolar y la interacción entre el profesorado y el alumnado. El currículum consiste en el desarrollo de la planificación o del proyecto educativo, pero integrando los procesos de comunicación e interacción que tiene lugar en los centros educativos. Según esta acepción el currículo estaría configurado por todo lo que piensan, hacen, dicen y sienten los profesores y los alumnos.
5	Cruce de prácticas (praxis)	El currículum es el marco de interacción de los diversos procesos, agentes, contextos que, dentro de un complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo.

Figura 3.21: Enfoques del currículo y sus correspondientes propósitos (Devís, 2001).

A tenor de lo visto, un currículo que aspire a ceder responsabilidades y autonomía en el alumnado debería situarse en un enfoque de currículo como práctica o cruce de prácticas (Figura 3.22), ya que este enfoque entiende que son las personas en interacción y en un contexto determinado las que construyen el currículo y pone el énfasis en la autonomía de los protagonistas, es decir, del profesorado y del alumnado (Grundy, 1991; Kirk, 1990; Lorente, 2004). Sin embargo, la definición de currículo aportada en el Decreto 46/1993 y en el Decreto 126/2007 alude a su concepción como planificación (Devís, 2001).



Figura 3.22: El currículo de la Educación Física (Devís, 2001, p. 251).

En cualquier caso, se supera la visión técnica del currículo por objetivos para concretarse en la visión práctica del currículo como proyecto y proceso. Un “proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares al tiempo que explicita las intenciones que hay en su origen y proporciona un plan para llevarlas a término” (Coll, 1986, p. 148). Este enfoque de proyecto y proceso se recoge en el documento oficial cuando alude:

El presente Decreto configura los componentes curriculares que requerirán una ulterior concreción por parte de los profesores en diferentes momentos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. Es preciso, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del Centro educativo y de su entorno sociocultural (...) Finalmente, cada Profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula (Decreto 46/1993, p. 1914).

El currículo oficial no deja de ser un documento que tiene una intención (proyecto) pero que debe ser adecuado y concretado a cada contexto de interacción (proceso) en función de las características del alumnado, del centro y del entorno. Estas concreciones se irán plasmando en los sucesivos documentos de segundo y tercer nivel (proyectos curriculares y programaciones docentes). En cualquier caso, y a tenor de lo visto en la cita anterior, parece que el Decreto 46/1993 deja toda la responsabilidad del diseño y desarrollo del currículo a los equipos docentes, sin mención explícita al papel del alumnado en esta posibilidad. Este aspecto se recoge también en el artículo 9.1, en el que se explica que los maestros programarán su actividad docente de acuerdo al currículo de la Educación Primaria y al proyecto curricular de etapa. Aunque, eso sí, la LOGSE se ha preocupado por ofrecer nuevas propuestas que tratan de desarrollar técnicas o enfoques de enseñanza que orienten al alumnado hacia un aprendizaje más autónomo (Hernández, 2004b).

Por otro lado, la alusión a la concreción de las competencias básicas en el Decreto 126/2007 parece advertir de la importancia del papel del alumnado y del entorno en el desarrollo curricular, dotándole de un enfoque más cercano a la praxis. Así:

Desde el centro educativo y en el entorno del aula se favorecerá la implicación y participación del alumno y la alumna y la permanente inquietud por la búsqueda activa, por la investigación, por la organización, por la autonomía y por el trabajo en equipo. Además, se facilitará y completará el desarrollo de las competencias básicas mediante las medidas organizativas y funcionales que se adopten, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares que se planifiquen (Decreto 126/2007, p. 12661).

De esta forma, parece que ha habido un avance respecto al diseño anterior, en cuanto que otorga un mayor protagonismo al discente y al contexto en el que se desarrolla el proceso

de interacción didáctica. Y todo esto para que los currículos se conviertan en instrumentos útiles adaptados a la realidad y a la sociedad en la que vive y se desenvuelve el estudiante (Decreto 126/2007).

DESARROLLO CURRICULAR, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y AUTONOMÍA

En esta investigación, el desarrollo curricular o la forma de llevar efectivamente este currículo a la práctica ocupa un papel importante, ya que el trabajo colaborativo como método para desvelar estrategias docentes favorecedoras de la autonomía se convierte en un elemento clave en el diseño de la investigación. Coincidimos con Stenhouse (1984), cuando dice que no hay desarrollo del currículo sin desarrollo profesional del profesor, de ahí la importancia de la formación permanente del profesorado. En cualquier caso, este desarrollo del currículo lleva implícito una filosofía, un modo de interpretar y, consecuentemente, de actuar en la enseñanza (Stenhouse, 1987; Viciano, 2002), concretamente el desarrollo de la autonomía del alumnado de Educación Primaria en Educación Física. Y para este propósito se considera la investigación-acción el mejor recurso, ya que como apunta Kirk (1990) dentro del desarrollo curricular, tradicionalmente se ha realizado el modelo centro-periferia (experto-técnico), basado principalmente en la investigación-desarrollo-difusión. Y este modelo presenta, a grandes rasgos, cuatro grandes problemas. Primero, considera al profesor un mero técnico, un pragmático irreflexivo y mero ejecutor, perdiendo su identidad de profesional de la educación. Segundo, presenta un currículo cerrado, inflexible. Se hace, se divulga y se “corta y pega” en las programaciones. Tercero, el cambio social es complicado. Y cuarto, los programas de innovación son difícilmente abarcables. En este sentido, el currículo oficial debería abogar por una formación permanente del profesorado basado en el trabajo colaborativo. En el Decreto 46/1993 aparece alguna referencia explícita en este sentido por lo que parece

posicionarse en una visión más próxima a la racionalidad práctica del profesorado. En concreto, alude a que:

Es preciso, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del Centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse, principalmente, a la distribución de los contenidos y criterios de evaluación por ciclos, a las líneas generales de aplicación de dichos criterios, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Finalmente, cada Profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula (Decreto 46/1993, p. 1914).

El currículo parece, también, dar importancia al papel del maestro como profesional reflexivo (Schön, 1992). Así, manifiesta que: “Conviene que los maestros tengan muy presente lo que hacen y cómo lo hacen para que, a partir de esa reflexión, puedan plantearse la revisión y el cambio progresivo que tienda a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación que le corresponda” (Decreto 46/1993, p. 1920). Por su parte, el Decreto 126/2007, sí realiza una alusión específica al desarrollo curricular a través del trabajo colaborativo. Así, en el artículo 14.1 se alude a que:

La administración educativa fomentará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, estimulará la actividad investigadora a partir de su práctica docente y favorecerá el trabajo en equipo del profesorado, propiciando una actuación coherente y coordinada entre los docentes que impartan la Educación Primaria en los distintos ciclos, así como con el profesorado de Educación Infantil

y de Educación Secundaria Obligatoria que corresponda, con el objeto de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado (Decreto 126/2007, p. 12667).

En general, los currículos oficiales gozan de buena salud. En términos ideológicos, apuntan hacia una cultura del profesor como profesional práctico, posicionándose desde una visión casi exclusivamente práctica.

3.3.2. La autonomía en el primer nivel de concreción curricular

Este apartado tiene como principal objetivo analizar la presencia de la autonomía en los documentos oficiales correspondientes al primer nivel de concreción curricular. Por cuestiones de adecuación al objeto de estudio, se analizarán solamente los diseños de Canarias (Decreto 46/1993 y 126/2007), ya que se trata del contexto en el que se va a llevar a cabo la investigación. En el momento de realizar la investigación se está produciendo un periodo de transición entre dos sistemas educativos y, por ende, dos currículos oficiales: el Decreto 46/1993, correspondiente a la LOGSE y el Decreto 126/2007, propio de la LOE, por lo que se atenderá al análisis de ambos.

DECRETO 46/1993, DE 26 DE MARZO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA CANARIAS

En el artículo 2 del presente decreto se alude a la autonomía como una de las finalidades de esta etapa. Concretamente, la Educación Primaria tendrá como finalidad proporcionar una progresiva autonomía de acción en su medio, y por lo tanto, toda acción educativa debería ir encaminada en esta dirección. El hecho de considerarlo como uno de los fines de esta etapa da una idea de la importancia que, desde la administración, se le da a la autonomía como auspiciador del desarrollo personal y social del alumnado. Esta idea se refuerza en la

posterior “Introducción” cuando se expone que la finalidad de esta etapa será que el alumnado realice los aprendizajes necesarios para integrarse y vivir en la sociedad de forma autónoma, crítica y creativa y continúa y, en este sentido, a los alumnos se les debe procurar un desarrollo lo más autónomo y equilibrado posible.

Por otro lado, el artículo 4, referido a los “Objetivos de la etapa”, concretamente el e) establece desarrollar la capacidad de “Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas” (p. 1916).

Respecto a la especificidad del área, establece la contribución que la misma puede aportar al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa, entre ellos, claro está, la autonomía. Así, se continúa en la “Introducción” que en esta etapa esta área debe contribuir a la socialización, autonomía, autoconfianza, etc.

En los “Objetivos” no hay ninguna referencia explícita al desarrollo de la autonomía.

En cuanto a los “Contenidos”, y dentro del “Bloque I: El cuerpo: Imagen y percepción” se hace una alusión concreta en cuanto al desarrollo de actitudes: “4. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal” (p. 1952).

Finalmente, será el criterio de evaluación 3 el que manifieste la capacidad del alumno de transferir las respuestas que va desarrollando a la forma de resolver los problemas motores que el profesorado le va sugiriendo. De esta forma, se trata de “Utilizar de forma autónoma y significativa las habilidades y destrezas básicas, siendo capaces de seleccionar las diversas respuestas motrices válidas para resolver situaciones no habituales” (p. 1954).

Como puede observarse, un tratamiento desde un punto de vista cuantitativo más bien escaso. Podría considerarse que por lo que respecta al logro de la autonomía, el Decreto 46/1993 le da importancia en cuanto que lo considera un fin a lograr y una capacidad general que deba desarrollarse, sin embargo, su tratamiento a lo largo del documento se diluye en referencias exiguas.

DECRETO 126/2007, DE 24 DE MAYO, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

Las referencias comienzan en la presentación del documento, lo que da una idea de la relevancia de esta competencia (como así es considerada la autonomía por el documento). De esta forma, “Desde el centro educativo y en el entorno del aula se favorecerá la implicación y participación del alumno y la alumna y la permanente inquietud por la búsqueda activa, por la investigación, por la organización, por la autonomía...” (p. 12661). Como puede apreciarse, el documento destaca la importancia del contexto como medio auspiciador de la autonomía del alumnado, idea en la que insistían los autores de la pedagogía crítica.

En el artículo 2, “Fines de la Educación Primaria”, podemos observar una referencia a la autonomía y su relación con la consolidación del aprendizaje: “La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar (...) experiencias de aprendizaje autónomo y permanente” (p. 12662).

En cuanto al artículo 3 (p. 12662), “Objetivos de la Educación Primaria”, tenemos con referencia explícita dos objetivos de los 14 que componen los de etapa (Figura 3.23):

“b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, *iniciativa personal*, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje”.

“c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con *autonomía* en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan”.

Figura 3.23: Relación de objetivos de etapa con referencia explícita a la autonomía.

El objetivo b) trata de destacar la importancia de desarrollar actitudes como la iniciativa personal, entre otras. Capacidad que debe ser adquirida al terminar esta etapa el alumnado. Además, se insiste en el trabajo colaborativo, la responsabilidad y el sentido crítico,

aspectos estos sobre los que se han insistido a lo largo de este documento. Por otra parte, el objetivo c) quiere subrayar la intensa relación entre las habilidades sociales y una correcta inserción en la ciudadanía de forma cívica y responsable, tanto en el ámbito doméstico como en otros contextos más generales, idea muy relacionada con la funcionalidad de los aprendizajes y, en concreto, con las competencias básicas.

Otra cuestión en la que se quiere insistir es en el tratamiento didáctico y transversal de esta competencia; en concreto, “la educación en valores y la autonomía en el aprendizaje se trabajarán en todas las áreas” (p. 12663).

Respecto al área de Educación Física, ya en la “Introducción” se encuentran varias referencias tomando la autonomía un carácter funcional en el sentido de ir encaminada a la adquisición de hábitos de actividad física que permita al alumnado seguir con la práctica motriz más allá de la escolarización obligatoria en aras de obtener una mayor calidad de vida. En este sentido,

“se incorporan contenidos para la aplicación autónoma de hábitos de actividad física a lo largo de la vida como fuente de bienestar y salud (...). La salud referida a los aspectos psicológicos, biológicos y sociales está implícita en la Educación Física en relación con el sujeto y la sociedad, procurando que el alumnado, a lo largo de los ciclos, adquiera de forma cada vez más autónoma los conocimientos y los hábitos necesarios para hacerse responsable de mantener un cuerpo saludable” (Decreto 126/2007, p. 12720).

En el tercer ciclo, ya contando con alumnos más maduros, estos hábitos irán encaminado a la higiene corporal, posturales y alimentarios relacionados con la actividad física y la valoración del esfuerzo personal para mejorar las posibilidades del alumnado y superar sus limitaciones. Respecto a la evaluación, la toma de decisiones se torna fundamental en el

tercer ciclo para valorar y contribuir al desarrollo de la competencia motriz. Por eso, se incide en la toma de decisiones como criterio para favorecer una mejora de la ejecución motriz.

En referencia a los “Objetivos” (Figura 3.24), no se encuentra ninguna referencia explícita, aunque sí implícita en la alusión a la adquisición de hábitos saludables, el uso del juego como recurso para el ocio, o en la selección y aplicación de respuestas adecuadas a cada situación motriz.

-
1. Conocer, utilizar y valorar su cuerpo y el movimiento como medio de *exploración, descubrimiento* y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con las demás personas y como *recurso para organizar su tiempo libre*.

 2. Comprender y valorar los efectos que la práctica de actividades físicas, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales tienen sobre la salud, manifestando *hábitos de actitud responsable hacia su propio cuerpo* y el de los demás.

 4. Resolver problemas motores en entornos habituales y naturales, seleccionando y aplicando principios y reglas en la práctica de actividades físicas, lúdicas, deportivas y expresivas.

 5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de *autoexigencia* acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea motriz.
-

Figura 3.24: Relación de objetivos de área con referencia implícita a la autonomía.

En el primer ciclo (Figura 3.25), encontramos algunas alusiones al tema de la autonomía, aunque en esta ocasión están más referidas a la exploración y descubrimiento de sensaciones y a la adquisición progresiva de hábitos básicos de higiene corporal que a la toma de decisiones responsable y consecuente.

Primer ciclo

Contenidos

I. El cuerpo: imagen y percepción

4. Experimentación de posturas corporales diferentes.

9. Adquisición de hábitos básicos de higiene corporal, alimentarios y posturales relacionados con la actividad física y la salud.

II. El movimiento: habilidad y situación motriz

1. Posibilidades del movimiento. Experimentación de diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas.

9. Descubrimiento, exploración y disfrute de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.

Criterios evaluación

1. Reconocer las partes del cuerpo y utilizar la lateralidad dominante, manteniendo el control postural mediante la autorregulación de la tensión y la relajación muscular y la respiración.

En la evaluación no debe buscarse la imitación de modelos, sino la iniciativa del alumnado para adoptar posturas diferentes. De igual modo, se comprobará el ajuste y control de la respiración y la relajación a las condiciones de la tarea motriz, así como el uso de la dominancia lateral en el progreso de su motricidad básica, permitiendo, además, discriminar los movimientos segmentarios y progresar hacia la autonomía personal y la espontaneidad en la ejecución motriz.

3. Emplear las normas básicas para el cuidado del cuerpo relacionadas con la higiene, postura, alimentación, la conciencia del riesgo en la actividad física y el cuidado del entorno.

La predisposición hacia la adquisición de hábitos relacionados con la salud y el bienestar guiará este criterio. Se trata de constatar si los escolares son conscientes de la necesidad de alimentarse antes de realizar actividad física, de mantener la higiene del cuerpo, de utilizar un calzado adecuado, etc. También es preciso que identifiquen y tengan presentes los riesgos individuales y colectivos que van asociados a determinadas actividades físicas, empleando medidas de seguridad básicas en el uso de los distintos materiales y espacios, mostrando actitudes de cuidado y respeto hacia estos.

4. Adaptar las habilidades motrices básicas a distintas situaciones motrices lúdicas y expresivas, con coordinación y adecuada orientación en el espacio.

Con la aplicación del criterio se trata de comprobar si el alumnado es capaz de adaptar por sí mismo sus habilidades motrices básicas (desplazarse, saltar, girar, lanzar y recibir objetos) a las distintas situaciones expresivas y de juego libre y organizado, con y sin objetos, en entornos habituales y en el medio natural, cuidándolos y respetándolos. Se constatará si el alumnado se orienta y utiliza el espacio próximo, explorando y reconociendo las nociones topológicas básicas respecto a sí mismo. Es importante observar que perciba, decida y ejecute la habilidad que mejor se adapte a cada situación motriz o problema motor que se le presente

Figura 3.25: Referencias a la autonomía en el primer ciclo de Educación Primaria.

En el segundo ciclo (Figura 3.26), se va adquiriendo progresivamente más capacidad para decidir sobre aspectos relacionados con la tarea. Se consolidan los hábitos higiénicos y se valora en mayor medida la actuación de cada uno. Se tiene en cuenta la realización autónoma de juegos tradicionales valorándolos como recurso para el tiempo de ocio.

Segundo Ciclo

Contenidos

I. El cuerpo: imagen y percepción

9. Consolidación de los hábitos básicos de higiene corporal, posturales y alimentarios saludables relacionados con la actividad física. Acondicionamiento general de las capacidades físicas orientado a la salud.

11. Adquisición de hábitos en el uso correcto de materiales y espacios para la prevención de accidentes en la actividad física.

II. El movimiento: habilidad y situación motriz

3. Resolución de problemas motores que requieran control motor y variabilidad en las respuestas.

6. Participación activa en diversas tareas motrices, aceptando los diferentes niveles individuales de habilidad motriz.

9. Juegos deportivos modificados. Descubrimiento y aplicación de las estrategias básicas del juego motor relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.

Criterios de evaluación

7. Practicar y vivenciar juegos motores infantiles y tradicionales de Canarias, reconociendo su valor lúdico y sociocultural.

Se trata de verificar si el alumnado, a través de la participación en diferentes manifestaciones lúdicas de Canarias, está en condiciones de conocerlas, practicarlas de manera autónoma y apreciarlas como transmisoras de valores socioculturales y como una forma de ocupar y organizar su tiempo de ocio.

8. Mantener conductas activas acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, regulando su esfuerzo con autoexigencia según sus posibilidades, mostrando interés y responsabilidad en el cuidado del cuerpo.

Este criterio tiene el propósito de evaluar si el alumnado toma conciencia de los efectos saludables de la actividad física, el cuidado del cuerpo y las actitudes que permiten evitar los riesgos innecesarios en la práctica de juegos y actividades. Además, pretende valorar si mejora sus posibilidades motrices y su relación con la salud.

Figura 3.26: Referencias a la autonomía en el segundo ciclo de Educación Primaria.

Por último, en el tercer ciclo (Figura 3.27), ya se espera una actuación autónoma y responsable del alumnado en el desarrollo de las tareas motrices. La toma de decisiones es

completa en aspectos de participación, de estrategias en juegos motores, hábitos de salud, adecuación del movimiento, etc.

Tercer ciclo

Contenidos

I. El cuerpo: imagen y percepción

9. Autonomía en los hábitos saludables de higiene corporal, posturales y alimentarios relacionados con la actividad física.

11. Asimilación de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables

12. Prevención de accidentes en la práctica de actividades físicas y autonomía en el uso correcto de materiales y espacios.

II. El movimiento: habilidad y situación motriz

6. Autonomía y participación en diversas tareas motrices, aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad motriz.

9. Uso autónomo de las estrategias básicas de juego motor en juegos deportivos modificados individuales, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición.

Criterios evaluación

- 1. Ajustar el movimiento a distintas situaciones motrices de forma autónoma, controlando el cuerpo en reposo y en movimiento y teniendo en cuenta su duración y el espacio donde se realiza.**

Este criterio pretende valorar si el alumnado es capaz de mejorar su competencia motriz, realizando movimientos globales y segmentarios de forma coordinada y con equilibrio, adecuando la tensión, la relajación y la respiración y utilizando su lateralidad dominante y no dominante. Por ello, debe ser capaz de desarrollar su acción motriz ajustando los estímulos perceptivos a la elección y control del movimiento a partir de propuestas de tareas con distintos niveles de complejidad.

- 2. Aplicar las habilidades motrices básicas, genéricas y específicas a situaciones motrices de moderada complejidad, considerando el nivel de desarrollo de sus capacidades físicas básicas y adaptando su ejecución a la toma de decisiones.**

Con el criterio se pretende constatar si el alumnado transfiere, de forma coordinada y autónoma, las habilidades motrices básicas, genéricas y específicas, teniendo en cuenta el desarrollo de sus capacidades físicas básicas, a situaciones motrices cada vez más complejas, a partir de la mejora en las capacidades coordinativas, el dominio en el manejo de objetos, el control y orientación corporal y la anticipación respecto a trayectorias y velocidades; para ello se incide en la toma de decisiones como criterio de las tareas para favorecer una mejora de la ejecución motriz.

- 7. Identificar las repercusiones que la práctica habitual de actividades físicas, lúdicas y deportivas tienen sobre la salud individual y colectiva, aceptando las diferencias individuales y las propias posibilidades y limitaciones.**

Este criterio trata de comprobar si el alumnado sabe establecer conexiones coherentes entre los conocimientos y las actitudes relacionadas con la adquisición de hábitos saludables. Se tendrá en cuenta la disposición a realizar ejercicio físico, evitando el sedentarismo; a mantener posturas adecuadas; a alimentarse de manera equilibrada; a hidratarse correctamente; a mostrar la responsabilidad y la precaución necesarias en la realización de actividades físicas, evitando riesgos. De igual modo, se

pretende valorar la capacidad para dosificar el esfuerzo y participar con autoexigencia en las tareas motrices propuestas, aceptando las diferencias individuales y ajustando el ejercicio a tales diferencias.

Figura 3.27: Referencias a la autonomía en el tercer ciclo de Educación Primaria.

En definitiva, la presencia de la autonomía en el diseño curricular de Canarias es aceptable, puesto que desde un punto de vista cualitativo, ha podido constatarse que el tratamiento que se le da es el de considerarlo como uno de los criterios pedagógicos fundamentales a la hora de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje (progresiva delegación de la autonomía en el alumnado a medida que ascendemos en los ciclos). El papel que se le otorga a la autonomía es el de proceso que pasa por dejar al alumno experimentar y explorar sensaciones en el primer ciclo; ir adquiriendo progresiva responsabilidad en la ejecución motriz y adquisición de hábitos de salud en el segundo ciclo; y, finalmente, en el tercer ciclo ofrecer al alumnado la posibilidad de tomar decisiones en su proceso de aprendizaje respecto a cuestiones de organización y realización de las tareas motrices.

3.3.3. La autonomía como competencia básica

Los términos competencia y competencia básica o clave surgidos inicialmente en un contexto vinculado a la formación y al empleo, vienen empleándose cada vez más en el ámbito educativo en los últimos años. Hoy por hoy, suponen la materialización de su aplicación en el ámbito educativo con su inclusión en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y sus correspondientes desarrollos curriculares (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias). En la actualidad, se considera un elemento más del currículo, tal y como se especifica en la propia definición mostrada en el artículo 5 del Decreto 126/2007: “A los efectos de lo dispuesto en este Decreto, se entiende por currículo de la Educación Primaria el conjunto de objetivos,

competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa” (p. 12663).

El proyecto de la OECD (2001) denominado *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo). Entiende la *competencia* como la capacidad para adecuarse a situaciones complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de aspectos cognitivos, procedimentales y emocionales que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Como puede observarse, la connotación positivista y técnica del concepto de competencia es evidente, dado que el rasgo distintivo de la misma es la acción eficaz. El principal rasgo diferencial sería que constituye un saber hacer, esto es, un saber que se aplica, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera que debería cumplir tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del género, la condición social o cultural y el entorno familiar.

En el artículo 6 del Decreto 126/2007, “Se entiende por *competencias básicas* el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (p. 12664). Por lo tanto, se trata de una interacción entre tres aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes), o lo que es lo mismo, un saber, un saber hacer y un saber ser o estar. Y todo ello con una triple finalidad: desarrollarse como persona, insertarse en la comunidad de forma cívica y ser capaz de mantener un aprendizaje

permanente (Figura 3.28). Como puede apreciar, la finalidad de la competencia tiene una alta connotación moral.

Una definición sencilla pero tremendamente clarificadora es la de Moya (2008) que las define como aprendizajes contextualizados, vinculados a la resolución de una tarea y que requieren conocimientos.

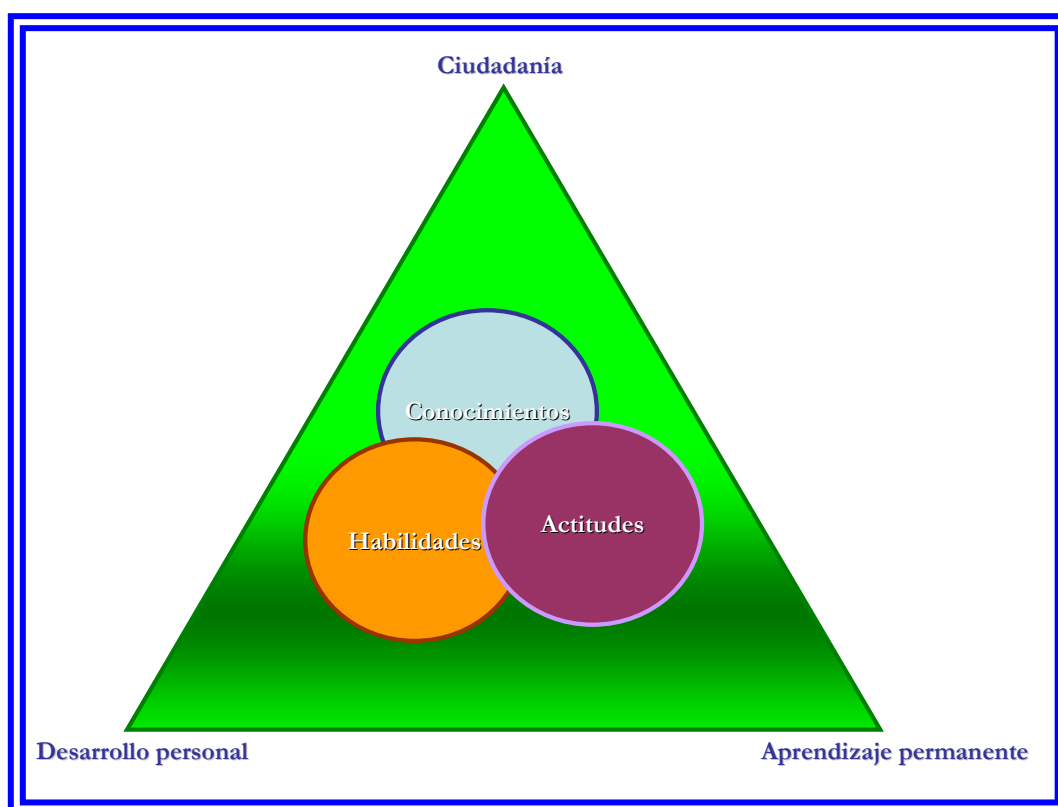


Figura 3.28: Concepto de competencias básicas en el currículo.

Lo interesante de esta definición es haber destacado la importancia del contexto y de la tarea en la competencia. Efectivamente, ser competente es ser competente en ese contexto. La resolución de la tarea de forma eficaz será valorada en el contexto en el que se produce y puede que no sea tan eficaz en otro contexto. Por lo tanto, saber dónde se realiza la tarea y las condiciones de la misma serán de capital importancia a la hora de analizar el grado de competencia adquirido o que se quiera adquirir. Por otro lado, será la tarea el principal instrumento para la valoración con vistas a asegurar si la persona es competente o no.

Hacer hincapié en las competencias básicas exige orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas, por lo que la transferencia ocupa un lugar central en el ámbito de las competencias.

En particular, el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos (transferencia).

A continuación, se muestra un cuadro que resume las principales aportaciones de cada autor al concepto de competencia básica (Figura 3.29):

COMPETENCIAS BÁSICAS	
AUTOR	CONTRIBUCIÓN
OECD (2001)	Combinación de conocimientos, procedimientos y actitudes para lograr una acción eficaz.
Real Decreto 1513/2006	Aprendizajes básicos con carácter funcional.
Decreto 126/2007	Relación entre conocimientos, habilidades y actitudes para una triple finalidad (desarrollo personal, ciudadanía y aprendizaje permanente).
Moya (2008)	Importancia del contexto en la competencia y la tarea para la observación del grado de desarrollo de la competencia.
APORTACIÓN GENERAL	
Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que, puestos en práctica en un contexto específico, permiten al alumnado insertarse en la sociedad de forma cívica.	

Figura 3.29: Aportaciones de cada autor al concepto de competencia.

No deben confundirse las competencias básicas con contenidos mínimos comunes y áreas transversales. De hecho, los currículos incluyen un conjunto de aprendizajes deseables, más amplios de los que puedan considerarse mínimos en sentido estricto.

La principal contribución de las competencias básicas consiste en orientar la enseñanza, al permitir relacionar los diversos elementos curriculares que se consideran imprescindibles. Otra contribución es la de permitir integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, como los informales y no formales.

La relación entre competencias y áreas no es unidireccional. Por lo general, cada una de las áreas ha de contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se desarrollará a partir del trabajo en varias áreas o materias. Únicamente de este modo se puede garantizar que los aprendizajes colaboren efectivamente al desarrollo de las competencias, en la medida en que se integren en la estructura global del conocimiento y se facilite su aplicación a una amplia variedad de situaciones.

En el Decreto 126/2007 (p. 12664), se establecen ocho competencias básicas, a saber:

- A. Competencia en comunicación lingüística.*
- B. Competencia matemática.*
- C. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.*
- D. Tratamiento de la información y competencia digital.*
- E. Competencia social y ciudadana.*
- F. Competencia cultural y artística.*
- G. Competencia para aprender a aprender.*
- H. Autonomía e iniciativa personal.*

Estas ocho competencias se pueden agrupar en tres ámbitos según un criterio pedagógico (Figura 3.30):

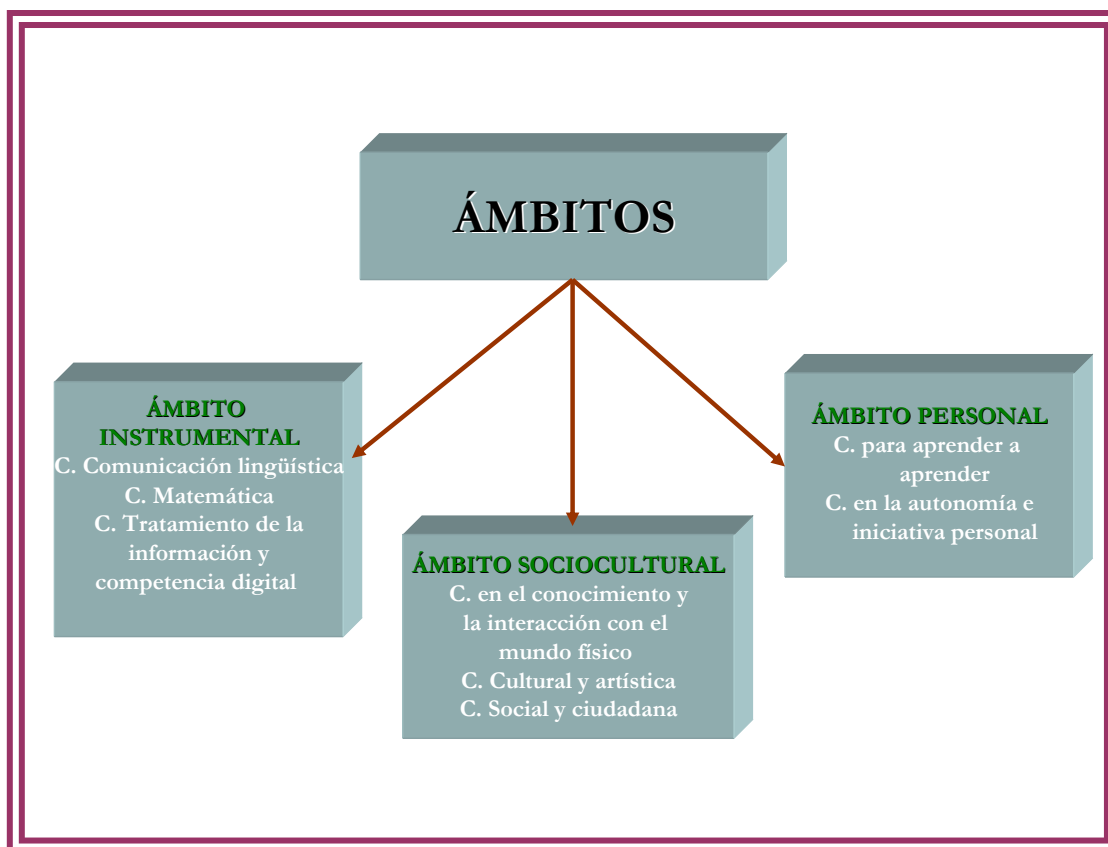


Figura 3.30: Ámbitos de las competencias básicas.

Esta investigación versará solamente en el ámbito personal, donde lo importante es que la persona aprenda a actuar de manera autónoma. En cualquier caso, no hay que pensar que este ámbito obvia los aspectos sociales de la persona. No podemos creer que la persona actúe individualmente, de forma aislada. Antes al contrario, esta manera de actuar autónoma es “tomar conciencia del entorno, de las dinámicas sociales y de los roles de todos los participantes en la vida social” (Puig y Martín, 2007, p. 41).

Esta competencia, de marcado carácter moral, hace referencia a un conjunto de actitudes y valores como la responsabilidad, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, etc. (Real Decreto 1513/2006). Indicadores que deben ser tenidos en cuenta por el docente tanto para orientar su enseñanza como para valorar el aprendizaje de sus discentes y el grado de desarrollo en esta competencia.

Igualmente, se refiere a la capacidad de elegir con criterio propio, llevar a cabo esa acción y responsabilizarse de la misma. En definitiva, ser autónomo supone ser capaz de crear, llevar a cabo y evaluar acciones o proyectos con responsabilidad y sentido crítico (Real Decreto 1513/2006). Por lo que no se trata tanto de una acción individual como grupal, en el sentido de que las acciones estarán supeditadas al contexto en el que se lleven a cabo.

El tratamiento que se le da en el diseño de Canarias es que:

... el alumnado tome decisiones con criterio y desarrolle la opción elegida asumiendo las consecuencias, adquiera habilidades personales como la autonomía, creatividad, autoestima, autocrítica, iniciativa, el control emocional..., de modo que pueda afrontar la adopción de soluciones distintas ante nuevos contextos. Por otra, se trata de que alcance la facultad de aprender de los errores (Decreto 126/2007, p. 12664).

De esta definición puede destacarse que se considere a la autonomía como toma de decisiones consecuente y con criterio, así como la noción de transferencia a nuevos contextos, implícita en el propio concepto de competencias básicas. Es decir, se trata de que el alumno sea capaz de elegir una respuesta entre las diversas alternativas que le ofrece una situación concreta, previa valoración de las consecuencias que se derivan de dicha elección. Así mismo, esta capacidad para afrontar una situación que requiera de una respuesta también debería ser trasladada a otros contextos, en la medida en que esto sea viable, evidentemente. Por la propia definición, la autonomía también sería considerada una habilidad personal.

Con respecto al área de Educación Física, la aportación de la misma al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal:

... se produce emplazando al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía sobre aspectos de ejecución y de

organización de las distintas tareas motrices, promoviendo actitudes de autosuperación y perseverancia para la consecución de sus propios logros. A través de tareas que impliquen resolución de problemas motrices y que incidan sobre los mecanismos de percepción y de decisión, se contribuye al desarrollo de la creatividad, afrontando la búsqueda de soluciones de forma individual o colectiva (Decreto 126/2007, p. 12724).

En este sentido, la actuación del alumnado se centra en la realización de la tarea y las posibilidades de elección que tiene en ella, bien sea en aspectos de ejecución (cómo hacerlo) como de organización (con quién o con qué hacerlo). Se insiste, además, en actitudes como la autosuperación y la perseverancia como factores clave para el éxito en la resolución de la tarea.

En el ámbito didáctico, la adquisición de esta competencia precisa de una metodología activa, reflexiva y participativa que fomente la confianza, la responsabilidad, la autocrítica y el desarrollo de la capacidad de superación en el alumnado, incentivando la iniciativa, el rendimiento y una sana ambición personal y profesional. El tipo de tareas debería ir enfocado, tal y como se desprende de la lectura del pasaje anterior, a la exploración, búsqueda y descubrimiento de soluciones a los correspondientes problemas motores planteados. Desde este punto de vista, parece que las tareas semidefinidas y no definidas (Blázquez, 1982) son las que mejor se adecuan a la contribución para el desarrollo de esta competencia.

3.4. Intervención docente en Educación Física y autonomía

Partiendo de que el elemento esencial del proceso enseñanza-aprendizaje es la interacción docente-discente, conviene tener en consideración, además, algunos de los elementos básicos que también intervienen en dicha interacción como el contexto y el currículo (oficial y práctico). En primer lugar, se discutirá qué piensa el profesorado sobre la cesión de responsabilidades al alumno. En el segundo apartado, se expondrá casi exclusivamente un elemento de éste último, las orientaciones metodológicas, y qué relación tienen con la autonomía. En otras palabras, por dónde debería discurrir una intervención docente orientada al desarrollo de la autonomía en el alumnado de Educación Física para la etapa de Educación Primaria. Obviamente, la propia connotación de proceso interactivo y sistémico de la práctica docente obliga a hacer referencias a otros procesos didácticos, como por ejemplo, la evaluación. Sin embargo, se tratará de centrar el discurso, en la medida de lo posible, en la intervención docente.

3.4.1. El pensamiento del profesorado de Educación Física acerca de la autonomía

Conocer qué piensa el profesorado dará una idea general sobre el nivel de compromiso con un aprendizaje activo del área. Saber qué modelos educativos de profesorado se sugieren en la literatura especializada servirá para posicionarse acerca de cuál debe ser el rol docente que promueva una verdadera autonomía en los educandos. Pero, ¿por qué detenerse en analizar el pensamiento del profesorado si el verdadero protagonista es el alumnado? Pues porque “Uno de los aspectos esenciales para cambiar la actividad de enseñanza-aprendizaje es conocer esas representaciones de los profesores, investigar sobre ellas y tratar de hacerlas explícitas. Por ello, a mi juicio, uno de los aspectos esenciales de toda reforma educativa es actuar sobre los profesores, trabajar con ellos e involucrarles en el cambio que se pretende impulsar” (Delval, 2001, p. 359).

¿QUÉ PAPEL JUEGA EL PROFESORADO EN TODO ESTO? HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO MODELO PEDAGÓGICO DE PROFESORADO

A partir de los principios constructivistas anteriormente señalados, la LOGSE (1990) establecía una serie de parámetros que configuraban los principios metodológicos de una intervención docente, a saber:

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- El objetivo prioritario es aprender a aprender.
- Aprender significativamente es modificar los esquemas de conocimiento que el discente ya posee.
- Hay que provocar una intensa actividad por parte del alumnado.

Como puede apreciarse, son cuestiones didácticas que tratan de poner el acento en el alumnado, pero que raramente ha sido aplicado por el profesorado en general. Entre otros argumentos esgrimidos por los docentes, se puede destacar alguno como “que se debe a una cuestión de maduración neurológica, los alumnos no están preparados para asumir esta autonomía”. Desde esta investigación se plantea un cambio metodológico (pero sobre todo, ideológico) que acabe por desterrar, de una vez por todas, estos prejuicios.

Tal y como plantean algunos autores, uno de los criterios que deberían guiar la acción del profesorado es el cultivo de la autonomía de la persona, es decir, respeto por la forma de ser de cada uno y desarrollar estrategias que le ayuden a liberarse de las presiones externas, donde el papel del profesor debería ser el de mostrar pautas de actuación más que modelos estereotipados, pistas hacia la consecución del éxito y no tratar de inducir a los alumnos a situaciones preestablecidas (Águila y Casimiro, 2000; Contreras et al., 2001; Martínez y Bujons, 2001). Desde el punto de vista teórico, este principio ha sido difundido hasta la saciedad. Ahora bien, la realidad demuestra que, en la práctica, los docentes siguen

trabajando con métodos tradicionales donde el papel protagonista-activo del educando es más bien escaso.

Claro está que el cambio es complicado, y que la cesión de autonomía es un proceso que requiere tiempo. Por eso, de lo que se trata es que paulatinamente el profesorado vaya dejando paso, cada vez más, al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, tomando decisiones y responsabilidades respecto a su desarrollo como persona, facilitando, de esta manera, la construcción de su conocimiento (Siedentop, 1994).

Cuando se habla de un cambio en el actual modelo docente, se refiere a un cambio real (y no superficial). Un cambio que debe llevar al profesorado a modificaciones en cuanto a los materiales curriculares, la práctica de enseñanza y, sobre todo, la ideología educativa. Un cambio educativo que, no hay que olvidar, es difícil (principalmente por la tradición pedagógica de la visión técnica de la enseñanza) y que depende de lo que los profesores piensen y hagan. Un pensamiento sobre su visión de la sociedad y del modelo de persona que quiere conseguir, de la educación y, en concreto, de la Educación Física a la aspira llegar. Estos cambios se verán reflejados, principalmente, en aspectos de la planificación y evaluación, pero también en otros como la metodología.

El modelo de profesorado que se sostiene debe considerar una serie de premisas como son:

- Proporcionar a los alumnos situaciones en el aula donde puedan tomar decisiones sobre las tareas de aprendizaje.
- El profesor no es un técnico que aplica programas elaborados por otras personas.
- Los profesores son mediadores de creencias y valores de la sociedad y por tanto son excelentes agentes de reproducción social o de emancipación.
- Los profesores deben cuestionar su trabajo, es decir, reflexionar críticamente cuál es el modelo de sociedad, de persona, de educación y de educación física que quieren promocionar.

- El profesor eficaz no es aquél que obtiene un mejor aprovechamiento temporal de sus clases, sino el que promueve unos auténticos aprendizajes en su alumnado.

En definitiva, el modelo docente que se defiende entiende al profesorado como investigadores en el aula (Stenhouse, 1984), controladores de sí mismos (Elliott, 1990), reflexivos y orientados hacia la indagación (Zeichner, 1987), intelectuales y críticos de su propia actuación docente (Giroux, 1992) y prácticos reflexivos (Schön, 1992).

EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA DISCENTE

La importancia del pensamiento del profesorado radica en que "cada profesor, en el momento de diseñar su enseñanza y llevar a la práctica lo diseñado, está influenciado tanto por lo que él considera importante enseñar como por sus ideas sobre de qué forma aprenderán más y mejor los alumnos" (Lorente, 2004, p. 55). Es decir, sus experiencias previas y su formación inicial y permanente, condicionan su proceso de planificación y puesta en práctica, o lo que es lo mismo, le supeditan a las decisiones preactivas, interactivas y postactivas de su intervención. Pajares (1992) sostiene que las creencias educativas de los profesores son el factor más influyente en su toma de decisiones y además predice muy fiablemente su actividad pedagógica. Algunos estudios demuestran la intensa relación que tiene el pensamiento docente y su praxis (Clark & Peterson, 1986; Eisner, 1992; Pajares, 1992) de tal forma que lo llegan a considerar el factor más relevante para predecir la actividad pedagógica docente. Estudios realizados en el ámbito de la Educación Física han refrendado estos resultados (Onofre, 2000; Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003).

La publicación en 1968 del libro *Life in Classrooms* de Jackson supone el punto de partida del paradigma del pensamiento del profesorado. Este paradigma parte del supuesto que los docentes son profesionales racionales que atribuyen significados a su actividad. Tal y como

dice Carreiro da Costa (2003) se preocupa fundamentalmente de “la parte invisible” de la enseñanza, es decir, trata de las creencias y los procesos cognitivos de toma de decisión y procesamiento de información de los profesores. Algunas de las preguntas que se han formulado en este paradigma son (Carreiro da Costa, 2004): ¿Por qué razón los profesores se comportan como lo hacen? ¿Por qué fracasan en su enseñanza si saben perfectamente lo que es una enseñanza eficaz? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones? Además, cuatro han sido las grandes problemáticas que han guiado la investigación de este paradigma:

1. *Las creencias, valores, percepciones y preocupaciones.* El planteamiento del problema desde el que se parte sería: ¿Cuáles son las finalidades que debe perseguir la Educación Física en el contexto escolar?

2. *La planificación y la evaluación.* El planteamiento del problema desde el que se parte sería: ¿En qué piensan los profesores cuando planifican y evalúan?

3. *Relación entre la planificación y el comportamiento del profesor y alumnos.* El planteamiento del problema desde el que se parte sería: ¿Qué relación existe entre las decisiones preactivas de enseñanza y los comportamientos interactivos del profesor-alumno?

4. *Conocimientos y problemas prácticos.* El planteamiento del problema desde el que se parte sería: ¿Cuál es el sentimiento de capacidad respecto a la Educación Física?

Los antecedentes de este paradigma en España se encuentran en Contreras (1985) y Marrero (1988), bajo el marco de la pedagogía general. En el ámbito específico de la Educación Física, se puede citar a Del Villar (1993), Delgado, Medina y Viciano (1996), Delgado y Zurita (2003) y Romero (1995, 2003) como los estudios más destacados.

Está claro que son muchas las variables que pueden influir en el pensamiento del profesorado a la hora de considerar el qué, cómo, por qué y para qué del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, cabe agrupar todos estos factores en cuatro ámbitos. Advertir, sin embargo, que la relación que se establece en estos cuatro ámbitos es sistémica

y no estructural, de tal forma que cada uno de ellos se relaciona con los demás y viceversa.

De esta forma, los cuatro factores que afectan al pensamiento docente son (Figura 3.31):

a) *Factores emocionales*. Aquí se pueden incluir todas aquellas variables subjetivas que afectan a la forma de dar significado a sobre lo que sucede en la interacción didáctica. Se corresponde con las creencias y percepciones del profesorado respecto a ellos mismos (sentimiento de autocompetencia y eficacia, por ejemplo), respecto a su alumnado (percepción de lo que el alumnado es capaz de hacer, por ejemplo) o respecto al proceso (consideración de lo que es una enseñanza de calidad o eficaz, por ejemplo).

b) *Factores académicos*. Incluyen aquellas variables que han afectado al desarrollo profesional del profesorado. En función de la formación inicial y permanente recibida tendrá una consideración acerca del proceso didáctico. A su vez, esta formación habrá provocado un desarrollo de su conocimiento epistemológico (sobre qué es la Educación Física, cuáles son sus contenidos, etc.) y psicopedagógico (la forma en que el conocimiento epistemológico debe ser adquirido por el alumnado).

c) *Experiencia*. Se engloban todas aquellas manifestaciones vivenciadas por el profesorado tanto en su vida personal como en la profesional. El pensamiento docente se verá afectado en la que medida que el profesorado haya tenido experiencias gratificantes o no en el proceso didáctico.

d) *Contexto*. Evidentemente, la forma en que el profesorado considera qué es lo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje vendrá influido por el contexto donde se desarrolla precisamente este proceso. El entorno social (familia y expectativas) y la escuela (infraestructura y organización) serán dos variables que condicionarán la acción didáctica del docente y, consecuentemente, su pensamiento, sin olvidar, obviamente, el aula.

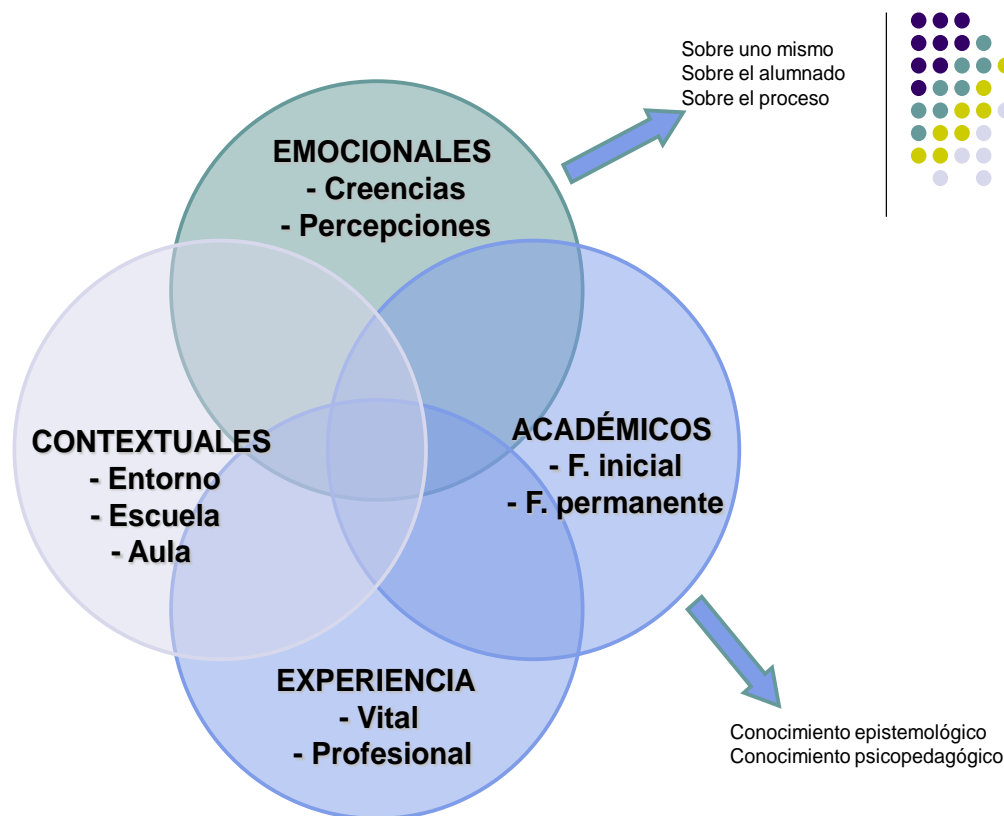


Figura 3.31: Factores que afectan al pensamiento docente.

Dentro del pensamiento del profesorado, el término que vamos a utilizar para abordarlo es el de *teoría implícita*, ya que permite abordar el conocimiento del pensamiento del profesorado y su evolución desde dimensiones personales, profesionales y sociales (Pacheco, 2003). Las *teorías implícitas* se definen como teorías personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa. Son, por tanto, elaboraciones individuales de origen cultural, relacionadas directamente con el contexto en el que se producen y, consecuentemente, cambiantes a lo largo del tiempo (Marrero, 1988). Siguiendo a Pacheco (2003) hemos optado por este término porque:

- En relación a otros conceptos como creencias, concepciones, valores o actitudes, permite un análisis más profundo de la estructura interna del pensamiento pedagógico y social del docente.
- Adopta un marco teórico explícito que da rigor a las explicaciones sobre las decisiones racionales y eventuales del profesorado en su práctica docente.
- Otorga relevancia a la dimensión social del profesorado en la construcción de su pensamiento docente.

Una de los principales prejuicios que tiene el profesorado acerca de la docencia se debe a la falta de funcionalidad de muchas teorías psicológicas, que han sido diseñadas en condiciones experimentales que poco o nada tienen que ver con lo que realmente se está dando a pie de aula. En este sentido se han pronunciado Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1994) cuando argumentan que es inútil establecer una relación directa de los modelos de intervención didáctica respecto de las teorías del aprendizaje, es decir, no hay una traslación mecánica y simplista desde el conocimiento disciplinar a la organización y desarrollo de la práctica didáctica. Es necesario, por tanto, establecer metodologías de investigación que respondan a estas necesidades que demanda el profesorado. En este sentido, la investigación-acción satisface en buena parte dicha reticencia docente y disminuye la distancia entre teoría y práctica.

Resulta importante detenerse, en estos momentos, en un concepto clave: el conocimiento del profesorado. Ramos y Del Villar (2005) diferencian entre conocimiento docente (concepto más amplio y tradicional) y conocimiento práctico (centrado en la perspectiva práctica, y el enfoque reflexivo). Las características del conocimiento práctico son (Ramos y Del Villar, 2005): personal y subjetivo, está ligado a la práctica, poco articulado, amplio y flexible, surgido de la propia experiencia y reflexivo. Los estudios sobre el conocimiento práctico se centran en el aprendizaje activo provocado por la reflexión del profesor antes, durante y después de su acción. Esta investigación se centrará en el conocimiento práctico,

ya que interesa lo que el docente piensa acerca de su intervención y las diversas variables que influyen en ella. Tomar en consideración las características del pensamiento práctico del profesor, obliga a repensar desde la naturaleza del conocimiento académico, que se trabaja en la escuela, y los principios y métodos de investigación en y sobre la acción, hasta el rol del profesor como profesional y los principios, contenidos y métodos de su formación (Pérez, 1988). El conocimiento teórico se enfrenta a la realidad práctica del aula. Por eso, es necesario conocer el pensamiento práctico del maestro de Educación Física, para desvelar qué barreras se interponen entre lo que piensa el docente y la aplicación en el aula de estrategias de desarrollo curricular encaminadas a la promoción de la autonomía. Resulta difícil desarrollar en el aula un aprendizaje autónomo cuando las creencias del profesorado van encaminadas hacia la visión técnica de la enseñanza.

Diversos estudios han abordado la investigación del conocimiento práctico de los profesores. Así, para Schön (1983), tres son los componentes del conocimiento práctico: el conocimiento en la acción (es el saber hacer, las acciones que realizamos normalmente), la reflexión en la acción (o el cuestionamiento de lo que hacemos, antes y durante de las acciones) y la reflexión sobre la acción (a posteriori de nuestras acciones, se trata de evaluar lo que hacemos y ofrecer alternativas o nuevas propuestas de intervención). Por otro lado, Tehart (1985) propone tres enfoques en la investigación del conocimiento práctico: el enfoque etnográfico-descriptivo o perspectiva biográfica (el estudio de casos es lo más representativo), el enfoque dialógico o investigación colaborativa y el enfoque estructuralista. Por su parte, Elbaz (1991) sostiene que la investigación se ha desarrollado bajo dos enfoques: el enfoque empírico, que desvincula pensamiento y acción; y el enfoque interpretativo, que une pensamiento y acción. El enfoque de Elbaz parece más esclarecedor, y para este trabajo se mantendrá un enfoque interpretativo, ya que lo que interesa es conocer qué es lo que piensa el profesorado y, en función de sus creencias, cómo desarrolla su docencia. La clasificación de Schön ha sido ampliamente aplicada y es de

utilidad porque diferencia en las decisiones preactivas, interactivas y postactivas de la intervención docente.

Marrero (1988), ya en el ámbito específico del pensamiento del profesorado, establece cinco teorías implícitas que se relacionan, a su vez, con determinadas corrientes pedagógicas:

1. *Teoría dependiente (corriente tradicional)*. Presenta una concepción disciplinar del conocimiento, del aprendizaje por recepción y el énfasis en los contenidos.
2. *Teoría productiva (corriente técnica)*. Pretende esencialmente el logro de los objetivos y los resultados.
3. *Teoría expresiva (corriente activa)*. Presenta una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado y el énfasis en la actividad.
4. *Teoría interpretativa (corriente constructiva)*. Se centra fundamentalmente en el alumnado, en sus necesidades y en su proceso de aprendizaje.
5. *Teoría emancipatoria (corriente crítica)*. Pone el énfasis en el aprendizaje por descubrimiento y en la socialización. Es la teoría de mayor carácter político y moral.

A su vez, estas teorías implícitas están relacionadas con sus respectivos estilos de enseñanza (Figura 3.32):

Teorías implícitas	Estilos de Enseñanza
Dependiente.	Tradicionales.
Productiva.	Individualizadores y Tradicionales.
Expresiva.	Cognoscitivos y Creativos.
Interpretativa.	Individualizadores y Participativos
Emancipatoria.	Socializadores.

Figura 3.32: Relación de las teorías implícitas con los estilos de enseñanza (Sicilia y Delgado, 2002).

Por su parte, Jewett, Bain, & Infiel (1995) han descrito cinco sistemas de creencias educativas:

1. *Maestría disciplinar*. La prioridad está en el dominio conceptual o de contenido.
2. *La autorrealización*. La principal preocupación de esta creencia es el desarrollo personal del alumno, y particularmente, su autonomía.
3. *La responsabilidad social*. Según esto, la escuela debe contribuir a construir una sociedad mejor. Los alumnos deben aprender a asumir responsabilidades.
4. *Proceso de aprendizaje*. Lo importante no es lo que aprenden los alumnos sino cómo aprenden. La preocupación es aprender a aprender.
5. *Integración ecológica*. Se destaca la importancia del contenido, desarrollo personal del alumno y objetivos sociales.

Este trabajo se sitúa en la esfera de la integración ecológica, ya que abordar una investigación que no tenga en cuenta al profesorado, al alumnado y al contenido, supone una visión parcializada del proceso de enseñanza aprendizaje. El objetivo está en cuestionar si tras un proceso experimental, las creencias del profesorado acerca del contenido, el desarrollo personal del alumno y los objetivos sociales han variado significativamente.

En el ámbito de la Educación Física, Delgado y Zurita (2003) establecen cinco teorías implícitas:

1. *Teoría de Salud*. Lo esencial es la promoción de la salud. Carácter rehabilitador y de prevención de enfermedades.
2. *Teoría de Rendimiento*. Mejora del rendimiento físico y deportivo. Importancia de la condición física y el deporte.
3. *Teoría Recreativa*. Lo importante es entretenerse y divertirse.
4. *Teoría Expresiva*. Mejora de la imagen corporal. Expresión y comunicación corporal.
5. *Teoría Educativa*. Se hace hincapié en el valor formativo y educativo.

De entre todas las clasificaciones, en este trabajo se ha optado por la de Marrero (1988) por ser la más ampliamente desarrollada y la que ha servido de modelo y referencia para otras investigaciones en otros ámbitos. Y, además, porque responde perfectamente al objeto de

estudio: la autonomía del alumnado (que, hipotéticamente, se correspondería con una teoría emancipatoria).

En definitiva, bajo este epígrafe se ha tratado de desvelar cuál es el modelo pedagógico de profesorado que, en Educación Física, busca la promoción de la autonomía en el discente. Se ha destacado la importancia del conocimiento del pensamiento del profesorado a la hora de abordar su praxis. Esta investigación pretende conocer las creencias, valores, percepciones y preocupaciones del profesorado, pero sobre todo, dilucidar las teorías implícitas del mismo. Se trata de un trabajo basado en el conocimiento práctico del docente bajo un enfoque interpretativo y que busca la integración ecológica de los elementos que subyacen al proceso didáctico (profesor-alumno-contenido). Se ha optado por la clasificación de Marrero (1988) por ser la más ampliamente desarrollada. Y siguiendo esta clasificación, un profesor que busque una intervención docente encaminada a la autonomía del alumnado debería posicionarse entre un pensamiento expresivo e interpretativo pero, sobre todo, emancipativo.

3.4.2. La autonomía del alumnado y los modelos didácticos en Educación Física

Desde que se aprobara la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990, se ha reivindicado un cambio ideológico en la intervención docente, promulgada principalmente según los principios constructivistas, mediante los cuales el alumno toma un papel activo y protagonista de su propio aprendizaje mientras que el profesor, desde su acción, se compromete a guiar al alumno en ese discurrir cognitivo hacia su desarrollo personal y social. Pero la realidad es bien distinta. Desde entonces, pocos han sido los esfuerzos por promover una verdadera intervención docente encaminada a la autonomía del alumnado. La observación del día a día de cualquier docente, así como la cantidad de manuales y publicaciones con un extenso “recetario” de

cómo enseñar eficazmente nos hacen reflexionar sobre el verdadero papel del educador como mediador del aprendizaje. ¿Es que seguimos anquilosados en la pedagogía tradicional de “orden y mando”? Para Blázquez (2004), los enfoques pedagógicos en el futuro deberán tender a dotar de más autonomía al alumnado; y en esta dirección se pretende abordar esta investigación. A continuación, se analizarán los modelos pedagógicos que, desde la pedagogía general, han abordado el papel de la educación en el desarrollo humano, así como sus respectivas concreciones en propuestas didácticas encaminadas a tal fin.

POR DÓNDE DEBE DISCURRIR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: MODELOS PEDAGÓGICOS ENCAMINADOS HACIA LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO

Para Elliott (1990) las *estrategias docentes* son teorías prácticas sobre la forma de plasmar los valores educativos en situaciones concretas. Por lo tanto, es imposible desvincular pensamiento y acción en la intervención docente. Lo que los profesores piensan se verá reflejado en sus acciones diarias con sus alumnos, es lo que se llama como la incapacidad de la educación para ser neutral.

A nivel metodológico, la decisión que se toma no consiste sólo en elegir la estrategia o la forma de trabajo, ni de qué manera los alumnos van a llevar a cabo el proceso de aprendizaje, sino que implica además tener en cuenta el clima que se respira en la clase y las relaciones que se van a establecer en el desarrollo de las sesiones. Consecuentemente, la metodología que se aplique ha de estar acorde con el contexto y los alumnos con los que se trabaja ya que, de esta manera, se contribuirá a que el ambiente de clase y los aprendizajes mejoren considerablemente.

En cualquier caso, una metodología encaminada al desarrollo de la autonomía, debería dar más protagonismo al alumnado para el diseño, desarrollo y evaluación de sus propias tareas motrices, favoreciendo de esta manera la construcción de un aprendizaje más significativo, más motivante, creando situaciones que le ayuden a tener un mayor grado de satisfacción

hacia la asignatura y dándole la oportunidad al alumnado de que contribuya de esta forma al desarrollo de su responsabilidad, y lo que es más, de su personalidad. En palabras de Puig y Martínez (1989, p. 26) “La formación de la personalidad moral exige siempre la autonomía como resultado y supone la autonomía como método”; en otras palabras, la autonomía como medio y como fin.

Si nos centramos en los modelos pedagógicos que subyacen en educación, podemos establecer, a grandes rasgos, dos categorías: el modelo vertical y el modelo horizontal. Desde este trabajo se aboga por un modelo didáctico horizontal que destaque el valor de la autonomía como estrategia favorecedora del desarrollo personal y social del alumnado. Un modelo educativo que respete la posibilidad de proporcionar a los alumnos situaciones en el aula donde puedan elegir, por ejemplo, las tareas de aprendizaje (Moreno y Vera, 2007) y que contribuya a satisfacer una de las finalidades del sistema educativo: la autonomía de acción (Decreto 126/2007; LOE 2/2006), así como la de hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar y transformar la realidad que les rodea (Freire, 1997).

A continuación, se presenta un resumen (Figura 3.33) donde se exponen las principales diferencias y, como consecuencia de éstas, por qué el modelo autónomo u horizontal es el más adecuado para el objeto de estudio; no sólo porque se trate de una cuestión metodológica o epistemológica, sino principalmente, porque es una razón ideológica. En palabras de Freire (1997, p. 58) “(...) el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros”.

	HETERÓNOMO (VERTICAL)	AUTÓNOMO (HORIZONTAL)
Educador	Transmite conocimientos Portador de la verdad absoluta	Comparte conocimientos No posee la verdad absoluta
Alumnado	Receptivo Pasivo	Productivo Activo
Relación educador- alumnado	Superioridad	Igualdad
Rol protagonista	Docente	Alumnado

Antropología	Intemporal	Histórica
Modelo moral	Igual para todos	En función de cada uno
Sistema de valores	Absoluto Principios morales prefijados Se impone	Universal Principios morales para situaciones concretas Se discute
Régimen educativo	Autoritario Disciplinar	Democrático Autodisciplinar
Conocimiento	Lo posee el docente	Es compartido
Forma de adquisición del conocimiento	Repetición Memorístico	Construido Significativo Por descubrimiento
Forma de transmisión del conocimiento	Exposición Discurso estructurado y unilateral	Aprendizaje dialógico Autogenerado
Autonomía e iniciativa del alumnado	Nula o escasa	Total o elevada

Figura 3.33: Modelos pedagógicos para el desarrollo personal y social del alumnado.

En definitiva, un modelo horizontal basado en una pedagogía activa o no-directiva está más cercana a la actividad infantil que parte del propio niño y su entorno (Blázquez, 1982; Díaz Lucea, 1999).

UN MODELO DIDÁCTICO BASADO EN LOS PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS

Así pues, una metodología basada en el modelo horizontal, consecuente con los principios constructivistas y encaminados a favorecer la toma de decisiones consecuente y responsable en el alumnado, debe tener en cuenta los siguientes principios pedagógicos:

1. El alumno es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. No tiene que ser un mero ejecutor de tareas sino que debe saber construirlas, por qué y para qué las realiza; debe asimilar de forma práctica el conocimiento de su cuerpo, cómo funciona, sus propias posibilidades de movimiento,... ser capaz de resolver planteamientos motrices y comprobar su mejora tanto en su competencia motriz como en el desarrollo del

conocimiento y las actitudes. Se trata de un “giro copernicano” que pone el acento no en el profesorado, como tradicionalmente se ha hecho, sino en el alumnado. Éste asume, verdaderamente un papel activo en el aprendizaje, y no se queda meramente en la reproducción, sino que pasa a tomar parte de un aspecto didáctico reservado, generalmente, para el docente: la producción de conocimiento. Este protagonismo del alumnado no debe confundirse con un “dejar hacer lo que quiera” al alumno. Es absolutamente necesario que el educador también intervenga, actuando con autoridad desde el respeto a la libertad de sus alumnos (Freire, 1999). Además, la autonomía no exime de responsabilidad (Navia, 2007). Un alumnado autónomo es una persona que toma decisiones pero que asume, de manera consecuente, las repercusiones de su decisión y las asume con total naturalidad. Conoce las normas sociales a las que está sujeta y actúa conforme a la valoración de las mismas y sus principios éticos. Como regla general, esta participación del alumnado debe estar presente tanto en las decisiones preactivas, como en las interactivas y las postactivas de la enseñanza, incluyéndose en aspectos como el diseño, el desarrollo y la autoevaluación de las tareas. De esta forma, podrán dar sentido a lo que aprenden.

2. Los centros de interés, las necesidades y los conocimientos previos del alumno orientarán en todo momento el desarrollo curricular. Además, hay que tener en cuenta sus capacidades (el nivel desde el que parten) para que las tareas que se programen ellos mismos sean acordes con la realidad de cada uno, valorando no solo el resultado sino además el proceso de la actividad motriz en sí misma. Para Rogers (1975), el aprendizaje será significativo, y por tanto la intervención docente, cuando se parta de los intereses del alumnado y se implique a éstos en un aprendizaje responsable y autoiniciado, donde la autocrítica y la autoevaluación se consideran básicas. Aebli (1995, p. 98) agrega que:

... hay que hacer conscientes a los alumnos de qué facultades son las que les permiten llegar a sus observaciones, y se ha de cultivar

como método el ensayo de la capacidad de reproducir. De este modo, no sólo les transmitiremos conocimientos, sino también métodos para que observen por su cuenta, es decir, métodos para la adquisición, por sí mismo, de conocimiento, lo cual es a la larga mucho más fructífero.

Dentro de este aspecto, el consenso del currículo o de los programas del profesorado con su alumnado, por ejemplo, contribuirían a satisfacer esta medida.

3. Las actividades que se desarrollen con los alumnos favorecerán la socialización, la participación y la cooperación, ya que éstas ayudan a la superación de dificultades y producen una interacción del niño consigo mismo, con su entorno, con los compañeros y el profesor. Se trata de superar el modelo kantiano que postula que la autonomía se trata de un proceso individual. El alumno se hace responsable de su propio aprendizaje y contribuye al logro de su libertad, ya que “La libertad se mide por la capacidad de transformar la realidad gracias a la conjunción del propio esfuerzo con el de los demás” (Puig y Martín, 2007, p. 25), por lo que el método de proyectos, y el aprendizaje cooperativo serán dos estrategias a tener muy en cuenta.

4. Hay que conseguir estimular en los alumnos la creatividad, dejando de lado actividades estereotipadas o modelos fijos, siendo capaces de asumir las producciones del alumnado por encima de la subjetividad del profesor, con el fin de respetar su personalidad. Y en esta dirección, el juego libre se constituye como un excelente medio con un inestimable valor pedagógico para estimular la toma de decisiones en el discente (Blández, 1995). El tipo de tareas también nos puede dar algunas claves. Las tareas semidefinidas o no definidas dejan una mayor margen para la toma de decisiones del alumnado, teniendo en cuenta que la construcción de conocimientos es un proceso activo. Este tipo de tareas son una realidad que satisface la necesidad que poseen los niños de estas edades de crear y experimentar nuevos patrones motores en una incesante manifestación de liberación energética y

experimentación del riesgo. Éstos son capaces de crear formas y estructuras de movimiento en una continua construcción significativa del conocimiento (no sólo a nivel cognitivo sino además motor) que pasa por desequilibrios momentáneos para conseguir un nuevo equilibrio (Castañer y Camerino, 2001; Martínez, 1986). En cualquier caso, hay que destacar que las tareas, por sí mismas, no favorecen la autonomía, éstas deben insertarse en contextos y procesos favorecedores de esa autonomía (Fraile, 2010).

5. El profesor actuará como un mediador de aprendizajes que orienta al alumno en la toma de decisiones para el diseño, desarrollo y evaluación de las tareas motrices dejando de lado, en la medida de lo posible, los prejuicios docentes sobre lo correcto e incorrecto y haciendo más hincapié sobre lo adecuado e inadecuado, intentando respetar al máximo las producciones del educando. En este sentido, la enseñanza se convierte en una ayuda continua ajustada, donde la autonomía se concibe como proceso y producto. Así, Zabala (1997) considera la concepción constructivista como “un proceso de construcción compartida de significados orientados a la autonomía del alumno, y que no opone la autonomía con la necesaria ayuda que dicho proceso exige” (p. 152).

Es importante, en este punto, retomar los conceptos (por otra parte muy relacionados entre sí) de *andamiaje* de Bruner (1991) y de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) de Vygotsky (1979). Para el primero, el docente hace de base (o andamio) para que el alumno consolide los aprendizajes que va adquiriendo. A medida que éstos van ampliándose, la ayuda (y por tanto la figura del maestro) se va retirando, precisamente porque se vuelve innecesario. En el segundo, la ayuda del maestro o de un compañero experto hará llegar más lejos a un alumno que si trabaja por sí solo. Para Onrubia (1993), crear zonas de desarrollo próximo implica, ineludiblemente, dar autonomía al alumnado. Así, por ejemplo, el principio de una unidad didáctica, se puede ser más directivo para ir progresivamente dando más autonomía al alumnado en aspectos como “la resolución por su parte de ejemplos o casos prácticos, propuesta de tareas más abierta y en las que los alumnos deban fijar elementos o variables

importantes aplicando conocimientos adquiridos, corrección simplemente a través de pistas o pequeñas informaciones, práctica independiente, etc.” (Onrubia, 1993, p. 115).

En resumen, la forma más adecuada para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas es llevar a cabo una intervención didáctica que tenga en cuenta los principios constructivistas (Díaz Lucea, 1999). Todo lo cual puede resumirse en una máxima que, con frecuencia, queda abandonada a un segundo plano (Pozo, 1999, p. 347):

“La meta última de todo maestro es volverse innecesario”

SÍ, PERO... ¿CÓMO HACERLO? ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA AUTONOMÍA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Hasta ahora se ha descrito, de forma teórica, cómo podría ser una pedagogía de la autonomía en Educación Física basada en los principios constructivistas. Ya va siendo hora de concretar algunas propuestas didácticas que, en el marco de la pedagogía general, se han puesto en práctica para desarrollar la autonomía del alumnado.

Puig y Martín (2007) sugieren que para que se cumpla con una pedagogía de la autonomía y la iniciativa personal se deben favorecer una serie de principios pedagógicos relacionados con una serie de métodos que los apoyen (Figura 3.34).

UNA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA Y LA INICIATIVA PERSONAL	
DEBE FAVORECER...	CON MÉTODOS COMO...
<ul style="list-style-type: none"> - La participación. - La cooperación entre iguales. - La individualización. - El pensamiento y la investigación. - El juicio y acción sociomoral. - El compromiso cívico. 	<ul style="list-style-type: none"> - El autogobierno escolar. - El aprendizaje cooperativo. - La reflexión sobre sí mismo. - El trabajo por proyectos. - La deliberación moral. - El aprendizaje servicio.

Figura 3.34: Fines y métodos para una pedagogía de la autonomía (Puig y Martín, 2007, p. 91).

A continuación, se expondrán las tres que, desde la idiosincrasia del área, tienen una mejor transferencia: el autogobierno, el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos:

1. El autogobierno escolar

En Francia, en la década de los 60 se desarrolla la pedagogía institucional o también llamada pedagogía autogestionaria. Autores como Lapassade o Lobrot hablan de *autogestión*, pero el objetivo de ésta no es sólo generar un individuo autodesarrollado y autónomo, sino ir más allá, hasta el ámbito político y desarrollar un colectivo autogestionario capaz de hacerse cargo del proceso de creación de instituciones. Esta estrategia desarrolla la función educativa de formar una comunidad democrática, en la que prima la palabra y el diálogo. Un ejemplo son las asambleas de clase. Durante la asamblea se dispone de un espacio y un tiempo para que el grupo y los alumnos reflexionen sobre lo acontecido durante la sesión (o la semana) y se dialogue sobre modos de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al finalizar la asamblea se tienen que sacar una serie de conclusiones y decisiones consensuadas que han de aplicarse en la siguiente sesión.

En las comunidades democráticas, es objetivo indispensable el grupo y que se impulsen dinámicas de trabajo y convivencia. Dentro de los grupos los miembros se tienen que comprometer con un mismo objetivo, aunque luego cada uno de sus miembros tenga roles diferente para lograrlo. La coordinación, la participación, la responsabilidad y el compromiso son requisitos indispensables. Para un buen funcionamiento de las estructuras grupales, las tareas deben ser auténticas, que impliquen aprendizajes funcionales, que podrán estar expresados en forma de competencia o no. Por ejemplo, un proyecto de investigación, las propias asambleas, una comisión de convivencia o mediación, o la organización de un evento deportivo, son algunos de las tareas que pondrían a prueba la verdadera estructura y funcionalidad del grupo.

2. El aprendizaje cooperativo

Se trata de una estrategia por medio de la cual un grupo de alumnos tienen que resolver una tarea común, compaginando la responsabilidad grupal con la individual. Entre los beneficios de esta estrategia están: superar el egocentrismo, pasar de la conciencia moral

heterónoma a la autonomía moral, aprender a pensar de forma activa al estar en un papel secundario la figura del adulto, etc. Su solvencia ha sido ampliamente demostrada en contextos educativos (Fernández Berrocal y Melero, 1995). Existen una serie de condiciones para que se dé este aprendizaje:

- a) *Interdependencia positiva*. Se propone una tarea clara y un objetivo común para que los alumnos sepan que sólo el esfuerzo individual y colectivo será el responsable del éxito de la tarea. No se trata simplemente de un reparto de tareas dentro de un grupo.
- b) *Interacciones estimuladoras*. Cada alumno asume que su relación con los demás enriquece el aprendizaje y que todos tienen las mismas oportunidades de éxito independientemente de las características de cada uno.
- c) *Responsabilidad individual y grupal*. Cada uno asume su papel en el grupo y sabe que el rendimiento del mismo, dependerá del buen funcionamiento de las aportaciones de cada uno.
- d) *Habilidades comunicativas*. El docente debe enseñar habilidades de relación social como habilidades de comunicación, de resolución de conflictos, de participación, etc.
- e) *Reflexión sobre el funcionamiento del grupo*. Finalmente existe una evaluación que valora el rendimiento grupal, pero también el individual.

Estas condiciones requieren de una intervención intencional por parte del educador. Un ejemplo de aprendizaje cooperativo es la tutoría entre iguales (en la que una pareja asume la responsabilidad del proceso de enseñanza, siendo uno el tutor y otro el tutorizado) o los equipos de aprendizaje.

3. El método por proyectos

Kilpatrick, en 1918, influido por Dewey, crea el método de proyectos. Se trata de una opción metodológica cuyo objetivo es la creación de estrategias de organización de los contenidos con una concepción globalizadora (Figura 3.35).

Fases de un proyecto de investigación	
1. Detectar temas que interesen al grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer temas de interés. - Buscar argumentos para defender las propuestas. - Elegir un tema mediante consenso o valoración.
2. Formular interrogantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar hipótesis de trabajo. - Plantear preguntas sobre el tema y definir los ámbitos de estudio. - Formar grupos de trabajo.
3. Elaborar información.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar la tarea de los grupos y distribuirse responsabilidades. - Buscar y seleccionar información de fuentes diversas. - Comenzar a elaborar la información seleccionada con el fin de responder los interrogantes planteados.
4. Sintetizar la información.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar la síntesis del trabajo hecho en grupo. - Preparar actividades para dar a conocer los conocimientos adquiridos.
5. Evaluar y comunicar los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar a los demás los aprendizajes hechos en cada grupo. - Discutir las conclusiones del proyecto. - Evaluar los aprendizajes y las vivencias que ha generado el proyecto.

Figura 3.35: Fases de un proyecto de investigación (Puig y Martín, 2007, p. 145).

Surge como crítica a la escuela tradicional y sus modos de enseñanza: el aprendizaje memorístico y verbal, la reproducción de contenidos, la ausencia de reflexión, la actitud pasiva del alumno y la evaluación centrada en el producto o en los resultados. En el trabajo por proyectos priman los aprendizajes procedimentales y las competencias básicas.

Este método favorece el protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayuda a formular preguntas, enfrenta a los alumnos a las dificultades de una investigación, ayuda a compartir y elaborar conocimientos y abre a la crítica de uno mismo y de los otros respecto al trabajo realizado. Este tipo de aprendizaje, donde el alumno

controla y dirige su propio proceso de aprendizaje, lo pone en ventaja para adquirir todo el incierto bagaje de saberes y conductas que el impredecible futuro le depara (Pozo, 1999).

4. Otras técnicas

La reflexión sobre sí mismo

Conocer cómo es cada uno de nosotros es una máxima que viene desde la filosofía socrática: “*Conócete a ti mismo*”. Esta reflexión, condición indispensable para la consolidación de los aprendizajes morales, puede hacerse de varias formas. Entre las técnicas más utilizadas están: la clarificación de valores y la redacción de autobiografías. Una forma comúnmente utilizada es realizar una recapitulación sobre una tarea. En el pensamiento en voz alta que florece en la asamblea de final de sesión cada uno reflexiona sobre su aprendizaje y su comportamiento, realizando una autoevaluación.

La deliberación moral

Entre las principales técnicas podemos destacar la discusión de dilemas morales, los ejercicios de comprensión crítica y el role playing.

El aprendizaje servicio

Es una propuesta educativa en la que se articulan procesos de aprendizaje y de servicios a la comunidad.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER LA AUTONOMÍA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Siguiendo a Jiménez (2002), el análisis del modelo didáctico propuesto para este proyecto comprende tres niveles de concreción: estrategias de enseñanza, estilos de enseñanza y técnica de enseñanza.

a) Estrategias de enseñanza

Desde un punto de vista general, podemos considerar que “las *estrategias* son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada” (Pozo, 1999, p. 299). Los procedimientos pueden tener un uso técnico (automatizado en condiciones cerradas, estables e invariantes) o estratégico (controlado en condiciones abiertas, inestables y variables). De ahí la necesidad de plantear estrategias abiertas. Ya que el uso estratégico requiere planificación, regulación de las acciones y autoevaluación. El alumno debe saber qué es lo que está haciendo, por qué, para qué, en qué condiciones y con qué elementos, para favorecer el aprendizaje reflexivo (estratégico) del procedimiento, de forma que se consolide, siendo adquirido de manera significativa por la metacognición que es requerida para la puesta en práctica de dicho procedimiento. Desde un punto de vista específico de la Educación Física escolar, las *estrategias de enseñanza* se pueden considerar como la orientación contextualizadora de las técnicas de enseñanza, de la forma de la presentación de las tareas y de la organización de las actividades (Fernández y Navarro, 1989). Se tratará en la medida de lo posible que las estrategias docentes vayan encaminadas al desarrollo de la autonomía del alumnado, dándole protagonismo a éste, por lo que principalmente se utilizarán las estrategias emancipativas, y en menor medida las participativas, dejando en último término las instructivas (Figura 3.36).

En las estrategias emancipativas, la libertad de acción es un requisito indispensable y, en esta dirección, es la vía idónea para favorecer el aprendizaje ya que, como plantea Blández, (1995, p. 16) crear un ambiente de libertad permite “a las niñas y a los niños moverse libremente, tomando sus propias decisiones, resolviendo por sí mismos de entre las diversas situaciones problema que se le plantean, en definitiva, determinando su propio ritmo de aprendizaje”.

Estrategias de enseñanza

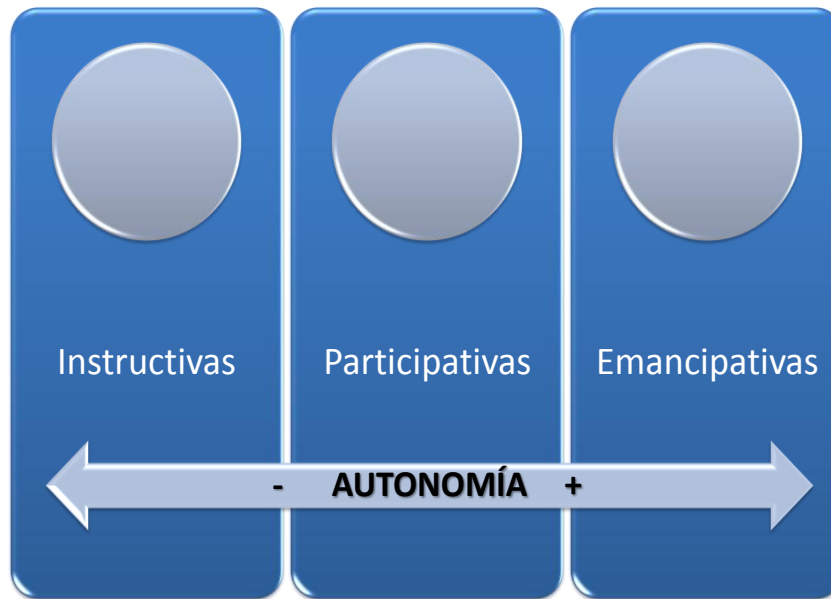


Figura 3.36: Relación de las estrategias de enseñanza y autonomía.

b) Estilos de enseñanza

Quizá sean los estilos de enseñanza uno de los ámbitos más investigados en la intervención docente en Educación Física desde que Muska Mosston desplegara su espectro de estilos a finales de la década de los 60. Ahora bien (y antes de adentrarnos en el análisis de cada uno de ellos): ¿Qué entendemos por estilo de enseñanza? Sicilia y Delgado (2002) aclaran el término diferenciándolo de otros que suelen estar asociados e, incluso, utilizados como sinónimos. Para estos autores un estilo de enseñanza no puede confundirse con un procedimiento didáctico, una técnica de enseñanza, una estrategia en la práctica, un recurso didáctico, un método de enseñanza, una intervención didáctica, una estrategia pedagógica o un modelo de enseñanza. De esta manera, conciben el *estilo de enseñanza* como "la manera, relativamente estable, en que el profesor de manera reflexiva adapta su enseñanza al contexto, los objetivos, el contenido y los alumnos, interaccionando mutuamente y

adoptando las decisiones al momento concreto de la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos" (Sicilia y Delgado, 2002, p. 30).

La visión tradicional del estilo de enseñanza estaba fundamentada en una serie de parámetros, a saber:

- Presentación de la materia por parte del profesor.
- Correcciones del profesor.
- Organización de la clase.
- Interacción socio-afectiva con los alumnos.

Como bien puede apreciarse, se trata de indicadores asociados al papel del profesor como protagonista del proceso de e-a. Sin embargo, la nueva visión del estilo de enseñanza no debe abandonar el rol del alumno a un segundo plano, sino que debe estar a la misma altura que la del profesor. Ambos tomarán un papel destacado en la construcción de los aprendizajes.

A continuación se pasa a dilucidar las propuestas de clasificación de los estilos realizadas por diversos autores.

En la propuesta inicial del espectro de los estilos de enseñanza de Mosston (1966) se entiende que en el proceso de enseñanza-aprendizaje existen tres estructuras fundamentales: la estructura de las materias (relación entre los conocimientos a aprender), la estructura de la enseñanza (comportamientos del docente) y la estructura del aprendizaje (formas de aprendizaje del alumnado). La propuesta de Mosston (1966) gira entre la mínima independencia del aprendizaje (comando) hasta la máxima independencia (creatividad). El amplio espectro de estilos de enseñanza comprenden: Comando-enseñanza basada en la tarea-enseñanza recíproca-pequeños grupos-programa individual-descubrimiento guiado-resolución de problemas-creatividad (Figura 3.37). El interés de Mosston es provocar la máxima independencia del aprendizaje. De hecho, para el autor "el espectro de estilos refleja una filosofía de la educación que promueve la independencia en

la toma de decisiones, en la búsqueda de alternativas y en el propio aprendizaje” (Mosston, 1966, p. 17). Como puede apreciarse, inicialmente el interés de los estilos residía en promover la autonomía e independencia del alumnado. Para este autor resultan fundamentales los canales de desarrollo para la autonomía del aprendizaje (desarrollo físico, interacción social, emocional, intelectual) y sitúa la *barrera cognitiva* para marcar el paso del individuo dependiente-independiente entre los estilos dependientes (Comando-enseñanza basada en la tarea-enseñanza recíproca-pequeños grupos-programa individual) y los independientes (descubrimiento guiado-resolución de problemas-creatividad).



Figura 3.37: Relación entre los estilos de enseñanza (adaptado de Mosston, 1966).

La idea es ver cómo se puede evolucionar desde una posición más heterónoma hasta una que facilite la toma de decisiones en el alumno. Mosston deja claro que lo importante no es la cantidad sino la calidad, medida en términos del nivel de independencia del aprendizaje. En esta propuesta inicial la toma de decisiones es el núcleo central y se centra en preguntas como:

- ¿Cuáles son las decisiones que se deben tomar?
- ¿Quién toma estas decisiones?

- ¿Cómo afectan al comportamiento del profesor?
- ¿Cómo afectan a la estructura del tema y al progreso del currículum?
- ¿Cómo inciden (las decisiones) en el crecimiento y desarrollo de cada estudiante y en la interacción de éste con su cultura?
- ¿Cuál es la dirección de este crecimiento y desarrollo?

Posteriormente, en la propuesta de Mosston y Ashworth (1986) se destaca el principio de *no controversia*, es decir, no hay estilos mejores ni peores, sino que dependerán de los objetivos que se pretendan. Que el alumno tome todas las decisiones es un paso hacia la autonomía pero puede no servir para otras finalidades educativas, por ejemplo, el tiempo de trabajo útil. Para estos autores, la enseñanza es una cadena de decisiones. La gama de estilos de enseñanza abarca un total de diez opciones metodológicas (Figura 3.38). Diferencian dos grupos, separados por la barrera cognitiva entre los estilos basados en la reproducción y estilos basados en la producción.

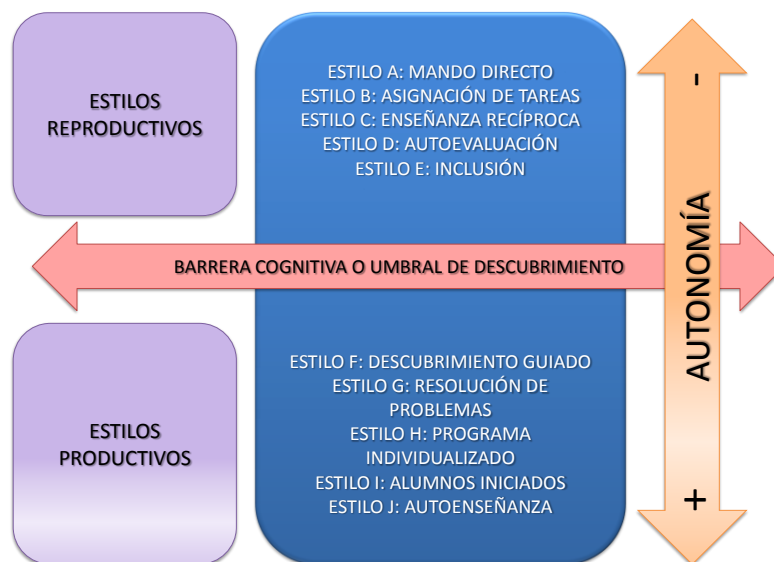


Figura 3.38: Relación de los estilos de enseñanza (adaptado de Mosston y Ashworth, 1986).

Por otra parte, en la propuesta de Delgado (1991) se habla de estilos tradicionales (mando directo, modificación del mando directo, asignación de tareas), estilos que fomentan la

individualización (individualización por grupos, enseñanza modular, programas individuales, enseñanza programada), estilos que posibilitan la participación (enseñanza recíproca, grupos reducidos, microenseñanza), estilos que implican cognitivamente al alumno (descubrimiento guiado, resolución de problemas), estilos que favorecen la socialización (estilo socializador) y estilos que promueven la creatividad (estilo creativo). Se trata de una taxonomía que amplía y clasifica, de manera más esclarecedora, el espectro de Mosston y Ashworth.

Jiménez (2002) establece una taxonomía que facilita el análisis de la enseñanza puesto que organiza todos los estilos en tres bloques, agrupados en función de criterios comunes (toma de decisiones de docente-discente):

- Estilos directivos: mando directo, asignación de tareas, enseñanza por grupos y programas individuales.
- Estilos participativos: enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza.
- Estilos de investigación: descubrimiento guiado y resolución de problemas.

Sicilia y Delgado (2002) establecen una propuesta exhaustiva realizada bajo la influencia de las propuestas anteriores (Figura 3.39). El valor de esta clasificación está en aportar información sobre aquellos estilos no sólo que tengan una mayor tendencia productiva o reproductiva sino que, además, nos ofrece una visión de aquellos estilos que son más favorecedores de situaciones socializantes o individualizadores.

Familia de estilos de enseñanza	Tipos de estilos de enseñanza	Palabras clave
Tradicional	* Mando directo (y su modificación) * Asignación de tareas	Orden, tarea
Fomentan la individualización	* Trabajo por grupo * Enseñanza modular * Programas individuales * Enseñanza programada	Individualización, alumnado

Posibilitan la participación	* Enseñanza recíproca * Grupos reducidos * Microenseñanza	Participación en técnica de enseñanza, delegación de funciones
Propician la socialización	* Juegos de roles * Técnicas de dinámicas de grupo	Grupo, cooperación, socialización
Implican cognoscitivamente	* Descubrimiento guiado * Resolución de problemas * Situaciones tácticas	Tareas a resolver, indagación, búsqueda, aprender a aprender
Favorecen la creatividad	* Sinéctica y variantes	Diversidad, pensamiento divergente, creación

Figura 3.39: Relación de los estilos de enseñanza y palabras clave que los caracterizan (Modificado de Sicilia y Delgado Noguera, 2002).

En cuanto a las diferencias entre estilos no existe una correlación negativa entre aprendizaje y estilos productivos. Sí es cierto que existen evidencias en cuanto a relaciones positivas entre algunas variables de participación del alumnado (como el tiempo de compromiso motor, la implicación cognitiva del alumno, la retroalimentación y la organización del trabajo del aula) respecto a su progreso de aprendizaje, tal y como ponen de manifiesto Cuéllar y Carreiro (2001). También es cierto que ambos estilos (reproductivos y productivos) facilitan el desarrollo de estas variables de participación. De hecho, en la mayoría de los estudios realizados no se encuentran diferencias significativas entre los estilos de enseñanza en cuanto al aprendizaje por parte del alumno. Por lo que no se justifica que el docente sea el que tome la mayor parte de las decisiones tal y como vienen planteando algunos autores (Florence, 2000; Pieron, 1999; Seners, 2001; Siedentop, 1998). Esto supone una visión sesgada del proceso educativo. En efecto, una de las críticas que se le ha hecho a la investigación de los estilos de enseñanza ha sido el centrarse en las capacidades del profesorado; obviando, en última instancia, la influencia que el alumnado tiene sobre éste. Futuras investigaciones debe ir encaminadas a la aplicación de un modelo ecológico que tenga en cuenta la participación del alumnado en el proceso educativo. En todo caso (y en cada contexto), habrá un conjunto de estilos que se posicionarán o

adaptarán a cada situación particular. Esto nos lleva a plantearnos una visión dinámica de los estilos de enseñanza. Éstos no son un corsé que limite la intervención docente a un modelo o estilo determinado. En función de diversas variables como el contexto, el alumnado, las infraestructuras, el material y los recursos didácticos, el contenido, los objetivos de enseñanza, etc. se tratará de ir diversificando en función de un estilo u otro. Obviamente, hay algunos estilos que promueven una mayor autonomía en el alumnado que otros y sobre éstos se hará mayor hincapié en este trabajo. Sin embargo, ello no es óbice para destacar las bondades de otros estilos más directivos que, en determinados momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, puedan ser más adecuados.

En resumen (y de acuerdo al objetivo general de esta investigación), a partir de los objetivos, el grado de maduración de los alumnos, el tipo de estrategia y los contenidos, se le debe facilitar a los alumnos situaciones para el diseño, desarrollo y valoración de sus propias tareas y, en este sentido, son los estilos productivos (aquellos que posibilitan la participación, propician la socialización, implican cognitivamente y favorecen la creatividad) los que mayormente contribuyen a satisfacer esta medida, y en menor medida los reproductivos (tradicionales y los que fomentan la individualización). En líneas generales, tanto las sesiones como las unidades didácticas deberían dirigirse a una orientación hacia el desarrollo de procesos productivos por encima de situaciones reproductivas. Si lo que se desea desde el área de Educación Física es contribuir a la formación de futuros ciudadanos comprometidos con la realidad sociohistórica, seres humanos autónomos y críticos, parece adecuado escoger aquellos estilos de enseñanza que actúen como verdaderos incitadores a la participación y acción comprometida, y eso no se logra con sesiones donde los procesos comunicativos son unidireccionales, donde los alumnos son meros receptores de informaciones carentes de significatividad y en donde además se ofrecen tareas cerradas; sino que habrá que escoger aquellas situaciones donde los alumnos tengan la posibilidad de remodelar, reformular o hacerle críticas constructivas a las propuestas de aprendizaje del

profesor, las de los compañeros y las suyas propias. En cualquier caso, hay que alejarse de posturas extremistas e inflexibles que no permiten un margen de actuación en la docencia y así:

...entre un aprendizaje basado en la repetición mecánica (pedagogía del drill) que puede llevar a la robotización, y el dejar hacer sin ninguna intervención del profesor, existen otras opciones que deben ser exploradas, que reconocen en el alumno un papel activo y que promocionan su aprendizaje. La variedad de experiencias, de informaciones, de procedimientos, de tareas contribuirán a que el sujeto desarrolle y construya programas motores generales y representaciones internas de las acciones que podrán aplicarse a múltiples aprendizajes posteriores. (Ruiz Pérez, 1994, p. 53).

Si se entiende la intervención didáctica como un proceso recíproco de enseñanza y aprendizaje, entonces este apartado quedaría incompleto, ya que todo estilo de enseñanza debe corresponderse con un estilo de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje son importantes porque repercuten en la forma de enseñar (Alonso et al., 2002), ya que permiten individualizar y ofrecer de forma eficaz la ayuda pedagógica necesaria para el progreso y desarrollo personal y social del discente. Se entiende por *estilos de aprendizaje* a "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (Alonso et al., 2002, p. 48). Según estos autores, existen cuatro estilos de aprendizaje, cada uno de ellos con unas características bien diferenciadas:

- Estilo Activo: animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
- Estilo Reflexivo: ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.

- Estilo Teórico: metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.
- Estilo Pragmático: experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

A su vez, se puede relacionar estos estilos de aprendizaje con sus respectivos estilos de enseñanza (Figura 3.40):

Estilos de aprendizaje	Estilos de enseñanza
Activo	Cognitivos y creativos
Reflexivo	Socializadores y participativos
Teórico	Tradicionales
Pragmático	Tradicionales e individualizadores

Figura 3.40: Relación entre los estilos de aprendizaje y de enseñanza (Sicilia y Delgado, 2002).

Con esta relación, lo que se quiere apuntar es que si se desarrolla una docencia encaminada a fomentar la autonomía del alumnado, habrá que hacer uso, inevitablemente de estilos de enseñanza como los cognitivos, creativos, socializadores y participativos. Pero con esto hay que advertir que, con ello, sólo se estará atendiendo a aquel alumnado cuyo estilo de aprendizaje se sitúe entre el estilo activo y el reflexivo. Aquellos alumnos con una mayor carga de estilo teórico o pragmático seguramente no podrán sacar todo el partido a estas situaciones de delegación de toma de decisiones en el alumnado. Esta circunstancia deberá ser tenida en cuenta por el profesorado de cara a su planteamiento didáctico del área.

En resumen, los estilos de enseñanza serán una carga si se consideran invariantes y descontextualizados, si son impuestos por el profesor, si se le atribuye más eficacia a unos que a otros, si se utilizan de forma irreflexiva y "puros". Por el contrario, son una ayuda si se adecuan a nuestro pensamiento, si es una guía y no una imposición, si se tiene en cuenta el contexto, si supone una innovación y un desarrollo profesional (Sicilia, 2001; Sicilia y Delgado, 2002).

c) Técnica de enseñanza

Seguindo a Sánchez Bañuelos (1992), la técnica de enseñanza está condicionada por la estrategia y el estilo de enseñanza adoptado. La *técnica de enseñanza* comprende varios aspectos relacionados con los comportamientos del profesor en cuanto a la forma de dar la información, la presentación de las tareas e información inicial, las tareas a realizar por el alumno y la reacciones del profesor a la actuación de los alumnos (Delgado, 1991).

Una pedagogía que abogue por ceder autonomía al alumnado debería ir encaminada por ejecutar tareas en su mayoría no definidas y semidefinidas (Blázquez, 1982). Este tipo de tareas establece las condiciones de realización o los objetivos y las condiciones, respectivamente, pero deja un amplio margen de actuación para que el alumno explore e indague sobre el modelo de ejecución más adecuado para resolver el problema motor planteado (Figura 3.40). De esta forma, enseñar no se puede asociar a transferir conocimiento, sino a crear las condiciones para que los alumnos desarrollen su propia producción o construcción de tareas y, por ende, del conocimiento (Freire, 1997).

Tipo de tareas	Instrucciones para el acondicionamiento		
	Acondicionamiento del medio	Objetivos a lograr	Operaciones a efectuar
No definidas			
<i>Tipo I</i>	NO	NO	NO
<i>Tipo II</i>	SI	NO	NO
<i>Tipo III</i>	SI	NO	NO
Semidefinidas			
<i>Tipo I</i>	NO	SI	NO
<i>Tipo II</i>	SI	SI	NO
Definidas			
<i>Tipo I</i>	SI	NO	SI
<i>Tipo II</i>	SI	SI	SI

Figura 3.40: Tipos de tareas. Modificado de Blázquez (1982).

A continuación se muestra un ejemplo de cada uno de los tipos de tareas planteados por Blázquez (1982):

Tarea ND I: "¡Pueden empezar a jugar con lo que quieran!".

Tarea ND II: "¡Cojan una pelota y jueguen a lo que quieran!".

Tarea ND III: "¿Quién es capaz de hacer otras cosas con la pelota?".

Tarea SD I: "¿Quién es capaz de llegar a la pared lo antes posible?".

Tarea SD II: "El objetivo de este juego es introducir la pelota dentro del aro".

Tarea D I: "Ahora hay que saltar a la pata coja por encima del banco sueco".

Tarea D II: "El objetivo de este juego es pasar la pelota por encima de la red utilizando sólo el revés".

Es interesante observar en qué hace hincapié cada tipo de tareas. Así pues, cada una de ellas ofrece una finalidad que será más o menos útil en función de la finalidad que se plantee el docente (Figura 3.41).

Tipos de tareas

	Modelo pedagógico	Visión del aprendizaje	Visión del profesorado	Visión del alumnado
No Definidas	Pedagogía del descubrimiento	Constructivo	Mediador	Activo
Semi Definidas	Pedagogía de Situaciones Problema	Constructivo Interpretativo	Guía-mediador	Semi-activo
Definidas	Pedagogía del modelo	Reproductivo Instructivo	Instructor Entrenador	Pasivo

Figura 3.41: Relación entre tipos de tareas y modelos didácticos.

Para López Ros (2005), las situaciones problema (tareas semidefinidas) son los mayormente favorecedores de la autonomía, la individualización de la enseñanza y la responsabilidad del alumnado ya que proponen la indagación. Esto permite dotar de significado y sentido a su propia motricidad.

Por otro lado, el conocimiento del resultado no va enfocado a la corrección de la ejecución sino a inducir a los alumnos a la reflexión, al tiempo que admite y reconoce diversas soluciones a los problemas planteados. Es decir, el profesor utiliza, principalmente una estrategia discursiva del tipo reactivo (a partir de las ejecuciones o verbalizaciones del alumnado) y bidireccional (es decir, se formula en forma de pregunta para inducir al alumno a la reflexión). Este tipo de estrategias favorecen la implicación cognitiva del alumno (Jiménez y Gómez, 2005). Todas las ejecuciones suponen un éxito, por cuanto existe un respeto a la ejecución individual sin establecer patrones que están predefinidos y sobre los cuales el alumnado no tiene margen de variabilidad.

En definitiva, el modelo didáctico elegido debería ir enfocado a desarrollar un papel activo en el alumno y no la mera repetición o ejecución de movimientos. Ya que esta pedagogía basada en la indagación favorece que los alumnos adquieran y comprendan los parámetros de respuesta adecuada a la situación planteada (Castañer y Camerino, 2001). Los mecanismos de percepción y toma de decisiones cobran relevancia en detrimento del mecanismo de ejecución que, sin obviarlo, deja de obcecar la enseñanza del área.

LA INTERACCIÓN DOCENTE-DISCENTE EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Puig y Martínez (1989), Martínez y Bujons (2001) y Rodríguez Moreno (2003) coinciden en una serie de premisas que permiten intervenir, desde el punto de vista de la pedagogía general, en el desarrollo de la autonomía:

- Dando oportunidad al alumnado para que aprenda a gobernarse por sí mismo, facilitando su participación en los asuntos que le afectan.
- Tolerando y admitiendo opiniones.
- Dando responsabilidad en las funciones institucionales en las que están integrados y en la sociedad a la que pertenecen.
- Creando un clima afectivamente rico, en el que existan pautas estables y en el que nos sintamos aceptados.

De tal forma que educar para ser autónomo exige proporcionar situaciones al alumno que le permitan serlo. Estas situaciones estarán constituidas por experiencias respetuosas de la libertad, es decir aquellas que estimulen la toma de decisiones y la responsabilidad (Freire, 1997). En general, se trata de ir abandonando el protagonismo del profesorado para que lo vaya asumiendo el alumnado (Figura 3.42).

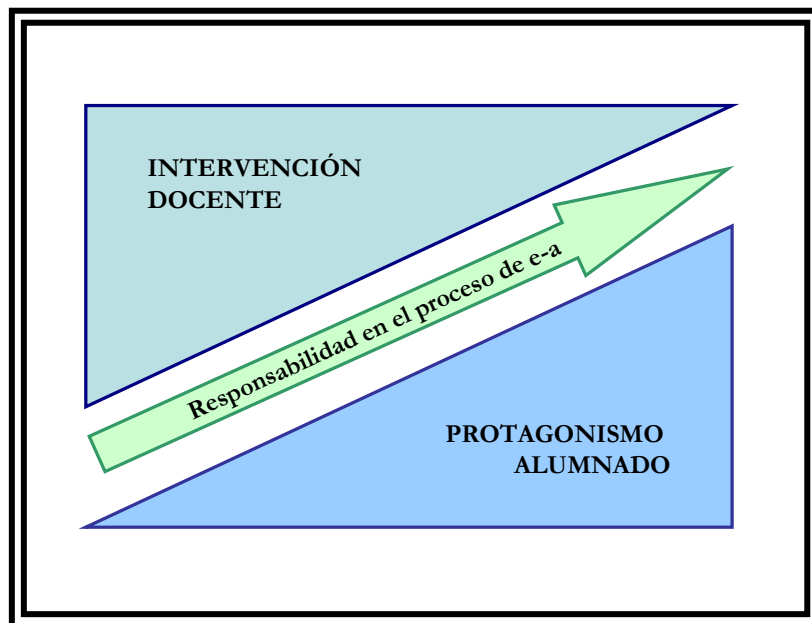


Figura 3.42: Intervención docente y protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Educación Física, Castañer y Camerino (2001) proponen una metodología y un plan específico de clase basado en la exploración guiada:

1. *Inicio o exploración.* Es la parte inicial del plan de clase.
2. *Desarrollo.* Entran en juego la corrección, la orientación e, incluso, el modelo.

3. *Ejecución final*. Se consolidan las habilidades motrices.

Se trata de una metodología que trata de favorecer algunos principios básicos como que el alumno es el verdadero protagonista que adopta un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje. El profesor es un mediador de conocimientos y lo que busca en el desarrollo de la autonomía.

Para Lorente (2004), las intervenciones del profesor (siempre y cuando se le demande) pueden ser de tres tipos:

- a) Intervención en el *análisis*: Clarificando los mensajes, reflejando el funcionamiento del grupo o exponiendo sentimientos.
- b) Intervención en la *organización*: El maestro puede, si se desea, dar consejos sobre la organización, proponer modelos de funcionamiento.
- c) Intervención en el *contenido*: Si se le pide, el profesor puede sugerir ideas, dar informaciones, hacer síntesis, clarificar las ideas. No rehúsa decir lo que sabe.

De hecho, según Blázquez (1982) la consigna o instrucción es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje e influye directamente en la relación con el niño y es el elemento que más caracteriza la acción pedagógica, hasta tal punto que la intervención verbal del profesor puede modificar el contexto didáctico. De acuerdo con esta autora, se debe poner a prueba el currículo hipotético si el profesor cuenta con la cooperación de sus alumnos, ya que juntos necesitan evaluar las hipótesis. Ello significa negociar con ellos el currículo, su evaluación y su posible modificación. Y en este sentido se disponen las estrategias docentes, en la cesión de responsabilidad del alumnado para la evaluación del propio currículo.

Por último, Sicilia y Delgado (2002) establecen los elementos que caracterizan a un estilo de enseñanza eficaz, pero que aquí podemos hacer extensivo a toda la docencia. A saber:

- La participación del alumnado en el propio diseño de la enseñanza.
- El diseño de aprendizajes significativos para el alumno.

- Fomentar técnicas de indagación, exploración y búsqueda. Implicar activamente (en el plano motor, cognitivo y socioafectivo) al alumno para que haya una menor dirección del aprendizaje por el profesor.
- Fomentar situaciones colaborativas de participación en el aprendizaje de los compañeros.
- Desarrollar la socialización a través del trabajo en grupo.
- Promotor de la creatividad del alumno.
- Favorecer la autoevaluación.
- Tener en cuenta los tipos de aprendizajes del alumnado.

EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN EN LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Dentro de esta intervención docente dirigida al desarrollo de la autonomía, la evaluación democrática y la autoevaluación ocupa un lugar destacado. Esta evaluación no supone quitar autoridad al profesor, ni siquiera es un sistema menos eficaz. Antes al contrario, una evaluación democrática parte del criterio de que la vida social es conflictiva e interpretable de manera diversa.

Reconocer al alumnado autónomo supone asumir una serie de estrategias docentes, entre las que se encuentra, otorgar al alumno más responsabilidad en su evaluación. Una de esta toma de decisiones es la autoevaluación. En este sentido, hay que reconocer que la enseñanza es un proceso cuyo actor principal es el alumno, y éste debe asumir, progresivamente, el rol de observador, evaluador y evaluado. Un alumno autónomo es un alumno activo y comprometido con su aprendizaje. Es un alumno que no sólo participa en las tareas propuestas sino que va más allá. Se convierte en participante activo, real, continuo y efectivo; que da sentido a su práctica, esto es, comprende su lógica, sus beneficios, sus

rutinas; acumula paulatina y gradualmente conocimientos que permiten organizar la práctica propia y la de los otros; y se siente (y se sabe) parte del proceso.

Siguiendo la propuesta de Rogers (1975), el autoaprendizaje debe ir acompañado de autoevaluación y autocrítica, ya que esto favorece que el alumno sea más responsable. El discente decide los criterios que cree más importantes, los objetivos a alcanzar y cuándo debe juzgar la medida de los logros obtenidos, realiza un aprendizaje de la responsabilidad, y el aprendizaje se hace más satisfactorio. Zabala (1997, p. 229) indica que “el mejor camino es ayudarles a conseguir los criterios que les permitan autoevaluarse, acordando y estableciendo el papel que tiene esta actividad en el aprendizaje y en las decisiones de evaluación que se toman”. Estos criterios consensuados podrán generalizarse y ampliarse a medida que el desarrollo psicoevolutivo del alumno vayan progresando.

En Educación Física, varios son los autores que destacan el papel de la autoevaluación y su sentido en una intervención docente encaminada hacia la autonomía y la dignidad del alumnado (Fernández-Balboa, 2005; López Pastor, 2004; López Pastor y Jiménez, 1995), así como los efectos de una evaluación formativa en el pensamiento del alumnado y del profesorado (Moreno y Vera, 2007; Moreno et al., 2006; Navarro y Jiménez, 2012; Vera, 2007; Vera y Moreno, 2007).



4. *OBJETIVOS*



OBJETIVOS

“El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío”.

Horace Mann (1796-1859). Educador estadounidense.

El modelo que ha monopolizado el tratamiento didáctico en el ámbito de la pedagogía general y específica de la Educación Física, ha sido el modelo vertical. Éste considera al profesor como técnico, poseedor de los conocimientos y responsable absoluto de todo el proceso de enseñanza, dejando para el alumnado un papel meramente pasivo y receptor de los contenidos. A pesar de que las últimas leyes educativas (LOE, 2006; LOGSE, 1990) se han posicionado en un modelo más horizontal (donde el discente asume un papel más protagonista y constructivo en su proceso de aprendizaje) lo cierto es que todavía siguen imperando los modelos heterónomos donde el educador es productor y el educando un reproductor de contenidos. Por eso, en esta inquietud por conocer y promover estrategias docentes que favorezcan el desarrollo autónomo del alumnado en su aprendizaje se sitúa esta de investigación. Y en este sentido, el objetivo principal del estudio es:

Conocer de qué forma la intervención docente del profesorado de Educación Física puede contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado durante la etapa de Educación Primaria.

Con este objetivo se pretende indagar sobre la forma que tiene el profesorado de Educación Física de primaria de llevar a cabo sus clases y su repercusión para ofrecer al alumnado mayor capacidad en la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje, antes y después de haber desarrollado un programa de intervención a medio plazo basado en un seminario de investigación-acción. Abordar satisfactoriamente este objetivo desvelará pistas sobre la manera de enfocar la enseñanza de la Educación Física de cara a promover la toma de decisiones en el alumnado.

Otros objetivos que se plantean con esta investigación son:

1. Conocer qué estrategias docentes se están llevando a cabo en la enseñanza de la Educación Física en Primaria respecto al desarrollo de la autonomía.

En este objetivo se busca observar los modelos didácticos del proceso de enseñanza llevado a cabo por los docentes en el tratamiento de las tareas motrices. Se quiere conocer si éstos están desarrollando algunas estrategias que coadyuven a fomentar la autonomía y si es así, cuáles son sus principales características. Este objetivo permitirá dilucidar qué está haciendo el profesorado en sus clases, si enfoca su enseñanza en aspectos técnicos de la enseñanza o si, por el contrario, lleva a cabo sus clases bajo un paradigma práctico o sociocrítico.

2. Conocer el pensamiento del profesorado acerca de su papel como agente promotor del proceso de aprendizaje del alumnado.

Conocer qué piensa el profesorado, cuáles son sus creencias así como sus teorías implícitas es lo que se pretende obtener con este objetivo. Se busca saber si el profesorado tiene alguna concepción, a priori, sobre cuál es su papel en el proceso de enseñanza así como qué

es lo que considera el docente que debe ser el rol del alumnado respecto a su proceso de aprendizaje.

3. Conocer la percepción del profesorado y del alumnado sobre diversas variables del proceso educativo (autonomía, satisfacción, responsabilidad y aprendizaje).

Con este objetivo, lo que se procura es obtener información sobre las ideas que tiene el profesorado y el alumnado respecto a la forma que se llevan a cabo las clases de Educación Física y cómo afecta esto a algunas variables del proceso educativo: autonomía (posibilidad de tomar decisiones en las tareas motrices), satisfacción (grado de placer de las clases de Educación Física), responsabilidad (grado de aceptación de las consecuencias de los actos que se llevan a cabo) y aprendizaje (percepción de haber modificado una conducta como resultado de la experiencia en las clases de Educación Física).

4. Valorar el proceso de cambio en el profesorado como resultado de un programa de intervención basado en un seminario de investigación-acción.

Evaluar en qué medida un seminario de investigación-acción llevado a cabo con tres profesores que imparten docencia en la etapa de Educación Primaria afecta al desarrollo de las estrategias docentes para fomentar el desarrollo de la autonomía es lo que se busca con este objetivo. Se trata de saber de qué forma un programa de intervención a medio plazo (un semestre) basado en la investigación-acción (planificación-acción-observación-evaluación) afecta a la forma en que el profesorado lleva a cabo sus clases.



5. MÉTODO

5

MÉTODO

“La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser”.

Hesíodo (S. VIII AC-?). Poeta griego.

En este capítulo se tratará de dar respuesta a los interrogantes metodológicos que se han ido planteando en el transcurso de la investigación. El capítulo consta de cinco apartados, a saber: “Cronología de la investigación”, donde se comentan las fases por la que ha ido pasando el investigador hasta llegar a este documento; “Perspectiva epistemológica de la investigación”, en el que se justifica el porqué del uso de dos paradigmas, a priori, antagonistas (cualitativo-cuantitativo); “El enfoque mixto como estrategia metodológica”, en el que se justifica la complementariedad de diversas técnicas para abordar el objeto de estudio; “Muestra”, donde se especifican las características de los participantes de la investigación (tanto profesorado como alumnado), así como se argumentan todas las decisiones que se han tomado para su selección; y, en último lugar, “Técnicas/Instrumentos de recogida de datos”, que explica y justifica las diversas técnicas empleadas para la obtención de los datos, así como sus respectivos instrumentos.

5.1. Cronología de la investigación

A continuación, se muestra las diversas fases por la que ha ido transcurriendo la investigación hasta llegar al documento actual (Figura 5.1):

FASE 1: Experiencias previas e inquietudes del investigador (curso 2006-2007)

Esta fase se caracteriza por mi participación en un grupo de trabajo del Centro del Profesorado de La Laguna (Tenerife). Dicho grupo de trabajo estaba compuesto por profesorado de primaria y secundaria y, en aquel momento, estaba coordinado por una maestra de primaria especialista en Educación Física. Las características de estos grupos de trabajo son que están formados por profesorado de distintos niveles a los que les une su inquietud por mejorar su práctica. Dado que la participación en dichos grupos también puntúa para el concurso de traslados, no descarto que alguno tuviera una motivación extrínseca como sea, simplemente, la de obtener puntos para participar en el siguiente concurso de traslados y, así, obtener un destino mejor. Los grupos de trabajo requieren de un mínimo de cinco y máximo de 15 participantes (según la convocatoria que se publica en el Boletín Oficial de Canarias).

Durante este período, el grupo dedica sus primeras sesiones a reflexionar sobre el aprendizaje en la Educación Física y cómo mejorarlo. Sin embargo, y fruto de la práctica e inquietudes en la misma, en el seno del grupo aparece una temática que es de interés general para un sector del mismo (principalmente los maestros de primaria): el desarrollo de la autonomía en el alumnado. A los de secundaria les unía la preocupación por el desarrollo de la motivación en sus pupilos. En cualquier caso, este sector del grupo de primaria y algunos de secundaria se preocupa por trabajar este aspecto y elabora una unidad didáctica experimental sobre un juego tradicional canario. La experiencia fue muy enriquecedora y creo que los docentes participantes en aquel trabajo aprendimos bastante. No obstante, fui yo quien quedó mayormente fascinado por ese aspecto pedagógico y, fruto de la reflexión (y mi participación en el programa interuniversitario de doctorado

Praxiología Motriz, Educación Física y Entrenamiento Deportivo, de las universidades de Las Palmas de Gran Canaria y La Laguna), me decido a plantearlo a mis tutores de investigación como posible proyecto de tesis, siendo la respuesta afirmativa por ambos.

FASE 2: Diseño del proyecto y primera toma de contacto (desde junio hasta octubre de 2007)

Acabando el curso escolar y la fase docente del programa de doctorado, me reúno con mis tutores sobre un posible proyecto de tesis acerca del desarrollo de la autonomía del alumnado. Les hago saber que se trata de un problema que me preocupa bastante, fruto de mi experiencia y de la observación sobre la práctica de varios compañeros.

Cuando comienza la fase de investigación y presentación del proyecto de tesis, me reúno con mis tutores para terminar de enfocar dicha investigación. Por cuestiones metodológicas que exigían una cierta madurez del alumnado (responder a escalas), acordamos que fuera para alumnos de tercer ciclo (10-12 años) y que se realizaría en tres fases: una primera fase en la que se filmaría una unidad didáctica de línea base (siguiendo las estrategias docentes habituales de cada profesor); luego, una segunda fase de reflexión docente que se desarrollaría a través de un seminario basado en la investigación-acción y que duraría aproximadamente un trimestre; y, por último, una tercera fase, consistente en la filmación de otra unidad didáctica experimental en la que se trataría de aplicar y analizar qué estrategias docentes surgidas a partir del grupo colaborativo son más favorecedoras para desarrollar la autonomía del alumnado. Tras esta reunión, quedo con los compañeros para comentarles cómo serán las características de la investigación. Por requisitos metodológicos de la muestra (estar dando al tercer ciclo de primaria), me quedo con dos profesores dispuestos a llevar a cabo la experiencia. Esto sucede en torno a finales de octubre de 2007.

FASE 3: Construcción de escalas, revisión documental y experiencia piloto (noviembre de 2007 hasta junio de 2008)

En torno a finales de octubre de 2007, comienzo con la construcción de las escalas y la revisión, de forma paralela, de documentación que me sirviera para realizar el instrumento, así como de referencia para el marco teórico de la investigación. Se trata de una tarea ardua, complicada y lenta. El proceso requiere la revisión de expertos para la validación de constructo o semántica y fruto de ello la escala es revisada hasta siete veces. Cada experto realiza sus aportaciones a raíz de una hoja de evaluación que les facilito. Se intenta que los expertos sean de diversas disciplinas. De esta forma, se cuenta con tres expertos en la materia (dos de ellos son los propios tutores de la investigación), lo que le da al escala rigor epistemológico; y dos expertos en metodología, lo que le proporciona rigor metodológico. Una vez validada la escala se pasa a los profesores y su alumnado, se realizan las filmaciones (primer trimestre), se desarrolla el seminario (segundo trimestre), se pone en práctica la unidad didáctica experimental y se filma (tercer trimestre). Finalmente, se vuelven a pasar las escalas y les muestro mi agradecimiento a los participantes. Esto sucede a mediados de junio de 2008 y con esto doy por concluida la experiencia piloto.

FASE 4: Realización del trabajo de campo definitivo (desde septiembre de 2008 a junio de 2009)

La primera aproximación es, a principios de curso, a través de un correo masivo a todos los centros docentes de Tenerife pidiendo la colaboración en este trabajo. Se recibe la respuesta afirmativa de un voluntario. Por medio de la vía telefónica contacto con otros tres profesores interesados. Si bien tras la renuncia de uno de ellos a continuar por motivos personales y profesionales, finalmente me quedo con una muestra de tres sujetos. Me reúno con los casos estudiados en el Centro del Profesorado de Santa Cruz, para indicarles cómo administrar las escalas y realizar las filmaciones. Les muestro mi agradecimiento por haber

participado en la experiencia. Todo esto sucede en el primer trimestre. Yo les paso las escalas del profesorado para rellenarlas en ese momento. A su vez, ellos pasaron las escalas a su alumnado sin ningún incidente destacable. De igual manera, realizaron las autofilmaciones con alguna que otra incidencia de orden técnico (se agotaban las pilas, la batería no estaba cargada, etc.). Desde enero hasta mayo de 2009, se lleva a cabo el seminario de investigación-acción, a través de un grupo colaborativo. Aunque la muestra es escasa, se decide continuar con la investigación ya que se trata de un enfoque mixto, y eso nos permite un cierto margen respecto a las características de la muestra. Las reuniones se suceden quincenalmente, y en tono distendido. Hay muy buen ambiente y predisposición por parte de los asistentes. Se siguen las fases recomendadas por algunos especialistas en investigación-acción (planificación-acción-observación-reflexión). Todas las reuniones se celebraron en el Centro del Profesorado de Santa Cruz. Finalmente, en junio de 2009, se vuelven a pasar las escalas y se repiten las filmaciones (de la unidad didáctica basada en metodología autónoma). Yo les paso las escalas del profesorado y ellos hacen lo mismo con sus alumnos. La administración de las escalas se llevó sin ninguna incidencia, no así las autofilmaciones, que mantuvieron las mismas dificultades que en el primer trimestre (de orden técnico). Recojo todo el material (diarios, programaciones, escalas, cartas y filmaciones) y termino, con esto, el trabajo de campo. Les muestro mi agradecimiento a los participantes por su colaboración en la investigación.

FASE 5: Informe de investigación final (desde junio de 2009 hasta abril de 2012)

En esta fase, me limité a elaborar el documento presente. Primero, realizando el análisis de todos los datos. Posteriormente, dedicándome a completar los apartados que habían quedado abiertos. Por último, dándole el formato que actualmente puede apreciarse.



Figura 5.1: Fases del investigador hasta la elaboración del documento.

5.2. Perspectiva epistemológica de la investigación

En este apartado se comentan los grandes paradigmas metodológicos, se analizan las bondades y limitaciones de cada uno, se toma partido por la complementación de los mismos y se justifica dicha decisión.

Dentro del amplio abanico de diseños de una investigación, se pueden encontrar, a grandes rasgos, tres grandes paradigmas metodológicos: el empírico-analítico, el constructivo y el sociocrítico (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Esta investigación toma partido por la complementación de estas metodologías. Cada una de ellas (Figura 5.2) tienen sus contextos de implantación más adecuados (no todas responden eficazmente a cualquier problema de investigación), así como sus posibilidades de uso y, dada las características de esta investigación, parece que lo más pertinente sea la complementación de las mismas.

METODOLOGÍAS	TIPOS DE INVESTIGACIÓN
Empírico-Analítica (Cuantitativa)	Experimental Cuasi-experimental Ex – post – facto
Constructiva (Cualitativa)	Fenomenológica Interaccionismo simbólico Etnográfica Teoría fundamentada Etnometodología
Sociocrítica (Cualitativa)	Investigación-acción Participativa Colaborativa Feminista

Figura 5.2: Metodologías y tipos de investigación (Del Rincón y cols., 1995, p. 27).

En efecto, este trabajo hace uso de diferentes tipos de investigación como la cuasi-experimental (empírico-analítica), fenomenológica y teoría fundamentada (constructiva) e investigación-acción (sociocrítica).

Por su parte, León y Montero (2004) profundizan en abordar la controversia metodológica que trata de contraponer la metodología cuantitativa con la cualitativa. Estos autores sólo diferencian en dos las metodologías existentes (Figura 5.3). De acuerdo con estos autores, esta investigación se sitúa a medio camino entre las metodologías cualitativas y cuantitativas. Según un criterio epistemológico, y dado que interesa la opinión de los participantes (por un lado, del profesorado, sobre la percepción que tiene sobre diversas variables de la enseñanza; por otro lado, del alumnado, sobre la percepción que tiene sobre diversas variables del proceso de aprendizaje) se situaría en el ámbito cualitativo. Como entre los objetivos se encuentran describir (qué es lo que sucede con la forma en que se está enseñando la Educación Física, así como ofrecer una visión alternativa al paradigma convencional de la racionalidad técnica), comprender y transformar la enseñanza y el pensamiento de los actores (de los profesores a través de un seminario de investigación-

acción y de los alumnos a través de un programa experimental de docencia promotora de la autonomía), se encuentra en el plano cualitativo.

METODOLOGÍAS CUALITATIVAS	DIMENSIÓN COMPARATIVA	METODOLOGÍAS CUANTITATIVAS
Subjetivismo, constructivismo	Epistemología	Objetivismo, positivismo
Describir (desde dentro) → etnografía. Comprender → Estudio de casos. Transformar → Investigación-acción. En todos los planes, interpretar.	Objetivos/Planes de investigación	Describir (desde fuera) → Estudios observacionales y de encuestas. Clasificar → Estudios “ex post facto” retrospectivos. Predecir → Estudios “ex post facto” prospectivos. Explicar → Experimentos Intervenir → Cuasi-experimentos.
Observación participante Entrevistas no estructuradas Cuestionarios abiertos Narraciones personales Análisis de documentos	Técnicas de recogida de datos	Observación sistemática Entrevista estructurada Cuestionarios estandarizados Tests Tareas estructuradas
Muestras no probabilísticas Análisis cualitativo de datos Rechazo de la estadística	Técnicas de selección y análisis de datos	Muestras probabilísticas Análisis cuantitativo de datos Técnicas estadísticas de análisis
Triangulación Reflexión crítica Relevancia subjetiva	Criterios de valoración del proceso de investigación	Fiabilidad Validez Sensibilidad Generalizabilidad

Figura 5.3: Contraposición entre las metodologías cualitativas y cuantitativas (León y Montero, 2004, p. 428).

Sin embargo, como también se pretende intervenir (metodología cuasi-experimental) a través de un grupo colaborativo, pues debe complementarse con la visión cuantitativa. Por las técnicas utilizadas en la recogida de datos (observación sistémica, escalas estandarizadas, narraciones personales a través de diarios y grupos de discusión –profesorado- y cartas –alumnado- y análisis de documentos, como la programación del profesorado) también se justifica el empleo de ambas metodologías. Y, por último, por el tratamiento dado a los datos recogidos (selección y tipo de la muestra y análisis estadístico y no estadístico) se considera que la complementación paradigmática es el recurso más adecuado de cara a abordar el objeto de estudio planteado.

A continuación, se presentan cuáles son las características de cada uno de los paradigmas en la investigación científica de cara a ampliar la justificación del empleo de todos y cada uno de ellos, así como valorar las bondades y limitaciones que nos presentan.

La perspectiva *positivista* (también llamada racionalista, normativa, cuantitativa, conceptual, empírica, experimental o técnica) tiene su origen en el siglo XIX y primera década del siglo XX con autores como August Comte y Emile Durkheim y ha sido la metodología preponderante hasta mediados de los setenta (García Ruso, 1997). Entre sus rasgos caracterizadores, busca aplicar de manera directa el método de la ciencia natural a las ciencias sociales. Su esquema básico es el siguiente: hipótesis de trabajo → tratamiento → resultados → generalizaciones.

El rol del investigador es el de un ingeniero social. El conocimiento es objetivo, y por tanto, mensurable y fundamentado en métodos cuantitativos. Busca leyes o generalizaciones universales a partir de los resultados obtenidos en el tratamiento. Utiliza técnicas experimentales, estudio de casos experimentales o descriptivos. A partir de un pretest (evaluación inicial) se elabora un procedimiento de administración (tratamiento) que pretende verificar las hipótesis planteadas. Posteriormente se realiza un postest (evaluación final) para obtener los resultados con el objetivo de generalizarlos al resto de la población. Maneja grandes muestras, un control experimental, la observación sistemática del comportamiento y correlación de variables. Busca el rigor científico con el control de diversas variables que puedan afectar al proceso y con conceptos como validez, fiabilidad, consistencia interna y significación estadística. Hacen uso de la estadística descriptiva e inferencial. Usan instrumentos cuantitativos de recogida de datos como test estandarizados y cuestionarios. Entre los aspectos positivos, destacar su preocupación por el desarrollo de tratamientos para mejorar aspectos didácticos, así como el rigor científico que marca todo el proceso. Los resultados cuantitativos son interesantes siempre y cuando se haga su interpretación con cuidado. Sin embargo, utilizado indiscriminadamente hace que la

Educación Física se convierta en “una actividad social, intencional e interpersonal que tiende a ser reducida a un fenómeno psicológico y descrito casi mecanicistamente como una serie no compleja de relaciones entre estímulo y respuesta. La investigación se limita a factores que pueden ser cuantificados, a frecuencias mensurables, a historia e intencionalidad malamente examinadas” (Evans y Davies, 1986, p. 14). Se trata de una metodología que supedita al individuo para centrarse en las amplias muestras, olvidando aspectos tan importantes como el contexto de la investigación o las interpretaciones de los fenómenos que puedan realizar las personas investigadas e investigadoras. Cohen y Manion (1990, p. 37) comentan que el escaso éxito del positivismo en las ciencias sociales se debe a que “la inmensa complejidad de la naturaleza humana y la cualidad fugaz e intangible de los fenómenos sociales contrasta con el orden y la regularidad del mundo natural”. Y es que una de las tendencias en Educación Física a ignorar la investigación cualitativa es la de centrarse en lo mensurable, observable y cuantificable, es la “miopía investigadora” (Evans y Davies, 1986). De ahí la necesidad de complementar este paradigma.

La perspectiva *interpretativa* (también llamada hermenéutica, cualitativa, naturalista, constructivista, cultural, fenomenológica) trata de “sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción” (Kemmis, 1988, p. 98). Surge a comienzos del siglo XX con la escuela alemana de Dilthey y Husserl como contraposición al paradigma positivista.

El rol principal del investigador es comprender la conducta humana. Utiliza una metodología cualitativa. Busca el significado de las acciones de los participantes en el proceso educativo desde el punto de vista de los propios actores. Hace uso de métodos inductivos, es decir, no establecen hipótesis a priori que tratan de verificar y realizar generalizaciones, sino que la teoría surge a partir de los datos que se van extrayendo en la investigación (teoría fundamentada o sustantiva). Entre las técnicas de recogida de datos están el estudio de casos, la observación participante, la entrevista y el análisis documental.

No pretende generalizar sino transferir los resultados de un contexto a otro. Considera al profesor como investigador y no como objeto para la inspección teórica (Carr, 1993). Si bien el objetivo positivista era identificar procesos eficaces para todo el profesorado; por el contrario, el objetivo interpretativo es descubrir razones y motivos de las acciones, características, percepciones y creencias del profesorado. Los objetivos que persigue este paradigma son (Cohen y Manion, 1990, p. 68-69):

- Preocupación por la personas.
- Busca entender el mundo subjetivo de la experiencia humana.
- El investigador trabaja sobre la experiencia y el entendimiento para construir sobre ello la teoría.
- La teoría no debiera preceder a la investigación sino seguirla.
- Los datos que surgen de la experiencia de los sujetos mejoran los significados de éstos.
- La teoría se convierte en un conjunto de significados que producen una idea y entendimiento del comportamiento de la gente.

Entre las críticas que se le pueden achacar a este paradigma están la incapacidad para generalizar y establecer normas o leyes según las hipótesis planteadas. Además, el rol del investigador es muy subjetivo, sin tener en cuenta el contexto social, cultural y político. Ofrece una visión parcial, unilateral y fragmentada del proceso educativo (García Ruso, 1997).

Por último, la perspectiva *crítica* busca cambiar y transformar la realidad educativa. Su génesis se encuentra en la Escuela de Frankfurt con autores tan relevantes como Adorno, Apple, Fromm, Giroux, Horkheimer y Marcuse. Según García Ruso (1997, p. 69) se fundamenta en varias premisas:

- Da importancia a la participación activa y a los componentes ideológicos, históricos y políticos.
- Búsqueda de la emancipación y la liberación de los sujetos.
- Tiene una visión dialéctica de la realidad social.
- El fin último es la transformación de la realidad social.

La función principal del investigador es realizar un microanálisis de un contexto concreto (tarea, aula, grupo, etc.) y un macroanálisis sociopolítico. El método más utilizado es la investigación-acción. Su objetivo fundamental es la emancipación humana. Sin embargo, según Tinning (1992, p. 9) “todo discurso en la formación del profesor es ideológico (...) no existe una formación de valor libre, es decir, la pedagogía crítica fracasa en la realización de sus ideales emancipatorios”. Para Gore (1990, p. 106) “la pedagogía crítica carece de reflexividad, carece de sentimiento de historia, que descontextualiza sus focalizaciones”. En ocasiones, la teoría sociocrítica se pierde en discursos demagógicos sobre política e ideología perdiendo su carácter funcional de dar importancia a la práctica y alejándose de lo que realmente interesa al profesorado que es mejorar su docencia.

Kemmis (2006) relaciona estas investigaciones en función de las formulaciones que utiliza (Figura 5.4). En este trabajo, cuando se empleen cuestiones cualitativas, se harán formulaciones en primera y segunda persona; mientras, para los aspectos cuantitativos, se hablará en tercera persona o de manera impersonal.

POSITIVISTA	Tercera persona: ellos.
INTERPRETATIVO	Segunda persona: tu/usted.
CRÍTICO	Primera persona: yo/nosotros.

Figura 5.4: Relación paradigmas de investigación y formulación según la persona.

Sparkes (1992) elabora un documento muy clarificador sobre los supuestos o premisas que caracterizan a cada uno de los paradigmas, y que va a ayudar a su entendimiento (Figura 5.5).

SUPUESTOS PREMISAS	PARADIGMAS (MARCO CONCEPTUAL)		
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
ONTOLOGÍA (La realidad es...)	EXTERNA- REALISTA (Tangible...)	INTERNA-IDEALISTA RELATIVISTA (El significado es creado socialmente)	EXTERNA-REALISTA O INTERNA- IDEALISTA
EPISTEMOLOGÍA (El conocimiento es...)	OBJETIVISTA DUALISTA (Separación del observador respecto a lo observado)	SUBJETIVISTA INTERACTIVA (Estrecha relación entre el observador y lo/s observado/s)	SUBJETIVISTA INTERACTIVA (Estrecha relación entre el observador y lo/s observado/s)
METODOLOGÍA	NOMOTÉTICO, EXPERIMENTAL, MANIPULATIVO (Grandes muestras...)	IDEOGRÁFICO, HERMENEÚTICO, DIALÉCTICO (Pequeños grupos, individuos, casos...)	IDEOGRÁFICO, PARTICIPATIVO, TRANSFORMADOR
INTERESES (De la comunidad científica)	PREDICCIÓN Y CONTROL (TÉCNICO) (La verdad se genera y valida técnicamente)	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN (PRÁCTICA) (La verdad se valida y acuerda socialmente en la acción)	EMANCIPACIÓN (CRÍTICA Y LIBERACIÓN)

Figura 5.5: Supuestos de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico (Sparkes, 1992, p. 30).

Como puede apreciarse, tanto el paradigma crítico como el interpretativo tienen más aspectos conciliadores que separadores, no así el positivista, que se desmarca significativamente de los dos anteriores. Este trabajo trata de complementar los tres paradigmas. Por un lado, el hecho de tener un conocimiento subjetivo e interactivo (la teoría se construye bilateralmente, esto es, se combina la forma inductiva-deductiva), utilizar una metodología ideográfica, participativa y transformadora (investigación-acción), así como tener un interés de comprensión, interpretación y emancipación (búsqueda de

significados del profesorado y el alumnado respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con la autonomía), se vincula al paradigma interpretativo y crítico. Por otro lado, la propia metodología cuasiexperimental (pretest – intervención – postest) que busca identificar los efectos del tratamiento (seminario de investigación-acción) sobre variables dependientes (percepciones y comportamiento del profesorado y alumnado), se sitúa en el paradigma positivista.

Centrándonos en la investigación educativa, Popkewitz (1988, p. 66) marca las diferencias que podemos encontrar entre las diversas tradiciones en investigación (Figura 5.6):

	TRADICIÓN EMPÍRICO- ANALÍTICA	TRADICIÓN SIMBÓLICA	TRADICIÓN CRÍTICA
Corriente intelectual	Positivismo Separación teoría-práctica Objetividad y neutralidad	Fenomenología Relación teoría-práctica Significado subjetivo	Teoría crítica (E. Frankfurt) La teoría en la acción práctica Ideología de lo subjetivo
Currículum	Actividad práctica sometida a reglas técnicas Máximo nivel de concreción	Problema práctico desde la interpretación docente Abierto y flexible	Construcción social y prácticas emancipatorias Participativo y consensuado
Evaluación	Control y selección social	Iluminativa e interpretativa del proceso	Crítica y emancipadora
Investigación	Control eficacia docente	Aproximación ecológica al aula	Participante y etnográfica
Profesor	Ejecuta programa definido	Participa desde una perspectiva deliberativa	Participa desde una perspectiva emancipadora
Alumno	Receptor y reproductor	Construye su propio aprendizaje	Construye su propio aprendizaje

Figura 5.6: Tradiciones de la investigación educativa (Popkewitz, 1988, p. 66).

Este trabajo se sitúa más cercanamente a la tradición simbólica y crítica que a la empírico-analítica (aunque sin renunciar a ésta), intentado complementarlas. Una concepción del currículum como construcción social y de prácticas emancipatorias, una evaluación crítica y emancipadora y una visión del alumno que construye su propio aprendizaje en un contexto de interacción social hacen apuntarse a esta perspectiva.

Un apunte importante es el que hace Elliott (1990) al diferenciar la investigación educativa de la investigación sobre la educación. La primera se sitúa en un entorno interpretativo y sociocrítico mientras que la segunda se relaciona más con el paradigma positivista (Figura 5.7).

PARÁMETRO	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores. A posteriori	Definidores. A priori
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Participación en el análisis de los datos	Participación de profesores y alumnos	Sin participación de profesores y alumnos
Técnicas	Observación participante y entrevistas informales	Observación no participante (sistemas de categorías)

Figura 5.7: Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre la educación (Elliott, 1990, p. 34).

Este trabajo apuesta por una complementación de ambas investigaciones, ya que se utilizan datos cualitativos y cuantitativos aportados por profesores y alumnos. El hecho de complementar los diversos paradigmas anteriormente vistos obedece, principalmente, a una elección de método. Y como exponen Taylor y Bogdan (1986), la elección del método vino determinada por los intereses de la investigación y las limitaciones prácticas a las que se enfrenta el investigador. En este caso, la bondad del paradigma cuantitativo o positivista permite acceder y, sobre todo, comparar datos que se consideran significativos (antes y después de la intervención). Asimismo, permite utilizar instrumentos (como la escala y el

formato de campo) que ofrecen información relevante y pertinente. De la misma manera, el paradigma interpretativo y crítico, por el planteamiento del problema formulado, por los objetivos expresados, por el marco teórico elegido, así como por el contexto donde se lleva a cabo la investigación y el tipo de información que recoge hace que resulte tremendamente útil su aplicación. Y es que ningún paradigma satisface por sí solo la visión holística y ecológica que se pretende ofrecer del objeto de estudio. Kemmis (2006) va más allá y considera que cualquiera de estos enfoques (positivista e interpretativo), solos o combinados, siempre serán insuficientes para llegar a una teoría educacional. Para contribuir al conocimiento educativo, tienen que complementarse con información adicional. Así, todos los métodos son parciales y potencialmente desorientadores si se utilizan solos, ya que van a ignorar factores cruciales que pueden hacer llegar a comprender el fenómeno integralmente. En palabras de Pérez Serrano (2000, p. 24):

Los enfoques metodológico, designados o no como paradigmas, no se hallan forzosamente en conflicto entre sí. Con el fin de aclarar un problema podemos seguir diferentes rutas metodológicas, aunque, en el campo social no nos sirve un paradigma que se proponga abiertamente una información «libre de valores». (...) La distinción entre cualitativo-cuantitativo peca de inexacta y artificial. Se defiende la complementariedad de ambas metodologías dependiendo del tipo de investigación de que se trate.

Las perspectivas metodológicas se complementan entre sí dependiendo del objeto de estudio, del marco teórico, las creencias, los presupuestos y las experiencias previas del investigador, los fines y cuestiones a investigar, estilo del investigador, los planteamientos de la política educativa, el contexto en el que se desarrolla la investigación, el tipo de datos o de información que se pretende recoger, los factores inhibidores o auspiciantes hallados

durante la investigación, etc. Diversos autores han apoyado este posicionamiento sobre la complementación de paradigmas (Anguera, 1998; Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1990; Cresswell & Plano, 2011; Cronbach, 1975; Fraile, 1995; Goetz y LeCompte, 1988; León y Montero, 2004; Pérez Serrano, 2000; Popkewitz, 1988; Sparkes, 1992).

A pesar de todo, esta estrategia de complementar paradigmas no está exenta de dificultades. Tal y como comentan Cook y Reichardt (1986) esta combinación puede resultar muy cara, puede suponer demasiado tiempo y puede que los investigadores carezcan de la pericia para trabajar en ambos tipos de métodos. En efecto, esta complementación exige una formación del investigador en dichas metodologías que le permita desenvolverse con soltura en ellas, dominando los pros y los contras de ambas, así como no olvidar el rigor científico y mantener en todo momento la validez, la fiabilidad, la precisión y la credibilidad de la investigación. No se puede olvidar, por otra parte, que tanto la recogida de datos como su posterior análisis puede resultar muy costosa, desde un punto de vista temporal, por lo que se debe considerar con mucho cuidado hasta qué punto debe el investigador profundizar en el objeto de estudio sin hipotecar la calidad de la investigación.

Resumiendo, este trabajo se sitúa en una investigación en educación de tipo mixto que se complementa con el paradigma cuantitativo y cualitativo. Esto se debe a que ambos cuentan con aspectos positivos y negativos que hacen posicionarse en su complementación, aunque ello suponga una dificultad añadida en el proceso de la investigación.

5.3. El enfoque mixto como estrategia metodológica

El presente apartado versa sobre el diseño de la investigación. Se explica y justifica el enfoque mixto (Cresswell & Plano, 2011) como estrategia metodológica y se comentan las diversas técnicas de recogida de datos empleadas en dicho estudio. Se presenta el diseño con las correspondientes fases de las que consta este trabajo en la Figura 5.8.

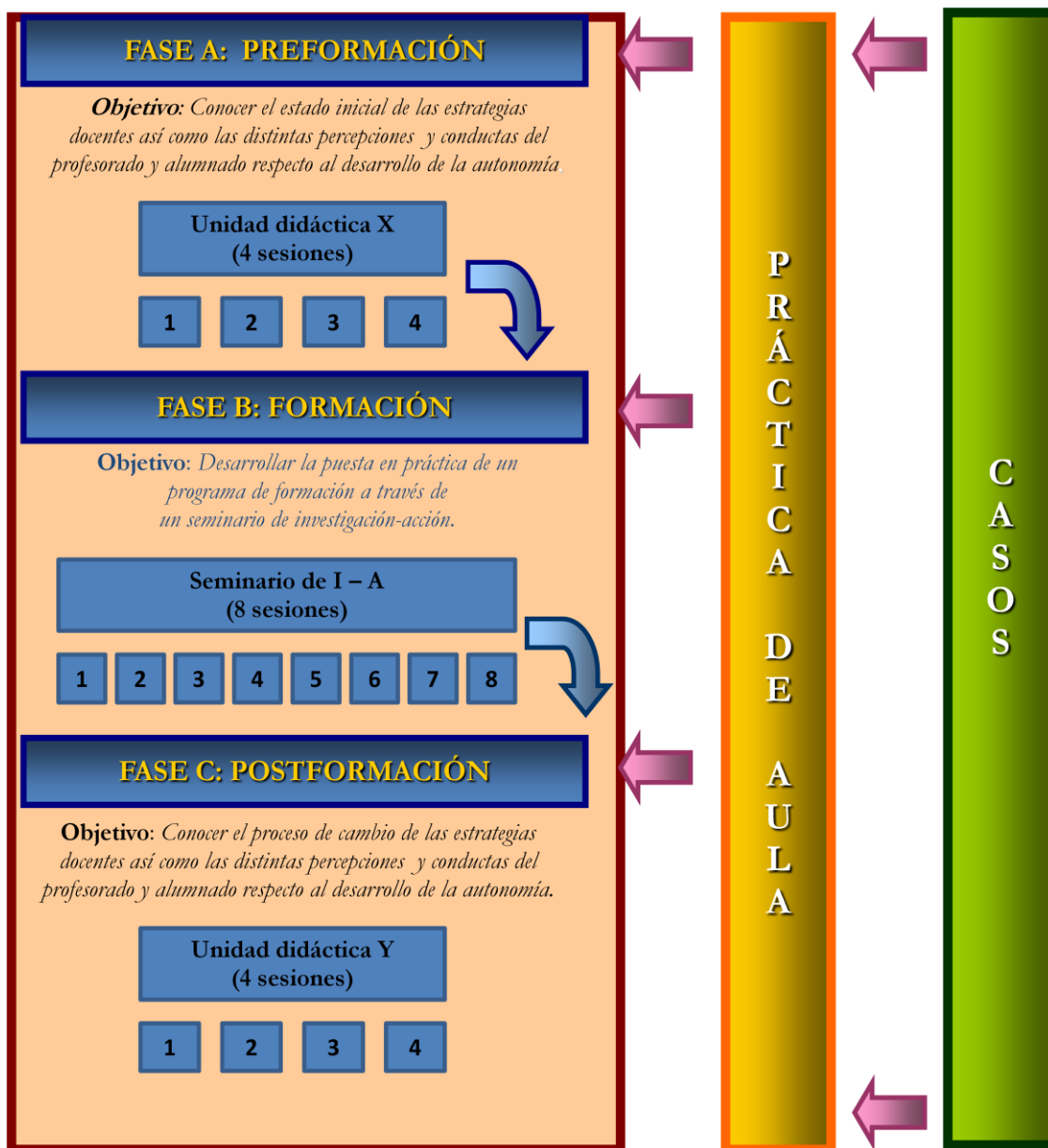


Figura 5.8: Diseño y fases del proceso de investigación.

5.3.1. Fases de la investigación

Como puede apreciarse, el diseño de la investigación se basa en un enfoque mixto cuyo estudio se realiza sobre la práctica de aula del profesorado. Para ello, se utiliza un diseño que consta de una fase previa a la formación (una unidad didáctica de línea base), un período de formación basado en un seminario de investigación-acción y una fase posterior a la formación (unidad didáctica experimental).

Cada una de estas fases tiene unos objetivos diferenciados y además, en cada una de ellas se utilizan procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de datos diferentes, combinando las técnicas cualitativas con las cuantitativas. La duración de cada una de la fases fue aproximadamente de dos meses para la primera (octubre – noviembre de 2008), cuatro meses para la segunda fase (enero – abril de 2009) y dos meses para la tercera y última fase (mayo y junio de 2009).

FASE A: PREFORMACIÓN

El objetivo principal era “Conocer el estado inicial de las estrategias docentes así como las distintas percepciones y conductas del profesorado y alumnado respecto al desarrollo de la autonomía”, y se llevó a cabo el desarrollo de una unidad didáctica programada por cada uno de los profesores. El contenido de esta unidad didáctica era indiferente al diseño, ya que lo que se pretendía era trabajar desde un punto de vista ecológico y naturalista, respetando en todo momento la programación inicial del profesorado. En torno a esta unidad didáctica se procedió a tomar una serie de decisiones que comprendía el grueso de la primera fase. En primer lugar, los instrumentos utilizados en esta primera fase fueron la escala de apreciación del profesorado y del alumnado para conocer las concepciones previas del profesorado y las percepciones del alumnado acerca de la autonomía y del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, el formato de campo/sistema de categorías para conocer el proceso de toma de decisiones empleado en las clases (siempre que reúna los requisitos de validez, precisión y fiabilidad pertinentes) y las programaciones elaboradas por el propio profesorado para comprender mejor lo observado. Se propuso la utilización de las cartas a un amigo o amigo al alumnado para valorar el devenir de las clases. En dichas cartas, de manera informal, los alumnos pudieron expresar sus sentimientos y percepciones sobre la labor docente de sus profesores, así como la satisfacción general

respecto al área. Uno de los profesores empezó a utilizar en esta fase el diario, en el que recogía las impresiones del día a día en sus clases.

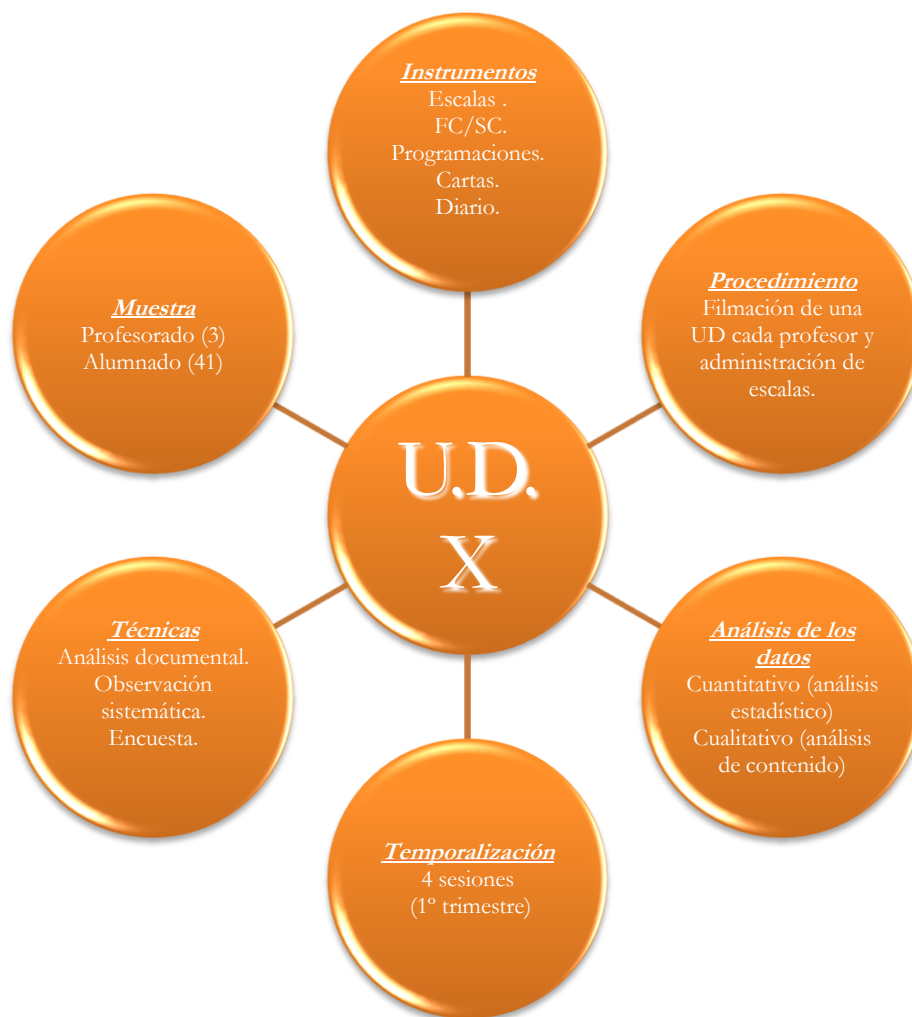


Figura 5.9: Esquema de la Fase A de la investigación (preformación).

La muestra estaba compuesta por tres profesores de primaria y sus correspondientes alumnos. El procedimiento que se llevó a cabo fue la autofilmación por parte de cada uno de los sujetos de la muestra y la administración de los escalas tanto del alumnado como del profesorado. Las técnicas de recogida de datos combinaron las cuantitativas (observación sistemática y encuesta) con las cualitativas (análisis documental). En la temporalización hay que diferenciar dos partes: por un lado, la referida a la fase en sí, que tuvo una duración aproximada de unos dos meses (octubre y noviembre de 2008); y por otro lado, la que

alude a la unidad didáctica que dependió del margen otorgado por el profesorado y que tuvo una duración de cuatro sesiones. Una vez recogidos los datos, se realizó el análisis que combinó las técnicas cuantitativas (análisis estadístico) y las cualitativas (análisis de contenido) (Figura 5.9).

FASE B: FORMACIÓN

Tiene como objetivo principal: “Desarrollar la puesta en práctica de un programa de formación a través de un seminario de investigación-acción”, y se llevó a cabo con la muestra de tres profesores durante los cuatro primeros meses del año 2009, con una frecuencia de una reunión quincenal. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos de esta fase fueron, por un lado, los diarios que elaboró el profesorado a partir de la puesta en práctica y reflexión sobre los planes de acción que fueron surgiendo a partir del seminario y que se prolongarían hasta la finalización del curso (excepto uno de ellos que lo empezó a utilizar desde el principio del curso; y por otro lado, el sistema de categorías que se elaboró de forma inductiva a raíz de las grabaciones magnetofónicas de las reuniones y que se construyó con el programa informático para el análisis cualitativo Nvivo (versión 2.0). La muestra estaba compuesta por los tres profesores de primaria. Las reuniones fueron quincenales (en función de las posibilidades del profesorado) con una duración en torno a dos horas. El objetivo de estas reuniones era provocar ciclos de espirales de investigación-acción donde se contemplen las diversas fases de las que consta el mismo, esto es, planteamiento del problema, elaboración de planes de acción (en nuestro caso favorecedores del desarrollo de la autonomía del alumnado), observación y análisis de su puesta en práctica, valoración y nuevo plan de acción. La técnica utilizada para la recogida de datos fue el análisis de documentos. Esta fase, como puede apreciarse, es fundamentalmente cualitativa. En cuanto a la temporalización, esta fase giró en torno a unos cuatro meses. Su duración responde a una necesidad metodológica de permitir como mínimo un ciclo de espiral de investigación-acción, y una necesidad pedagógica de

provocar un cambio en el quehacer docente respecto al objeto de estudio. Por último, y una vez recogidos los datos, se procedió a su posterior análisis, con un enfoque eminentemente cualitativo. La Figura 5.10 muestra un esquema de las decisiones tomadas durante esta fase.



Figura 5.10: Esquema de la Fase B de la investigación (formación).

FASE C: POSTFORMACIÓN

Tiene como objetivo principal: “Conocer el proceso de cambio de las estrategias docentes así como las distintas percepciones del profesorado y alumnado respecto al desarrollo de la autonomía”, y se llevó a cabo el desarrollo de otra unidad didáctica programada por cada uno de los profesores, en esta ocasión en el tercer y último trimestre.

Al igual que sucediera con la fase A, el contenido de esta unidad didáctica era indiferente al diseño, ya que lo que se pretendía era trabajar desde un punto de vista ecológico y naturalista, respetando en todo momento la programación inicial del profesorado, aunque bien es cierto que en esta unidad didáctica la intervención docente estaría enfocada a promover procesos de aprendizaje autónomo en el alumnado. En cuanto a los instrumentos utilizados en esta tercera fase, fueron la escala de apreciación (tanto del profesorado como del alumnado), el formato de campo/sistema de categorías y las cartas a un amigo o amiga utilizados en la primera fase, ya que se trataba de observar si se produjo algún cambio significativo en las percepciones del profesorado y del alumnado, así como en las prácticas de ambos. También se analizaron los diarios elaborados por el propio profesorado durante este periodo. La muestra fue la misma (tres profesores de primaria y sus correspondientes alumnos). El procedimiento que se llevó a cabo fue la autofilmación por parte de cada uno de los sujetos de la muestra y la administración de los escalas tanto del alumnado como del profesorado. Las técnicas de recogida de datos combinaron las cuantitativas (observación sistemática y encuesta) con las cualitativas (análisis de documentos). En la temporalización hay que diferenciar dos partes: por un lado, la referida a la fase en sí, que tuvo una duración aproximada de dos meses (mayo y junio de 2009); y por otro lado, la que alude a la unidad didáctica, que dependió del margen otorgado por el profesorado y que duró cuatro sesiones. Una vez recogidos los datos, se procedió a su posterior análisis que combinó las técnicas cuantitativas (análisis estadístico) y las cualitativas (análisis de contenido). La Figura 5.11 resume esta fase.

En definitiva, se plantea el enfoque mixto como estrategia metodológica ya que va a permitir conocer en profundidad un fenómeno educativo dentro de su contexto de vida real desde la doble perspectiva (cualitativa y cuantitativa). Según Cresswell & Plano (2011) implica combinar métodos, filosofía y diseño de investigación. Además, resulta especialmente pertinente cuando lo que se pretende es responder a preguntas tales como el

“para qué”, el “cómo” y el “por qué”. Tal y como sucede en esta investigación, ya que el planteamiento parte de conocer cómo se están desarrollando las estrategias docentes en las clases de Educación Física y por qué se hace así, para a partir de este conocimiento, establecer a través de un grupo colaborativo, estrategias alternativas a las tradicionales para el desarrollo de la autonomía en los alumnos.

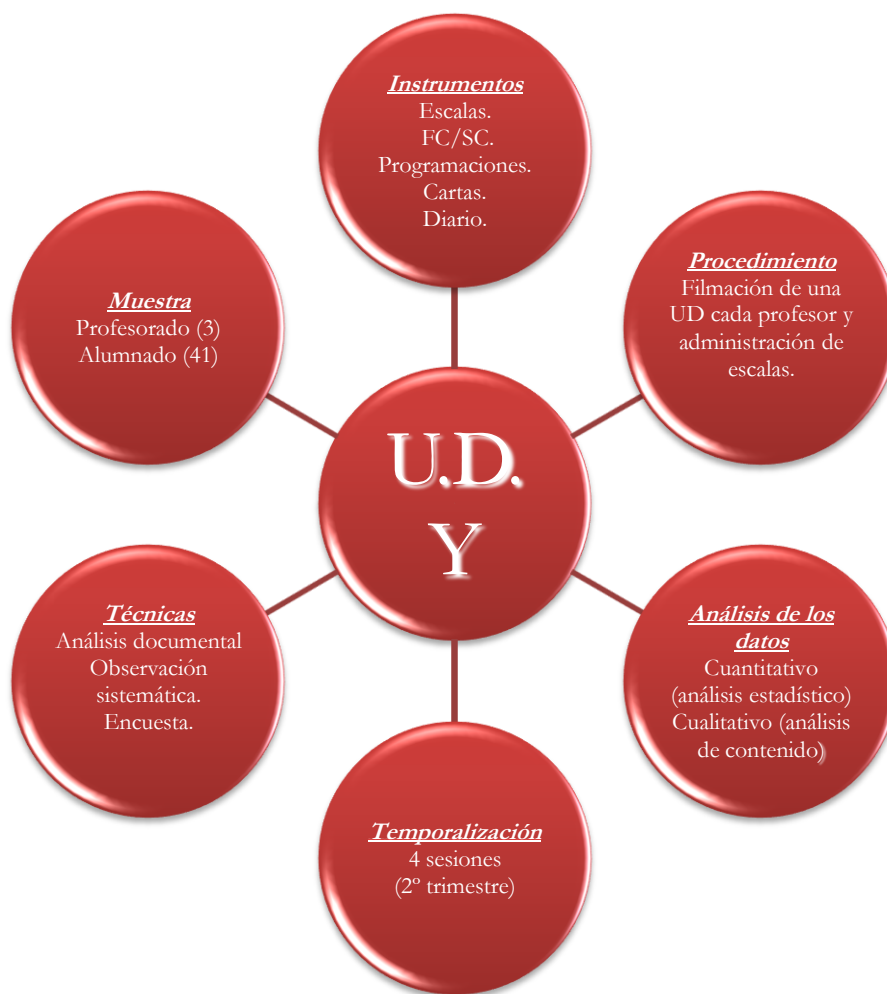


Figura 5.11: Esquema de la Fase C de la investigación (postformación).

Además, la complejidad del fenómeno educativo hace que la forma de abordarlo se haga de manera sistemática, detallada, intensiva y en profundidad, y para eso nada mejor que el enfoque mixto para satisfacer dichas condiciones. El enfoque mixto implica un proceso de investigación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en

profundidad del objeto de estudio. Es decir, se trata de observar, analizar y comprender un fenómeno muy específico y bien delimitado de una forma muy profunda. El investigador combina métodos y técnicas en todas las fases de selección, recogida, análisis y exposición de los datos. Esto le exige una doble habilidad para dominar ambos paradigmas de investigación. Entre las ventajas del uso de este método están que permite obtener más datos que sólo por el uso de un enfoque y puede responder a cuestiones que por sí mismo no podría hacerse solamente por la vía cuantitativa o cualitativa (Cresswell & Plano, 2011). No obstante, el enfoque mixto no está exento de críticas y como dice Golby para el estudio de casos (1993), puede hacer encerrarse al profesor en una microestructura sin tener en cuenta contextos más generales. De ahí la necesidad de complementar este tipo de investigaciones a nivel micro con otras a nivel meso y macrosocial. En esta dirección, este estudio se sitúa a nivel micro del sistema educativo, ya que nuestro centro de interés es la clase (Devís, 1996) y ello va a permitir comprender los significados de los participantes en sus contextos, tanto del profesorado como del alumnado (Martínez Bonafé, 1990).



Figura 5.12: Complementación de métodos y técnicas como estrategia metodológica.

En esta investigación, y dado que se trata de un diseño mixto que complementa métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas (Figura 5.12), se puede establecer dos procesos bien diferenciados: por un lado, la fase de recogida de datos (en este caso las metodologías han sido utilizadas como técnicas) y, por otro lado, la fase de formación (Figura 5.13).

5.3.2. La metodología selectiva

Cuando es utilizada como método tiene esta denominación. Dado que este no es el caso que ocupa, se hará referencia a ella como técnica selectiva. Esta técnica “trata de obtener información cuantitativa sobre una población –ya sea en términos descriptivos o de relación entre variables medidas- utilizando diseños que controlen de modo externo las condiciones de producción de la conducta” (Anguera, 2003, p. 78).



Figura 5.13: Combinación de técnicas para abordar la investigación.

Como puede observarse, se trata de una técnica de tipo cuantitativo que va a permitir recoger datos acerca de los sujetos (alumnado y profesorado) y que se podrá cotejar con los datos obtenidos por medio de otras vías. Su uso en este estudio se justifica porque va a permitir complementar la información para responder a cuestiones planteadas en los objetivos como son:

- Conocer de qué forma la intervención docente del profesorado de Educación Física puede contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado en la etapa de Educación Primaria.
- Conocer qué estrategias docentes se están llevando a cabo en la enseñanza de la Educación Física en Primaria respecto al desarrollo de la autonomía, conocer el pensamiento del profesorado acerca de su papel como agente promotor del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Conocer la percepción del alumnado sobre diversos aspectos del proceso de su aprendizaje (autonomía, satisfacción, responsabilidad y aprendizaje significativo).

Además, y tal y como plantea Anguera (2003), su uso está muy extendido por la facilidad con la que se puede obtener información. Esta forma de acceder al conocimiento buscado es también lo que nos ha llevado a hacer uso de esta técnica, si bien esta técnica basa su empleo en muestras representativas. Entre sus bondades se encuentra su fuerza para la representación (generalización de muestras a una población) pero resulta débil en la medición y control interno (en comparación con la metodología experimental). También es útil cuando la información requerida no se puede obtener con mayor facilidad o menos coste a partir de otras fuentes (Anguera, 2003). En nuestro caso, si bien la información requerida se puede obtener por otros procedimientos (tal vez de menor coste), lo interesante es buscar diversas estrategias de obtención de información para su triangulación.

Cuando es utilizada como método, se puede considerar que su técnica de recogida de datos es la encuesta (Anguera, 2003). Para la cual existen diversos instrumentos: entrevista, cuestionario, test y escala de apreciación. En este trabajo se ha utilizado la escala de apreciación. En concreto, se trata de una escala ordinal (también llamada tipo *Likert*).

5.3.3. La metodología observacional

Cuando es utilizada como método tiene esta denominación. Aquí se hará referencia a ella como observación sistemática. La *metodología observacional* es un “procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento” (Anguera, 1988, p. 7). Se trata de una técnica que permitirá recoger datos en las fases pre y postformación con el objetivo de observar cambios en la práctica educativa a partir del seminario de investigación-acción. La observación estará centrada en la conducta del alumnado y el profesorado en situación real de clase, a partir de las grabaciones en vídeo. Su justificación en este estudio se basa, precisamente, en su capacidad para detectar patrones de actuación en la práctica de aula (“¿Qué está haciendo el profesor, desde el punto de vista de la intervención docente, para delegar autonomía a sus educandos? ¿Qué decisiones toma el alumno en su proceso de aprendizaje?”), además su uso permitirá triangular la información obtenida con la procedente de la aplicación de otras técnicas. En cualquier caso, para que la observación sea científica, y por lo tanto válida para este trabajo, debe reunir una serie de requisitos que quiere respetar en todo momento (Anguera, 1998):

- Tiene que servir a un objetivo formulado en la investigación. En este caso, servirá para responder a algunos objetivos ya planteados como conocer de qué

forma la intervención docente del profesorado de Educación Física puede contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado en la etapa de Educación Primaria, conocer qué estrategias docentes se están llevando a cabo en la enseñanza de la Educación Física en Primaria respecto al desarrollo de la autonomía, y valorar el proceso de cambio en el profesorado como resultado de un programa de intervención basado en un seminario de investigación-acción.

- Debe estar planificada sistemáticamente. Y para ello se llevará a cabo un proceso riguroso de construcción del instrumento de observación y de seguimiento de las fases de la observación tal y como proponen Anguera, Blanco, Losada y Hernández (2000).
- Tiene que estar controlada y relacionada con proposiciones más generales. En este trabajo se ha llevado un estricto control siguiendo las directrices propuestas por Anguera (1988, 1998, 2003, 2006) y Anguera et al. (2000).
- Debe reunir los controles de fiabilidad y validez. En este caso, se llevará a cabo un proceso de formación de observadores para el control de la calidad del dato siguiendo el procedimiento de Arias, Argudo y Alonso (2009). Además, el instrumento de observación ha sido validado por una doble vía: cualitativa (expertos) y cuantitativa (análisis estadístico).

En el mismo sentido se pronuncian Anguera et al. (2000) cuando argumentan que ante un estudio observacional cabe plantearse algunas cuestiones como la forma en que han sido recogidos los datos, si la herramienta utilizada es válida y fiable, es decir, si otro observador hubiera obtenido los mismos datos observando el mismo fenómeno. Aspectos que serán abordados en la investigación. Así, este trabajo responde a los requisitos idóneos (Anguera et al., 2000) de espontaneidad del comportamiento (se observa al profesor y a los alumnos en su práctica diaria sin interferir en ninguno de ellos), contextos naturales (se analizan sesiones de Educación física en un centro

ordinario, todas ellas pertenecientes a la programación establecida a principios de curso por el profesorado), prioritariamente idiográfico (se analiza al alumno y al profesor considerado éste como sujeto, ya que lo que interesa es ver el grado de autonomía que el docente promueve y delega en sus alumnos y, por ello, la capacidad de toma de decisiones que adquieren los últimos), uso de un instrumento *ad hoc* (se construye un instrumento de observación acorde al objeto de estudio: analizar la intervención docente para ver el grado de autonomía que delega en su alumnado) y continuidad temporal necesario para la recogida de información (se analizan sesiones completas correspondientes todas ellas a una unidad didáctica). En cuanto a los criterios taxonómicos, se trata de una observación activa (según grado de científicidad), ya que se cuenta con un planteamiento del problema totalmente acotado, con elevado grado de control por el uso del formato de campo-sistema de categorías y con la formulación de objetivos finalizada; no participante (según grado de participación del observador), puesto que el investigador permanece al margen de lo que sucede en las sesiones que son filmadas; directa (según grado de perceptividad), ya que el procedimiento es “transcribir” lo que sucede en el patio al instrumento de observación, describiendo lo que ocurre en las tareas o situaciones de enseñanza a partir de lo que hace el docente y las respuestas de sus alumnos; y con análisis de la conducta proxémica (según niveles de respuesta), puesto que observamos los cambios producidos tales como el espacio donde sucede la conducta, el tiempo transcurrido, etc. Respecto a las exigencias metodológicas (Anguera, 1998), se procederá a la triangulación para satisfacer la validez semántica, la validación de expertos permite abordar con garantías la validez de constructo, así como la validez hermenéutica y la pragmática (ya que se salvaguardan los derechos de los sujetos observados, además de la validación realizada por profesores que desarrollan su docencia en el mismo nivel en el que se lleva a cabo la investigación). Por último, el diseño observacional (tanto en las fases A y C) puede

catalogarse de idiográfico (ya que centra la atención en el grado de toma de decisiones que adopta el alumnado o el profesorado –considerado éste como sujeto- sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje), de seguimiento de varias sesiones (antes y después de la intervención), y multidimensional (porque se observará varios niveles de respuesta). En resumen, el diseño reunirá las siguientes características (Figura 5.14):

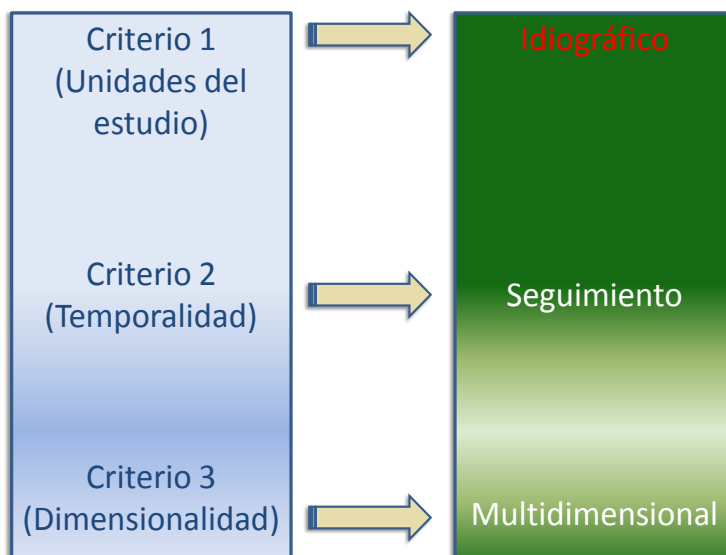


Figura 5.14: Caracterización del diseño observacional (Fases A y C).

5.3.4. El análisis de contenido

Otra técnica que se utilizará para la recogida de datos es el *análisis de contenido*. Krippendorff (1900, p. 28) lo define como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Es decir, que se trata de una técnica que va a permitir realizar comparaciones y generalización desde un punto de vista cualitativo, aunque también puede utilizarse bajo el prisma cuantitativo (estudio de frecuencias de aparición de cada categoría). Aspecto éste en el que coincide también Bardín (1986, p. 32) quien indica que el análisis de contenido designa “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de

producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes”. Fox (1981, p. 709) tiene una visión más limitada del análisis de contenido y la define como “un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación”. Mayntz, Holm y Hübner (1993) amplían la definición e indican que permite (mediante la identificación y descripción, objetiva y sistemática de las propiedades lingüísticas de un texto) obtener conclusiones sobre las propiedades no-lingüísticas de las personas y los agregados sociales.

En las diversas finalidades con las que se emplea el análisis de contenido se encuentran las siguientes (Delgado y Del Villar, 1995, p. 27):

- Calcular la frecuencia de ocurrencia de palabras.
- Conocer el tono de la referencia.
- Realizar deducciones sobre las intenciones.

La primera finalidad es de corte eminentemente cuantitativo, mientras que las dos últimas son básicamente cualitativas. En este estudio se ha aplicado por la potencia para realizar deducciones sobre las intenciones y encontrar patrones de respuesta que permitan agrupar el contenido vertido por los participantes en los diversos instrumentos cualitativos (cartas, programaciones, diarios, etc.) en categorías creadas de forma inductiva. De la misma manera que las anteriores, esta técnica permite complementar la información obtenida para responder a cuestiones planteadas en los objetivos como son:

- Conocer de qué forma la intervención docente del profesorado de Educación Física puede contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado en la etapa de Educación Primaria.
- Conocer el pensamiento del profesorado y del alumnado acerca de su papel como agente promotor del proceso de aprendizaje del alumnado.

De la misma forma su aplicación en este trabajo responde a que el análisis de contenido es una técnica objetiva, con un procedimiento definido, que puede orientarse de forma

cualitativa y/o cuantitativa, y con posibilidades de generalización. En cualquier caso, la generalización no es una cuestión prioritaria de esta investigación, y a lo sumo, se considerará la generalización en la medida en que “el lector lo aplica a su propio caso” (Elliott, 1990, p. 183). Las características que presenta el análisis de contenido son:

1. Es una técnica. Requiere de un procedimiento estandarizado para su realización.
2. Permite realizar inferencias. Y, por tanto, generalizaciones a otros contextos de características similares.
3. Es comunicativa. Analiza la comunicación humana, en todos sus sentidos, verbal, no verbal y paraverbal.
4. Es cuantitativa. Permite detectar, mediante procedimientos estadísticos, frecuencias de aparición de temas y realizar comparaciones entre ellas.
5. Es cualitativa. Permite realizar inferencias y elaborar teorías sobre intenciones acerca del discurso planteado.
6. Es sistemática. El procedimiento para la obtención de datos sigue siempre la misma lógica.
7. Es objetiva. Puede reproducirse al margen de los prejuicios del investigador.
8. Es descriptiva. Permite elaborar una categorización de los temas presentes en un discurso.

Seguendo a Bartolomé (1981), el análisis de contenido debe evitar caer desde un principio en tres fuentes de error importantes:

- a) Extraer la palabra de su contexto.
- b) Arbitrariedad subjetiva en la categorización.
- c) Otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados.

Por lo tanto, en este estudio se trabajará sobre el contexto de la palabra, intentando no perder la significación del contenido (análisis de mensajes con sentido propio) y

priorizando el aspecto cualitativo, que permitirá desvelar los entresijos del pensamiento docente y discente acerca de sus creencias sobre el proceso educativo.

En definitiva, este trabajo se basa en un diseño mixto que se justifica por la complejidad del objeto de estudio, así como por la adecuación de responder a los objetivos de la investigación y la necesidad de priorizar lo intensivo (conocimiento profundo del caso) sobre lo extensivo (capacidad para realizar generalizaciones). Se trata de un enfoque que integra diversas técnicas para la obtención de información de forma más exhaustiva que si se parcializara en una sola técnica para la recogida de datos.

5.3.5. La investigación-acción

La investigación-acción se trata de un método que se utilizará, en este estudio, como técnica de formación del profesorado. Según Elliott (1993, p. 88) la investigación-acción es “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”. Como puede verse, este autor destaca como objetivo mejorar la calidad de la acción. Por otra parte, para Carr y Kemmis (1988, p. 174) “es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento en las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tiene lugar”. Por lo tanto, dos objetivos básicos persigue la investigación-acción: mejorar e interesar. Mejorar la práctica (Elliott, 1993), el entendimiento de esa práctica y la situación en que se da esa práctica. En este trabajo, el uso de esta metodología viene determinada por que puede ayudar a conocer cómo aprenden mejor los alumnos y cómo se puede enseñar mejor (Fraile, 1995). Además, contribuye a complementar la información para responder a cuestiones planteadas en los objetivos como son:

- Conocer de qué forma la intervención docente del profesorado de Educación Física puede contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado en la etapa de Educación Primaria.
- Conocer el pensamiento del profesorado acerca de su papel como agente promotor del proceso de aprendizaje del alumnado.

Igualmente, se toma partido por esta metodología porque representa un excelente instrumento para investigar sobre el comportamiento docente y el del alumnado y ello va a ayudar a mejorar la actividad práctica, y con ello, a desarrollar profesionalmente al educador (Fraile, 1995). Por otra parte, y como plantea Elliott (1993, p. 71) “condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar”, circunstancia personal que ha atravesado el investigador y que se puso de manifiesto en la “Introducción” y en la “Cronología de la investigación”.

El procedimiento llevado a cabo durante el seminario ha respetado el principio de cumplir, cuando menos, un bucle de investigación-acción para no caer en lo que Carr y Kemmis (1988) denominan investigación-acción “abortada”.

Algunos autores coinciden en considerar tres tipos de investigación-acción (Escudero, 1988; Grundy, 1991; Kemmis y Mc Taggart, 1988; Latorre, 2003). Esta clasificación proviene de la clasificación realizada por Habermas sobre los intereses del saber (técnico, práctico y emancipatorio). De esta manera, se puede diferenciar una investigación-acción técnica, una práctica y una crítica o emancipatoria.

Sobre la primera (*técnica*) hay algunos autores que discrepan si debería considerarse literalmente una investigación-acción o no, puesto que prácticamente reúne las características de una investigación de corte positivista (Tinnig, 1992). En este tipo de investigación existe la figura de un investigador coordinador encargado de ofrecer un tema de investigación al grupo de profesores colaboradores. También es el encargado de dinamizar y coordinar el grupo. Los profesores ponen en práctica el programa de

intervención proporcionado por el investigador y simplemente se limitan a discutirlo o criticarlo en función de los resultados obtenidos y la observación realizada durante la práctica. Como bien puede apreciarse, se parece mucho a una investigación de corte positivista, el diseño cuasiexperimental, en el que los profesores ponen en práctica un programa de intervención (variable independiente) y analizan sus resultados (variables dependientes). Este modelo es llevado a cabo por Corey y Lewin.

El otro tipo de investigación-acción (*práctica*) se orienta hacia la interpretación y comprensión de los fenómenos que se suceden en el aula. En este tipo, el profesorado asume mayor protagonismo y autonomía puesto que son ellos los que seleccionan el problema u objeto de estudio y el programa de intervención, proyecto o posibles soluciones a desarrollar. A estos se les une la figura de un agente externo que hace las veces de colaborador, asesor, dinamizador o “amigo crítico”. Este colaborador externo ayuda a los docentes a “articular sus propias preocupaciones, a planear la acción estratégica para el cambio, a detectar los problemas y los efectos de los cambios y a reflexionar sobre la validez y las consecuencias de los cambios ya implantados” (Carr y Kemmis, 1988: 213). Stenhouse (1984) y Elliott (1993) son los máximos exponentes de esta vertiente.

En cuanto al último tipo (*crítica* o emancipatoria) es la que otorga mayor independencia en cuanto a la participación del profesorado. Está dirigida a la crítica y liberación de prácticas tradicionales y restrictivas a través de un proceso de reflexión crítica. Va más allá de la interpretación y comprensión y busca la emancipación a través de la acción. Tiene un mayor compromiso ético y político que las dos anteriores. Este modelo está representado por Carr y Kemmis (1988). Este trabajo se sitúa entre las modalidades práctica y crítica ya que el papel del investigador se limita a aspectos como: proponer el tema objeto de estudio (estrategias docentes para el desarrollo de la autonomía), coordinar las reuniones (citar en espacio y tiempo a los participantes, llevar las actas de las reuniones y otros trámites burocráticos) y realizar propuestas (cartas de los alumnos, diario, etc.). De cualquier forma,

los participantes gozan de mucha independencia para el trabajo y en ningún caso, el rol del investigador es imponer. Siempre se respetarán las decisiones tomadas de común acuerdo entre los participantes.

La Figura 5.15 muestra un resumen de los tres tipos de investigación-acción:

TIPO	INTERESES DEL SABER	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	ROL DE PARTICIPANTES	RELACIÓN INVESTIGADOR PARTICIPANTES	AUTORES REPRESENTATIVOS
1. Técnica.	Técnico.	Eficiencia de la práctica educativa.	Experto externo. Dirige toda la investigación.	Dependientes. Asumen las indicaciones del experto.	Vertical.	Lewin (1946)
2. Práctica.	Práctico.	Comprensión e interpretación de los sujetos.	Rol socrático. Asesora, pero no impone.	Mayor autonomía para el trabajo.	Horizontal (cooperación).	Stenhouse (1984) y Elliott (1993)
3. Crítica.	Emancipatorio.	Emancipación de los sujetos. Transformación de la práctica educativa.	Uno más entre los participantes.	Total autonomía para el trabajo.	Horizontal (colaboración).	Carr y Kemmis (1988)

Figura 5.15: Modalidades de investigación-acción.

Respecto al modelo de investigación-acción, el modelo de Elliott (1993) es el más enriquecedor y apropiado al objetivo de esta investigación. Su utilidad se encuentra en que explica, de forma detallada y ordinal, los nueve pasos para el desarrollo de la metodología:

1. *Identificación de una idea general o planteamiento de un problema educativo.* Se trata de describir e interpretar el problema que se pretende investigar.
2. *Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción.* Se trata de formular las acciones que se implementarán.
3. *Construcción del plan de acción.* En esta fase, se realizan los pasos concretos para intentar dar solución al problema inicial.
4. *Implementación de las acciones.* En el aula, se pone en práctica los pasos de que consta el plan general.

5. *Revisión de la implementación y sus efectos.* Aquí entra el papel de profesor reflexivo sobre lo que ha pasado en el aula.
6. *Reconocimiento de lo ocurrido.* Se trata de dar una explicación de fallos a la implementación y tratar de subsanarlo.
7. *Revisión de la idea general.* Se trata de volver sobre el planteamiento inicial o problema y valorar si es necesario reinterpretarlo.
8. *Corrección del plan general.* Si es necesario, se adoptan decisiones para modificar el plan inicial a la luz de los resultados obtenidos en su implementación.
9. *Continuación de los pasos anteriores.* Para evitar la investigación-acción “abortada” (Carr y Kemmis, 1988).

A nivel general, podemos hablar de cuatro momentos en toda investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988, p. 197):

	RECONSTRUCTIVO	CONSTRUCTIVO
DISCURSO Entre participantes	4 Reflexión =>	1 Planificación
PRÁCTICA En el contexto social	3 Observación <=	2 Acción

Figura 5.16: Momentos de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988, p. 197).

El primero y el último (Planificación y Reflexión) se llevan a cabo fuera del patio, y constituyen las fases más “teóricas” del proceso. El segundo y el tercero (Acción y Observación) se realizan en la cancha y son la parte más “práctica” del método (Figura 5.16).

Para esta investigación, a medio camino entre el planteamiento de Elliott (1993) y Carr y Kemmis (1988) se puede hablar de seis momentos en el desarrollo de la investigación-acción (Figura 5.17):

1. *Planteamiento del problema.* Donde se formula la cuestión relativa a la práctica educativa que se quiere mejorar. Es planteada por el investigador principal (estrategias docentes para el desarrollo de la autonomía).
2. *Plan de acción.* A partir de la situación diagnosticada en la preformación, se construye un plan de acción entre los participantes que recoja qué decisiones pueden tomar los docentes para ofrecer mayor autonomía al alumnado.
3. *Puesta en práctica.* Una vez formulado el plan de acción, se lleva a cabo en el patio. La duración de esta fase queda a criterio de los participantes. En cualquier caso, ha de suponer una temporalización mínima para observar un cambio significativo (si es que se produce).
4. *Observación.* Este momento es concurrente al anterior. La observación comienza en el mismo momento en el que se pone en práctica el plan de acción. Se trata de una observación activa, que trata de enfocar su objetivo en la viabilidad del plan de acción y la respuesta al mismo de los educandos. Se pueden utilizar instrumentos elaborados ad hoc para facilitar esta observación activa.
5. *Valoración o análisis de los resultados.* Como consecuencia de la observación activa, se produce una valoración de la puesta en práctica del plan de acción a la vista de los resultados obtenidos. Existen tres momentos de valoración: una valoración preactiva, que se produce en el instante en el que se elabora el plan de acción. Se trata de una valoración a priori sobre los posibles resultados que se podrán obtener la puesta en práctica del plan de acción. Se trata de hipótesis que se autoelaboran los participantes en el seminario en función experiencias previas y creencias. Hay una valoración interactiva, que se realiza en el mismo momento en el que se está llevando a cabo el plan de acción, es decir, en el patio. Se trata de una primera valoración sobre los resultados obtenidos en función de la respuesta del alumnado. Es un tanto apresurada y, a menudo, “cuasi-irreflexiva”. Existe una tercera valoración, postactiva o a posterior, que efectúa el docente una vez finalizado el proceso del plan de acción. Se suele poner de manifiesto en momentos posteriores como en la

elaboración del diario del profesor o en el seminario, durante el seminario colaborativo. Las dos últimas pueden considerarse propias de esta fase, mientras que la primera es más propia de la fase de elaboración del plan de acción. Esta fase es muy importante y responde a la necesidad de considerar al profesor como un profesional reflexivo (Schön, 1992). La importancia de esta fase, la reflexión crítica sobre la práctica, se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo (Freire, 1997).

6. *(Re) planteamiento del problema.* Se reformula el problema, y si es necesario el plan de acción, en función de la valoración hecha a partir de los resultados obtenidos de la puesta en práctica del plan de acción.

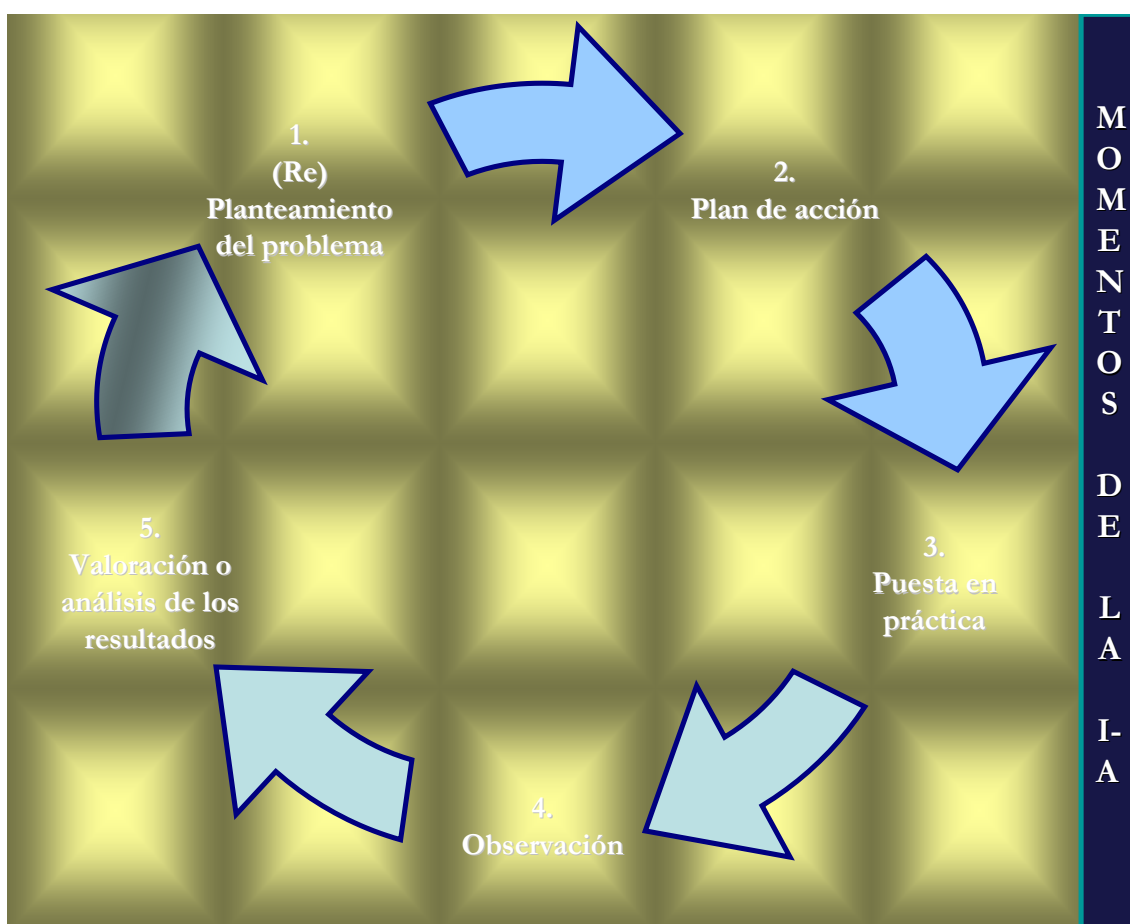


Figura 5.17: Momentos de la investigación-acción.

En este trabajo, el seminario ha llevado una estructura definida a partir de los momentos citados anteriormente. En el siguiente cuadro (Figura 5.18) puede observarse como ha intentando respetarse estos momentos para hacerlos coincidir con sus respectivas reuniones.

Sesión	Contenidos desarrollados
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación componentes. 2. Explicación de la investigación: cuáles son los objetivos, en qué consiste la investigación-acción, cuáles son las técnicas e instrumentos de recogida de información. 3. Discusión sobre conceptos básicos: educación, educación física, modelo de profesorado, modelo de alumnado, metodología, autonomía, aprendizaje, satisfacción, responsabilidad.
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos de la sesión y repaso de la reunión anterior. 2. Detección de necesidades del profesorado sobre su formación en metodología promotora de la autonomía discente. 3. Reparto de bibliografía sobre metodología y autonomía en Educación Física.
3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos de la sesión y repaso de la reunión anterior. 2. Planteamiento del problema y discusión sobre ideas básicas de educación, educación física, profesorado, y alumnado.
4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos de la sesión y repaso de la reunión anterior. 2. Repaso de los momentos de la I-A. 3. Análisis de un vídeo como ejemplo de intervención docente directiva. 3. Elaboración del plan de acción 1 (general y específico): análisis de los principios constructivistas y niveles en la toma de decisiones del alumnado en cuestiones didácticas como el material, el espacio, el tiempo y la organización. 4. Propuesta de elaboración del diario del profesor.
5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos de la sesión y repaso de la reunión anterior. 2. Verificación del momento actual de la I-A. 3. Valoración del plan de acción 1: análisis crítico de avances, dificultades y propuestas de mejora. 4. Elaboración del plan de acción 2. 5. Repaso a los principios constructivistas. 6. Discusión de la autoevaluación en Educación Física y propuesta de su inclusión en la intervención didáctica. Elaboración de instrumentos de autoevaluación.
6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos de la sesión y repaso de la reunión anterior.

7	1. Objetivos de la sesión y repaso de la reunión anterior. 2. Valoración del plan de acción 2: análisis crítico de avances, dificultades y propuestas de mejora.
8	1. Valoración de la experiencia.

Figura 5.18: Contenidos desarrollados durante las sesiones del seminario colaborativo.

En resumen, la investigación-acción se presenta como una excelente herramienta para la formación y mejora permanente del profesorado, y por esta razón se ha utilizado en este estudio.

5.4. La muestra

La muestra escogida para la investigación consta de tres profesores y sus correspondientes alumnos. Los requisitos para participar en la experiencia eran: ser maestro de primaria, especialista en Educación Física y estar dando clases de Educación Física al tercer ciclo. La muestra se tenía que adecuar a los objetivos de la investigación y al marco teórico de la misma, de ahí lo requisitos exigidos. Así pues, la selección de los casos fue del tipo no probabilística e intencional (Anguera, 2003), por el fácil acceso a los mismos. En este sentido, Taylor y Bogdan (1986, p. 36) afirman que “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el investigador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los participantes y recoge información directamente relacionada con los intereses investigativos”. Este tipo de muestreo no garantiza la representatividad de la muestra, y ni mucho menos la posibilidad de generalización de los resultados. Se opta por este tipo de selección de participantes dado que el objetivo de la investigación no es la generalización en términos positivistas.

5.4.1. El profesorado

La muestra compuesta por el profesorado es la siguiente. El profesor B se trata de un maestro especialista en Educación Física, con 10 años de experiencia que desarrolla su docencia en un colegio público de la capital tinerfeña. El profesor C es un maestro especialista en Educación Física, con 6 años de experiencia que desarrolla su docencia en un colegio público del sur de Tenerife. Por último, el profesor J es también un maestro especialista en Educación Física, con 4 años de experiencia que desarrolla su docencia en un colegio público del sur de Tenerife. A continuación, se muestra el perfil de la muestra del profesorado (Figura 5.19):

CASO	EDAD	SEXO	TITULACIÓN	EXPERIENCIA DOCENTE (AÑOS)
B	38	Varón	Maestro especialista Educación Física	10
C	28	Varón	Maestro especialista Educación Física	6
J	31	Varón	Maestro especialista Educación Física	4

Figura 5.19: Perfil del profesorado de la investigación.

Respecto a la distribución por grupos, el caso B tiene un grupo de quinto curso con 10 alumnos. El caso C tiene un grupo de sexto curso con 19 alumnos. El caso J tiene un grupo de quinto curso con 12 alumnos.

5.4.2. El alumnado

El alumnado participante en la investigación se encuadra dentro de la población perteneciente a los estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria de la Comunidad Canaria, en concreto, de la isla de Tenerife. Está compuesta por un total de 41 alumnos y alumnas con una media de edad de 10.73 años ($DT = .92$), de los cuales todos pertenecen a

centros públicos. A continuación, se muestra la distribución de la muestra según las categorías de las variables *sexo* y *edad*. Como puede observarse en la Tabla 5.1, de los 41 sujetos que componen la muestra, el 48.80% son de 10 años. A continuación, le sigue el rango de edad de 11 años con un 24.40%. Después, el 22% lo componen alumnos de 12 años. Tanto los alumnos de 9 como de 13 sólo se corresponden con el 2.40%. Por otra parte, se puede apreciar en la Tabla 5.2 que, del total de la muestra de alumnos ($n = 41$), 20 son de sexo masculino (un 48.80%), y 21 de sexo femenino (un 51.20%).

Edad	Frecuencia	Porcentaje
9 años	1	2.40
10 años	20	48.80
11 años	10	24.40
12 años	9	22
13 años	1	2.40
Total	41	100

Tabla 5.1: Distribución de frecuencias de la variable: Edad de los sujetos.

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	20	48.80
Femenino	21	51.20
Total	41	100

Tabla 5.2: Distribución de frecuencias de la variable: Sexo de los sujetos.

5.5. Técnicas/Instrumentos de recogida de datos

En este apartado se explican y justifican las técnicas de recogida de datos y sus respectivos instrumentos.

Ante la variabilidad terminológica empleada por diversos autores como estrategias, técnicas, instrumentos, procedimientos, etc. (Bisquerra, 1989; León y Montero, 2003; Sicilia y Delgado, 2002) se ha optado por recurrir a dos conceptos para reducir esta confusión terminológica. Por un lado, por *técnicas de recogida de datos* se entiende “las formas y modalidades en las que se puede concretar cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación” (Colás y Buendía, 1992, p. 62). Por otro lado, por *instrumentos de recogida de datos* se aludirá a la concreción en cada contexto de los medios

técnicos que se utilizan para registrar y medir los datos obtenidos por medio de las diversas técnicas empleadas. Por lo tanto, se puede pensar que si bien las técnicas son comunes a todas las investigaciones, el uso y la concreción que de cada una de ellas se haga en torno a una herramienta específica, creada *ad hoc* para ese contexto, será lo que constituya el instrumento. Aunque bien se puede afirmar, igualmente, que en una metodología cualitativa el principal instrumento de recogida de datos es el investigador (Rivas 1990; Sicilia y Delgado, 2002).

En este estudio, las técnicas cuantitativas utilizadas son la encuesta y la observación sistemática, mientras que las técnicas cualitativas la constituyen el análisis de contenido de los documentos personales y el seminario de investigación-acción. Entre los instrumentos cuantitativos se utilizaron las escalas de apreciación (profesorado y alumnado) para la encuesta y el formato de campo-sistema de categorías para la observación sistemática; los instrumentos cualitativos serán los diversos sistemas de categorías que irán surgiendo como consecuencia del análisis de contenido de los documentos personales (cartas, diario del profesor y programaciones) y del seminario de investigación-acción. El hecho de utilizar ambas técnicas se justifica porque permite dar respuestas a las cuestiones planteadas en los objetivos, así como facilitar la resolución del problema planteado al comienzo de esta investigación. Además, por coherencia metodológica, el estudio de casos implica ya de por sí unos instrumentos y unas técnicas específicas (Goetz y LeCompte, 1988). Por lo tanto, el objeto de estudio y la forma de abordarlo han condicionado el uso complementario de ambos tipos de técnicas y los diversos instrumentos. Asimismo, y tratándose de una investigación naturalista de enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo), las preferencias del investigador, por qué no, también han influido en la elección de los diversos instrumentos utilizados. En cuanto a la recogida de datos, esta complementación de técnicas e instrumentos va a permitir, por un lado, medir y cuantificar aspectos comunes a los individuos (técnicas cuantitativas) y por otro lado, recoger datos particulares (idiosincrasia)

de cada individuo (técnicas cualitativas). A continuación, se muestra la diversidad de técnicas e instrumentos para la recogida de datos (Figura 5.20):

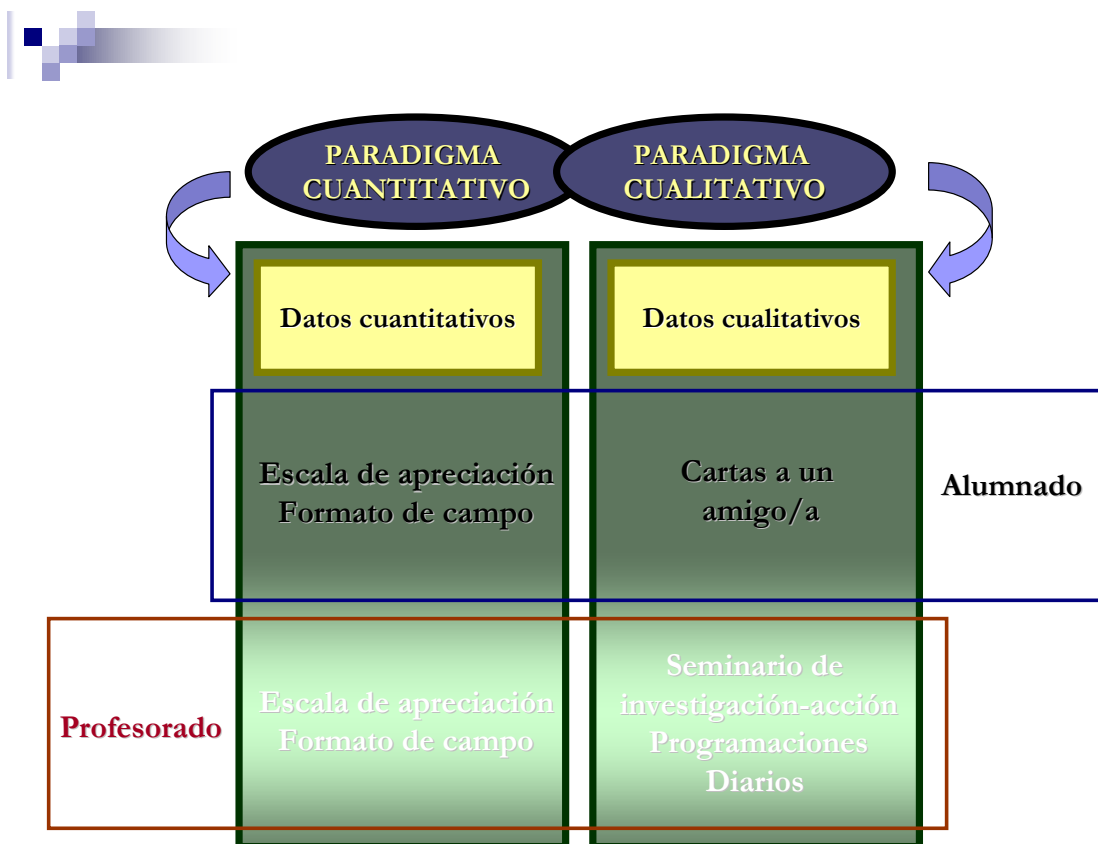


Figura 5.20: Complementación de técnicas e instrumentos en la fase de recogida de datos.

El control de la calidad en la fase de la recogida de los datos de la investigación vendrá dado por los requisitos que deben reunir los instrumentos. Para los instrumentos cuantitativos se tendrá en cuenta los criterios de validez, objetividad, fiabilidad y generalización (Goetz y LeCompte, 1988), mientras que para los instrumentos cualitativos se tendrá en cuenta los criterios de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmación (Guba, 1989). Finalmente, estos datos se triangularán entre sí para dar mayor rigor a la interpretación de los datos obtenidos (Figura 5.21).

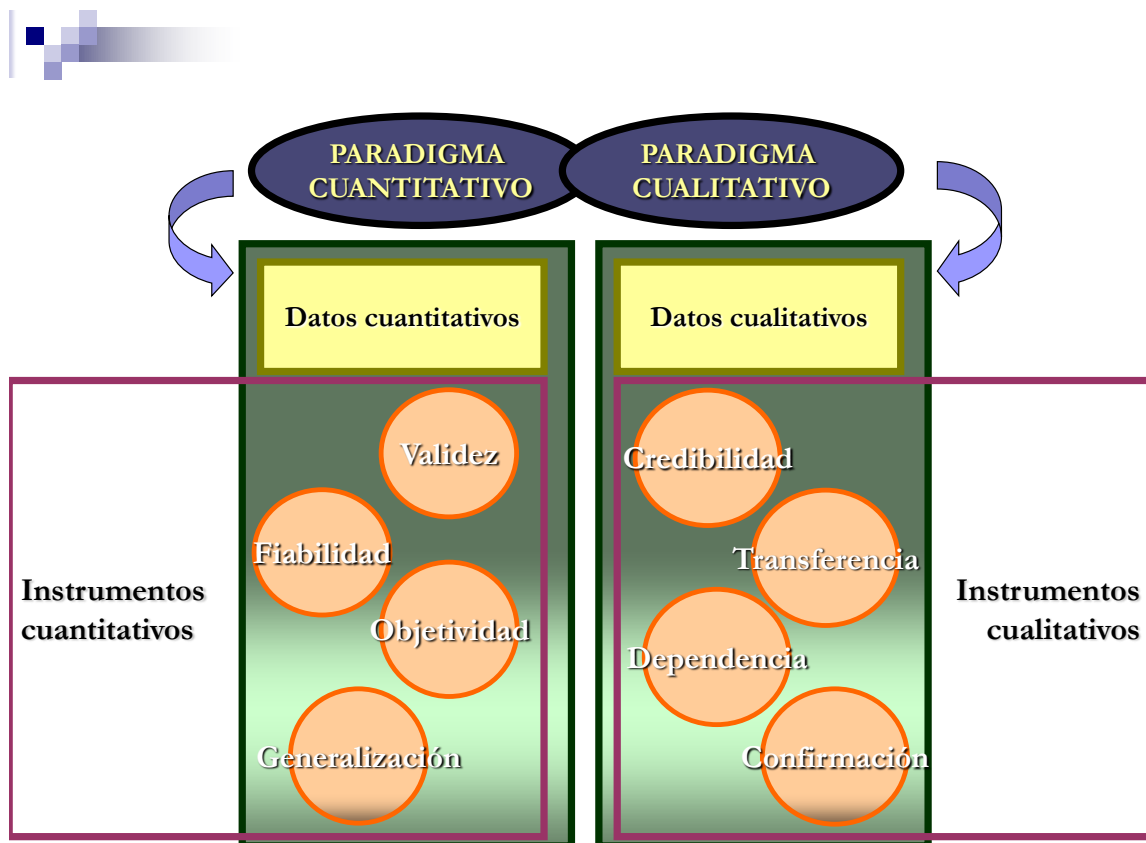


Figura 5.21: Control de la calidad de los datos de la investigación.

5.5.1. Instrumentos para abordar la visión cuantitativa de la investigación

LA ESCALA DE APRECIACIÓN

Según Anguera (2003), se trata de un instrumento con carácter dimensional que requiere la ordenación de un atributo o dimensión. Aquí nos referimos a las escalas ordinales (conocidas también como escalas tipo *Likert*), donde los sujetos responden según el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a los ítems que se les presenta de cada una de las dimensiones estudiadas.

En este trabajo se ha utilizado una escala para recoger información sobre el pensamiento del profesorado acerca de su enseñanza (Anexo 5) y otra para conocer las percepciones del alumnado respecto a su proceso de aprendizaje (Anexo 7).

a) Escala de apreciación del pensamiento del profesorado (EAPP)

La razón de utilizar esta escala es que permitirá obtener información sobre el posicionamiento del profesorado acerca de las dimensiones que son presentadas: *heterónimo, técnico, activista, constructivista y autónomo* sobre su enseñanza y así satisfacer uno de los objetivos de este trabajo: “2. Conocer el pensamiento del profesorado acerca de su papel como agente promotor del proceso de aprendizaje del alumnado”. Dicha información se utilizará tanto en la fase preformación como en la postformación, con lo que se podrá analizar el proceso de cambio provocado en el pensamiento del profesorado a partir de su participación en el seminario de investigación-acción y la puesta en práctica de estrategias docentes favorecedoras de la autonomía del alumnado. Posteriormente, la información obtenida se podrá triangular con otros instrumentos de recogida de datos. Además, esta escala permitirá identificar el perfil sociodemográfico y docente de la población estudiada.

Estructura de la EAPP

La EAPP se presenta estructurada en dos partes. En la primera de ellas, se busca obtener datos estadísticos sociodemográficos que permitan caracterizar el perfil de los sujetos que son objeto de estudio. En la segunda parte, se quiere medir el grado de adhesión (Carretero-Dios y Pérez, 2005) del profesorado sobre las dimensiones que conforman la escala. La justificación de utilizar estas dimensiones es que van a permitir dar respuesta al objetivo “2. Conocer el pensamiento del profesorado acerca de su papel como agente promotor del proceso de aprendizaje del alumnado”. En este sentido, tener en cuenta que el conocimiento y la descripción del pensamiento del profesorado debería ser un punto de partida de gran importancia en el diseño de la formación y perfeccionamiento del docente (Fernández, Elortegui, Rodríguez y Moreno, 2001). Por otra parte, una investigación que relacione las teorías implícitas (Marrero, 1988) y las intenciones de los profesores con su conducta supondrá una base sólida para programas de formación y perfeccionamiento que

permita ponerlos en práctica y llevar a cabo innovaciones educativas acordes a estas experiencias (Fernández et al., 2001). En esta dirección pretende orientarse este trabajo ya que busca relacionar las teorías implícitas y las intenciones educativas del profesorado estudiado de cara a llevar a cabo una experiencia innovadora, en este caso, el desarrollo de estrategias docentes encaminadas a favorecer la autonomía del alumnado.

Identificación y justificación de las dimensiones empleadas en la EAPP

Las *teorías implícitas* son ideas y principios que pueden ser usados para interpretar o explicar cuestiones educativas. En esta investigación, las teorías implícitas se entienden como teorías personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa. Son, por tanto, elaboraciones individuales de origen cultural, relacionadas directamente con el contexto en el que se producen y, consecuentemente, cambiantes a lo largo del tiempo (Marrero, 1988). A continuación se muestran las variables que determinarán las dimensiones de la escala (Figura 5.22):

<i>CORRIENTE</i>	TRADICIONAL	TÉCNICA	ACTIVA	CONSTRUCTIVA	CRÍTICA
<i>TEORÍA</i>	DEPENDIENTE	PRODUCTIVA	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	EMANCIPATORIA

Figura 5.22: Correspondencia entre corrientes y teorías pedagógicas (Marrero, 1988).

En este trabajo se justifica su empleo porque satisface los objetivos del mismo y porque un profesor que pretenda desarrollar estrategias docentes favorecedoras de la autonomía discente debería posicionarse entre las corrientes constructivista y crítica (teorías interpretativa y emancipatoria), siendo coherente además con la visión del alumnado constructor de su propio aprendizaje. A continuación, y para una mejor comprensión de la relación entre el desarrollo de estrategias docentes encaminadas a la autonomía y las teorías implícitas, pasaremos a explicar cada una de ellas.

Según Pacheco (2003), la teoría *dependiente* presenta una concepción disciplinar del conocimiento, del aprendizaje por recepción y el énfasis en los contenidos. Esta teoría considera al profesor como el que controla la enseñanza del alumno estableciendo una distancia con él y manteniendo en todo momento el control y la disciplina (ítems 1 y 2). El profesor marca el ritmo de aprendizaje de sus alumnos (ítems 4 y 5). Se corresponde con el profesor tradicional o heterónimo, marcado por la visión clásica de la enseñanza. Su principal preocupación es el control y la disciplina de la clase (ítem 8), no dejando margen de actuación para los educandos, y por tanto, desconfiado de la autonomía de éstos (ítem 3). Mantiene un ritmo de enseñanza homogéneo al que tienen que adecuarse los alumnos. Los alumnos están totalmente pasivos en sus clases (ítem 7) y son meros receptores de la información que transmite el profesor (ítem 6). Su modelo didáctico es vertical, basado en la pedagogía del modelo.

Idénticas concepciones presenta la teoría *productiva* acerca del conocimiento y del aprendizaje, pero con énfasis en los objetivos. Se basa en las concepciones tecnicistas del modelo de Tyler (1973). Pretende esencialmente el logro de los objetivos y los resultados, supeditando todo a su consecución; es una enseñanza en la que la evaluación juega un papel de control. Se corresponde con el profesor técnico o eficaz (Pieron, 1999; Siedentop, 1998) especialmente preocupado por el logro de los objetivos (ítem 10), el tiempo de compromiso motor y, por ende, el rendimiento motor y la competencia motriz (ítem 9, 13 y 14). Le preocupa perder el tiempo por inactividad del alumno (ítem 15). La planificación (ítem 11) de la enseñanza es considerada como elemento crucial dentro de las competencias docentes (Viciana, 2002). El profesor es un técnico que debe dominar unas ciertas habilidades docentes (ítem 16), consideradas por los “expertos” como indispensables para una enseñanza eficaz. Utiliza el método hipotético-deductivo para dar sus explicaciones y por lo tanto no deja espacio ni tiempo para que los alumnos exploren, descubran o

investiguen (ítem 12). Al igual que ocurriera con el profesor tradicional, su modelo didáctico es vertical, basado en la pedagogía del modelo.

La teoría *expresiva* presenta una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado y el énfasis en la actividad. Ésta se considera esencial para el alumnado, experimentando, indagando, participando con sus opiniones y realizando actividades que le preparen para la vida. Se relaciona con el profesor activista o recreacionista, donde lo importante es que el alumno esté constantemente moviéndose y ocupado (ítem 17, 18 y 19). El aprendizaje queda relegado a un segundo plano (ítem 22), y lo que interesa es la motivación y que el alumno se divierta (ítem 21). Sus clases se caracterizan por contener una cantidad ingente de actividades. Muchas de ellas no mantienen una lógica entre sí, ni responden a un mismo objetivo que no sea el recreativo (ítem 20). La práctica es la justificación de su modelo didáctico (ítem 23). Un modelo didáctico que está más cercano al horizontal, basado en la pedagogía de la recreación.

En la teoría *interpretativa* está presente la noción de construcción personal y social del conocimiento y la búsqueda de significados. Se centra fundamentalmente en el alumnado, en sus necesidades (ítem 24) y en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se busca el trabajo colaborativo del profesorado en la enseñanza y le concede más importancia a los procesos que a los productos (ítem 26). Su modelo de profesor es el constructivista o reflexivo que analiza su propia práctica (ítem 30). Da importancia a lo que piensa el alumno y sobre esta base le ayuda a construir su propio aprendizaje, respetando los ritmos de cada uno (ítem 25) y favoreciendo el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo (ítem 31). Utiliza el método inductivo para partir de los intereses y conocimientos previos de sus alumnos y llegar hasta los contenidos curriculares (ítem 27). La evaluación es considerada como un instrumento de aprendizaje (ítem 28). La construcción personal de significados que realiza el alumno es considerada esencial para el aprendizaje (ítem 29). Este profesor se basa en el modelo didáctico horizontal, basado en la pedagogía socioconstructivista.

La concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento, el énfasis en la socialización y su carácter político y moral son propios de la teoría *emancipatoria* (Giroux, 1990; Popkewitz, 1988). Su enfoque crítico está comprometido con valores sociales y éticos. Tiene un fuerte carácter ideológico y social, de connotaciones emancipativas. Se corresponde con el profesor crítico, autónomo o emancipador, que quiere que sus alumnos desarrollen y construyan su propio proceso de aprendizaje (ítem 32 y 33) y sean críticos con los procesos que se abordan en la escuela, promoviendo cambios sociales, políticos y éticos. El profesor es un mediador que propone pero no llega a imponer (ítem 34 y 36), dejando la responsabilidad de la toma de decisiones a los discentes (ítem 38 y 39). Se preocupa, sobre todo, por el desarrollo y la formación moral de sus pupilos (ítem 37). Tiene en cuenta el contexto social y cultural de los alumnos y los invita a transformarlos (ítem 35). Tal y como sucediera con el profesor constructivista, el modelo didáctico del profesor autónomo es el horizontal, relacionado con la pedagogía de la liberación.

En esta investigación se ha optado por variar la denominación de las teorías por otra que plantea una descripción más adecuada al objeto de estudio. Así las dimensiones serán denominadas *Heterónimo, Técnico, Activista, Constructivo y Autónomo* (que se corresponde con la *Dependiente, Productiva, Expresiva, Interpretativa y Emancipatoria*, respectivamente).

Por lo tanto, y como se comentó anteriormente, un docente que quiera ceder responsabilidades y favorecer la autonomía a través de estrategias metodológicas específicas debería posicionarse entre las corrientes constructiva y crítica (teorías interpretativa y emancipatoria).

Ítems de la EAPP y población a la que va dirigida

El instrumento utilizado es una escala ordinal tipo *Likert*. Los ítems se presentan con un criterio de adhesión en cuatro niveles (totalmente en desacuerdo, algo en desacuerdo, algo

de acuerdo, totalmente de acuerdo) porque se quiere constatar el grado de afiliación de los docentes a cada una de las dimensiones estudiadas y por considerarse de mejor comprensión para la población estudiada.

La población a la que va dirigida esta escala es el profesorado de primaria que imparte su docencia en el tercer ciclo (alumnado con edades comprendidas entre los 10 y 12 años) y, por razones metodológicas, estará acotado a la zona de la isla de Tenerife, ya que las posibilidades del investigador de acceder a esta población se reducen a este ámbito. Por otra parte, por la propia dinámica del seminario de investigación-acción es necesario que los sujetos se reúnan con el investigador cada cierto tiempo por lo que un acceso inmediato a los mismos es condición indispensable. Esta condición sólo se satisface por la proximidad física de los centros de trabajo de los profesores colaboradores. Si no fuera por esta cercanía, sería inviable realizar el seminario colaborativo.

Proceso de construcción y validación de la EAPP

El proceso de construcción y validación de la EAPP se ha llevado a cabo siguiendo las orientaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005) para el desarrollo y revisión de estudios experimentales. Se puede hablar de una doble vía: la primera, a través de expertos (procedimiento cualitativo o validación semántica) y, la segunda, por medio de técnicas estadísticas (procedimiento cuantitativo o propiedades psicométricas). En este apartado nos centraremos principalmente en el proceso cualitativo, ya que el cuantitativo se presenta en el apartado dedicado a los resultados.

Las fases por la que ha pasado este proceso han sido las siguientes (Figura 5.23):

Fases del proceso de construcción y validación de la EAPP		
Validación cualitativa		
1	Construcción de la escala con la utilización de las dimensiones y redacción de los ítems a partir de la modificación de las escalas de teorías implícitas para profesores de Delgado y Zurita (2003), Marrero (1988), Romero (1995) y Vegas (2006).	

2	Realización del instrumento para la valoración cualitativa de la escala por parte de los expertos.	5 dimensiones 39 ítems
3	Selección y validación por parte de expertos en Educación Física y metodología (con instrumento de valoración).	
4	Modificación de la redacción de los ítems a partir de las sugerencias de los expertos.	
5	Selección y opinión por parte de maestros de características análogas a la muestra de la experiencia (sin hoja de valoración).	
6	Redacción definitiva de la EAPP a partir de las opiniones de los maestros.	
Validación cuantitativa		
1	Análisis de la consistencia interna de la EAPP.	5 dimensiones 33 ítems
2	Redacción definitiva de la escala a partir de los resultados anteriores.	
3	Análisis de la propiedades psicométricas de la EAPP (análisis factorial, consistencia interna, correlaciones y descriptivos).	

Figura 5.23: Fases del proceso de construcción y validación de la EAPP.

Validación cualitativa (validez semántica o de constructo)

Fase 1. Construcción de la EAPP con la utilización de las dimensiones y redacción de los ítems a partir de la modificación de las escalas de teorías implícitas para profesores de Delgado y Zurita (2003), Marrero (1988), Romero (1995) y Vegas (2006).

Durante esta fase se construyó la escala a partir de la modificación de otras que se habían consultado y que se consideraban adecuadas al objeto de estudio. Se adaptaron los ítems que se consideraron relevantes y pertinentes para esta investigación, tratando de que cada dimensión estuviera compuesta aproximadamente por el mismo número de ítems.

Fase 2. Realización del instrumento para la valoración cualitativa de la escala por parte de los expertos.

En este período se realiza el instrumento por medio del cual los expertos van a evaluar la validez de la escala (Anexo 2). Dicho instrumento reúne una serie de características que se presentan a continuación: En primer lugar, debe recoger los criterios por los que los jueces validan la escala. Los criterios para la validación cualitativa de cada uno de los ítems son los del Anexo 1.

Para la valoración del grado de adecuación de la formulación de cada uno de los ítems, se emplea la siguiente escala:

0 = Nada adecuado

1 = Poco adecuado

2 = Adecuado

3 = Muy adecuado

Fase 3. Selección y validación por parte de expertos en Educación Física y metodología (con instrumento de valoración).

En esta fase se toma contacto con la muestra de expertos que van a valorar la escala con el instrumento construido en la fase anterior. La muestra está compuesta por tres profesores doctores-titulares de universidad (dos de la Universidad de La Laguna y uno de la Universidad de Complutense de Madrid) con una amplia experiencia en el campo de la Didáctica de la Educación Física. Además se cuenta con la colaboración de otros dos jueces profesores doctores-titulares de Universidad de La Laguna con un extenso bagaje en el terreno de la metodología de la investigación. La colaboración de estos cinco expertos asegura la validez de constructo o semántica de la escala.

Fase 4. Modificación de la redacción de los ítems a partir de las sugerencias de los expertos.

La modificación de la redacción de los ítems o la eliminación de éstos se tomó a partir de los resultados obtenidos por los expertos según la siguiente decisión: cuando un ítem obtenía una puntuación entre 0 y 1 (nada o poco adecuado) por tres o más expertos era modificado o eliminado (en función de las indicaciones de éstos). En total se han realizado siete revisiones y/o modificaciones de la escala, no llegando a eliminar ningún ítem por indicación expresa de los jueces.

Fase 5. Selección y opinión por parte de maestros de características análogas a la muestra de la experiencia piloto (sin hoja de valoración).

Por otro lado, y una vez que la escala estaba cerrada por parte de estos expertos, se realizó un proceso de validación con compañeros de nivel similar al contexto de la investigación (6 en total de educación primaria). A estos compañeros no se les facilitó una hoja de registro sino simplemente se les solicitó que indicaran los ítems con dificultad para su comprensión y propuesta de modificación. Para cambiar la redacción del ítem se siguió el siguiente procedimiento: cuando un ítem obtenía una evaluación negativa por cuatro o más expertos era modificado o eliminado (en función de las indicaciones de éstos). Tampoco en este procedimiento hubo propuesta de eliminación de ningún ítem aunque sí de cambio en la redacción de varios, sobre todo, en cuestiones de comprensión terminológica.

Fase 6. Redacción definitiva de la EAPP a partir de las opiniones de los maestros.

Finalmente, se procede a la redacción definitiva de la EAPP a partir de las indicaciones de los 5 jueces expertos universitarios y los 6 maestros especialistas en Educación Física (Anexo 5).

Validación cuantitativa (o estadística)

Fase 1. Análisis de la consistencia interna de la EAPP.

En un primer momento se procedió a la validación cuantitativa de la escala de 39 ítems hallando exclusivamente la consistencia interna, obteniéndose un alpha de .59 ($n = 31$). Es un resultado bajo por lo que se procedió a realizar la eliminación de los ítems que disminuían la consistencia del instrumento.

Fase 2. Redacción definitiva de la escala a partir de los resultados anteriores.

Por el bajo resultado del alpha constatado en el primer análisis se procedió a eliminar aquellos ítems que provocan esta circunstancia. La escala quedó constituida finalmente por 33 ítems obteniéndose un alpha aceptable de .78.

Fase 3. Análisis de la propiedades psicométricas de la EAPP (análisis factorial, consistencia interna, correlaciones y descriptivos).

Una vez que se obtiene la versión definitiva de la EAPP se procedió nuevamente al análisis de las propiedades psicométricas del instrumento. Los resultados obtenidos pueden consultarse en el apartado de resultados dedicado a las propiedades psicométricas de los instrumentos.

Procedimiento de aplicación de la EAPP

El procedimiento de aplicación fue el siguiente: se contactó con la muestra (los tres profesores participantes) y nos reunimos en el centro de uno de ellos. Se les explicó el objetivo de la investigación y la forma de rellenar la escala. Se resolvieron todas las dudas que tenían los profesores y, de forma individual, cada uno cumplimentó el instrumento. Se recogieron y, posteriormente, se procedió a su registro y análisis estadístico.

Riesgos de error y cautelas asociadas

Para evitar sesgos en la construcción y utilización del instrumento se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones (Anguera, 2003):

A) *Errores asociados al muestreo.* En este caso, se puede decir que esta escala cuenta con un amplio error en la muestra. No cumple con la representatividad de la muestra, por lo que los datos no pueden ser generalizados. En cualquier caso, y como ya se justificó anteriormente, tampoco es el objetivo de este trabajo.

No existe riesgo de no respuesta porque se incidió en este aspecto a la hora de aplicar el instrumento. Cada uno de ellos era revisado inmediatamente después de su cumplimentación (delante del sujeto) para subsanar, en su caso, este tipo de error.

B) *Errores asociados al instrumento.* Para subsanar este error se pasó una prueba piloto ($n = 31$) en el año anterior a la realización del trabajo definitivo.

Se hizo hincapié en que las categorías de respuesta fueran exhaustivas y mutuamente excluyentes. En este caso, las respuestas a esta escala eran cuatro alternativas (totalmente en

desacuerdo, algo en desacuerdo, algo de acuerdo, totalmente de acuerdo) que satisfacen esta condición.

El tipo de preguntas se seleccionaron en función de nuestro objetivo (“Conocer el pensamiento docente sobre su proceso de enseñanza”) y de las necesidades del análisis de datos (interesaba tener unos datos cuantitativos para poder realizar una comparación antes y después de la intervención).

C) *Errores asociados a la aplicación del instrumento.* Para garantizar una correcta recogida de datos el encuestador debe estar debidamente formado. En nuestro caso, el aplicador es el propio investigador, que ya tiene experiencia con este tipo de instrumentos y conoce el correcto procedimiento de aplicación.

D) *Errores asociados al tratamiento de datos.* Para evitar la posibilidad de aparición de este tipo de errores, se tuvo especial cuidado a la hora de codificar los datos y registrarlos en el programa informático SPSS. Se utilizó el comando Explorar de este programa para registrar los valores perdidos y los atípicos.

b) Escala de apreciación del pensamiento del alumnado (EAPA)

La razón de utilizar esta escala es que permitirá obtener información sobre las percepciones que tiene el alumnado acerca de las dimensiones que son presentadas: *autonomía, responsabilidad, satisfacción y aprendizaje* y así poder dar respuesta al objetivo “3. Conocer la percepción del alumnado sobre diversos aspectos del proceso de su aprendizaje (autonomía, satisfacción, responsabilidad y aprendizaje significativo”. En relación a este trabajo, su justificación radica en que los resultados obtenidos en las fases preformación y postformación, permitirán analizar el proceso de cambio obtenido en el alumnado a partir de la puesta en práctica de las estrategias docentes alternativas a través del seminario de investigación-acción y, por lo tanto, conocer en qué medida las estrategias docentes han contribuido a que el alumno tenga mayor percepción autonomía, aprendizaje,

responsabilidad y satisfacción hacia el área. Posteriormente, la información obtenida se podrá triangular con otros instrumentos de recogida de datos. Además, esta escala permitirá identificar el perfil sociodemográfico de la población estudiada.

Estructura de la EAPA

La EAPA se presenta estructurada en dos partes (Anexo 7). En la primera de ellas, se busca obtener datos estadísticos sociodemográficos que permitan caracterizar el perfil de los sujetos que son objeto de estudio. En la segunda parte, se quiere medir el grado de autonomía, aprendizaje, satisfacción y responsabilidad que los alumnos perciben en las clases de Educación física. La justificación de utilizar estas dimensiones es que van a permitir dar respuesta al objetivo “3. Conocer la percepción del alumnado sobre diversos aspectos del proceso de su aprendizaje (autonomía, satisfacción, responsabilidad y aprendizaje significativo)”. En este sentido, la relación existente entre estas dimensiones y el objeto de estudio reside en que las estrategias docentes desarrolladas durante el seminario de investigación-acción deberían ir encaminadas a que el alumnado, al finalizar la experiencia, tenga una mayor percepción de ser el responsable en su toma de decisiones en el proceso de aprendizaje mostrando, de esta manera, una mayor satisfacción hacia el área.

Identificación y justificación de las dimensiones empleadas en la EAPA

La razón de utilizar estas dimensiones es que, aparte de satisfacer los objetivos del estudio, en este trabajo interesa conocer cuál es la percepción del alumnado respecto a la autonomía, la responsabilidad, la satisfacción hacia el área y el aprendizaje significativo después de recibir una formación encaminada a favorecer su competencia en la autonomía. De tal forma que un alumno que haya recibido esta formación debería obtener una puntuación más alta respecto a su percepción de cada una de las dimensiones estudiadas.

A continuación, y para una mejor comprensión de las categorías estudiadas, se pasará a explicar cada una de ellas.

La autonomía se relaciona con la experiencia de cada persona de ser libres para elegir o tener la opción de decidir las propias acciones a realizar de acuerdo con sus valores (Deci y Ryan, 2002). Además, según Escartí et al. (2005), se refiere a la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo. Por eso, se entiende la dimensión *autonomía* como la competencia del alumnado para tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje (ítem 2) respecto a aspectos como agrupamientos (con quién elige realizar las actividades - ítem 5), material (con qué realizarlo - ítem 6), espacio (dónde ejecutarlo), tiempo (durante cuánto tiempo), actividades a realizar dentro (ítem 3) y fuera de la escuela (ítem 1), opinión (posibilidad de expresarse en las clases - ítem 4), y autoevaluación (posibilidad de intervenir en su proceso de evaluación - ítem 7).

Según Escartí et al. (2005), cuando los adolescentes son capaces de entender y comportarse de acuerdo a dos valores específicos (esfuerzo y autogestión) ha desarrollado la responsabilidad personal. Por otra parte, el respeto a los sentimientos y derechos de los demás y escuchar y ponerse en el lugar de los otros se relacionan con la responsabilidad social. Por eso, dentro de la dimensión responsabilidad se incluyen los sentimientos del alumno respecto a sí mismo (ítem 12), sus compañeros y su grado de compromiso (ítem 9 y 10), así como el grado de cumplimiento del alumno respecto a las actividades propuestas por el maestro (ítem 11). Además, también contendrá la capacidad del alumno de cumplir con las normas establecidas (ítem 8) y asumir las consecuencias de sus actos (ítem 13).

En la dimensión *satisfacción*, según Hellín, Hellín, y Moreno (2005), están aquellos aspectos relacionados con el grado de gusto/disgusto del alumnado respecto a las clases que recibe (ítem 14 y 15), la importancia y funcionalidad que otorga a las clases de Educación física (ítem 16), así como la complacencia por su esfuerzo (ítem 17) y su relación con la autoestima (ítem 18).

Tal y como apunta Pozo (1999) podemos extraer tres rasgos prototípicos de un buen aprendizaje, a saber: un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones y como consecuencia directa de la práctica realizada. En la dimensión *aprendizaje* se circunscriben la percepción que tiene el alumno de haber adquirido un nuevo conocimiento con motivo de la práctica (ítem 20 y 22) y su utilidad a la hora de aplicarlo a otras situaciones (ítem 19). También, esta dimensión comprende aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje de aspectos procedimentales (ítem 22) y de actitudes (ítem 21).

Ítems de la EAPA y población a la que va dirigida

Los ítems se presentan en una escala tipo *Likert* con un criterio temporal a cuatro niveles (nunca, a veces, casi siempre, siempre) porque se quiere constatar la frecuencia de aparición de las dimensiones estudiadas y por considerarse de mejor comprensión para la población estudiada (alumnado de primaria).

La población a la que va dirigida este instrumento es el alumnado de primaria que cursa tercer ciclo, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años y, por razones metodológicas, estará acotado a la zona de la isla de Tenerife, ya que las posibilidades del investigador de acceder a esta población se reduce a este ámbito. Por otro lado, el profesorado colaborador en el seminario de investigación-acción desarrolla su docencia en esta isla y, por tanto, sus alumnos, que son los destinatarios de esta escala, también se encuentran en esta zona.

Proceso de construcción y validación de la EAPA

En cuanto al proceso de validación cualitativo de la EAPA, los criterios para la validación de cada uno de los ítems, así como la escala para la valoración del grado de adecuación de la formulación de cada uno de los ítems son los mismos que los utilizados para la escala del profesorado (Anexo 6). Las fases por las que ha pasado el proceso construcción de la EAPA son las mismas que la EAPP, ya que se construyeron de forma simultánea, por lo

que no se repetirá la información ofrecida para el instrumento anterior (Figura 5.24). De igual manera, se han mantenido las orientaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005) para el desarrollo y revisión de estudios experimentales.

Validación cualitativa (validez semántica o de constructo)

Se realizó de manera análoga y de manera simultánea a la escala del profesorado, por lo que no se repetirá aquí el procedimiento. Simplemente comentar las diferencias en las fases 1 y 5.

Fases del proceso de construcción y validación de la EAPA		
Validación cualitativa		
1	Construcción de la escala con la utilización de las dimensiones y redacción de los ítems a partir de la modificación de escalas ya construidas y validadas tanto nacional como internacionalmente.	<i>4 dimensiones 23 ítems</i>
2	Realización del instrumento para la valoración cualitativa de la escala por parte de los expertos.	
3	Selección y validación por parte de expertos en Educación Física y metodología (con instrumento de valoración).	
4	Modificación de la redacción de los ítems a partir de las sugerencias de los expertos.	
5	Selección y opinión por parte de alumnos de características análogas a la muestra de la experiencia (sin hoja de valoración).	
6	Redacción definitiva de la EAPA a partir de las opiniones de los alumnos.	
Validación cuantitativa		
1	Análisis de la consistencia interna de la EAPA.	<i>4 dimensiones 23 ítems</i>
2	Redacción definitiva de la escala a partir de los resultados anteriores.	
3	Análisis de las propiedades psicométricas de la EAPA (análisis factorial, consistencia interna, correlaciones y descriptivos).	

Figura 5.24: Fases del proceso de construcción y validación de la EAPA.

Fase 1. Construcción de la EAPA con la utilización de las dimensiones y redacción de los ítems a partir de la modificación de escalas validadas anteriormente y del marco teórico.

La escala se construyó a partir del marco teórico desarrollado y otras escalas ya construidas y validadas. Se han utilizado la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas

(BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006); el Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF) de Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003); el Cuestionario para el análisis de la motivación y la práctica de la actividad físico-deportiva (CAMPAFD) de Hellín, Moreno y Rodríguez (2004); el Cuestionario para el Análisis de la Satisfacción en Educación Física (CASEF) de Hellín, Hellín y Moreno (2005); la Escala de Mediadores Motivaciones en la Actividad Física (EMMAF) de Moreno y Cervelló; la Escala de Motivación Situacional Deportiva (SIMS) de Guay et al. (2000); la Escala de Responsabilidad de Alumno en la Evaluación en Educación Física (ERAEEF) de Moreno et al. (2006); la Escala de Metas Sociales en Educación Física (EMSEF), se empleó la traducción al castellano de la Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) de Guan, McBride y Xiang (2006), el Constructivist Teaching Practices Inventory in Elementary Physical Education (CTPI-EPE) de Chen, Burry-Stock, y Rovegno, (2000); y la Encuesta sobre hábitos de los españoles de García Ferrando (2005).

Se seleccionaron, y se modificaron aquellos ítems que eran relevantes de cara a obtener información pertinente para abordar el objeto de estudio. Otros se construyeron específicamente a partir de diversas fuentes.

Las **Fases 2, 3 y 4** se ejecutaron de manera análoga a la escala para el profesorado.

Fase 5. Selección y opinión por parte de alumnos de características análogas a la muestra de la experiencia piloto (sin hoja de valoración).

Por otro lado, y una vez que la escala estaba cerrada por parte de estos expertos, se realizó un proceso de validación con alumnos de nivel similar al contexto de la investigación ($n = 36$). A estos alumnos no se les facilitó una hoja de registro sino simplemente se les solicitó que indicaran los ítems con dificultad para su comprensión. Para cambiar la redacción del ítem se siguió el siguiente procedimiento: cuando un ítem obtenía una evaluación negativa (dificultad en la comprensión) era modificado (en función de las indicaciones de éstos). Tampoco en este procedimiento hubo propuesta de eliminación de ningún ítem aunque sí

de cambio en la redacción de varios, sobre todo, en cuestiones de comprensión terminológica.

Fase 6. Redacción definitiva de la EAPA a partir de las opiniones de los alumnos.

Finalmente, se procede a la redacción definitiva de la EAPP (Anexo 7) a partir de las indicaciones de los 5 jueces expertos universitarios y los 36 alumnos.

Validación cuantitativa (o estadística)

Fase 1. Análisis de las propiedades psicométricas de la EAPA (análisis factorial, consistencia interna, correlaciones y descriptivos).

En un primer momento se procedió a la validación cuantitativa del instrumento hallando exclusivamente la consistencia interna, obteniéndose un alpha de .84 ($n = 36$). Es un resultado aceptable por lo que se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio, un análisis correlacional y un análisis de estadísticos descriptivos.

Procedimiento de aplicación de la EAPA

El procedimiento de aplicación de la EAPA fue el siguiente: el profesorado participante se reunió con el alumnado en la clase, les explicó el objetivo de la investigación y la forma de rellenar la escala. Se resolvieron cuantas dudas había y se procedió a su cumplimentación de forma individual. Se puso especial énfasis en la correcta realización del mismo (que no faltaran datos o ítems por rellenar) y, posteriormente, se entregó al investigador.

Riesgos de error y cautelas asociadas

Para evitar sesgos en la construcción y utilización del instrumento se tuvieron en cuenta las mismas consideraciones que para la escala del profesorado.

EL FORMATO DE CAMPO – SISTEMA DE CATEGORÍAS

Se utilizó una combinación entre el formato de campo (FC) y el sistema de categorías (SC) para abordar la parte observacional de la investigación. Dicho instrumento está compuesto por tres macrocriterios vertebradores (o bloques de categorías) los cuales forman un sistema de categorías de carácter cerrado, exhaustivo y mutuamente excluyente (E/ME).

a) El instrumento para la observación (FC – SC)

El formato de campo. Se trata de un instrumento de observación construido *ad hoc* por el investigador para observar el objeto de estudio. Se caracteriza por ser un instrumento que no requiere de un marco teórico aunque es recomendable que lo tenga. Es abierto, multidimensional, autorregulable y es especialmente adecuado en situaciones de elevada complejidad (Anguera et al., 2000).

El sistema de categorías. Según Anguera y Blanco (2003) se trata de una construcción que realiza el investigador a partir de la realidad y de un marco teórico, con el objetivo de asignar un sistema nominal de registro a las conductas de los sujetos que están siendo observados.

La justificación del FC/SC en este estudio viene determinada por (Figura 5.25):

1) *La adecuación.* Ya que este instrumento nos permitirá abordar cuestiones planteadas en los objetivos como:

- Conocer de qué forma la intervención docente del profesorado de Educación Física puede contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado en la etapa de Educación Primaria.
- Conocer qué estrategias docentes se están llevando a cabo en la enseñanza de la Educación Física en Primaria respecto al desarrollo de la autonomía.
- Valorar el proceso de cambio en el profesorado como resultado de un programa de intervención basado en un seminario de investigación-acción.

2) *La pertinencia*. Dada la alta complejidad de la situación observada (estrategias de intervención docentes para el desarrollo de la autonomía en el contexto ecológico del aula), la combinación de ambos instrumentos permitirá abordar la realidad estudiada desde varios frentes.

3) *La validez*. Para detectar comportamientos en situación real de clase y así poder discriminar con rigor el tipo de tareas que se está realizando en la sesiones de Educación Física.

En otras palabras, permitirá responder a la pregunta: “¿Qué está haciendo el profesorado, desde el punto de vista de la intervención docente, para delegar autonomía en sus educandos?” y “¿Ha servido el seminario para provocar un cambio en la práctica de enseñanza?”. Además, su uso contribuirá a triangular la información obtenida con otros instrumentos.



Figura 5.25: Razones para utilizar el instrumento en nuestro estudio.

Para la elaboración del FC/SC se ha seguido una serie de pasos siguiendo las orientaciones de Anguera (2006), a saber:

- Realizar una propuesta de criterios en función de los objetivos.
- Elaborar un catálogo de conductas (y/o situaciones) para cada criterio.
- Aplicar un sistema decimal de codificación.

- Que se puede completar de forma indefinida.
- Y que está estructurado jerárquicamente.
- Elaborar la lista de configuraciones. La configuración es la unidad básica utilizada en el registro de formatos de campo, y consiste en encadenar códigos correspondientes a conductas que pueden ser simultáneas o concurrentes. Esto permitirá un desarrollo registral exhaustivo del flujo de conducta, y una enorme facilitación para posteriores análisis de datos (Anguera et al., 2000).

Por otra parte, en la confección de las categorías se ha seguido una combinación entre el procedimiento inductivo, esto es, a partir de la observación y análisis de la propia práctica del investigador, así como de la de otros compañeros y compañeras; y el procedimiento deductivo, a partir del marco teórico desarrollado en esta investigación, sobre todo en lo que respecta al apartado de “Intervención docente” (Figura 5.26).



Figura 5.26: Combinación de vías para el proceso de categorización.

b) Preparación de la observación

Con el objetivo de realizar una observación lo más rigurosa y exitosa posible, se ha seguido el procedimiento de aplicación propuesto por Anguera et al. (2000). A continuación, se muestran los pasos seguidos en la preparación de la observación:

1. *Observación exploratoria.* Se realizó durante la fase de la experiencia piloto (curso 2007-2008). De carácter asistemática pero de enorme importancia, se utilizó la puesta en práctica de la técnica conocida como torbellino de ideas y, durante este período, se analizaron las

sesiones filmadas de dicho estudio piloto (en total nueve, de un mismo profesor que impartía docencia también de Educación Física al tercer ciclo). Se recogieron en un borrador todas las categorías que observábamos sin importarnos, a priori, si nos podrían interesar o no para la futura investigación a realizar. Durante esta fase exploratoria no hubo excesiva meticulosidad y se apuntaban todas las conductas que parecían pertinentes, sin la necesidad de agruparlas. Sucesivas revisiones el director de tesis y expertos irían configurando en el que sería el instrumento definitivo.

2. *Requisitos idóneos.* Con el objetivo de no incurrir en carencias o errores metodológicos que dieran lugar a registros equívocos, se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones:

* *Mantenimiento de la constancia intersesional.* Se busca elaborar una serie de consideraciones que aseguren la homogeneidad del transcurso de todas las sesiones. En este sentido los requisitos para el total de las sesiones fueron:

- Que tuvieran una visibilidad aceptable. Cuando menos, mínima para discriminar las conductas que eran objeto de estudio.
- El procedimiento para el registro de las sesiones fue la autofilmación y ello supuso errores técnicos de tal manera que el sonido en muchas de ellas era nulo o malo. Como ya es sabido, interesaba determinar aquellas conductas que desvelaran el grado de autonomía asumido por el alumnado en las clases de Educación Física para la etapa de primaria. A este respecto, se planteó si el sonido sería decisivo para el registro o no. Tras el visionado exploratorio de varias sesiones, se observó que los mensajes que tanto uno como otros emitían, ayudaban a discriminar mucho mejor las categorías estudiadas, así que se decidió por aceptar como válidas sólo aquellas sesiones que tuvieran sonido si cumplían, claro está, con el resto de las exigencias. Obviamente, esto ha influido en el tamaño de la muestra final. De hecho, se comenzó con un total de 25 sesiones y tras revisar todas y cada una de ellas al final se quedaron en 24.

- Que todas las sesiones estuvieran filmadas de principio a fin. Interesaba en este trabajo el nivel de autonomía adoptado por el alumno en toda la sesión y no sólo en una parte de ella (desde que comienza con el calentamiento o animación hasta la recogida de material, vuelta a la calma o parte final).
- Que pertenecieran a la misma unidad didáctica. Por coherencia didáctica y metodológica, se exigió a los profesores que las sesiones filmadas formaran parte de una misma unidad didáctica y que fueran, cuando menos, cuatro clases.

* *Mantenimiento de la constancia intrasesional.* Una vez asegurado que todas las sesiones cumplían con los criterios anteriormente señalados, se pasa a dilucidar los requisitos mínimos de cada una de ellas:

- Que se mantuviera la actividad o la línea argumental de la sesión. Bajo el principio de economía de esfuerzo (dado el escaso número de sesiones que teníamos filmadas) se decidió dar por válida la sesión si no se producía ninguna interrupción grave en la misma (por ejemplo, que debido a inclemencias meteorológicas se dé por concluida inesperadamente) o, si se producía, que ésta no afectara significativamente al devenir de la sesión (por ejemplo, el director interrumpe la clase momentáneamente para comentarle algo al profesor pero, inmediatamente, se marcha otra vez, pudiendo seguir con la misma).
- Que los períodos de inobservabilidad nunca fueran superior al 10% del total de la duración de la sesión (Anguera, 1990). Aspectos como que el sujeto se va fuera de la cámara o la mala orientación de ésta están presentes, ineludiblemente, en este tipo de investigaciones donde los docentes se filman a sí mismo. No obstante, destacar que todas las sesiones cumplen con este requisito.

* *Especificación de las unidades de conducta.* La definición elaborada para cada una de las conductas que son objeto de estudio se han realizado de tal forma que, en la medida de lo

posible, no den lugar a interpretaciones erróneas. Para eso se han realizado varias sesiones de prueba y entrenamiento con los observadores.

3. *Reducción del sesgo.* En esta apartado se va a elucidar los pasos seguidos para minimizar el sesgo que se produce en la observación. Tal y como plantea Anguera (2006), la ecuación funcional de la observación es la siguiente:

$$O = P + I + C_p + S$$

Donde O es la observación, P es la percepción, I es la interpretación, Cp son los conocimientos previos y S, el sesgo. Bien, pues del buen equilibrio entre estos factores va a depender que haya o no una observación de calidad.

Para controlar los riesgos derivados de la percepción, se ha realizado el registro de forma que se mantuviera visible toda la clase (en algunos casos utilizando un gran angular), utilizando videocámaras de última generación que permitieran una calidad de imagen buena. Para obtener una adecuada interpretación en la observación, se ha seguido el principio de parsimonia en la elaboración de la herramienta de observación, esto es, se ha construido de forma que fuera lo más sencillo posible para su manejo sin que ello repercutiera en la calidad de los datos. Para evitar errores a partir de los conocimientos previos, se han elegido como observadores a docentes especialistas en Educación Física que, aun teniendo conocimientos sobre el objeto de estudio (autonomía), no son expertos en la materia. De esta forma, se minimiza que incurran en la descontextualización de la investigación (por no saber de qué se está hablando) o en la expectancia (por excesiva influencia de lo que ya saben y esperan observar). Con respecto a los sesgos que interfieren en la observación, podemos destacar, principalmente, tres: la reactividad, la expectancia y los errores técnicos. La reactividad es la manifestación “artificial” del comportamiento de los sujetos que se saben que están siendo observados. Esta cuestión ha sido resuelta por el profesorado que ha advertido a sus alumnos sobre la necesidad de ser naturales en su

comportamiento ante la cámara. A lo largo de las sesiones se puede observar cómo los alumnos van siendo de menos a más naturales, debido, en gran parte, al efecto de la memoria (se olvidan de que están siendo grabados). Sobre la expectancia y cómo controlarla, se habló anteriormente. Consiste en la excesiva influencia de los conocimientos previos del observador que anticipa conductas no manifestadas. En cuanto a los errores técnicos, son muchos los que pueden afectar (fallos de procedimiento, baterías descargadas, ángulo de mira incorrecto, etc.), sería inviable comentar todos y cada uno de ellos en este espacio. Sólo ilustrar que, tanto el investigador como los participantes, han puesto todo lo que han podido de su parte para que estos errores fueran lo menos común posible.

c) Control de la calidad del dato

En la metodología observacional, conceptos como fiabilidad, validez y concordancia están inexorablemente interrelacionados. Para el control de la calidad del dato, la herramienta de observación se ha sometido a un proceso de evaluación, basado en dos procedimientos, tal y como proponen Gorospe, Hernández Mendo, Anguera y Martínez (2005):

1. La vía cualitativa. Se realiza a través de la concordancia consensuada, entendida como el acuerdo previo inter-observadores. El proceso cualitativo que ha seguido el FC/SC se puede describir cronológicamente. En primer lugar, se elaboró una lista de categorías sin una clasificación ni organización previa. En este primer borrador, se recogieron 12 categorías (ver anexo 12: Primer borrador del FC/SC). El segundo borrador, fruto de la fase exploratoria también, se amplía hasta 37 categorías (ver Anexo 13: Segundo borrador del FC/SC). A partir de aquí, las aportaciones de los expertos (ver Anexo 15: Valoración de expertos para el FC/SC), junto con las revisiones del director de tesis y la colaboración de los observadores (Anexo 17) darían pie a la validación del mismo configurando definitivamente el instrumento (tras 12 revisiones).

2. *La vía cuantitativa.* Es apoyada en la concordancia intra-observador (un mismo observador registra una misma sesión en dos momentos diferentes) y la concordancia inter-observador (dos o más observadores hacen un registro de una sesión por separado). Para que esta última adquiriese los rasgos de una investigación científica de calidad y rigor, se llevó a cabo una formación y entrenamiento de observadores. Dicho entrenamiento (Anexo 14) se basó en el procedimiento que sugieren Arias et al. (2009) y contiene, además, las indicaciones que indican otros autores (Blanco y Anguera, 2003; García, Argudo y Alonso, 2007; Medina y Delgado, 1999):

- Las definiciones de las categorías han de ser operativas (objetivas y sin ambigüedades).
- Se debe contar con ejemplos positivos y negativos para cada categoría.
- Se ha seleccionado a observadores que, en la medida de lo posible, respondieran al perfil de: actitud escolástica, analítica, científica y con altos niveles de motivación.
- Se les sensibilizó con la orientación de la investigación y se les ofreció un marco general de referencia. Se emplearon para comentarles el objetivo de la investigación y darles algunas nociones sobre el marco teórico.
- A continuación, se les instó a, en la medida de lo posible, memorizar la normativa del manual, las definiciones y los ejemplos.
- Por último, se realizaron 12 sesiones de entrenamiento antes de la fase final de fiabilidad.

La prueba para el control de la calidad del dato para la concordancia intra-observador (medida por medio del índice de fiabilidad de *Kappa*) se realizó observando los 20 primeros minutos de cada sesión de los profesores de la muestra. Se considera oportuno elegir los 20 primeros minutos porque en este intervalo de tiempo se produce una gran variabilidad de conductas que son pertinentes para el objeto de estudio, además de (y siguiendo el principio de parsimonia) la facilidad para compaginar los registros de los dos observadores.

El registro lo efectuó cada observador entrenado por el investigador principal con dos semanas de intervalo entre una sesión y otra.

Para determinar la concordancia inter-observador, el registro se llevó a cabo por los mismos observadores entrenados por el investigador principal que codificaron de forma directa los 20 primeros minutos de la sesión. La justificación de esta decisión es similar a la esbozada para la prueba de concordancia intra-observador. En total se realizaron pruebas de fiabilidad inter e intraobservador eligiendo (al azar) una de las sesiones pre y post de la muestra. Con respecto a las correlaciones inter e intraobservador, se aplicó la prueba de *Pearson*.

Las pruebas de fiabilidad se muestran en la siguiente Tabla 5.3.

SESIÓN	OBS1-OBS2 (INTER)			OBS1 (INTRA)			OBS2 (INTRA)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Caso B pre	.94	94	.98	.98	99	.99	1	100	1
Caso B post	.90	91	.96	1	100	1	.95	96	.95
Caso C pre	.92	93	.99	.96	96	.99	.90	91	.98
Caso C post	.98	98	.99	1	100	1	.95	96	.99
Caso J pre	.98	98	.99	1	100	1	1	100	1
Caso J post	.94	95	.98	1	100	1	.97	98	.99
<i>Medias</i>	.94	94.83	.98	.99	99.16	.99	.96	96.83	.98
1: valor <i>Kappa</i> . 2: porcentaje de acuerdo (%). 3: <i>r</i> de Pearson.									

Tabla 5.3: Valores para el control de la calidad del dato.

d) Procedimiento de aplicación del FC/SC

La construcción de la herramienta atiende a un modelo mixto de sistema de categorías/formato de campo con tres macrocriterios (o bloques de categorías). La configuración del instrumento de observación responde a un nivel descriptivo de alta molaridad en la que la tarea se cimenta en el contexto básico de interacción. La observación se realizó sobre las sesiones de Educación Física transcritas a las 40 categorías que componen el FC/SC.

e) Unidades de observación

Las unidades de observación utilizadas en el trabajo son las sesiones de principio a fin. Lo que permitirá registrar el conjunto de conductas y tareas que se den en ellas.

f) Unidad de análisis

La unidad de análisis es la tarea motriz. De entre las diversas propuestas de estructura de la tarea (Blázquez, 1982; Hernández Moreno, 2000) se ha optado por combinar ambas propuestas por ser de más ágil manejo de cara a la observación de las conductas que son objeto de estudio. Estos autores consideran que toda tarea motriz consta de dos componentes esenciales: los objetivos y las condiciones de realización de la tarea. Respecto a éstas, se destaca el espacio, el tiempo, la gestualidad, la comunicación y el sistema equilibrador (reglas). Para este estudio, y tras una primera prueba de observación, se descartó el objetivo de la tarea, ya que si bien a nivel teórico es muy fácil delimitarlo; luego, en la práctica, su discriminación era apenas indisociable de las condiciones de realización; así pues, el instrumento se centró en las condiciones de realización codificadas como el espacio, el material, el tiempo, la motricidad y la organización.

g) Unidades de sistematización

El instrumento se ha construido a partir de tres dimensiones o macrocriterios que, a su vez, se concretan en criterios o categorías molares y éstas, en códigos de observación o categorías moleculares. Estos tres bloques de categorías son: *El contexto de toma de decisiones* (que permite abordar un análisis más general y transversal, no centrado exclusivamente en las condiciones de realización de la tarea), *Toma de decisiones en el desarrollo de la tarea* (que permite realizar un análisis más específico de la tarea en cuanto a sus condiciones de realización, tipo de reflexión efectuado y tipo de participación) y *Variables adicionales* (como categorías complementarias que dan estabilidad a la herramienta de observación). A partir de estos criterios, cada uno de ellos se va desglosando en un catálogo de conductas o categorías moleculares que reflejan el nivel de compromiso del profesorado y del alumnado respecto a la autonomía ya que éste último tiene la posibilidad de elegir sobre aspectos como los elementos físicos, los elementos sociales, etc. Tras una primera prospección (visionado de una sesión), se obtiene una adecuada compensación del FC/SC ya que aparecen, en esta fase exploratoria, casi el 70% de todas las categorías establecidas.

h) La herramienta de observación

Cada rasgo está conformado por un núcleo categorial. Se trata de una definición que desvela la esencia de esa categoría y la hace diferente a las demás. Aparte, se introduce un grado de apertura que viene dado por la heterogeneidad aparente de esa categoría pero que comparte rasgos que la hacen apropiada para su inclusión en dicha categoría.

Cada uno de estos criterios está, a su vez, compuesto por un catálogo de conductas que hacen alusión a la forma en la que el alumnado y el profesorado toman decisiones dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Una visión panorámica sobre este catálogo dará una mejor comprensión acerca de lo que se pretende observar con este instrumento (Figura 5.27).

HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN (V.12)		
MACROCRITERIOS O BLOQUES DE CATEGORÍAS	CRITERIOS O CATEGORÍAS MOLARES	CÓDIGOS DE OBSERVACIÓN O CATEGORÍAS MOLECULARES
CONTEXTO DE TOMA DE DECISIONES		
SEGMENTO DE ACTIVIDAD	1. SIAC: Toma de decisiones en situaciones donde no exista actividad motriz. 2. COAC: Toma de decisiones en situaciones donde exista actividad motriz.	
ALUMNADO	3. UNAL: Un alumno interviene en la toma las decisiones en la tarea. 4. VARI: Varios alumnos intervienen en la toma las decisiones en la tarea. 5. TODO: Todos los alumnos intervienen en la toma las decisiones en la tarea.	
TOMA DE DECISIONES EN EL DESARROLLO DE LA TAREA		
HETERONOMÍA (La toma de decisiones en la tarea es llevada a cabo por el docente) HETE	INSTRUCCIÓN OPERATIVA El profesor decide sobre las condiciones operativas de realización de la tarea	6. PMOT: Intervención sobre la motricidad de la tarea motriz. 7. PORG: Intervención sobre la organización de la tarea motriz. 8. PMOR: Intervención sobre la motricidad y la organización de la tarea motriz.
	INSTRUCCIÓN AMBIENTAL El profesor decide sobre las condiciones ambientales de realización de la tarea	9. PMAT: Intervención sobre el material de la tarea motriz. 10. PTIE: Intervención sobre el tiempo de la tarea motriz. 11. PESP: Intervención sobre el espacio de la tarea motriz. 12. PTMA: Intervención sobre el tiempo y el material de la tarea motriz. 13. PEMA: Intervención sobre el espacio y el material de la tarea motriz. 14. PETI: Intervención sobre espacio y el tiempo de la tarea motriz. 15. PETM: Intervención sobre el espacio, el tiempo y el material de la tarea motriz.
	MOMENTO DE REFLEXIÓN El profesor reflexiona acerca de la tarea	16. PRPA: El profesor reflexiona para la tarea motriz. 17. PREN: El profesor reflexiona en la tarea motriz. 18. PRSO: El profesor reflexiona sobre la tarea motriz.
AUTONOMÍA (La toma de decisiones en la tarea es llevada a cabo por el alumno) AUTO	PARTICIPACIÓN OPERATIVA El alumno decide sobre las condiciones operativas de realización de la tarea	19. AMOT: Intervención sobre la motricidad de la tarea motriz. 20. AORG: Intervención sobre la organización de la tarea motriz. 21. AMOR: Intervención sobre la motricidad y la organización de la tarea motriz.
	PARTICIPACIÓN AMBIENTAL El alumno decide sobre las condiciones ambientales de realización de la tarea.	22. AMAT: Intervención sobre el material de la tarea motriz. 23. ATIE: Intervención sobre el tiempo de la tarea motriz. 24. AESP: Intervención sobre el espacio de la tarea motriz. 25. ATMA: Intervención sobre el tiempo y el material de la tarea motriz. 26. AEMA: Intervención sobre el espacio y el material de la tarea motriz. 27. AETI: Intervención sobre espacio y el tiempo de la tarea motriz. 28. AETM: Intervención sobre el espacio, el tiempo y el material de la tarea motriz.
	TIPO DE PARTICIPACIÓN Estructura de la participación del alumnado sobre la tarea	29. INDI: Indica las condiciones de práctica. 30. MOTR: Se implica motrizmente en el desarrollo de la tarea. 31. REFL: Reflexiona sobre la tarea. 32. INMO: Indica las condiciones de práctica y se implica motrizmente en el desarrollo de la tarea. 33. INRE: Indica las condiciones de práctica y reflexiona sobre la tarea. 34. MORE: Se implica motrizmente en la tarea y reflexiona sobre ella. 35. IMOR: Indica las condiciones de práctica, se implica motrizmente en el desarrollo de la tarea y reflexiona sobre ella.
	MOMENTO DE REFLEXIÓN El alumno reflexiona acerca de la tarea	36. ARPA: El alumno reflexiona para la tarea motriz. 37. AREN: El alumno reflexiona en la tarea motriz. 38. ARSO: El alumno reflexiona sobre la tarea motriz.
VARIABLES ADICIONALES		
CONJUNTO VACÍO (∅)	39. COVA: Situaciones que no revistan interés para el objeto de estudio.	
INOBSERVABILIDAD	40. INOB: Situaciones que no han podido ser registradas por los medios técnicos y/o humanos.	

Figura 5.27: Herramienta de observación (FC/SC).

A continuación se pasa a detallar cada uno de los elementos de la herramienta de observación.

MACROCRITERIO CONTEXTO DE INTERACCIÓN

Segmento de actividad (Figura 5.28 y 5.29)

Este criterio pretende dilucidar en qué momento los agentes sociales toman las decisiones, esto es, si lo hace en el instante en que se está ejecutando una tarea o, si por el contrario, se realiza en los momentos en que no hay actividad motriz por parte de los alumnos, bien sea porque se da una situación de información inicial sobre una tarea o una recapitulación. Obtener parámetros de esta dimensión permitirá verificar los períodos que dedica el profesorado o el alumnado protagonista a cada uno de los segmentos de interacción, y discriminar las conductas que desarrolla en cada uno de ellos.

1. SIAC

SIN ACTIVIDAD MOTRIZ

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde no exista actividad motriz por parte del alumnado.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen aspectos referidos tanto a la información inicial que se da al principio de una tarea o sesión, como a las retroalimentaciones y recapitulaciones que se dan durante o al finalizar una tarea o sesión.
Ejemplo	Al comienzo de una sesión, el profesor hace una pregunta sobre si alguien podría explicar a sus compañeros el juego de “Los diez pases”.
Contraejemplo	Al finalizar la sesión, el profesor reúne a todo el grupo y realiza una síntesis de la sesión, mientras el alumnado realiza estiramientos estáticos o relajación

Figura 5.28: Categoría SIAC.

2. COAC

CON ACTIVIDAD MOTRIZ

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde exista actividad motriz por parte de algún alumno participante en la tarea.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan durante el transcurso de las tareas o sesiones, siempre y cuando haya motricidad manifiesta por parte de algún implicado.
Ejemplo	Mientras los alumnos están realizando un circuito, el profesor pregunta si alguien podría realizarlo de otra manera. Los alumnos tratan de ejecutarlo de varias formas.
Contraejemplo	Los alumnos están ejecutando una tarea. El profesor detiene la realización de la misma para explicar una tarea nueva o proponer una modificación de la misma.

Figura 5.29: Categoría COAC.

Alumnado implicado (Figura 5.30, 5.31 y 5.32)

La finalidad de este criterio es registrar el número de alumnos que se encuentran en situación de poder elegir aspectos esenciales de la tarea motriz. Obtener datos a partir de este criterio permitirá dar una visión cuantitativa de la intervención docente encaminada a la autonomía.

3. UNAL

UN ALUMNO

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde un único alumno tenga la posibilidad de elegir sobre la tarea.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan durante el transcurso de las tareas o sesiones, en las que un solo alumno marca las instrucciones sobre el objetivo de la tarea, a las operaciones a efectuar y las condiciones ambientales.
Ejemplo	Un alumno comienza la sesión explicando a sus compañeros un juego.
Contraejemplo	Varios alumnos están ejecutando una tarea que ha sido diseñada por ellos.

Figura 5.30: Categoría UNAL.

4. VARI

VARIOS

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde varios alumnos tengan la posibilidad de elegir sobre la tarea.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan durante el transcurso de las tareas o sesiones, en las que más de un alumno (sin llegar a ser la totalidad del grupo) marca las instrucciones sobre el objetivo de la tarea, a las operaciones a efectuar y las condiciones ambientales.
Ejemplo	Varios alumnos comienzan la sesión explicando a sus compañeros un juego.
Contraejemplo	Un alumno está ejecutando una tarea que ha sido diseñada por él.

Figura 5.31: Categoría VARI.

5. TODO

TODOS LOS ALUMNOS

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde toda la clase tenga la posibilidad de elegir sobre la tarea.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan durante el transcurso de las tareas o sesiones, en las que toda la clase marca las instrucciones sobre el objetivo de la tarea, a las operaciones a efectuar y las condiciones ambientales.
Ejemplo	La clase entera comienza la sesión realizando juegos sin la necesidad de intervención del profesor.
Contraejemplo	Un alumno está ejecutando una tarea que ha sido diseñada por él.

Figura 5.32: Categoría TODO.

MACROCRITERIO HETERONOMÍA

La finalidad de este criterio es registrar aquellos momentos en los que el profesor toma decisiones referente a aspectos de la tarea de forma explícita. Obtener datos de este parámetro permitirá ver el grado de cesión de responsabilidades entre el profesor y el alumno. Por un lado, se podrá acceder al conocimiento de las condiciones de la tarea sobre las que ejerce mayor control (condiciones operativas o ambientales); por otro lado, podremos discriminar en qué momento realiza la reflexión hacia la tarea.

Instrucción operativa (Figura 5.33, 5.34 y 5.35)

El profesor decide sobre las condiciones operativas de realización de la tarea.

6. PMOT

MOTRICIDAD

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones sobre la motricidad de los alumnos.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen cuestiones referidas a los aspectos biomecánicos del comportamiento motor. En estas situaciones se englobarán tanto los gestos técnicos específicos de una modalidad deportiva, como las habilidades motrices inespecíficas de un juego.
Ejemplo	“Hay que pisar dentro de los aros”.
Contraejemplo	“Venga, vamos”.

Figura 5.33: Categoría PMOT.

7. PORG

ORGANIZACIÓN

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones sobre la organización de los alumnos.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen cuestiones referidas a los aspectos de distribución de los alumnos durante una tarea (grupos, parejas, tríos, etc.).
Ejemplo	“A ver, nos colocamos por parejas”.
Contraejemplo	“Se acabó la hora”.

Figura 5.34: Categoría PORG.

8. PMOR

MOTRICIDAD Y ORGANIZACIÓN

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones sobre la motricidad y la organización de los alumnos.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen cuestiones referidas a los aspectos de distribución de los alumnos durante una tarea (grupos, parejas, tríos, etc.) y cuestiones referidas a los aspectos biomecánicos del comportamiento motor. En estas situaciones se englobarán tanto los

	gestos técnicos específicos de una modalidad deportiva, como las habilidades motrices inespecíficas de un juego.
Ejemplo	“Hay que saltar a la pata coja por parejas”.
Contraejemplo	“Lo estás haciendo muy bien”.

Figura 5.35: Categoría PMOR.

Instrucción ambiental (Figura 5.36, 5.37, 5.38, 5.39, 5.40, 5.41 y 5.42)

El profesor decide sobre las condiciones ambientales de realización de la tarea.

9. PMAT

MATERIAL

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones sobre el material con el que realizar la actividad.
Grado de apertura	Dentro de la elección de material se registrarán las situaciones de selección, uso, colocación o distribución y recogida del mismo que, de forma explícita, realiza el profesor.
Ejemplo	“Coloca ese banco detrás”.
Contraejemplo	“Más abajo”.

Figura 5.36: Categoría PMAT.

10. PTIE

TIEMPO

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones sobre la duración de la actividad.
Grado de apertura	Dentro de la elección del tiempo se incluirán todas las situaciones en la que el profesor pueda decidir sobre el inicio y/o la finalización de las tareas y lo manifieste explícitamente.
Ejemplo	“A ver, venga, empezamos”.
Contraejemplo	“Luis, no te pongas ahí”.

Figura 5.37: Categoría PTIE.

11. PESP

ESPACIO

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones para configurar el escenario de práctica en el que se realiza la actividad.
Grado de apertura	Dentro de la elección del espacio se incluirán todas las situaciones en la que el profesor pueda decidir sobre dónde realizar la actividad, las dimensiones del mismo o espacios específicos y lo manifieste explícitamente.
Ejemplo	“Jugaremos en toda la cancha”.
Contraejemplo	“Javier saca el material”.

Figura 5.38: Categoría PESP.

12. PTMA**TIEMPO Y MATERIAL**

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones sobre el material con el que realizar la actividad, así como la duración de la tarea.
Grado de apertura	Dentro de la elección de material se registrarán las situaciones de selección, uso, colocación o distribución y recogida del mismo que, de forma explícita, realiza el profesor. Dentro de la elección del tiempo se incluirán todas las situaciones en la que el profesor pueda decidir sobre el inicio y/o la finalización de las tareas y lo manifieste explícitamente.
Ejemplo	“Cogemos la cuerda y empezamos a saltar”.
Contraejemplo	“Tienes que saltar más alto”.

Figura 5.39: Categoría PTMA.

13. PEMA**ESPACIO Y MATERIAL**

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones para configurar el escenario de práctica y el material con el que se realiza la actividad.
Grado de apertura	Dentro de la elección del espacio se incluirán todas las situaciones en la que el profesor pueda decidir sobre dónde realizar la actividad, las dimensiones del mismo o espacios específicos y lo manifieste explícitamente. Dentro de la elección de material se registrarán las situaciones de selección, uso, colocación o distribución y recogida del mismo que, de forma explícita, realiza el profesor.
Ejemplo	“Cogemos un aro y nos colocamos dentro del área”.
Contraejemplo	“Agáchate”.

Figura 5.40: Categoría PEMA.

14. PETI**ESPACIO Y TIEMPO**

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones para configurar el escenario de práctica así como la duración de la tarea.
Grado de apertura	Dentro de la elección del espacio se incluirán todas las situaciones en la que el profesor pueda decidir sobre dónde realizar la actividad, las dimensiones del mismo o espacios específicos y lo manifieste explícitamente. Dentro de la elección del tiempo se incluirán todas las situaciones en la que el profesor pueda decidir sobre el inicio y/o la finalización de las tareas y lo manifieste explícitamente.
Ejemplo	“Sólo podemos estar 5 segundos dentro del área”.
Contraejemplo	“Recoge el material”.

Figura 5.41: Categoría PETI.

15. PETM**ESPACIO, TIEMPO Y MATERIAL**

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor decide las instrucciones para configurar el escenario de práctica, el material, así como la
---------------	--

	duración de la tarea.
Grado de apertura	Se incluirán todas las situaciones en la que el profesor pueda decidir sobre dónde realizar la actividad, las dimensiones del mismo o espacios específicos y lo manifieste explícitamente, así como sobre el inicio y/o la finalización de las tareas y lo manifieste explícitamente, y por último sobre la selección, uso, colocación o distribución y recogida del material que realiza de forma explícita.
Ejemplo	“Hay que realizar el circuito lo más rápido posible sólo con la pelota”.
Contraejemplo	“Empezamos el calentamiento”.

Figura 5.42: Categoría PETM.

Momento de reflexión (Figura 5.43, 5.44 y 5.45)

Con este criterio se pretende observar el grado de compromiso cognitivo que el profesor lleva a cabo respecto a la tarea.

16. PRPA

REFLEXIÓN PARA LA PRÁCTICA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor realice un análisis o valoración de la tarea antes de que ésta comience.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan antes del transcurso de las tareas o sesiones, en las que el profesor realiza una reflexión acerca de para qué se realiza la práctica.
Ejemplo	Al inicio de la sesión el profesor comienza explicando lo que se va a hacer.
Contraejemplo	Durante una tarea, el profesor corrige a un alumno.

Figura 5.43: Categoría PRPA.

17. PREN

REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor realice un análisis o valoración de la tarea durante la ejecución de la misma.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan durante el transcurso de las tareas en las que el profesor realiza una reflexión acerca de lo que se está ejecutando y que se mantiene aun cuando la tarea motriz ha terminado. Por lo tanto, también incluyen los momentos de reflexión que interrumpen una tarea.
Ejemplo	Durante el desarrollo de la tarea el profesor hace una pregunta sobre la intencionalidad de lo que se está practicando.
Contraejemplo	Al finalizar una tarea, el profesor corrige a un alumno.

Figura 5.44: Categoría PREN.

18. PRSO

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el profesor realice un análisis o valoración de la tarea una vez que haya finalizado la ejecución de la misma.
---------------	---

Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan al finalizar las tareas o sesiones, en las que el profesor realiza una reflexión acerca de lo que se ha realizado. También se incluyen en esta categoría aquellas situaciones que se producen al finalizar la sesión y que promueven una recapitulación general de lo sucedido en la clase.
Ejemplo	Al finalizar la sesión, el profesor hace una valoración de lo realizado en la clase.
Contraejemplo	Durante una tarea, el profesor corrige a un alumno.

Figura 5.45: Categoría PRSO.

MACROCRITERIO AUTONOMÍA

La finalidad de este criterio es registrar aquellos momentos en los que el alumno toma decisiones respecto a alguna de las condiciones de la tarea de forma explícita. Obtener datos de este parámetro permitirá verificar el grado de compromiso que adquiere el alumno respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, se podrá discriminar el compromiso motor implicado en situaciones de aprendizaje autónomo; por otro, también se podrá dilucidar el compromiso cognitivo del alumno respecto a lo que está realizando en cuestión de reflexión.

Participación operativa (Figura 5.46, 5.47 y 5.48)

El alumno decide sobre las condiciones operativas de realización de la tarea.

19. AMOT

MOTRICIDAD

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones sobre la motricidad implicada en la tarea.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen cuestiones referidas a los aspectos biomecánicos del comportamiento motor. En estas situaciones se englobarán tanto los gestos técnicos específicos de una modalidad deportiva, como las habilidades motrices inespecíficas de un juego.
Ejemplo	“Hay que pisar dentro de los aros”.
Contraejemplo	“Venga, vamos”.

Figura 5.46: Categoría AMOT.

20. AORG

ORGANIZACIÓN

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones sobre la organización de la tarea.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen cuestiones referidas a los aspectos de distribución de los

	alumnos durante una tarea (grupos, parejas, tríos, etc.).
Ejemplo	“A ver, nos colocamos por parejas”.
Contraejemplo	“Se acabó la hora”.

Figura 5.47: Categoría AORG.

21. AMOR

MOTRICIDAD Y ORGANIZACIÓN

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones sobre la organización y la motricidad de la tarea.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen cuestiones referidas a los aspectos de distribución de los alumnos durante una tarea (grupos, parejas, tríos, etc.) y biomecánicos del movimiento.
Ejemplo	“Saltamos a la pata coja por parejas”.
Contraejemplo	“Empezamos colocando los bancos”.

Figura 5.48: Categoría AMOR.

Participación ambiental (Figura 5.49, 5.50, 5.51, 5.52, 5.53, 5.54 y 5.55)

El alumno decide sobre las condiciones ambientales de realización de la tarea.

22. AMAT

MATERIAL

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones sobre el material con el que realizar la actividad.
Grado de apertura	Dentro de la elección de material se registrarán las situaciones de selección, uso, colocación o distribución y recogida del mismo que, de forma explícita, realiza el alumno.
Ejemplo	“Coloca ese banco detrás”.
Contraejemplo	“Caminamos hacia atrás”.

Figura 5.49: Categoría AMAT.

23. ATIE

TIEMPO

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones sobre la duración de la actividad.
Grado de apertura	Dentro de la elección del tiempo se incluirán todas las situaciones en las que el alumno pueda decidir sobre el inicio y/o la finalización de las tareas y lo manifieste explícitamente.
Ejemplo	“A ver, venga, empezamos”.
Contraejemplo	“Luis, no te pongas ahí”.

Figura 5.50: Categoría ATIE.

24. AESP

ESPACIO

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones para configurar el escenario de práctica en el que se realiza la actividad.
---------------	---

Grado de apertura	Dentro de la elección del espacio se incluirán todas las situaciones en las que el alumno pueda decidir sobre dónde realizar la actividad, las dimensiones del mismo o espacios específicos y lo manifieste explícitamente.
Ejemplo	“Jugaremos en toda la cancha”.
Contraejemplo	“Javier saca el material”.

Figura 5.51: Categoría AESP.

25. ATMA

TIEMPO Y MATERIAL

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones sobre la duración de la actividad y el material con el que realizar la actividad.
Grado de apertura	Se incluirán todas las situaciones en las que el alumno pueda decidir sobre el inicio y/o la finalización de las tareas y lo manifieste explícitamente y la elección de material respecto a las situaciones de selección, uso, colocación o distribución y recogida del mismo.
Ejemplo	“Tenemos 5 minutos para jugar con las cuerdas”.
Contraejemplo	“Luis, no te pongas ahí”.

Figura 5.52: Categoría ATMA.

26. AEMA

ESPACIO Y MATERIAL

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones para configurar el escenario de práctica y el material con el que realizar la actividad.
Grado de apertura	Se incluirán todas las situaciones en las que el alumno pueda decidir sobre dónde realizar la actividad, las dimensiones del mismo o espacios específicos y lo manifieste explícitamente y las situaciones de selección, uso, colocación o distribución y recogida del material.
Ejemplo	“Colocamos los bancos al fondo”.
Contraejemplo	“Vamos acabando”.

Figura 5.53: Categoría AEMA.

27. AETI

ESPACIO Y TIEMPO

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones para configurar el escenario de práctica y la duración de la actividad.
Grado de apertura	Se incluirán todas las situaciones en las que el alumno pueda decidir sobre dónde realizar la actividad, las dimensiones del mismo o espacios específicos y lo manifieste explícitamente y sobre el inicio y/o la finalización de las tareas y lo manifieste explícitamente.
Ejemplo	“Hay que llegar a la línea de fondo lo más rápido posible”.
Contraejemplo	“Luis, no te pongas ahí”.

Figura 5.54: Categoría AETI.

28. AETM

ESPACIO, TIEMPO Y MATERIAL

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno decide las instrucciones para configurar el escenario de práctica, la duración y el material de la actividad.
Grado de apertura	Se incluirán todas las situaciones en las que el alumno pueda decidir sobre dónde realizar la actividad, las dimensiones del mismo o espacios específicos y lo manifieste explícitamente, sobre el inicio y/o la finalización de las tareas y lo manifieste explícitamente y sobre la selección, uso, colocación o distribución y recogida del material.
Ejemplo	“Tenemos 5 minutos para jugar con las cuerdas en la mitad de la cancha”.
Contraejemplo	“Venga, 30 abdominales”.

Figura 5.55: Categoría AETM.

Tipo de participación (Figura 5.56, 5.57, 5.58, 5.59, 5.60, 5.61 y 5.62)

Se registra la calidad de la implicación del alumno a nivel cognitivo y motor. Con esta variable, se podrá discriminar si la participación del alumno se circunscribe únicamente a explicaciones teóricas hacia sus compañeros o si, por el contrario, toma partido y se implica motrizmente en la tarea. O lo que es lo mismo, se estará en disposición de valorar si el alumno participa en el diseño, desarrollo y valoración de las tareas.

29. INDI

INDICA LAS CONDICIONES

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno indica las condiciones de práctica de una tarea.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen aquellas decisiones que toma el alumno, única y exclusivamente a nivel cognitivo, sobre las condiciones ambientales y operativas de la tarea. Se trata, por lo tanto, de una intervención verbal por parte del alumno hacia las condiciones que marcan la tarea.
Ejemplo	“Ahora vamos a jugar al pilla-pilla”.
Contraejemplo	El alumno participa en el juego que ha explicado anteriormente.

Figura 5.56: Categoría INDI.

30. MOTR

IMPLICA MOTRICIDAD

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno se implique motrizmente en las tareas sobre las que ha decidido las condiciones de práctica, o puede decidir la respuesta motriz en las tareas en las que las condiciones de práctica han sido decididas por el profesor.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen aquellas situaciones en las que el alumno que toma las decisiones, además, toma parte del desarrollo práctico de la tarea que ha propuesto, o puede decidir sobre las acciones a realizar en las tareas propuestas por el profesor. Se trata, por tanto, de una intervención única y exclusivamente a nivel motriz.
Ejemplo	El profesor propone el juego de “los 10 pases” y el alumno participa eligiendo en todo

	momento qué acciones realiza.
Contraejemplo	El alumno explica el juego pero no participa.

Figura 5.57: Categoría MOTR.

31. REFL REFLEXIONA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno realiza un análisis o valoración de la tarea motriz.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen aquellas situaciones de intervención verbal que se dan antes, durante o después de realizarse la tarea motriz planteada en las que el alumno emite un juicio de valor.
Ejemplo	“Este desplazamiento me parece más difícil que el anterior”.
Contraejemplo	“Pasamos al siguiente juego”.

Figura 5.58: Categoría REFL.

32. INMO INDICA LAS CONDICIONES E IMPLICA MOTRICIDAD

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno indica las condiciones de práctica de una tarea y se implica motrizmente en ella.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen aquellas decisiones que toma el alumno sobre las condiciones ambientales y operativas de la tarea. Se trata, por lo tanto, de una intervención verbal por parte del alumno hacia las condiciones que marcan la tarea. Además, se incluyen aquellas situaciones en las que el alumno que toma las decisiones toma parte del desarrollo práctico de la tarea que ha propuesto, o puede decidir sobre las acciones a realizar en las tareas propuestas por el profesor.
Ejemplo	“Ahora vamos a jugar al pilla-pilla”. El alumno se introduce en el juego.
Contraejemplo	El alumno no participa en el juego que ha explicado anteriormente.

Figura 5.59: Categoría INMO.

33. INRE INDICA LAS CONDICIONES Y REFLEXIONA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno indica las condiciones de práctica de una tarea y realiza un análisis o valoración de ella.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen aquellas decisiones que toma el alumno sobre las condiciones ambientales y operativas de la tarea. Se trata, por lo tanto, de una intervención verbal por parte del alumno hacia las condiciones que marcan la tarea. Además, el alumno emite un juicio de valor sobre la situación planteada. No participa motrizmente de la tarea, se queda en un segundo plano, meramente como observador.
Ejemplo	“Coloca esos aros en fila, ahora vamos a hacer algo un poco más difícil”.
Contraejemplo	El alumno participa en el juego que ha explicado el profesor.

Figura 5.60: Categoría INRE.

34. MORE IMPLICA MOTRICIDAD Y REFLEXIONA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno se implique motrizmente en las tareas sobre las que ha decidido las condiciones de práctica, o puede decidir la respuesta motriz en las tareas en las que las condiciones
---------------	--

	de práctica han sido decididas por el profesor y realiza un análisis o valoración de ella.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen aquellas situaciones en las que el alumno que toma las decisiones, además, toma parte del desarrollo práctico de la tarea que ha propuesto, o puede decidir sobre las acciones a realizar en las tareas propuestas por el profesor. Además, se incluyen aquellas situaciones de intervención verbal que se dan antes, durante o después de realizarse la tarea motriz planteada en las que el alumno emite un juicio de valor.
Ejemplo	Mientras está jugando, el alumno comenta lo siguiente: “Venga, lo están haciendo muy bien”.
Contraejemplo	“Vamos a dar dos vueltas más”.

Figura 5.61: Categoría MORE.

35. IMOR

INDICA LAS CONDICIONES, IMPLICA MOTRICIDAD Y REFLEXIONA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno indica las condiciones de práctica de una tarea, se implique motrizmente en las tareas sobre las que ha decidido las condiciones de práctica, o puede decidir la respuesta motriz en las tareas en las que las condiciones de práctica han sido decididas por el profesor y realiza un análisis o valoración de ella.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen aquellas decisiones que toma el alumno sobre las condiciones ambientales y operativas de la tarea. Se trata, por lo tanto, de una intervención verbal por parte del alumno hacia las condiciones que marcan la tarea. Además, se incluyen aquellas situaciones en las que el alumno que toma las decisiones, además, toma parte del desarrollo práctico de la tarea que ha propuesto, o puede decidir sobre las acciones a realizar en las tareas propuestas por el profesor. Por último, se incluyen aquellas situaciones de intervención verbal que se dan antes, durante o después de realizarse la tarea motriz planteada en las que el alumno emite un juicio de valor.
Ejemplo	Tras organizar la clase y mientras está jugando, el alumno comenta lo siguiente: “Venga, lo están haciendo muy bien”.
Contraejemplo	El alumno se queda como observador de sus compañeros.

Figura 5.62: Categoría IMOR.

Momento de reflexión (Figura 5.63, 5.64 y 5.65)

En esta variable se pretende observar, según un criterio temporal, el grado de compromiso cognitivo que el alumno lleva a cabo respecto a la tarea. Esta variable, al igual que el tipo de participación, permitirá discriminar el valor de las intervenciones del alumno tanto en las decisiones preactivas, como en las interactivas y postactivas.

36. ARPA

REFLEXIÓN PARA LA PRÁCTICA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno realice un análisis o valoración de la tarea antes de que ésta comience.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan antes del

	transcurso de las tareas o sesiones, en las que el alumno realiza una reflexión acerca de para qué se realiza la práctica. Son situaciones en las que al inicio de la sesión el alumno comienza explicando lo que se va a hacer.
Ejemplo	“Hoy toca desplazamientos. ¿Alguien podría decirme los tipos de desplazamientos que hay?”.
Contraejemplo	Durante una tarea, el profesor corrige a un alumno.

Figura 5.63: Categoría ARPA.

37. AREN

REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno realice un análisis o valoración de la tarea durante la ejecución de la misma.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan durante el transcurso de las tareas en las que el alumno realiza una reflexión acerca de lo que se está ejecutando y que se mantiene aun cuando la tarea motriz ha terminado. Por lo tanto, también incluyen los momentos de reflexión que interrumpen una tarea. Son situaciones que se dan durante el desarrollo de la tarea en las que el alumno hace una pregunta sobre la intencionalidad de lo que se está practicando.
Ejemplo	Mientras están jugando el alumno pregunta: “¿A alguien se le ocurre otra forma de golpear el móvil?”
Contraejemplo	Al finalizar una tarea, el profesor corrige a un alumno.

Figura 5.64: Categoría AREN.

38. ARSO

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones donde el alumno realice un análisis o valoración de la tarea una vez que haya finalizado la ejecución de la misma.
Grado de apertura	Dentro de esta categoría se incluyen todas aquellas situaciones que se dan al finalizar las tareas o sesiones, en las que el alumno realiza una reflexión acerca de lo que se ha realizado. También se incluyen en esta categoría aquellas situaciones que se producen al finalizar la sesión y que promueven una recapitulación general de lo sucedido en la clase.
Ejemplo	“¿Alguien podría decirme qué hemos trabajado hoy?”
Contraejemplo	Durante una tarea, el profesor corrige a un alumno.

Figura 5.65: Categoría ARSO.

MACROCRITERIO: VARIABLES ADICIONALES

Con este criterio se pretende aglutinar todas aquellas manifestaciones de la conducta que, o bien no interesan al estudio (conjunto vacío \emptyset), o bien no pueden ser observadas por errores técnicos o humanos (inobservabilidad). Se muestra en la Figura 5.66 y 5.67.

39. COVA**CONJUNTO VACÍO**

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones que no revistan interés para el objeto de estudio.
Grado de apertura	
Ejemplo	Se interrumpe la clase porque aparece el conserje para hablar con el profesor.
Contraejemplo	

Figura 5.66: Categoría COVA.

40. INOB**INOBSERVABILIDAD**

Núcleo	En esta categoría se registrarán todas aquellas situaciones que no han podido ser registradas por los medios técnicos y/o humanos.
Grado de apertura	
Ejemplo	La cámara se coloca mal y queda desorientada o desenfocada.
Contraejemplo	

Figura 5.67: Categoría INOB.

Criterios de registro:

Estos son los criterios de registro que, a priori, se consideran. Aquellos que durante el proceso de fueron añadiendo se pueden consultar en el Anexo 17 (Incidencias del proceso de entrenamiento de los observadores).

1. Se considera que se pasa de una tarea a otra cuando lo indique el profesor, el alumno o cuando se modifiquen las condiciones estructurales de la misma.
2. Se considera que se mantiene una decisión hasta tanto no se tome otra diferente o se exprese, explícitamente, la finalización de la misma.
3. Cuando un alumno dirige la tarea y los otros son los receptores, se fijará la atención en el grupo que tiene mayor capacidad de decisión.
4. Cuando el alumno dirige la tarea y el maestro corrige la consigna de éste, se considera que se anula la decisión del alumno.
5. Por el contrario, cuando el alumno dirige la tarea y el maestro también la hace (sin verbalizar modificaciones o rectificaciones a la intervención del alumno), se considera que es una decisión compartida.

6. Cuando se estén realizando varias tareas al mismo tiempo se fijará la atención en aquella donde el dirigente sea el alumno.
7. Siempre que el profesor deje una puerta abierta para cualquier ejecución, se considerará que el alumno puede decidir. Por ejemplo: “me da igual cómo lo hagan pero primero con una pierna y luego con otra”.
8. Si se está realizando un circuito y en algunas cosas el alumno puede decidir y en otras no, por ejemplo, los aros se saltan con los pies juntos pero el banco se pasa como quiera, entonces se marca como que hay decisión.
9. Las situaciones donde se registren varias tareas a la vez, se tomará en cuenta aquella donde se dirija la cámara o, en el caso de estar estática, donde haya mayor número de alumnos ejecutándola.
10. Si el profesor no da ninguna consigna expresa referida a algún elemento en la toma de decisiones (por ejemplo, la forma de ejecutar una habilidad o dónde colocarse por el espacio) se considera que se le deja la oportunidad al alumno para asumir esta responsabilidad.

5.5.2. Instrumentos para abordar la visión cualitativa de la investigación

EL SISTEMA CUALITATIVO DE CATEGORÍAS

El sistema cualitativo de categorías es el instrumento de recogida de datos que se construye a partir de la técnica del análisis de contenido de diversos documentos. Consiste en agrupar ideas, temas o conceptos en categorías o palabras clave que poseen una elevada carga semántica dentro del texto. En este trabajo, se elaboró un sistema de categorías (desde una vía totalmente inductiva) a partir del objeto de estudio y del documento sobre el que se trabaja (cartas, diario, programaciones, registro de grabaciones del seminario de investigación-acción).

De acuerdo con Moreno et al. (2002) las fases a desarrollar en el proceso de análisis de contenido son las siguientes:

1. *Preanálisis*. Durante la misma se realiza la elección de los documentos que se van a someter a análisis; se formulan las hipótesis y los objetivos; y se elaboran los indicadores en los que se fundamentará la interpretación terminal, es decir, se delimitan las unidades de texto o unidades de registro a emplear, se establecen las categorías, y se indica la modalidad de codificación. En general, en esta fase se prepara el material con objeto de facilitar el trabajo y tratamiento de los datos. En definitiva, se trata de una fase de tipo organizativo y de categorización (elaborando el sistema de categorías a emplear).

2. *Explotación del material*. Durante esta fase se ponen en práctica las distintas decisiones tomadas anteriormente. Básicamente se lleva a cabo la codificación, descomposición o enumeración en función de consignas formuladas previamente.

3. *Tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos*. Se trata de una fase en la que se realizan las diferentes operaciones estadísticas, síntesis y selección de resultados, inferencias e interpretación.

Por su parte, Miles & Huberman (1984) se refieren a cuatro fases fundamentales en el proceso de análisis de contenido:

1. *Recopilar datos*. Referido a la recogida de datos mediante el empleo de diversas técnicas.

2. *Reducir datos*. Estableciendo un sistema de categorías que permita la reducción a unidades significativas.

3. *Interpretar y estructurar datos*. Sistematizándolos a través del proceso de codificación.

4. *Extraer conclusiones*. Se trata de realizar las inferencias a partir del análisis de los datos realizados.

Mayntz et al. (1993) diferencian las siguientes fases en el análisis de contenido:

1. *Preparación teórica*, asegurándose, a partir del establecimiento de las hipótesis, que el análisis de contenido es la técnica más apropiada de acuerdo con las características del estudio.

2. *Determinación de la relevancia de un texto*, seleccionando los documentos o materiales a los que aplicar dicha técnica.

3. *Determinación de las unidades lingüísticas* o unidades de registro a emplear.

4. *El desarrollo del esquema de categorías del análisis de contenido*.

5. *Recuento, formación de índices y comprobación de hipótesis*.

En este trabajo, a la hora de realizar el proceso de análisis de datos cualitativos, se va a seguir el esquema planteado por Sicilia y Delgado (2002), que desarrollan a partir de una investigación realizada, bajo el paradigma interpretativo en un centro docente. Los autores desarrollan tres formas de actividad, proponiendo dentro de cada una de ellas una serie de tareas a llevar a cabo durante el mismo. Consiste en:

1. *La selección y preparación de los datos*. Toda vez que se obtuvo todo el grueso de documentos a analizar, se procedió a su selección y organización. La selección de los casos fue intencional o focal, debido a la oportunidad de acceder al escenario de práctica para el desarrollo de la intervención. Una vez clasificados los documentos en aquellos producidos por el profesorado (diario, programaciones y seminario), de los producidos por el alumnado (cartas antes y después de la formación), se pasó a su transcripción literal al programa informático Nvivo v.2.0. El seminario (con un total de 8 sesiones), a su vez, fue grabado en primer lugar en formato digital (mp3) y posteriormente guardado en el disco duro de un ordenador. Una vez allí, se procedió a su transcripción utilizando como herramienta un reproductor de audio y vídeo y el programa Nvivo v.2.0.

El orden establecido ha sido, en primer lugar, transcribir los seminarios y construir el sistema de categorías de forma inductiva. Con este sistema de categorías, se han analizado el resto de los documentos personales (añadiendo o modificando cada una de ellas). Esto

permitió realizar un análisis cruzado de un mismo fenómeno desde diversas perspectivas (profesor-alumno) y fuentes (diario, programaciones, seminario y cartas).

2. *Segmentación del texto*. La segmentación del texto es la división de éste en unidades más simples que adquieren significado propio (unidades de contenido).

3. *Codificación del texto*. La codificación es la asignación de un acrónimo o código a cada unidad de contenido.

Al igual que Sicilia y Delgado (2002), se considera la segmentación y la codificación como dos procesos inevitablemente solapados.

Para la segmentación del texto se ha seguido un criterio temático. Se ha decidido seleccionar el tema como la unidad de registro más apropiada para el análisis de contenido (Bardin, 1986), entendiendo como *tema* “unidad de información que tiene sentido en sí misma y que por lo tanto, no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder el significado que transmite, sin perder su valor de información y, consecuentemente, sin perder su potencialidad comunicativa en el contexto de la actividad en que ha sido producida” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992, p. 270). Como unidad de contexto se eligió la *sesión* para todos los documentos personales.

Con respecto a la codificación, se realizó mediante una vía totalmente inductiva. Una vez transcritos los documentos al programa cualitativo Nvivo, se procedió a su segmentación y, posteriormente, inclusión en cada categoría (Figura 5.68). Las categorías, consideradas dinámicas, eran constantemente modificadas a medida que se avanzaba en la lectura y codificación de los documentos. Cada categoría se identificaba con una palabra que se refería al contenido al que hacía alusión. Así, por ejemplo, la categoría *Evaluación* hace referencia a todas las unidades de registro que tienen una alusión específica a este elemento curricular. Una vez codificado el texto de los seminarios, se procedió al análisis del resto de documentos (cartas, diarios y programaciones). De la lectura de estos documentos también

se extrajeron categorías de análisis. Algunas se repetían con el anterior sistema de categorías, otras se fueron incorporando paulatinamente.

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS CUALITATIVO		
Criterio	Categoría	Código
1. Concepciones previas	1.1. Enseñanza	ENS
	1.2. Libertad	LIB
	1.3. Desarrollo psicoevolutivo	DES
	1.4. Modelo pedagógico	MOD
2. Autonomía	2.1. Consideraciones previas	AUT
	2.2. Proceso-producto	PRO
3. Educación Física	3.1. Educación integral	EFI
	3.2. Objetivos y competencias básicas	OCB
	3.3. Recreo organizado	REC
	3.4. Aprendizaje	APR
	3.5. Catarsis	CAT
	3.6. Salud	SAL
	3.7. Tradición	TRA
	3.8. Juego	JUE
	3.9. Contexto	CON
4. Aprendizaje	4.1. Protagonismo	PRT
	4.2. Creatividad	CRE
	4.3. Constructivismo	CON
	4.4. Conceptos teóricos	TEO
	4.5. Interacción social	INT
5. Alumnado	5.1. Actividad mental	ACT
	5.2. Fase crítica	CRI
6. Profesorado	6.1. Modelo docente	DOC
	6.2. Teoría y práctica	PRA
	6.3. Eficacia docente	EDO

7. Contenido	7.1. Tipo de contenido	TIP
8. Método	8.1. Experiencias previas	EXP
	8.2 Progresiones	PRG
	8.3. Factores influyentes	FAC
	8.4. Tipo de docencia	TDO
	8.5. Plan de acción 1	PA1
	8.6. Plan de acción 2	PA2
9. Evaluación	9.1. Instrumentos	INS
	9.2. Autoevaluación	AEV
	9.3. Evaluación compartida	EVC
	9.4. Criterios de evaluación	CRI
10. Responsabilidad	10.1. Tipo de alumno	TAL
	10.2. Empatía	EMP
	10.3. Condiciones	CND
11. Satisfacción	11.1. Factores influyentes	SAT
12. Aplicaciones	12.1. Transferencia	TRN
	12.2. Tipo de tareas	TAR
	12.3. Carácter	CAR
	12.4. La observación	OBS
	12.5. Edad de iniciación	INI
	12.6. Influencia curricular	CUR
13. Inconvenientes	13.1. Pérdida de tiempo	TMP
	13.2. Actividades	ACT
	13.3. Organización	ORG
	13.4. Contexto	CTX
	13.5. Limitaciones alumnos	LIM
14. Valoración	14.1. Formación permanente	FOR
	14.2. Compañeros	COM
	14.3. La metodología	MET

Figura 5.68: Sistema de categorías para la investigación cualitativa.

Definición de las categorías temáticas

A continuación se exponen las categorías que, de forma inductiva-deductiva, han ido conformándose. Aunque sería conveniente incluir en este espacio un ejemplo para esclarecer dichas categorías, se ha optado por no hacerlo puesto que muchos de ellos coinciden con los resultados que se muestran en el siguiente apartado, resultando así redundante la información.

1. Concepciones previas. Criterio que recoge las referencias realizadas sobre diversos aspectos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recoge los prejuicios, creencias o ideas preconcebidas de los sujetos sobre los elementos que integran la interacción didáctica.

1.1. Enseñanza. Categoría que recoge las referencias sobre la transmisión de contenidos o conocimiento de un sujeto a otro.

1.2. Libertad. Categoría que recoge las referencias sobre la disposición que se tiene para elegir, sin presiones externas, sobre algún elemento didáctico.

1.3. Desarrollo psicoevolutivo. Categoría que recoge las referencias sobre el proceso madurativo del alumno y su influencia en los diversos elementos didácticos.

1.4. Modelo pedagógico. Categoría que recoge las referencias sobre la forma de concebir la educación según unos estándares socialmente aceptados.

2. Autonomía. Criterio que recoge las referencias realizadas sobre la toma de decisiones responsable que posee el alumno sobre su proceso de aprendizaje.

2.1. Consideraciones previas. Categoría que recoge las referencias sobre la percepción que tiene el alumnado o el profesorado sobre la toma de decisiones responsable.

2.2. Proceso-producto. Categoría que recoge las referencias sobre la autonomía como el resultado final de un proceso de intervención.

3. Educación Física. Criterio que recoge las referencias sobre la concepción que tiene el alumnado o el profesorado sobre esta área.

3.1. Educación integral. Categoría que recoge las referencias sobre la forma de entender el área de Educación Física en primaria desde el punto de vista de sus agentes.

3.2. Objetivos y competencias básicas. Categoría que recoge las referencias sobre la forma de entender las capacidades que debe desarrollar el área de Educación Física en primaria desde el punto de vista de sus agentes, así como los conocimientos, habilidades y actitudes que deben haber adquirido.

3.3. Recreo organizado. Categoría que recoge las referencias sobre la forma de entender la Educación Física como un mero pasatiempo o divertimento, sin consideración de seriedad alguna.

3.4. Aprendizaje. Categoría que recoge las referencias sobre la forma de entender la Educación Física desde un punto de vista socio-constructivista, donde el aprendizaje se posiciona en un lugar de privilegio.

3.5. Catarsis. Categoría que recoge las referencias sobre la función que cumple la Educación Física de liberar las tensiones que el alumno va acumulando a lo largo del día y, en definitiva, de su vida.

3.6. Salud. Categoría que recoge las referencias sobre la función que cumple la Educación Física de ser una herramienta para adoptar hábitos higiénicos y de mejora de un completo estado de bienestar físico y mental.

3.7. Tradición. Categoría que recoge las referencias sobre la visión tradicional que se tiene de la escuela y, en concreto, de la Educación Física.

3.8. Juego. Categoría que recoge las referencias sobre la importancia que tiene el juego como medio y como fin en sí mismo.

3.9. Contexto. Categoría que recoge las referencias sobre la importancia que tiene el contexto en el éxito de la docencia.

4. Aprendizaje. Criterio que recoge las referencias sobre la percepción que tiene el profesorado de que el alumno haya adquirido o modificado algún conocimiento, habilidad o actitud. También se recogen aquellas referencias en las que el alumno percibe que haya adquirido o modificado algún conocimiento, habilidad o actitud.

4.1. Protagonismo. Categoría que recoge las referencias sobre la percepción que tiene el profesorado respecto al alumnado o éste respecto a sí mismo de que es un sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje.

4.2. Creatividad. Categoría que recoge las referencias sobre la capacidad del alumno de producir conocimiento innovador.

4.3. Constructivismo. Categoría que recoge las referencias sobre los principios que rigen esta teoría epistemológica.

4.4. Conceptos teóricos. Categoría que recoge las referencias sobre la capacidad de adquirir conocimiento sobre algún contenido.

4.5. Interacción social. Categoría que recoge las referencias sobre las relaciones socio-afectivas alumno-profesor o alumno-alumno.

5. Alumnado. Criterio que recoge las referencias sobre la percepción que tiene el profesorado sobre sus pupilos.

5.1. Actividad mental. Categoría que recoge las referencias sobre la percepción que tiene el profesorado de que el alumno es un sujeto activo.

5.2. Fase crítica. Categoría que recoge las referencias sobre la percepción que tiene el profesorado acerca de cuándo es la edad más conveniente para comenzar un proceso de aprendizaje autónomo.

6. Profesorado. Criterio que recoge las referencias sobre la percepción que tiene el alumno respecto al profesor o éste respecto a sí mismo como sujeto activo en el proceso de enseñanza.

6.1. *Modelo docente*. Categoría que recoge las referencias sobre el tipo de profesorado que debe caracterizar el área de Educación Física.

6.2. *Teoría y práctica*. Categoría que recoge las referencias sobre las percepciones que tiene el profesorado respecto a la desvinculación existente entre la formación inicial y la práctica profesional.

6.3. *Eficacia docente*. Categoría que recoge las referencias sobre la modalidad docente consistente en aprovechar el tiempo de clase al máximo.

7. Contenido. Criterio que recoge las referencias realizadas sobre el área de Educación Física y sus saberes culturales.

7.1. *Tipo de contenido*. Categoría que recoge las referencias realizadas sobre la adecuación de una forma de conocimiento que se imparte en el área.

8. Método. Criterio que recoge las referencias realizadas sobre la forma de impartir la docencia en Educación Física, bien sea por parte del profesorado como del alumnado.

8.1. *Experiencias previas*. Categoría que recoge las referencias sobre cuestiones y antecedentes que el profesorado había puesto en práctica antes de comenzar el seminario.

8.2. *Progresiones*. Categoría que recoge las referencias sobre la forma en que los contenidos se tienen que impartir en función de una secuencia lógica de complejidad.

8.3. *Factores influyentes*. Categoría que recoge las referencias sobre aspectos que determinan la elección de la forma de enseñar de manera más autónoma.

8.4. *Tipo de docencia*. Categoría que recoge las referencias sobre la figura administrativa que tiene el profesor en el centro (tutor o especialista).

8.5. *Plan de acción 1*. Categoría que recoge las referencias sobre la organización metodológica inicial que se desarrolló en el seminario para fomentar el aprendizaje autónomo en el alumnado.

8.6. *Plan de acción 2*. Categoría que recoge las referencias sobre la segunda organización metodológica que se desarrolló en el seminario para fomentar el aprendizaje autónomo en el alumnado.

9. Evaluación. Criterio que recoge las referencias sobre la percepción que tiene el alumnado o el profesorado acerca de este proceso didáctico.

9.1. *Instrumentos*. Categoría que recoge las referencias sobre las herramientas que utiliza el profesorado o el alumnado para recopilar información, emitir un juicio y tomar una decisión consecuente.

9.2. *Autoevaluación*. Categoría que recoge las referencias sobre la decisión de que el alumno se valore así mismo.

9.3. *Evaluación compartida*. Categoría que recoge las referencias sobre un tipo de valoración en la que existe la corresponsabilidad entre profesorado y alumnado.

9.4. *Criterios de evaluación*. Categoría que recoge las referencias sobre las capacidades terminales que el alumnado debe haber adquirido al finalizar la etapa de primaria.

10. Responsabilidad. Criterio que recoge la forma en que el alumno es consecuente con sus acciones.

10.1. *Tipo de alumno*. Categoría que recoge la percepción del profesorado sobre la responsabilidad que asume cada alumno en particular.

10.2. *Empatía*. Categoría que recoge la percepción del profesorado sobre la capacidad de ponerse el alumno en el lugar del profesor.

10.3. *Condiciones*. Categoría que recoge la percepción del profesorado sobre los requisitos mínimos para fomentar la responsabilidad en el alumno.

11. Satisfacción. Criterio que recoge la percepción del alumno sobre su grado de complacencia respecto a la docencia desarrollada por el profesor.

11.1. *Factores influyentes*. Categoría que recoge las referencias sobre aspectos que determinan la satisfacción del alumno respecto a la docencia del profesor.

12. Aplicaciones. Criterio que recoge la percepción del alumno o profesor sobre la funcionalidad de los aprendizajes adquiridos.

12.1. Transferencia. Categoría que recoge las referencias sobre aspectos que determinan la aplicación de los conocimientos adquiridos de un contexto a otro.

12.2. Tipo de tareas. Categoría que recoge las referencias sobre las condiciones en que se presentan los ejercicios.

12.3. Carácter. Categoría que recoge la percepción del profesorado de conocer el comportamiento de su alumnado.

12.4. Observación. Categoría que recoge la percepción del profesorado de tener mayor disponibilidad temporal para estudiar la conducta de su alumnado.

12.5. Edad de iniciación. Categoría que recoge la percepción del profesorado, después del seminario, de que se haya anticipado la fase de comienzo del desarrollo de un aprendizaje autónomo.

12.6. Influencia curricular. Categoría que recoge la percepción del profesorado de que se esté cumpliendo con la normativa vigente.

13. Inconvenientes. Criterio que recoge la percepción de los sujetos sobre los efectos negativos del desarrollo de la autonomía.

13.1. Pérdida de tiempo. Categoría que recoge la percepción de los sujetos de que no se esté aprovechando la sesión al máximo.

13.2. Actividades. Categoría que recoge la percepción de los sujetos sobre la imposibilidad de desarrollar la autonomía en función de algún tipo de tarea.

13.3. Organización. Categoría que recoge la percepción de los sujetos sobre la dificultad para estructurar al grupo.

13.4. Contexto. Categoría que recoge la percepción de los sujetos sobre los condicionantes negativos socioculturales en el proceso educativo.

13.5. *Limitaciones alumnos*. Categoría que recoge la percepción de los sujetos de la dificultad observada a la hora de llevar a cabo la experiencia.

14. Valoración. Criterio que recoge la percepción de los sujetos sobre la experiencia práctica en torno al desarrollo de la autonomía.

14.1. *Formación permanente*. Categoría que recoge la motivación del profesorado a la hora de participar en la experiencia.

14.2. *Compañeros*. Categoría que recoge la valoración de los sujetos sobre la relación que tienen entre ellos.

14.3. *La metodología*. Categoría que recoge la percepción positiva de los sujetos tras la puesta en práctica de la experiencia.

5.5.3. *Herramientas para el registro y el análisis informático*

Se trata de aquel software que se utiliza como recurso para el análisis y tratamiento de los datos recogidos por medio de los diferentes instrumentos. Entre los diferentes recursos utilizados podemos diferenciar los que se aplican al registro y análisis cuantitativo (Excel 2007, comKappa 2.0, SPSS 15.0 y Match Vision Studio Premium) de los empleados para el análisis cualitativo de los datos (NVivo 2.0).

En resumen, en este apartado se ha tratado el tema de las técnicas empleadas y los instrumentos utilizados para la fase de recogida y análisis de los datos. Se emplean diversas técnicas con sus correspondientes instrumentos, diferenciando los cuantitativos (escalas y formato de campo) de los cualitativos (sistemas de categorías). Se ha hecho hincapié en su justificación así como en las características de los mismos. Por último, se hace una breve referencia a los medios informáticos que facilitan el registro y el análisis de los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos.



6. RESULTADOS

6

RESULTADOS

*“Uno de los principales objetivos de la educación debe ser
ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo”.*

Arnold H. Glasow

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras el proceso de investigación. La estructura que se va a seguir es la de mostrar, en primer lugar, los resultados derivados a partir de los instrumentos cuantitativos. En segundo lugar, se mostrarán los resultados obtenidos de los instrumentos cualitativos.

6.1. Análisis cuantitativo de datos

6.1.1. La escala de apreciación del pensamiento del profesorado (EAPP)

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA EAPP

Con el objetivo de valorar las propiedades psicométricas de la escala, se realiza durante el curso 2007-2008 un estudio piloto con el profesorado de Educación Física de Canarias.

La muestra ($n = 31$) tiene una media de edad de 37.79 años ($DT = 8.23$) comprendida entre los niveles de primaria y secundaria. El tamaño de la muestra es reducido pero se adecua a los valores recomendados por Anguera (2003) para la realización de un estudio piloto (entre 30 y 50 sujetos) con cuestionarios.

Para validar cada uno de los ítems y dimensiones que componen la EAPP, se han seguido los criterios recomendados por Nunnally y Bernstein (1995):

1. Eliminar aquellos ítems cuya supresión produjera un aumento significativo en la consistencia del instrumento hasta alcanzar el valor mínimo de .70.
2. Agrupar aquellos ítems cuya peso factorial estuviera por encima de .40.
3. Agrupar aquellos ítems que correlacionaran con el resto por encima de .25.

a) Análisis de la consistencia interna

La versión 1 de la EAPP consta de 39 ítems distribuidos en 5 dimensiones (*Heterónimo*, *Técnico*, *Activista*, *Constructivista*, *Autónomo*) agrupados de la siguiente forma (Figura 6.1):

Dimensiones e ítems de la EAPP (versión 1)				
<i>Heterónimo</i>	<i>Técnico</i>	<i>Activista</i>	<i>Constructivista</i>	<i>Autónomo</i>
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9
10	10	10	10	10
11	11	11	11	11
12	12	12	12	12
13	13	13	13	13
14	14	14	14	14
15	15	15	15	15
16	16	16	16	16
17	17	17	17	17
18	18	18	18	18
19	19	19	19	19
20	20	20	20	20
21	21	21	21	21

22	22	22	22	22
23	23	23	23	23
24	24	24	24	24
25	25	25	25	25
26	26	26	26	26
27	27	27	27	27
28	28	28	28	28
29	29	29	29	29
30	30	30	30	30
31	31	31	31	31
32	32	32	32	32
33	33	33	33	33
34	34	34	34	34
35	35	35	35	35
36	36	36	36	36
37	37	37	37	37
38	38	38	38	38
39	39	39	39	39

Figura 6.1.: Relación de ítems por cada dimensión de la versión 1 de la EAPP.

Dado que el instrumento no alcanza los niveles mínimos de consistencia ($\alpha = .59$), se procedió a realizar una segunda versión del mismo siguiendo el criterio 1 (“Eliminar aquellos ítems cuya supresión produjera un aumento significativo en la consistencia del instrumento”). Por lo tanto, se eliminan los ítems siguientes (Figura 6.2):

Dimensión Heterónimo	
<i>Ítem</i>	<i>Enunciado</i>
5	“Si no obligas a los alumnos, ellos por sí solos no harán las actividades propuestas”.
38	“Al principio, siempre informo de toda la sesión a mis alumnos”.
Dimensión Técnico	
<i>Ítem</i>	<i>Enunciado</i>

4	“Todo lo que les digo a mis alumnos va dirigido a la mejora de su rendimiento motor”.
---	---

Dimensión Activista

<i>Ítem</i>	<i>Enunciado</i>
19	“Más que aprendan normas, me preocupa que los alumnos estén parados durante las sesiones”.

Dimensión Constructivista

<i>Ítem</i>	<i>Enunciado</i>
8	“Para un buen aprendizaje, es necesario partir del nivel inicial de los alumnos”.

Dimensión Autónomo

<i>Ítem</i>	<i>Enunciado</i>
10	“No me gusta coartar la creatividad de mis alumnos”.

Figura 6.2.: Ítems eliminados de cada una de las dimensiones.

Una vez eliminados estos ítems, la versión 2 (y definitiva) consta de 33 ítems distribuidos en 5 dimensiones (*Heterónimo, Técnico, Activista, Constructivista, Autónomo*) agrupados de la siguiente forma (Figura 6.3):

Dimensiones e ítems de la EAPP (versión 2)				
<i>Heterónimo</i>	<i>Técnico</i>	<i>Activista</i>	<i>Constructivo</i>	<i>Autónomo</i>
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
6	6	6	6	6
7	7	7	7	7
8	8	8	8	8

9	9	9	9	9
10	10	10	10	10
11	11	11	11	11
12	12	12	12	12
13	13	13	13	13
14	14	14	14	14
15	15	15	15	15
16	16	16	16	16
17	17	17	17	17
18	18	18	18	18
19	19	19	19	19
20	20	20	20	20
21	21	21	21	21
22	22	22	22	22
23	23	23	23	23
24	24	24	24	24
25	25	25	25	25
26	26	26	26	26
27	27	27	27	27
28	28	28	28	28
29	29	29	29	29
30	30	30	30	30
31	31	31	31	31
32	32	32	32	32
33	33	33	33	33

Figura 6.3.: Relación de ítems por cada dimensión de la versión 2 de la EAPP.

La escala muestra un valor aceptable en la consistencia interna ($\alpha = .78$). En cualquier caso, recordar que este valor está condicionado por el tamaño de la muestra. Según Carretero-Dios y Pérez (2005) la muestra idónea para realizar un análisis de consistencia interna ha de estar entre los 200 y 300 participantes.

b) Análisis factorial confirmatorio

Se ha realizado el análisis factorial confirmatorio de análisis de componentes principales con rotación varimax. Los resultados muestran que la escala, para cinco factores, tiene un 50.17% de la varianza explicada. En cualquier caso, según Carretero-Dios y Pérez (2005) la muestra idónea para realizar un análisis factorial confirmatorio ha de ser superior a 1000 participantes.

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN FINAL (2008 – 2009)

a) Estadísticos descriptivos

Los resultados ($n = 3$) que se muestran en la Tabla 6.1 y la Figura 6.4 apuntan que la dimensión más valorada durante la fase pre (antes de la intervención) fueron *Autónomo* y *Constructivista*, ambas con 3.61 ($DT = .21$). La que menor valor presentó fue la dimensión *Técnico* con una media de 2.42 ($DT = .14$). Para la fase post (después de la intervención), la dimensión que mayor valor obtuvo fue *Autónomo* con una media de 3.76 ($DT = .41$); por otra parte, la que mostró un índice menor fue *Heterónomo* con 2.27 ($DT = .09$).

Tabla 6.1: Estadísticos descriptivos de la EAPP para las fases pre y post de la intervención.

		<i>M</i> (<i>n=3</i>)	<i>DT</i>	<i>M</i> (<i>n=3</i>)	<i>DT</i>
Activista	Pre	3.00	.16		
	Post			2.83	.57
Heterónomo	Pre	3.11	.19		
	Post			2.27	.09
Técnico	Pre	2.42	.14		
	Post			2.47	.16
Constructivista	Pre	3.61	.21		
	Post			3.61	.21
Autónomo	Pre	3.61	.21		
	Post			3.76	.41

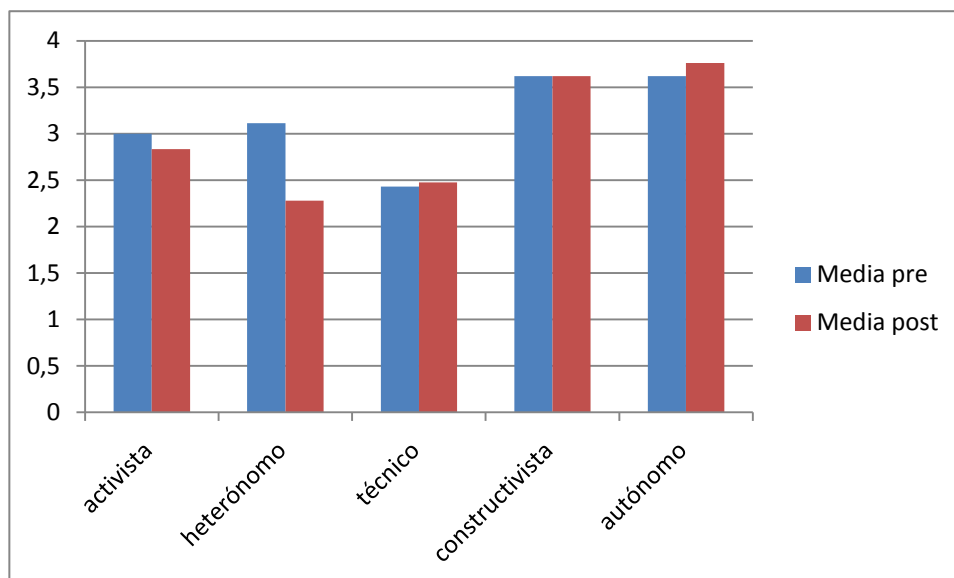


Figura 6.4: Resultados de la media (pre-post) respecto a la intervención según la EAPP.

Para cada uno de los casos, puede observarse cómo el efecto no ha sido el mismo tras el proceso de formación (Tabla 6.2).

Tabla 6.2: Medias antes y después del proceso de formación de cada variable por caso.

	<i>M</i>	<i>Caso B</i>	<i>Caso C</i>	<i>Caso J</i>
Activista	Pre	3	2,83	3,17
	Post	2,17	3,17	3,17
Heterónomo	Pre	3	3,33	3
	Post	2,33	2,33	2,17
Técnico	Pre	2,29	2,57	2,43
	Post	2,29	2,57	2,57
Constructivista	Pre	3,43	3,57	3,86
	Post	3,43	3,57	3,86
Autónomo	Pre	3,57	3,43	3,86
	Post	4	3,29	4

Respecto a la variable *activista*, no hay una clara tendencia en ningún caso. Si bien, en el caso B hay un descenso, en el caso C sufre un ascenso, mientras que en el caso J no hay ninguna modificación. Para la variable *heterónimo*, hay un descenso de los valores en todos los casos en la etapa de postformación. En cuanto a la variable *técnico*, tanto el caso C como el B mantienen sus valores antes y después del proceso de formación, mientras que el caso J muestra un ascenso. La variable *constructivista* se mantiene constante antes y después para los tres casos. Respecto a la variable *autónomo*, en dos de los casos hay un aumento (B y J), mientras que en el caso C hay un ligero descenso.

b) Análisis univariante

La Tabla 6.3 muestra los resultados para cada una de las variables dependientes antes y después de la intervención en los dos grupos. Se usa la prueba no paramétrica de *Wilcoxon* para muestras relacionadas. Los resultados revelan que no hubo diferencias significativas respecto a las dimensiones estudiadas ($p > .05$).

Tabla 6.3: Prueba de *Wilcoxon* para muestras relacionadas de las variables dependientes antes y después de la intervención.

	<i>M pre</i>	<i>DT pre</i>	<i>M post</i>	<i>DT post</i>	Z	<i>p</i>
	(<i>n=3</i>)		(<i>n=3</i>)			
Activista	3.00	.16	2.83	.57	-.44	.65
Heterónimo	3.11	.19	2.27	.09	-1.60	.10
Técnico	2.42	.14	2.47	.16	-1.00	.31
Constructivista	3.61	.21	3.61	.21	.00	1.00
Autónomo	3.61	.21	3.76	.41	-.81	.41

* $p < .05$

6.1.2. La escala de apreciación del pensamiento del alumnado (EAPA)

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA EAPA

Con el objetivo de valorar las propiedades psicométricas del instrumento construido para esta investigación, se realiza durante el curso 2007-2008 un estudio piloto con alumnos de Educación Física de un centro de Canarias.

La muestra ($n = 36$) tiene una media de edad de 10.86 años ($DT = .86$) comprendido entre los niveles de quinto y sexto de primaria. El tamaño de la muestra es reducido pero se adecua a los valores recomendados por Anguera (2003) para la realización de un estudio piloto (entre 30 y 50 sujetos) con cuestionarios.

Los criterios que hemos seguido para validar cada uno de los ítems y dimensiones que componen la EAPA son los mismos que para la EAPP. Además, la valoración de estas técnicas estadísticas hay que hacerla siguiendo la recomendación de Carretero-Dios y Pérez (2005).

a) Análisis de la consistencia interna

La EAPA consta de 23 ítems distribuidos en 4 dimensiones (*Autonomía, Satisfacción, Responsabilidad y Aprendizaje*) distribuidos de la siguiente forma (Figura 6.5):

Dimensiones e ítems de la EAPA			
Autonomía	Responsabilidad	Satisfacción	Aprendizaje
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9
10	10	10	10

11	11	11	11
12	12	12	12
13	13	13	13
14	14	14	14
15	15	15	15
16	16	16	16
17	17	17	17
18	18	18	18
19	19	19	19
20	20	20	20
21	21	21	21
22	22	22	22
23	23	23	23

Figura 6.5: Relación de ítems por cada dimensión de la EAPA.

El cuestionario muestra un valor aceptable en la consistencia interna ($\alpha = .84$). En cualquier caso, recordar que este valor está condicionado por el tamaño de la muestra. Según Carretero-Dios y Pérez (2005) la muestra idónea para realizar un análisis de consistencia interna ha de estar entre los 200 y 300 participantes.

b) Análisis factorial confirmatorio

Se ha realizado el análisis factorial confirmatorio de análisis de componentes principales con rotación varimax. Los resultados confirman que la escala, para cuatro factores, obtiene un 50.36% de la varianza explicada. Estos datos se deben considerar con mucha cautela pues, según Carretero-Dios y Pérez (2005), la muestra idónea para realizar un análisis factorial confirmatorio ha de ser superior a 1000 participantes.

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN FINAL (2008 – 2009)

a) Análisis preliminar

Al objeto de estudiar la homogeneidad del grupo, se realizó un análisis de varianza con las variables *colegio, edad, curso y sexo*; considerando como variables dependientes las percepciones previas de *autonomía, satisfacción, responsabilidad y aprendizaje*. No se encontraron diferencias significativas ($p > .01$) en ninguna de las variables estudiadas, por lo que se asume que el grupo es homogéneo. Además, se ha realizado un análisis de homocedasticidad (prueba de *Levene*) para observar la homogeneidad de las varianzas y la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para validar que la muestra tiene una distribución normal. Los resultados de ambas pruebas no han sido significativos ($p > .05$) por lo que se asumen las varianzas iguales y distribuciones normales.

b) Estadísticos descriptivos

Los resultados ($n = 41$) que se muestran en la Tabla 6.4 y Figura 6.6 apuntan que la dimensión más valorada durante la fase pre (antes de la intervención) fueron *Satisfacción* con 3.54 ($DT = .41$). La que menor valor presentó fue la dimensión *Autonomía* con una media de 2.62 ($DT = .47$). Para la fase post (después de la intervención), la dimensión que mayor valor obtuvo fue *Satisfacción* con una media de 3.68 ($DT = .36$); por otra parte, la que mostró un índice menor fue *Autonomía* con 3.34 ($DT = .36$).

Tabla 6.4: Estadísticos descriptivos de la EAPA para las fases pre y post de la intervención.

		M	DT	M	DT
		(n = 41)		(n = 41)	
Autonomía	Pre	2.66	.47		
	Post			3.34	.36
Responsabilidad	Pre	3.42	.42		
	Post			3.52	.40

Satisfacción	Pre	3.54	.41		
	Post			3.68	.36
Aprendizaje	Pre	3.26	.50		
	Post			3.43	.40

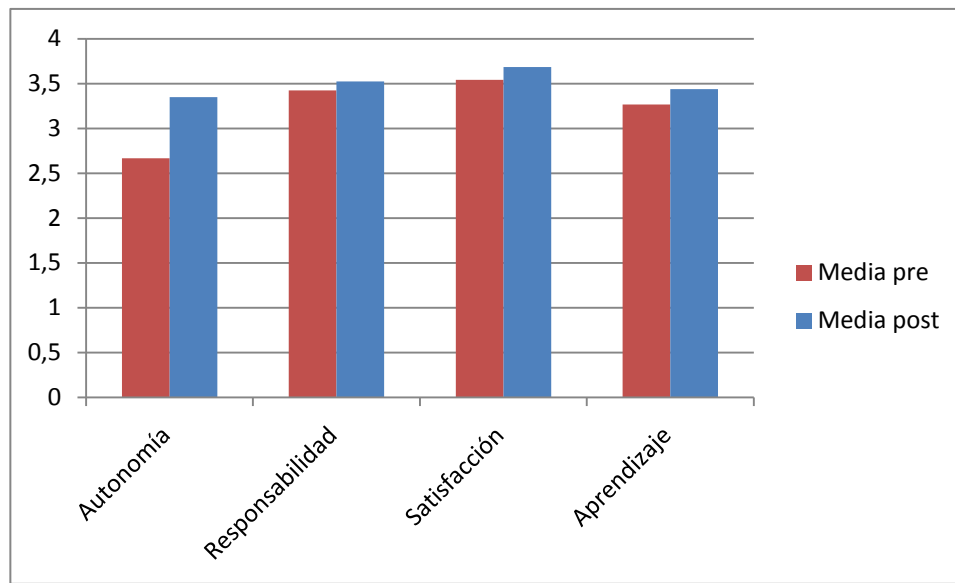


Figura 6.6: Resultados de la media (pre-post) respecto a la intervención según la EAPA.

Para cada uno de los grupos por caso, pueden observarse los siguientes resultados antes y después del proceso de formación (Tabla 6.5).

Tabla 6.5: Estadísticos descriptivos para las fases pre y post de los grupos por caso.

		<i>Grupo Caso B</i>		<i>Grupo Caso C</i>		<i>Grupo Caso J</i>	
		<i>(n = 10)</i>		<i>(n = 19)</i>		<i>(n = 12)</i>	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autonomía	Pre	3.04	.43	2.36	.34	2.83	.40
	Post	3.56	.29	3.19	.37	3.43	.33
Responsabilidad	Pre	3.22	.50	3.52	.36	3.44	.44
	Post	3.48	.45	3.56	.38	3.50	.44
Satisfacción	Pre	3.74	.33	3.44	.39	3.53	.48
	Post	3.62	.48	3.73	.35	3.67	.31
Aprendizaje	Pre	3.40	.48	3.13	.53	3.38	.47
	Post	3.26	.45	3.46	.34	3.55	.45

La variable *autonomía* muestra un ascenso en todos los grupos estudiados. En cuanto a la *responsabilidad*, también se observa un aumento en todos los grupos, aunque menos acusado que respecto a la variable anterior. La variable *satisfacción* muestra un ligero descenso en el grupo del caso B, y un aumento en los otros dos grupos. Por último, la variable *aprendizaje* también muestra un descenso en el grupo del caso B, pero un ascenso considerable en los grupo de los casos C y J.

c) Análisis de correlación y consistencia interna

A continuación se muestra el análisis de correlación bivariada de las dimensiones estudiadas, utilizando el coeficiente de *Pearson* (Tabla 6.6).

Tabla 6.6: Correlación entre las dimensiones de la EAPA.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autonomía pre	-	.40(**)	-.16	.02	.33(*)	-.07	.61(**)	.09
2. Autonomía post	-	-	-.07	.25	.35(*)	.28	.27	.29
3. Responsabilidad pre	-	-	-	.54(**)	.07	.34(*)	.00	.17
4. Responsabilidad post	-	-	-	-	.21	.35(*)	.20	.46(**)
5. Satisfacción pre	-	-	-	-	-	.54(**)	.51(**)	.24
6. Satisfacción post	-	-	-	-	-	-	.17	.37(*)
7. Aprendizaje pre	-	-	-	-	-	-	-	.33(*)
8. Aprendizaje post	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$; * $p < .05$

La Tabla 6.6 muestra que, en la fase pre, la dimensión *Autonomía* correlaciona de forma positiva y significativa con *Aprendizaje* y *Satisfacción*. Por otro lado, *Satisfacción* correlaciona de forma significativa y positiva con *Aprendizaje*. Por su parte, para la fase post, el factor *Autonomía* correlaciona de forma positiva con el resto de factores. *Responsabilidad* lo hace de

forma positiva y significativa con *Satisfacción* y *Aprendizaje*. A su vez, éstas dos lo hacen de manera también positiva y significativa.

El cuestionario muestra unos valores *alpha* de .75 y .83 para las fases pre y post, respectivamente.

d) Análisis univariante

Para el contraste de hipótesis y verificar si se utilizan pruebas paramétricas o no, se ha realizado un análisis de homocedasticidad (prueba de *Levene*) para observar la homogeneidad de las varianzas y la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para validar que la muestra tiene una distribución normal. Los resultados de ambas pruebas no han sido significativos ($p > .05$) por lo que se asumen las varianzas iguales y distribuciones normales. Esto implica que se realizará un análisis de contrastes de medias paramétricas.

La Tabla 6.7 expone las puntuaciones obtenidas (media y desviación típica) para las variables dependientes (dimensiones estudiadas) antes y después de la intervención del programa.

Tabla 6.7: Prueba *t* para muestras relacionadas ($M \pm DT$) de las variables dependientes antes y después de la intervención en ambos programas.

	<i>M pre</i>	<i>DT pre</i>	<i>M post</i>	<i>DT post</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>(n = 41)</i>		<i>(n = 41)</i>			
Autonomía	2.66	.47	3.34*	.36	-9.34	.00
Responsabilidad	3.42	.42	3.52	.40	-1.62	.11
Satisfacción	3.54	.41	3.68*	.36	-2.41	.02
Aprendizaje	3.26	.50	3.43*	.40	-2.04	.04

* $p < .05$

La prueba *t* para muestras relacionadas indica que ha habido un aumento significativo en las puntuaciones obtenidas durante la fase post para las variables *Autonomía*, *Satisfacción* y *Aprendizaje*.

6.1.3. El formato de campo-sistema de categorías

Los resultados extraídos a partir del SC-FC que mostramos a continuación, se han organizado de la siguiente manera:

Primero, se presentan los resultados del análisis de las frecuencias de cada macrocriterio, criterio y categoría, esto es, el número de veces que se repite una conducta. Primero, se muestran los datos considerando a los casos en total y luego, desglosados por casos. En cuanto a los casos en total: por un lado, se expondrán los datos expresados como la suma de las frecuencias y, en segundo lugar, las medias de las frecuencias por sesión.

Segundo, se presentarán los resultados del análisis temporal de cada macrocriterio, criterio y categoría, esto es, cuál es su duración en horas, minutos y segundos (hh:mm:ss). La exposición de los datos seguirá la misma lógica que para el análisis de frecuencias. La muestra consta de 12 sesiones pre y 12 sesiones post (cuatro sesiones en cada fase para cada uno de los tres profesores).

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

Los resultados que se muestran, en primer lugar, son las sumas totales de todas las sesiones para cada una de las fases (pre y post).

a) Estadística descriptiva

La Tabla 6.8 muestra los resultados de cada categoría. Se exponen las sumas de las frecuencias de cada una de las partes antes y después (pre-post) del período de formación en total.

Tabla 6.8: Frecuencias (suma) de las categorías y criterios del FC-SC en total.

Categoría	Total pre (n=12)	Total post (n=12)
SIAC	113	66
COAC	103	54
UNAL	25	35

VARI	9	32
TODO	71	40
PMOT	1	3
PORG	20	3
PMOR	143	3
INSTRUCCIÓN OPERATIVA	164	9
PMAT	4	1
PTIE	4	9
PESP	4	3
PTMA	8	1
PEMA	4	0
PETI	4	3
PETM	129	1
INSTRUCCIÓN AMBIENTAL	157	18
PRPA	21	3
PREN	5	2
PRSO	10	10
MOMENTO REFLEXIÓN PROFESOR	36	15
AMOT	29	3
AORG	8	6
AMOR	30	89
PARTICIPACIÓN OPERATIVA	67	98
AMAT	2	1
ATIE	3	4
AESP	6	5
ATMA	0	0
AEMA	2	5
AETI	8	2
AETM	6	65
PARTICIPACIÓN AMBIENTAL	27	82
INDI	20	40
MOTR	94	46
REFL	22	19
INMO	3	7
INRE	2	1
MORE	0	1
IMOR	0	0
TIPO PARTICIPACIÓN ALUMNO	144	114
ARPA	13	9
AREN	4	2
ARSO	5	8
MOMENTO REFLEXIÓN ALUMNO	22	19
COVA	13	8
INOB	0	0

A continuación se muestran los resultados de cada macrocriterio y cada una de sus categorías moleculares respecto al bloque *Contexto de toma de decisiones*.

Macrocriterio: Segmento de actividad

Tanto en la categoría SIAC como en COAC, se observa un descenso en el número de episodios de ocurrencia tras el período de formación. La categoría SIAC se repite más veces que la categoría COAC tanto en la fase pre como post (Figura 6.7).

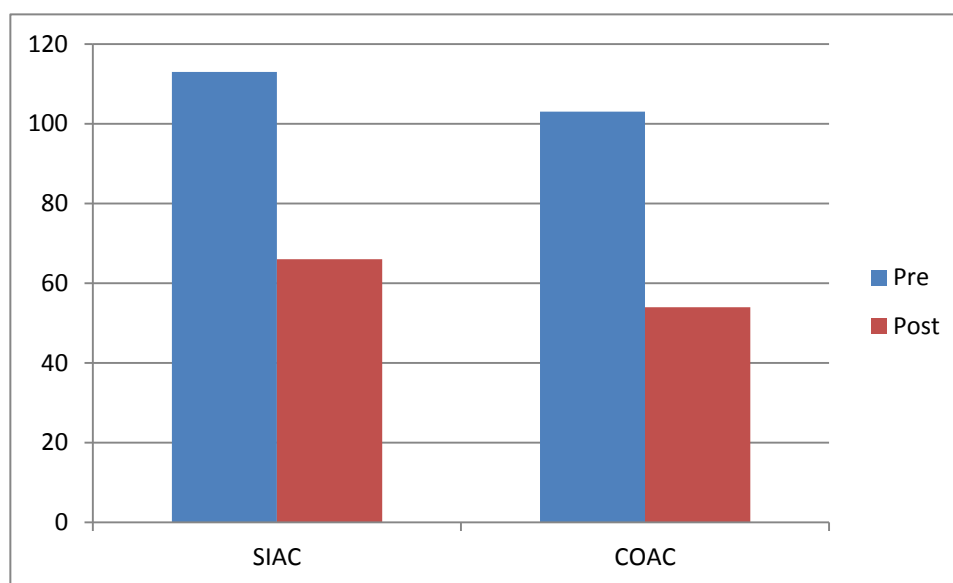


Figura 6.7: Total pre-post para las variables SIAC-COAC.

Macrocriterio: Alumnado

La categoría UNAL y VARI tienen un aumento en el número de veces que ocurren durante la fase post. Por el contrario, la categoría TODO desciende en su valor. Durante la fase pre, la categoría TODO es la que más se repite. De igual manera sucede en la fase post (Figura 6.8).

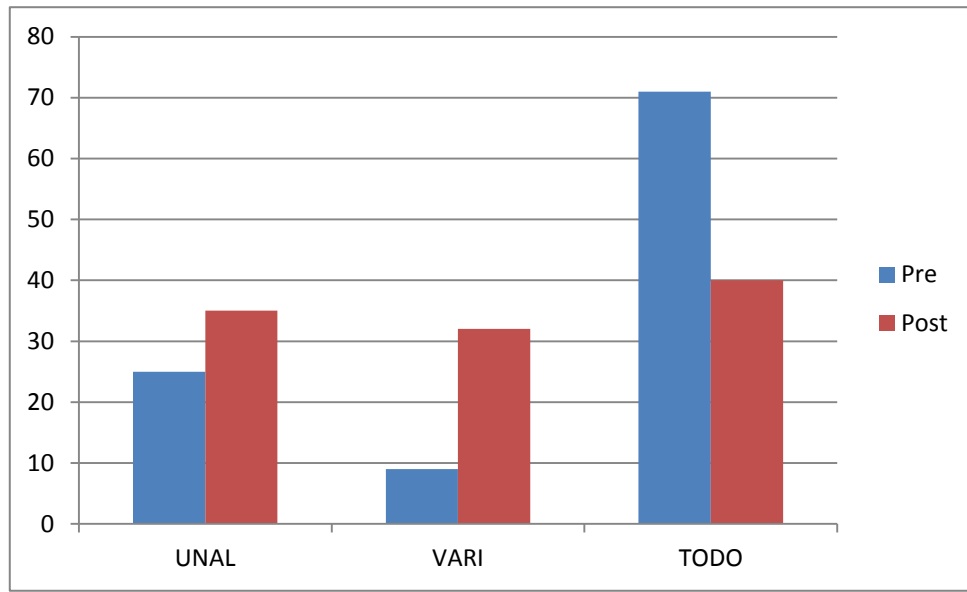


Figura 6.8: Total pre-post para las variables UNAL, VARI y TODO.

A continuación se mostrarán los resultados para cada macrocriterio, criterio y categorías moleculares respecto al conjunto de categorías que conforman la *Toma de decisiones en el desarrollo de la tarea*.

Macrocriterio: Heteronomía

En general, ha descendido la heteronomía o número de veces que el docente toma decisiones tras el período de formación.

Criterio: Instrucción operativa

Respecto a las decisiones que conciernen a las condiciones operativas de realización de la tarea (motricidad y organización) hay una disminución de la frecuencia tras el período de formación. Todas las categorías (PMOT, PORG Y PMOR) han descendido en el número de veces. La categoría que más se repite durante la fase pre es PMOR. Esto no sucede durante la fase post, en la que todas las categorías se repiten por igual.

Criterio: Instrucción ambiental

Respecto a las decisiones que conciernen a las condiciones ambientales de realización de la tarea (material, tiempo y espacio) hay una disminución de la frecuencia tras el período de

formación. Todas las categorías excepto una, la referida al tiempo (PTIE), desciende en la fase post. Durante la fase pre, la categoría más repetida es PETM. Durante la fase post, es la categoría PTIE la que más ocurre.

Criterio: Momento de reflexión del docente

En general, ha descendido el número de veces que el docente reflexiona acerca de la tarea. Las categorías PRPA Y PREN han disminuido en la fase post. La categoría PRSO se mantiene igual en las dos fases. La categoría que más se repite durante la fase pre es PRPA, mientras que en la fase post es PRSO.

Si se analiza la toma de decisiones, en su conjunto, que realiza el profesorado, se observa un descenso significativo en todas sus categorías (Figura 6.9).

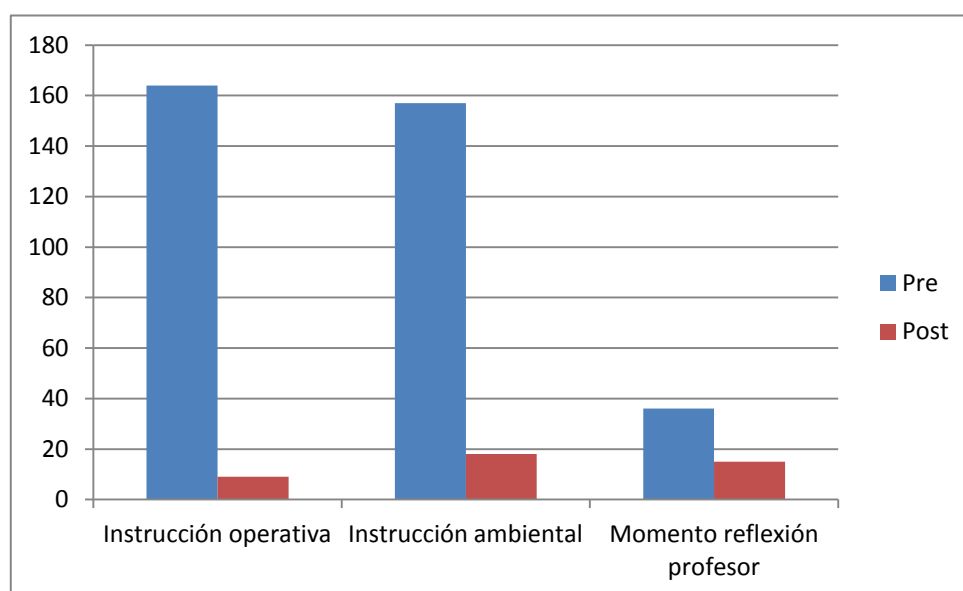


Figura 6.9: Total pre-post para los criterios de la heteronomía.

Macro criterio: Autonomía

En general, ha aumentado el número de veces que el alumno toma decisiones después de la fase de formación.

Criterio: Participación operativa

Tras el período de formación, el alumnado toma más decisiones sobre las condiciones operativas de realización de la tarea (motricidad y organización). Aunque las categorías

AMOT y AORG disminuyen en la fase post, la categoría AMOR aumenta considerablemente. Tanto en la fase pre como post, la categoría que más se repite es AMOR.

Criterio: Participación ambiental

Tras el período de formación, el alumnado toma más decisiones sobre las condiciones ambientales de realización de la tarea (material, espacio y tiempo). Las categorías que aumentan en la fase post son ATIE, AEMA y AETM; el resto descienden. Sin embargo, es la categoría AETM la que experimenta un aumento considerable. Durante la fase pre, la categoría que más repite es AETI. En la fase post es la categoría AETM.

Criterio: Tipo de participación

En general, el tipo de participación del alumno, tras el período de formación, ha disminuido. Las categorías que han aumentado durante la fase post son INDI, INMO y MORE; el resto han descendido. No existe ningún episodio durante la fase pre ni post en la que se dé la situación IMOR. La categoría que más repite durante la fase pre y post es MOTR (Figura 6.10).

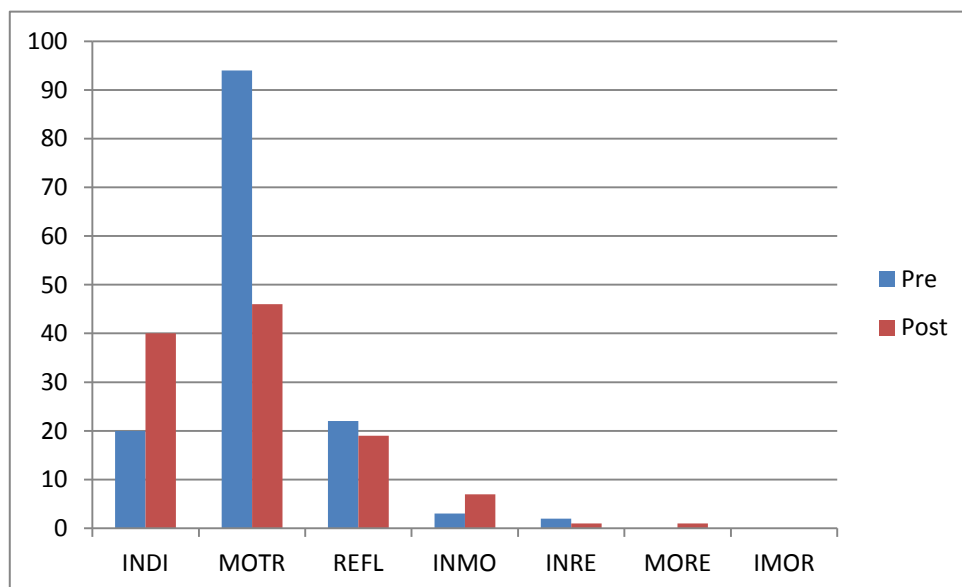


Figura 6.10: Total pre-post para el criterio tipo de participación.

Criterio: Momento de reflexión del alumno

En general, han descendido los momentos en los que el alumno reflexiona sobre la tarea motriz. Tanto las categorías ARPA como AREN han descendido en la fase post. Por el contrario, tras el período de formación la categoría ARSO ha aumentado.

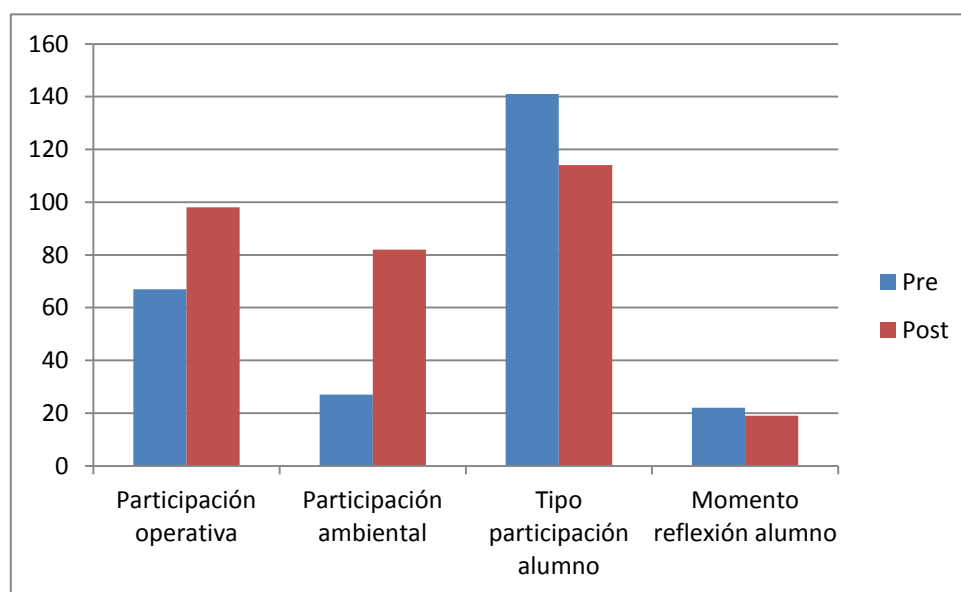


Figura 6.11: Total pre-post para los criterios de la autonomía.

Si se analiza la toma de decisiones, en su conjunto, que realiza el alumnado, se observa un aumento en la participación operativa y ambiental, aunque desciende el tipo de participación y los momentos de reflexión (Figura 6.11).

No existen datos significativos respecto al conjunto vacío o la inobservabilidad.

b) Análisis correlacional

A continuación, se muestran las correlaciones entre los criterios y categorías del SC-FC. Se ha usado la prueba no paramétrica de *Spearman*.

Para el macrocriterio *Contexto de toma de decisiones*, puede observarse (Tabla 6.9) que las correlaciones significativas se dan entre las categorías SIAC_PRE con SIAC_POST, UNAL_POST, TODO_POST. COAC_PRE con UNAL_PRE y SIAC_POST. SIAC_POST con COAC_POST y TODO_POST.

Tabla 6.9: Correlaciones entre las categorías del macrocriterio *Contexto de toma de decisiones*.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. SIAC_PRE	-	.53	.33	.50	.24	.83(**)	.47	.71(**)	-.33	.76(**)
2. COAC_PRE	-	-	.67(*)	.16	.00	.69(*)	.57	.43	-.00	.54
3. UNAL_PRE	-	-	-	.32	.37	.32	.19	.07	-.02	.40
4. VARI_PRE	-	-	-	-	-.04	.11	-.07	.20	-.50	.32
5. TODO_PRE	-	-	-	-	-	.25	.11	.13	-.05	.38
6. SIAC_POST	-	-	-	-	-	-	.70(*)	.52	-.00	.82(**)
7. COAC_POST	-	-	-	-	-	-	-	.48	.33	.48
8. UNAL_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-.47	.46
9. VARI_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.32
10. TODO_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$

* $p < .05$

Respecto a la toma de decisiones en el desarrollo de la tarea los resultados se muestran a continuación. Las correlaciones significativas (Tabla 6.10) se encuentran entre las categorías INSTRUCCION OPERATIVA PRE con INSTRUCCION AMBIENTAL PRE, INSTRUCCION AMBIENTAL POST, PARTICIPACION OPERATIVA POST, PARTICIPACION AMBIENTAL POST y MOMENTO REFLEXION ALUMNO POST. Entre INSTRUCCION AMBIENTAL PRE con INSTRUCCION AMBIENTAL POST, PARTICIPACION OPERATIVA POST y PARTICIPACION AMBIENTAL POST. Entre MOMENTO REFLEXION PROFESOR PRE y MOMENTO REFLEXION ALUMNO PRE. Entre PARTICIPACION OPERATIVA PRE y PARTICIPACION AMBIENTAL PRE. Entre INSTRUCCION AMBIENTAL POST con PARTICIPACION OPERATIVA POST y PARTICIPACION AMBIENTAL POST. Entre MOMENTO REFLEXION PROFESOR POST y MOMENTO REFLEXION ALUMNO POST. Entre PARTICIPACION OPERATIVA POST y PARTICIPACION AMBIENTAL POST. Y entre PARTICIPACION AMBIENTAL POST y MOMENTO REFLEXION ALUMNO POST.

Tabla 6.10: Correlaciones entre los criterios pertenecientes al macrocriterio *Heteronomía y Autonomía*.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. INSTRUCCION OPERATIVA PRE	-	.99**	.45	.27	-.01	.32	.39	.73**	.49	.90**	.72**	.60*
2. INSTRUCCION AMBIENTAL PRE	-	-	.49	.24	-.00	.34	.41	.70**	.43	.91**	.66*	.53
3. MOMENTO REFLEXION PROFESOR PRE	-	-	-	.21	.13	.72**	-.05	.43	-.25	.56	.02	-.11
4. PARTICIPACION OPERATIVA PRE	-	-	-	-	.76**	.41	.12	-.05	.31	.13	-.03	.35
5. PARTICIPACION AMBIENTAL PRE	-	-	-	-	-	.10	.24	-.29	-.10	-.00	-.32	-.00
6. MOMENTO REFLEXION ALUMNO PRE	-	-	-	-	-	-	-.39	.20	-.15	.36	-.05	-.08
7. INSTRUCCION OPERATIVA POST	-	-	-	-	-	-	-	.33	.47	.25	.13	.37
8. INSTRUCCION AMBIENTAL POST	-	-	-	-	-	-	-	-	.33	.61*	.66*	.52
9. MOMENTO REFLEXION PROFESOR POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.27	.54	.86**
10. PARTICIPACION OPERATIVA POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.62*	.46
11. PARTICIPACION AMBIENTAL POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.71**
12. MOMENTO REFLEXION ALUMNO POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$

* $p < .05$

Respecto al *Tipo de participación*, las correlaciones significativas se encuentran entre las categorías INDI_PRE y INRE_PRE, MOTR_PRE con INDI_POST y MOTR_POST. INMO_PRE con INMO_POST. INDI_POST con MOTR_POST y REFL_POST. Y entre la MOTR_POST y REFL_POST (Tabla 6.11).

Tabla 6.11: Correlaciones entre las categorías pertenecientes al criterio *Tipo de participación*.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. INDI_PRE	-	.15	.32	-.47	.72(**)	.01	.26	.03	-.54	-.24	-.24
2. MOTR_PRE	-	-	.42	.08	.38	.73(**)	.67(*)	.48	.05	-.48	.30
3. REFL_PRE	-	-	-	-.08	.46	.14	.50	-.08	.01	-.13	-.40

4. INMO_PRE	-	-	-	-	-.25	.17	-.26	-.08	.65(*)	-.17	-.17
5. INRE_PRE	-	-	-	-	-	.43	.50	.30	-.43	-.13	-.13
6. INDI_POST	-	-	-	-	-	-	.66(*)	.63(*)	.05	-.40	.49
7. MOTR_POST	-	-	-	-	-	-	-	.58(*)	-.26	-.41	.45
8. REFL_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-.04	-.40	.36
9. INMO_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.29	-.29
10. INRE_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.09
11. MORE_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$

* $p < .05$

c) Análisis univariante

Se usa la prueba no paramétrica de *Wilcoxon* para muestras relacionadas ($n = 12$). Se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) entre algunas de las categorías (antes y después del proceso de formación). En concreto, las diferencias significativas se observan entre los valores pre y post de las categorías SIAC, COAC, TODO, INSTRUCCIÓN OPERATIVA, INSTRUCCIÓN AMBIENTAL, PARTICIPACIÓN AMBIENTAL, MOTR e INMO (Tabla 6.12).

Tabla 6.12: Prueba de *Wilcoxon* (pre-post) para los criterios de la observación.

CATEGORÍA	Total pre (n=12)	Total post (n=12)	Z	p
SIAC	113	66	-2.81	.00*
COAC	103	54	-2.68	.00*
UNAL	25	35	-.44	.65
VARI	9	32	-1.35	.17
TODO	71	40	-2.16	.03*
INSTRUCCION OPERATIVA	164	9	-3.06	.00*
INSTRUCCION AMBIENTAL	157	18	-3.06	.00*
MOMENTO REFLEXION PROFESOR	36	15	-1.69	.09
PARTICIPACION OPERATIVA	67	98	-1.42	.15
PARTICIPACION AMBIENTAL	27	82	-2.59	.00*
INDI	20	40	-1.64	.10
MOTR	94	46	-2.81	.00*

REFL	22	19	-.67	.50
INMO	3	7	-2.00	.04*
INRE	2	1	-.57	.56
MORE	0	1	-1.00	.31
TIPO DE PARTICIPACION	144	114	-1.20	.22
MOMENTO REFLEXION ALUMNO	22	19	-.67	.50

* $p < .05$

Los resultados que se muestran, en segundo lugar, son las medias de cada sesión para las fases (pre y post).

a) Estadística descriptiva

La Tabla 6.13 muestra los resultados de cada categoría. Se muestran las medias (por sesión) de las frecuencias de cada una de las partes antes y después (pre-post) del período de formación en total.

Tabla 6.13: Frecuencias (medias por sesión) de las categorías del FC-SC en total.

Categoría	M pre (n = 12)	M post (n = 12)
SIAC	9.42	5.50
COAC	8.58	4.50
UNAL	2.08	2.92
VARI	.75	2.67
TODO	5.92	3.33
PMOT	.08	.25
PORG	1.67	.25
PMOR	11.92	.25
Instrucción operativa	13.67	.75
PMAT	.33	.08
PTIE	.33	.75
PESP	.33	.25
PTMA	.67	.08
PEMA	.33	.00
PETI	.33	.25
PETM	10.75	.08
Instrucción ambiental	13.08	1.50
PRPA	1.75	.25
PREN	.42	.17
PRSO	.83	.83
Momento reflexión profesor	3.00	1.25
AMOT	2.42	.25

AORG	.67	.50
AMOR	2.50	7.42
Participación operativa	5.58	8.17
AMAT	.17	.08
ATIE	.25	.33
AESP	.50	.42
ATMA	0	0
AEMA	.17	.42
AETI	.67	.17
AETM	.50	5.42
Participación ambiental	2.25	6.83
INDI	1.67	3.33
MOTR	7.83	3.83
REFL	1.83	1.58
INMO	.25	.58
INRE	.17	.08
MORE	.00	.08
IMOR	.00	.00
Tipo de participación	11.75	9.50
ARPA	1.08	.75
AREN	.33	.17
ARSO	.42	.67
Momento reflexión alumno	1.83	1.58
COVA	1.08	.67
INOB	0	0

Respecto al conjunto de categorías que conforman el *Contexto de toma de decisiones*, se pueden observar algunos datos.

Macrocriterio: Segmento de actividad

Tanto en la categoría SIAC como en COAC, se observa un descenso en el número de episodios de ocurrencia tras el período de formación. La categoría SIAC se repite más veces que la categoría COAC tanto en la fase pre como post (Figura 6.12).

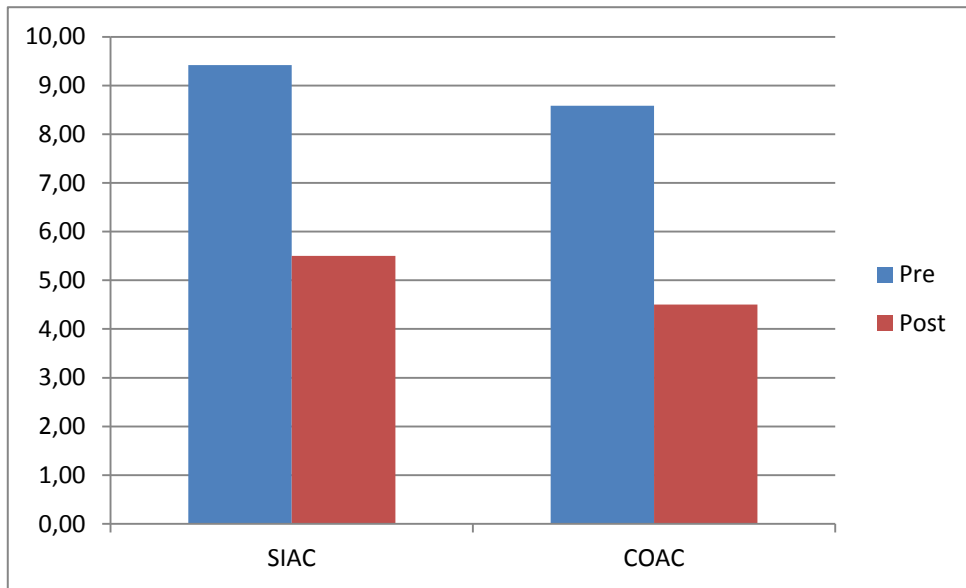


Figura 6.12: Medias pre-post para las variables SIAC-COAC.

Macrocrieterio: Alumnado

La categoría UNAL y VARI tienen un aumento en el número de veces que ocurren durante la sesión en la fase post. Por el contrario, la categoría TODO desciende en su valor. Durante la fase pre, la categoría TODO es la que más se repite. De igual manera sucede en la fase post (Figura 6.13).

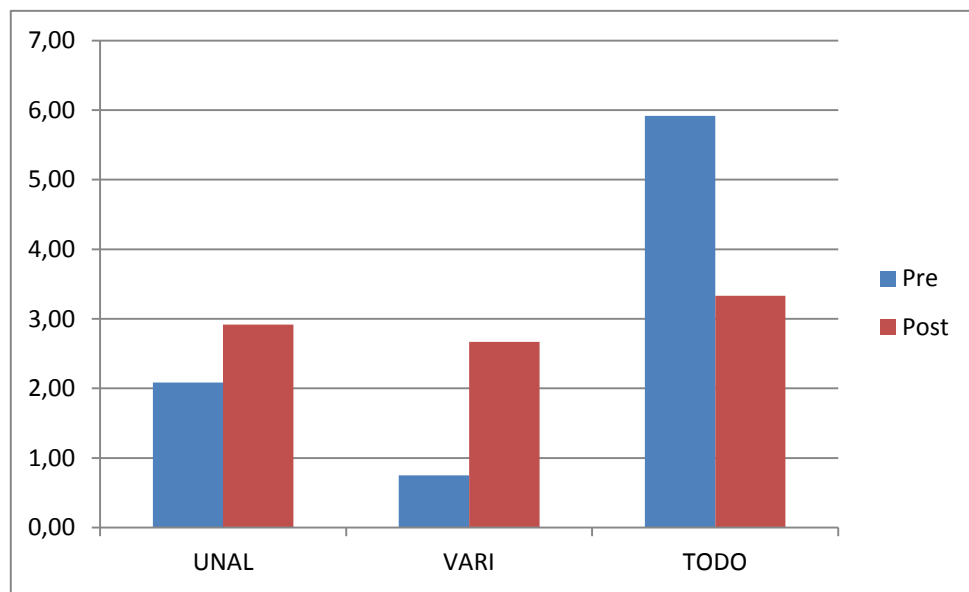


Figura 6.13: Medias pre-post para las variables UNAL, VARI y TODO.

Respecto al conjunto de categorías que conforman la *Toma de decisiones en el desarrollo de la tarea*, se pueden observar algunos datos.

Macrocriterio: Heteronomía

En general, ha descendido la heteronomía o número de veces que el docente toma decisiones durante la sesión tras el período de formación.

Criterio: Instrucción operativa

Respecto a las decisiones que conciernen a las condiciones operativas de realización de la tarea (motricidad y organización) hay una disminución de la frecuencia tras el período de formación. Las categorías PORG y PMOR han descendido en el número de veces. La categoría que más se repite durante la fase pre es PMOR. Esto no sucede durante la fase post, en la que todas las categorías se repiten por igual.

Criterio: Instrucción ambiental

Respecto a las decisiones que conciernen a las condiciones ambientales de realización de la tarea (material, tiempo y espacio) hay una disminución de la frecuencia tras el período de formación. Todas las categorías excepto una, la referida al tiempo (PTIE), desciende en la fase post. Durante la fase pre, la categoría más repetida es PETM. Durante la fase post, es la categoría PTIE la que más ocurre.

Criterio: Momento de reflexión del docente

En general, ha descendido el número de veces que el docente reflexiona acerca de la tarea durante la sesión. Las categorías PRPA Y PREN han disminuido en la fase post. La categoría PRSO se mantiene igual en las dos fases. La categoría que más se repite durante la fase pre es PRPA, mientras que en la fase post es PRSO.

Si se observa el valor de los criterios del profesorado por sesión (Figura 6.14), se puede destacar una disminución en el número de veces que éste toma decisiones tras el período de formación.

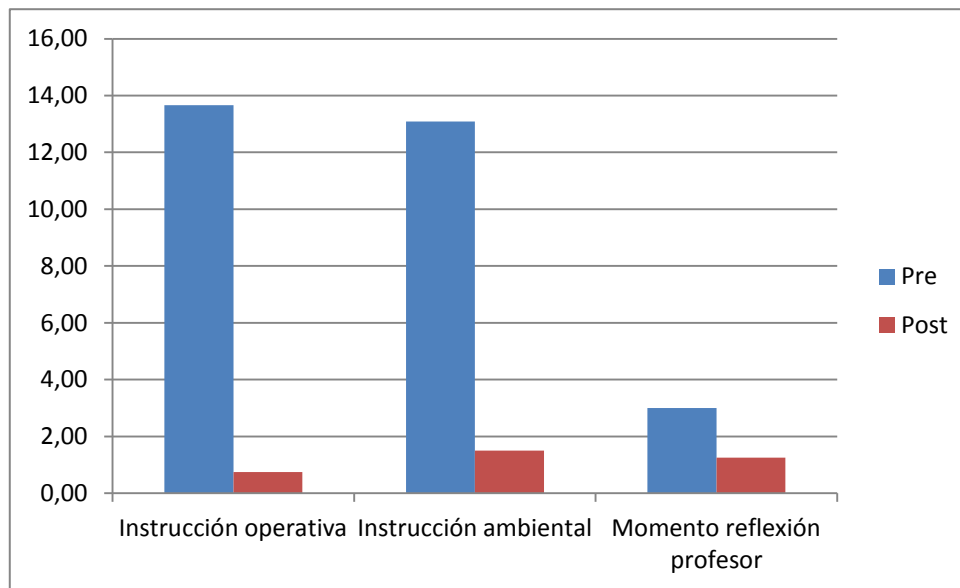


Figura 6.14: Medias pre-post para los criterios de la heteronomía.

Macrocriterio: Autonomía

En general, ha aumentado el número de veces que el alumno toma decisiones durante la sesión en la fase post.

Criterio: Participación operativa

Tras el período de formación, el alumnado toma más decisiones sobre las condiciones operativas de realización de la tarea (motricidad y organización). Aunque las categorías AMOT y AORG disminuyen en la fase post, la categoría AMOR aumenta considerablemente. Tanto en la fase pre como post, la categoría que más se repite es AMOR.

Criterio: Participación ambiental

Tras el período de formación, el alumnado toma más decisiones sobre las condiciones ambientales de realización de la tarea (material, espacio y tiempo). Las categorías que aumentan en la fase post son ATIE, AEMA y AETM. ATMA se mantiene constante y el resto descienden. Sin embargo, es la categoría AETM la que experimenta un aumento

considerable. Durante la fase pre, la categoría que más repite es AETI. En la fase post es la categoría AETM.

Criterio: Tipo de participación

En general, el tipo de participación del alumno (Figura 6.15), tras el período de formación, ha disminuido. Las categorías que han aumentado durante la fase post son INDI, INMO y MORE; el resto han descendido. No existe ningún episodio durante la fase pre ni post en la que se dé la situación IMOR. La categoría que más repite durante la fase pre y post es MOTR.

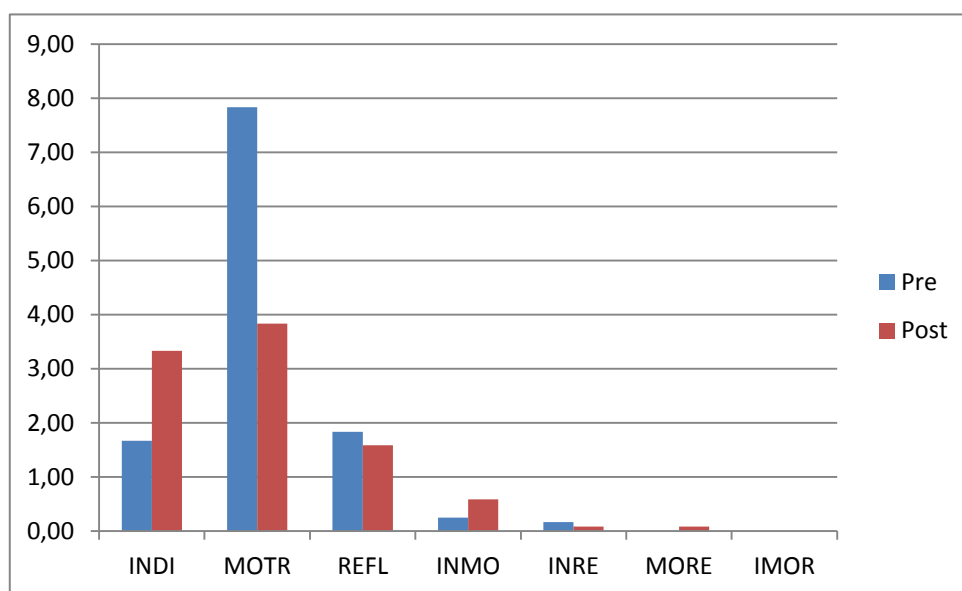


Figura 6.15: Medias pre-post para el criterio Tipo de participación.

Criterio: Momento de reflexión del alumno

En general, han descendido los momentos en los que el alumno reflexiona sobre la tarea motriz. Tanto las categorías ARPA como AREN han descendido en la fase post. Por el contrario, tras el período de formación la categoría ARSO ha aumentado. La categoría que más se repite durante la fase pre y post es ARPA.

Si se analiza, conjunto la participación del alumnado (Figura 6.16), se observa un aumento durante la fase post en la toma de decisiones en cuestiones operativas y ambientales. Por el

contrario, desciende el tipo de participación y los momentos de reflexión del alumnado durante la sesión.

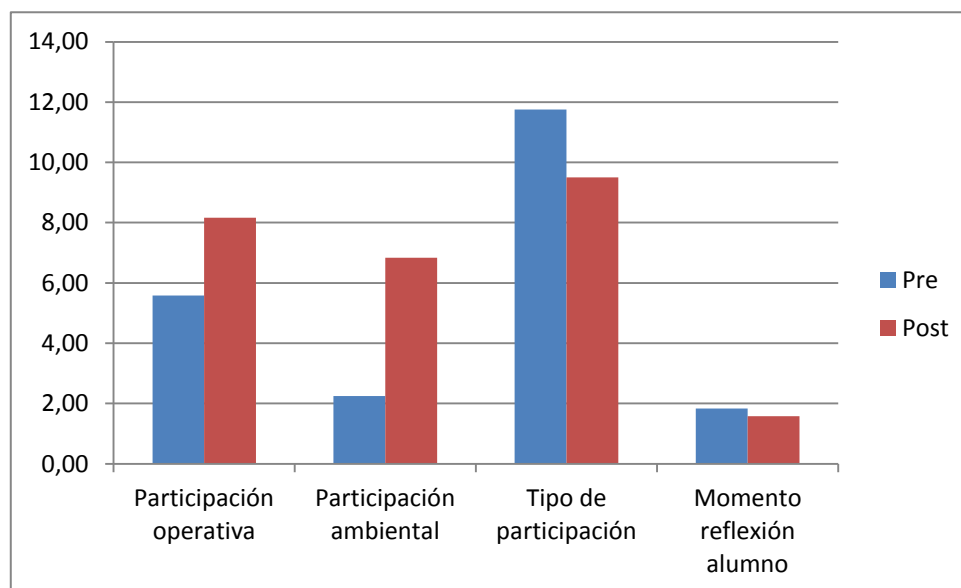


Figura 6.16: Medias pre-post para los criterios de la autonomía.

No existen datos significativos respecto al conjunto vacío o la inobservabilidad.

Los datos por caso pueden consultarse a continuación (Tabla 6.14). En primer lugar, se muestran las sumas totales de cada categoría en cada una de las fases. En segundo lugar, se muestran las medias por sesión.

Tabla 6.14: Frecuencias (suma) de las categorías, criterios y macrocriterios del FC-SC por caso.

Categoría	Caso-Grupo B		Caso-Grupo C		Caso-Grupo J	
	Total pre	Total post	Total pre	Total post	Total pre	Total post
SIAC	51	23	32	24	30	19
COAC	31	18	40	19	32	17
UNAL	15	16	4	19	6	0
VARI	3	3	2	9	4	20
TODO	37	17	12	10	22	13
PMOT	0	0	1	3	0	0
PORG	7	3	2	0	11	0
PMOR	50	1	58	2	35	0
Instrucción operativa	57	4	61	5	46	0
PMAT	4	1	0	0	0	0

PTIE	3	2	0	3	1	4
PESP	0	3	1	0	3	0
PTMA	7	0	1	1	0	0
PEMA	2	0	0	0	2	0
PETI	1	3	2	0	1	0
PETM	37	0	54	1	38	0
Instrucción ambiental	54	9	58	5	45	4
PRPA	12	2	7	0	2	1
PREN	1	2	3	0	1	0
PRSO	8	4	1	3	1	3
Momento de reflexión	21	8	11	3	4	4
AMOT	17	1	3	0	9	2
AORG	1	4	3	2	4	0
AMOR	19	29	4	34	7	26
Participación operativa	37	34	10	36	20	28
AMAT	2	0	0	1	0	0
ATIE	1	1	2	0	0	3
AESP	1	1	2	4	3	0
ATMA	0	0	0	0	0	0
AEMA	1	4	1	1	0	0
AETI	4	1	2	0	2	1
AETM	5	14	1	26	0	25
Participación ambiental	14	21	8	32	5	29
INDI	16	12	2	16	2	12
MOTR	30	18	35	15	29	13
REFL	13	7	4	4	5	8
INMO	0	0	2	3	1	4
INRE	2	1	0	0	0	0
MORE	0	0	0	1	0	0
IMOR	0	0	0	0	0	0
Tipo de participación	61	38	43	39	37	37
ARPA	8	3	1	1	4	5
AREN	0	2	3	0	1	0
ARSO	5	2	0	3	0	3
Momento de reflexión	13	7	4	4	5	8
COVA	6	1	2	2	5	5
INOB	0	0	0	0	0	0

Los resultados de la tabla anterior mantienen la misma lógica que anteriormente se ha descrito para explicar los datos totales.

A continuación, se exponen los datos de las medias por sesión para cada caso-grupo (Tabla 6.15). Los criterios y macrocriterios se basan en la suma de sus categorías.

Tabla 6.15: Frecuencias (medias por sesión) de las categorías del FC-SC por caso-grupo.

<i>Categoría</i>	Caso-Grupo B		Caso-Grupo C		Caso-Grupo J	
	<i>M pre</i>	<i>M post</i>	<i>M pre</i>	<i>M post</i>	<i>M pre</i>	<i>M post</i>
SIAC	12.75	5.75	8	6	7.5	4.75
COAC	7.75	4.5	10	4.75	8	4.25
UNAL	3.75	4	1	4.75	1.5	0
VARI	.75	.75	.5	2.25	1	5
TODO	9.25	4.25	3	2.5	5.5	3.25
PMOT	0	0	.25	.75	0	0
PORG	1.75	.75	.5	0	2.75	0
PMOR	12.5	.25	14.5	.5	8.75	0
Instrucción operativa	14.25	1	15.25	1.25	11.5	0
PMAT	1	.25	0	0	0	0
PTIE	.75	.5	0	.75	.25	1
PESP	0	.75	.25	0	.75	0
PTMA	1.75	0	.25	.25	0	0
PEMA	.5	0	0	0	.5	0
PETI	.25	.75	.5	0	.25	0
PETM	9.25	0	13.5	.25	9.5	0
Instrucción ambiental	13.5	2.25	14.5	1.25	11.25	1
PRPA	3	.5	1.75	0	.5	.25
PREN	.25	.5	.75	0	.25	0
PRSO	2	1	.25	.75	.25	.75
Momento reflexión	5.25	2	2.75	.75	1	1
AMOT	4.25	.25	.75	0	2.25	.5
AORG	.25	1	.75	.5	1	0
AMOR	4.75	7.25	1	8.5	1.75	6.5
Participación operativa	9.25	8.5	2.5	9	5	7
AMAT	.5	0	0	.25	0	0
ATIE	.25	.25	.5	0	0	.75
AESP	.25	.25	.5	1	.75	0
ATMA	0	0	0	0	0	0
AEMA	.25	1	.25	.25	0	0
AETI	1	.25	.5	0	.5	.25
AETM	1.25	3.5	.25	6.5	0	6.25
Participación ambiental	3.5	5.25	2	8	1.25	7.25
INDI	4	3	.5	4	.5	3
MOTR	7.5	4.5	8.75	3.75	7.25	3.25
REFL	3.25	1.75	1	1	1.25	2
INMO	0	0	.5	.75	.25	1
INRE	.5	.25	0	0	0	0

MORE	0	0	0	.25	0	0
IMOR	0	0	0	0	0	0
Tipo de participación	15,25	9,5	10,75	9,75	9,25	9,25
ARPA	2	.75	.25	.25	1	1.25
AREN	0	.5	.75	0	.25	0
ARSO	1.25	.5	0	.75	0	.75
Momento reflexión	3.25	1.75	1	1	1.25	2
COVA	1.5	.25	.5	.5	1.25	1.25
INO	0	0	0	0	0	0

Los resultados de la tabla anterior mantienen la misma lógica que anteriormente se ha descrito para explicar los datos totales.

ANÁLISIS TEMPORAL

Los resultados que se muestran, en primer lugar, son las sumas totales de todas las sesiones para cada una de las fases (pre y post).

a) Estadística descriptiva

La siguiente tabla muestra los resultados de cada categoría (Tabla 6.16). Se muestra las sumas de los tiempos en horas, minutos y segundos (hh:mm:ss) de cada una de las partes antes y después (pre-post) del período de formación en total. Para detectar si existían diferencias significativas en el total del tiempo entre las fases pre y post, se hizo un contraste de medias (prueba de *Wilcoxon*). No se obtuvieron resultados significativos ($p > .05$). Esto significa que el tiempo total de todas las sesiones de las fases pre es equivalente al tiempo total de todas las sesiones de las fases post.

Tabla 6.16: Tiempos (suma) de las categorías del FC-SC para cada fase.

Nombre Categoría	TOTAL	
	Pre (n=12)	Post (n=12)
SIAC	2:41:38	2:17:22
COAC	4:21:00	3:21:39
UNAL	0:34:15	1:08:07
VARI	0:13:17	1:47:37
TODO	3:26:19	2:29:46

PMOT	0:00:08	0:02:56
PORG	0:23:15	0:10:07
PMOR	4:44:41	0:04:27
Instrucción operativa	5:08:04	0:17:30
PMAT	0:09:39	0:00:23
PTIE	0:05:52	0:35:51
PESP	0:05:55	0:09:24
PTMA	0:17:08	0:02:07
PEMA	0:08:04	0:00:00
PETI	0:09:47	0:10:59
PETM	4:18:28	0:01:51
Instrucción ambiental	5:14:52	1:00:35
PRPA	0:41:00	0:04:56
PREN	0:13:13	0:08:29
PRSO	0:17:03	0:27:19
Momento reflexión profesor	1:11:16	0:40:44
AMOT	0:43:48	0:03:08
AORG	0:19:29	0:09:36
AMOR	1:20:35	4:42:13
Participación operativa	2:23:51	4:54:57
AMAT	0:04:02	0:00:52
ATIE	0:07:00	0:07:02
AESP	0:17:38	0:12:42
ATMA	0:00:00	0:00:00
AEMA	0:03:32	0:14:03
AETI	0:19:17	0:03:08
AETM	0:14:59	3:43:31
Participación ambiental	1:06:28	4:21:17
INDI	0:31:45	1:25:16
MOTR	4:00:44	2:53:30
REFL	0:52:52	0:55:13
INMO	0:09:03	0:26:47
INRE	0:03:47	0:04:33
MORE	0:00:00	0:01:23
IMOR	0:00:00	0:00:00
Tipo de participación	5:38:12	5:46:42
ARPA	0:28:40	0:21:25
AREN	0:12:47	0:08:55
ARSO	0:11:25	0:24:53
Momento reflexión alumno	0:52:52	0:55:13
COVA	0:09:47	0:07:26
INOB	0:00:00	0:00:00

A continuación se muestran los resultados de cada macrocriterio y cada una de sus categorías moleculares respecto al bloque *Contexto de toma de decisiones*.

Macrocriterio: Segmento de actividad

Tanto en la categoría SIAC como en COAC, se observa un descenso en el tiempo total tras el período de formación. La categoría COAC ocupa más tiempo que la categoría SIAC tanto en la fase pre como post (Figura 6.17).

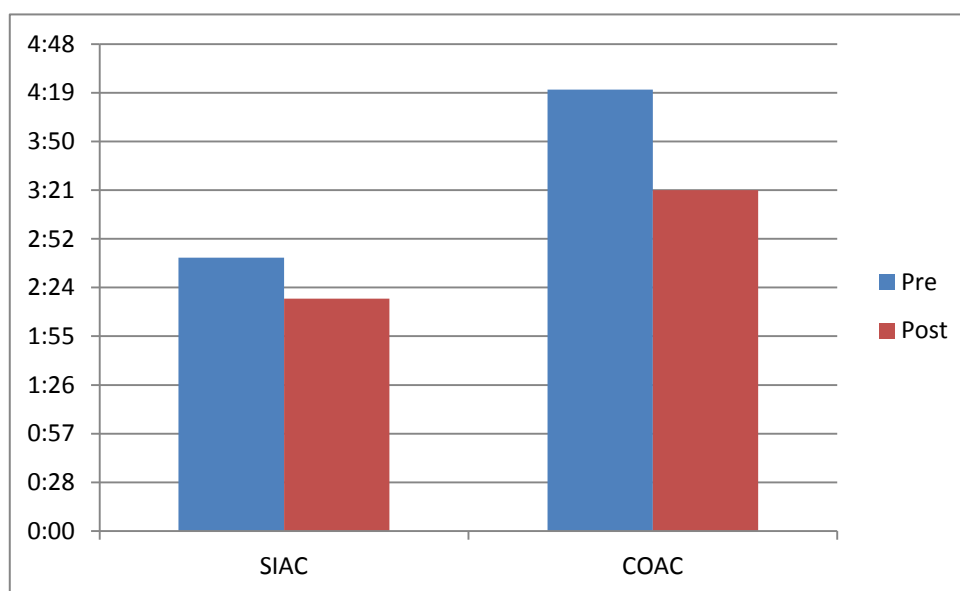


Figura 6.17: Total pre-post para las variables SIAC-COAC.

Macrocriterio: Alumnado

La categoría UNAL y VARI tienen un aumento en la duración durante la fase post. Por el contrario, la categoría TODO desciende en su valor. Durante la fase pre, la categoría TODO es la que más se repite. De igual manera sucede en la fase post (Figura 6.18).

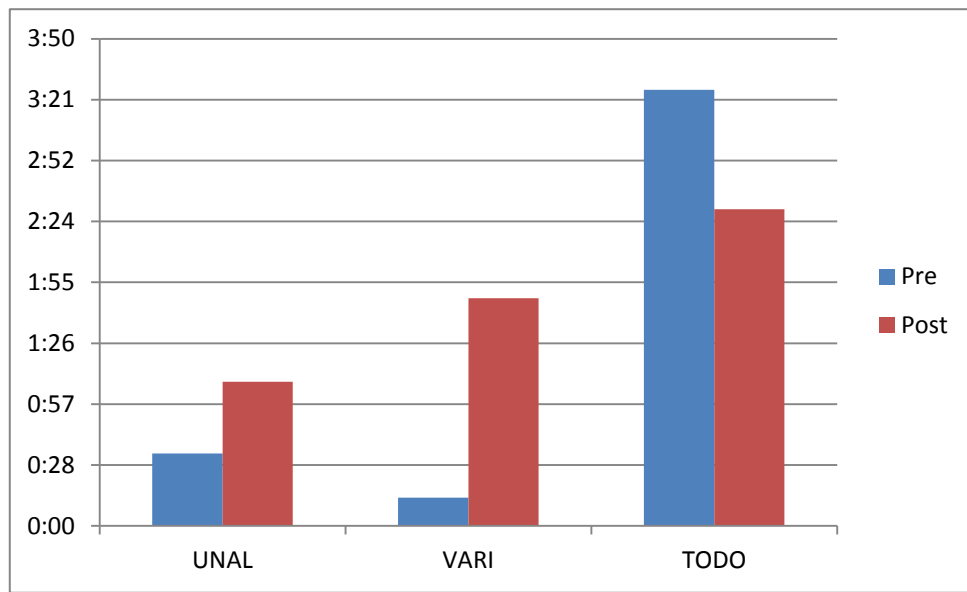


Figura 6.18: Total pre-post para las variables UNAL, VARI y TODO.

A continuación se mostrarán los resultados para cada macrocriterio, criterio y categorías moleculares respecto al conjunto de categorías que conforman la *Toma de decisiones en el desarrollo de la tarea*.

Macrocriterio: Heteronomía

En general, ha descendido el tiempo total que el docente toma decisiones durante la fase post.

Criterio: Instrucción operativa

Respecto a las decisiones que conciernen a las condiciones operativas de realización de la tarea (motricidad y organización) hay una disminución de la duración tras el período de formación. Las categorías PORG Y PMOR han descendido en el número de veces. La categoría que más duración tiene durante la fase pre es PMOR. Esto no sucede durante la fase post, donde es PORG la de mayor tiempo.

Criterio: Instrucción ambiental

Respecto a las decisiones que conciernen a las condiciones ambientales de realización de la tarea (material, tiempo y espacio) hay una disminución del tiempo tras el período de

formación. Las categorías que han disminuido durante la fase post son PMAT, PTMA, PEMA Y PETM. Durante la fase pre, la categoría más repetida es PETM. Durante la fase post, es la categoría PTIE la que más ocurre.

Criterio: Momento de reflexión del docente

En general, ha descendido el tiempo total que el docente reflexiona acerca de la tarea. Las categorías PRPA Y PREN han disminuido en la fase post. La categoría PRSO ha aumentado. La categoría que más se repite durante la fase pre es PRPA, mientras que en la fase post es PRSO.

A continuación (Figura 6.19) se muestran los resultados de los criterios pertenecientes a la heteronomía.

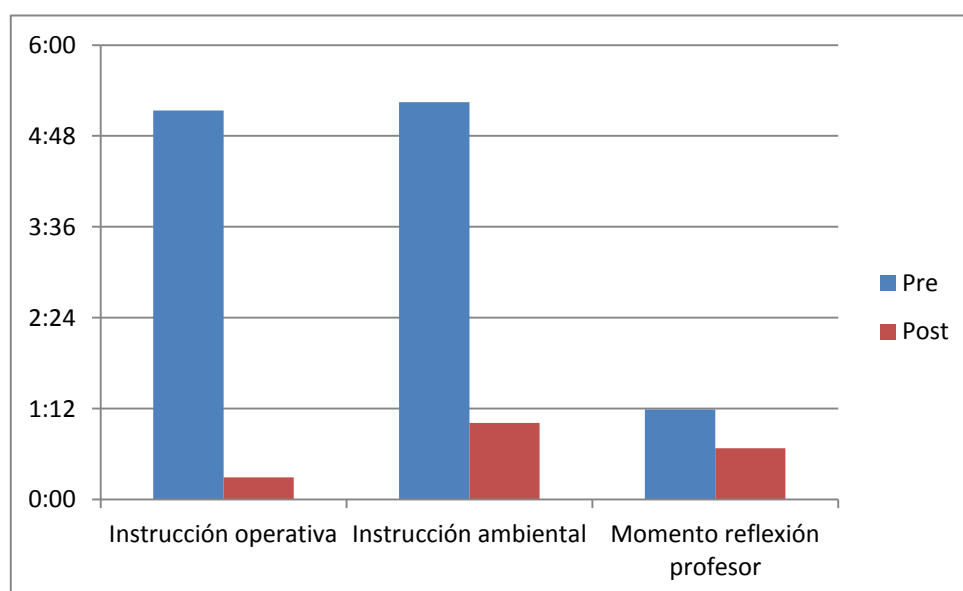


Figura 6.19: Total pre-post para los criterios de la heteronomía.

Macro criterio: Autonomía

En general, ha aumentado el tiempo que el alumno toma decisiones después de la fase de formación.

Criterio: Participación operativa

Tras el período de formación, el alumnado está más tiempo tomando decisiones sobre las condiciones operativas de realización de la tarea (motricidad y organización). Aunque las categorías AMOT y AORG disminuyen en la fase post, la categoría AMOR aumenta considerablemente. Tanto en la fase pre como post, la categoría que más se repite es AMOR.

Criterio: Participación ambiental

Tras el período de formación, el alumnado está más tiempo tomando decisiones sobre las condiciones ambientales de realización de la tarea (material, espacio y tiempo). Las categorías que aumentan en la fase post son ATIE, AEMA y AETM. Sin embargo, es la categoría AETM la que experimenta un aumento considerable. Durante la fase pre, la categoría que más repite es AETI. En la fase post es la categoría AETM.

Criterio: Tipo de participación

En general, el tipo de participación del alumno, tras el período de formación, ha aumentado. Las categorías que han aumentado durante la fase post son INDI, REFL, INMO, INRE y MORE. No existe ningún episodio durante la fase pre ni post en la que se dé la situación IMOR. La categoría que más repite durante la fase pre y post es MOTR (Figura 6.20).

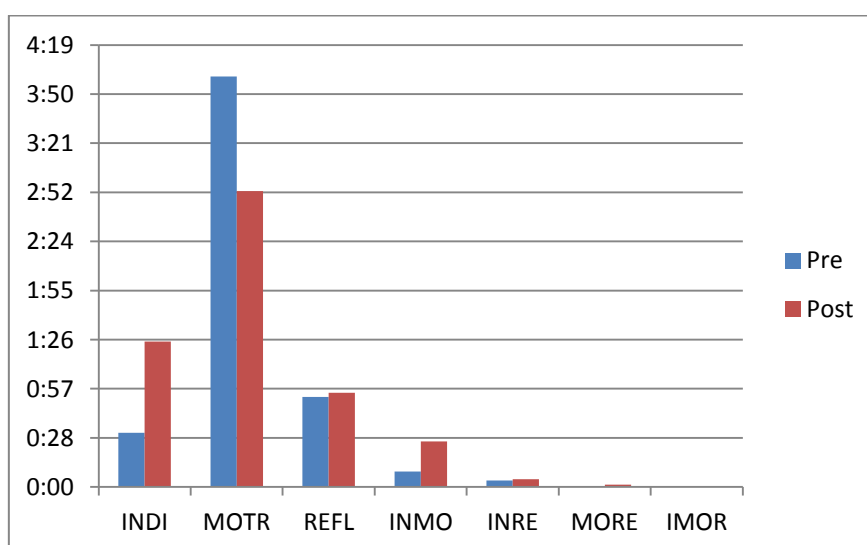


Figura 6.20 Suma de los tiempos según el criterio *Tipo de participación* para las fases pre y post.

Criterio: Momento de reflexión del alumno

En general, han aumentado los momentos en los que el alumno reflexiona acerca de la tarea motriz. Tanto las categorías ARPA como AREN han descendido en la fase post. Por el contrario, tras el período de formación la categoría ARSO ha aumentado.

A continuación (Figura 6.21) se muestran los resultados de los criterios pertenecientes a la autonomía.

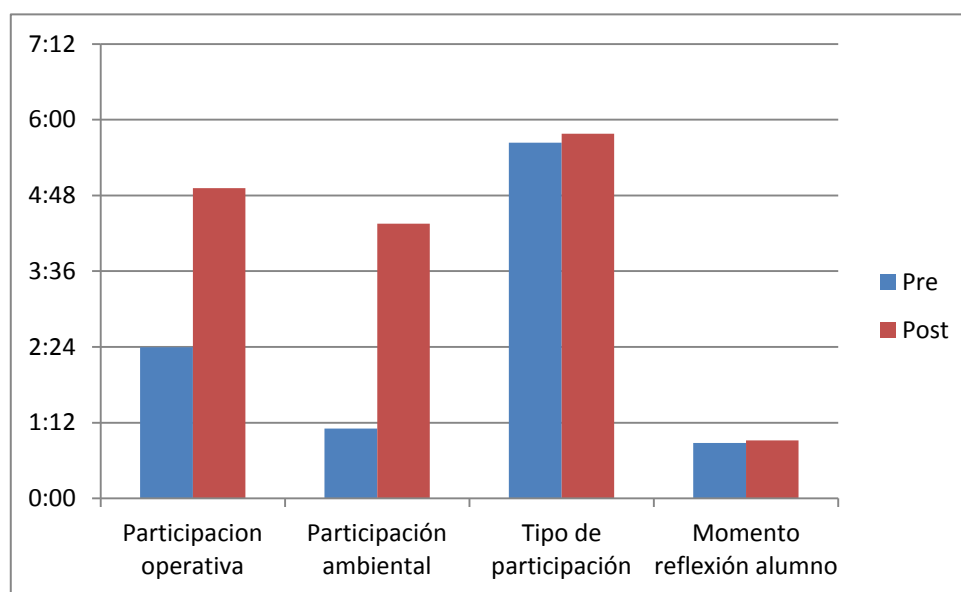


Figura 6.21: Total pre-post para los criterios de la autonomía.

No existen datos significativos respecto al conjunto vacío o la inobservabilidad.

b) Análisis correlacional

A continuación, se muestran las correlaciones entre los criterios y categorías del SC-FC. Se ha usado la prueba no paramétrica de *Spearman*.

Para el macrocriterio *Contexto de toma de decisiones*, puede observarse que las correlaciones significativas se dan entre las categorías COAC_PRE y UNAL_POST. Y UNAL_POST con TODO_POST (Tabla 6.17).

Tabla 6.17: Correlaciones entre las categorías del macrocriterio *Contexto de toma de decisiones*.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. SIAC_PRE	-	-.57	-.04	.40	.06	.10	-.35	.55	-.35	.09
2. COAC_PRE	-	-	-.27	-.40	.31	.05	.27	-.87(**)	.33	.48
3. UNAL_PRE	-	-	-	.05	-.06	-.50	.02	.06	-.15	-.07
4. VARI_PRE	-	-	-	-	-.25	-.09	.03	.13	.01	.07
5. TODO_PRE	-	-	-	-	-	.38	.06	-.18	.16	.38
6. SIAC_POST	-	-	-	-	-	-	.12	-.09	.45	.10
7. COAC_POST	-	-	-	-	-	-	-	-.45	.57	.34
8. UNAL_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-.42	-.63(*)
9. VARI_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.11
10. TODO_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$

* $p < .05$

Respecto a la toma de decisiones en el desarrollo de la tarea los resultados se muestran a continuación. Las correlaciones significativas (Tabla 6.18) se encuentran entre las categorías INSTRUCCION OPERATIVA PRE con INSTRUCCION AMBIENTAL PRE e INSTRUCCION AMBIENTAL POST. INSTRUCCION AMBIENTAL PRE con INSTRUCCION AMBIENTAL POST. MOMENTO REFLEXION PROFESOR PRE con MOMENTO REFLEXION ALUMNO PRE. PARTICIPACION OPERATIVA PRE con PARTICIPACION AMBIENTAL PRE. MOMENTO REFLEXION PROFESOR POST con MOMENTO REFLEXION ALUMNO POST.

Tabla 6.18: Correlaciones entre los criterios pertenecientes al macrocriterio *Heteronomía y Autonomía*.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. INSTRUCCION OPERATIVA PRE	-	.97(**)	.21	-.23	-.41	.23	.12	.69(*)	.47	-.07	.08	.46
2. INSTRUCCION AMBIENTAL PRE	-	-	.22	-.31	-.51	.29	.05	.71(**)	.37	-.01	.11	.38
3. MOMENTO REFLEXION PROFESOR PRE	-	-	-	-.11	.06	.63(*)	-.25	.19	-.50	.00	-.56	-.28
4. PARTICIPACION OPERATIVA PRE	-	-	-	-	.80(**)	-.05	-.12	-.45	.26	-.05	-.31	.43

5. PARTICIPACION AMBIENTAL PRE	-	-	-	-	-	.11	.07	-.52	-.13	-.11	-.57	.01
6. MOMENTO REFLEXION ALUMNO PRE	-	-	-	-	-	-	-.49	.16	-.40	.52	-.44	-.20
7. INSTRUCCION OPERATIVA POST	-	-	-	-	-	-	-	.22	.28	-.39	-.04	.06
8. INSTRUCCION AMBIENTAL POST	-	-	-	-	-	-	-	-	.22	.19	.43	.35
9. MOMENTO REFLEXION PROFESOR POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.05	.31	.84(**)
10. PARTICIPACION OPERATIVA POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.20	.02
11. PARTICIPACION AMBIENTAL POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.35
12. MOMENTO REFLEXION ALUMNO POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$

* $p < .05$

Respecto al *Tipo de participación*, las correlaciones significativas se dan entre los siguientes criterios (Tabla 6.19): INDI_PRE con INRE_PRE. MOTR_PRE con MOTR_POST e INMO_PRE con INMO_POST.

Tabla 6.19: Correlaciones entre las categorías pertenecientes al criterio *Tipo de participación*.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. INDI_PRE	-	-.04	.13	-.46	.71(**)	-.21	.06	.13	-.53	-.24	-.24
2. MOTR_PRE	-	-	-.35	-.34	-.18	-.26	.66(*)	.34	-.07	.13	-.30
3. REFL_PRE	-	-	-	.16	.35	.36	-.16	-.20	.10	.04	-.39
4. INMO_PRE	-	-	-	-	-.25	.18	-.39	-.05	.76(**)	-.17	-.17
5. INRE_PRE	-	-	-	-	-	.25	-.07	.29	-.41	-.13	-.13
6. INDI_POST	-	-	-	-	-	-	.03	.33	.31	-.39	.04
7. MOTR_POST	-	-	-	-	-	-	-	.29	-.35	-.04	-.21
8. REFL_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	.21	-.39	-.13
9. INMO_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.28	-.28
10. INRE_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.09
11. MORE_POST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** $p < .01$

* $p < .05$

c) Análisis univariante

Se usa la prueba no paramétrica de *Wilcoxon* para muestras relacionadas ($n = 12$). Se encuentran diferencias significativas ($p < .05$) entre algunas de las categorías (antes y después del proceso de formación). En concreto, las diferencias significativas se observan entre los valores pre y post de las categorías (Tabla 6.20): COAC, VARI, INSTRUCCIÓN OPERATIVA, INSTRUCCIÓN AMBIENTAL, PARTICIPACIÓN OPERATIVA, PARTICIPACIÓN AMBIENTAL, INDI, MOTR e INMO.

Tabla 6.20: Prueba de Wilcoxon (pre-post) para los criterios de la observación.

CATEGORÍA	Pre (n=12)	Post (n=12)	Z	p
SIAC	2:41:38	2:17:22	-.70	.48
COAC	4:21:00	3:21:39	-2.58	.01*
UNAL	0:34:15	1:08:07	-1.33	.18
VARI	0:13:17	1:47:37	-2.59	.00*
TODO	3:26:19	2:29:46	-1.49	.13
INSTRUCCION OPERATIVA	5:08:04	0:17:30	-3.05	.00*
INSTRUCCION AMBIENTAL	5:14:52	1:00:35	-3.05	.00*
MOMENTO REFLEXION PROFESOR	1:11:16	0:40:44	-.71	.47
PARTICIPACION OPERATIVA	2:23:51	4:54:57	-2.58	.01*
PARTICIPACION AMBIENTAL	1:06:28	4:21:17	-2.98	.00*
INDI	0:31:45	1:25:16	-2.43	.01*
MOTR	4:00:44	2:53:30	-2.74	.00*
REFL	0:52:52	0:55:13	-.26	.79
INMO	0:09:03	0:26:47	-1.99	.04*
MORE	0:00:00	0:01:23	-1.00	.31
MOMENTO REFLEXION ALUMNO	0:52:52	0:55:13	-.26	.79

* $p < .05$

Los resultados que se muestran, en segundo lugar, son las medias de cada sesión para las fases (pre y post).

a) Estadística descriptiva

La Tabla 6.21 muestra los resultados de cada categoría. Se muestran las medias (por sesión) de las duraciones de cada una de las partes antes y después (pre-post) del período de formación en total.

Tabla 6.21: Duración por sesión de las categorías del FC-SC en total.

Categoría	MEDIAS	
	Pre (n=12)	Post (n=12)
SIAC	0:13:28	0:11:27
COAC	0:21:45	0:16:48
UNAL	0:02:51	0:05:41
VARI	0:01:06	0:08:58
TODO	0:17:12	0:12:29
PMOT	0:00:01	0:00:15
PORG	0:01:56	0:00:51
PMOR	0:23:43	0:00:22
Instrucción operativa	0:25:40	0:01:27
PMAT	0:00:48	0:00:02
PTIE	0:00:29	0:02:59
PESP	0:00:30	0:00:47
PTMA	0:01:26	0:00:11
PEMA	0:00:40	0:00:00
PETI	0:00:49	0:00:55
PETM	0:21:32	0:00:09
Instrucción ambiental	0:26:14	0:05:03
PRPA	0:03:25	0:00:25
PREN	0:01:06	0:00:42
PRSO	0:01:25	0:02:17
Momento reflexión	0:05:56	0:03:24
AMOT	0:03:39	0:00:16
AORG	0:01:37	0:00:48
AMOR	0:06:43	0:23:31
Participación operativa	0:11:59	0:24:35
AMAT	0:00:20	0:00:04
ATIE	0:00:35	0:00:35
AESP	0:01:28	0:01:04
ATMA	0:00:00	0:00:00
AEMA	0:00:18	0:01:10
AETI	0:01:36	0:00:16
AETM	0:01:15	0:18:38
Participación ambiental	0:05:32	0:21:46
INDI	0:02:39	0:07:06

MOTR	0:20:04	0:14:28
REFL	0:04:24	0:04:36
INMO	0:00:45	0:02:14
INRE	0:00:19	0:00:23
MORE	0:00:00	0:00:07
IMOR	0:00:00	0:00:00
Tipo de participación	0:28:11	0:28:54
ARPA	0:02:23	0:01:47
AREN	0:01:04	0:00:45
ARSO	0:00:57	0:02:04
Momento reflexión	0:04:24	0:04:36
COVA	0:00:49	0:00:37
INOB	0:00:00	0:00:00

Respecto al conjunto de categorías que conforman el *Contexto de toma de decisiones*, se pueden observar algunos datos.

Macro criterio: Segmento de actividad

Tanto en la categoría SIAC como en COAC, se observa un descenso en el tiempo por sesión tras el período de formación. La categoría COAC ocupa más tiempo que la categoría SIAC tanto en la fase pre como post (Figura 6.22).

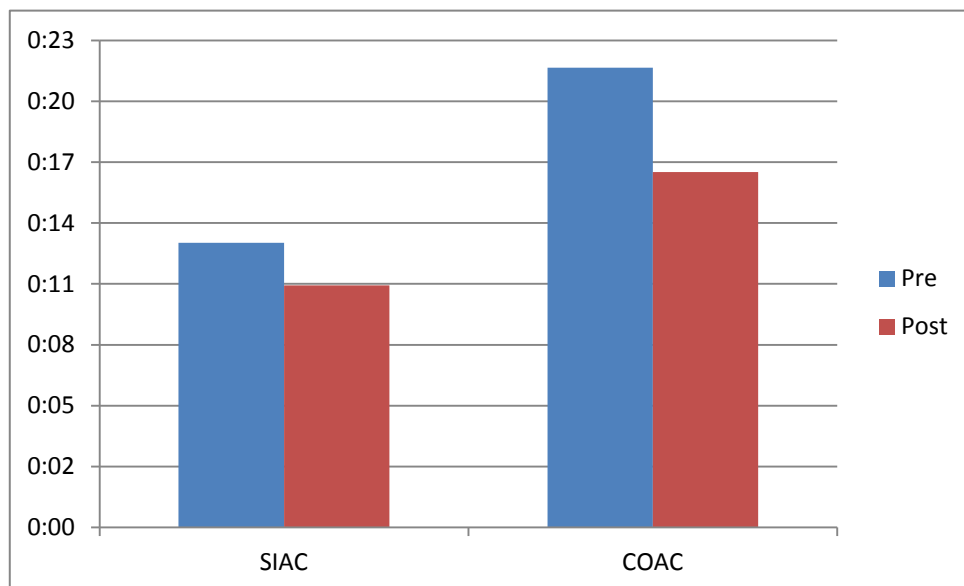


Figura 6.22: Total pre-post para las variables SIAC-COAC.

Macro criterio: Alumnado

La categoría UNAL y VARI tienen un aumento en la duración durante la fase post. Por el contrario, la categoría TODO descende en su valor. Durante la fase pre, la categoría TODO es la que más se repite. De igual manera sucede en la fase post (Figura 6.23).

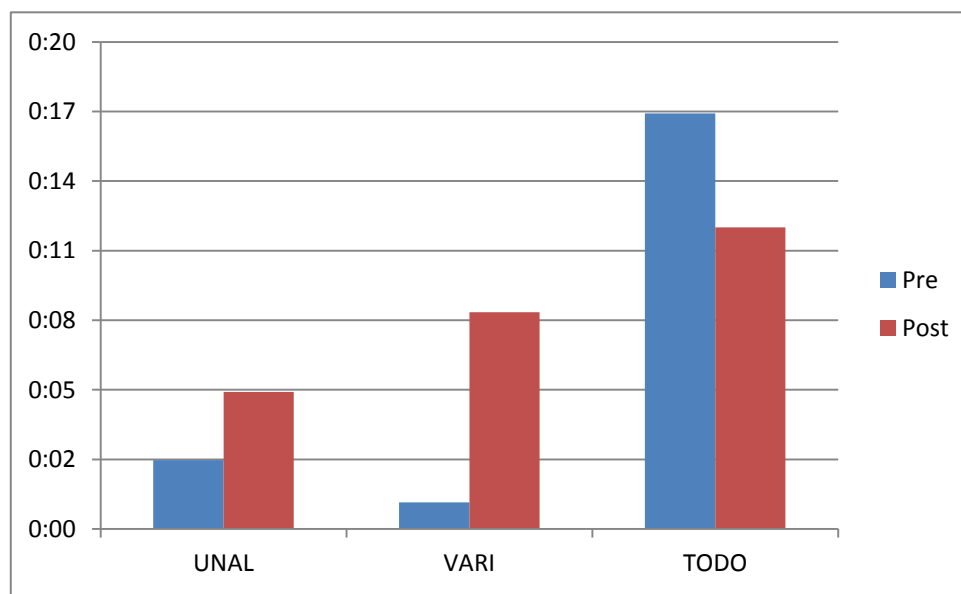


Figura 6.23: Total pre-post para las variables UNAL, VARI y TODO.

Respecto al conjunto de categorías que conforman la *Toma de decisiones en el desarrollo de la tarea*, se pueden observar algunos datos.

Macro criterio: Heteronomía

En general, ha descendido el tiempo por sesión que el docente toma decisiones durante la fase post (Figura 6.24).

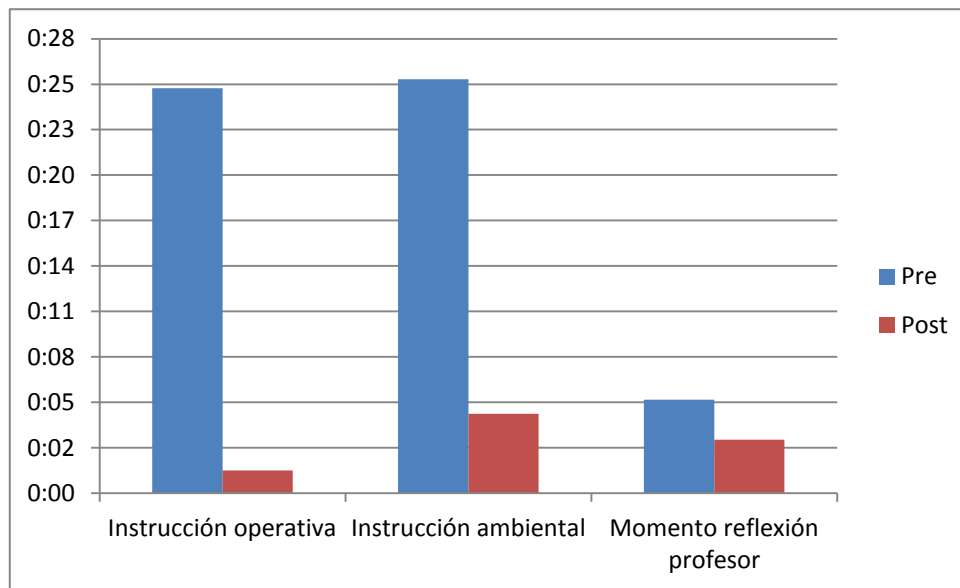


Figura 6.24: Total pre-post para los criterios de la heteronomía.

Criterio: Instrucción operativa

Respecto a las decisiones que conciernen a las condiciones operativas de realización de la tarea (motricidad y organización) hay una disminución de la duración tras el período de formación. Las categorías PORG Y PMOR han descendido en la duración. La categoría que más duración tiene durante la fase pre y post es PMOR. Esto no sucede durante la fase post, donde es PORG la de mayor tiempo.

Criterio: Instrucción ambiental

Respecto a las decisiones que conciernen a las condiciones ambientales de realización de la tarea (material, tiempo y espacio) hay una disminución del tiempo tras el período de formación. Las categorías que han disminuido durante la fase post son PMAT, PTMA, PEMA Y PETM. Durante la fase pre, la categoría de mayor valor es PETM. Durante la fase post, es la categoría PTIE la que más ocurre.

Criterio: Momento de reflexión del docente

En general, ha descendido el tiempo total que el docente reflexiona acerca de la tarea. Las categorías PRPA Y PREN han disminuido en la fase post. La categoría PRSO ha

aumentado. La categoría que más se repite durante la fase pre es PRPA, mientras que en la fase post es PRSO.

Macrocriterio: Autonomía

En general, ha aumentado el tiempo que el alumnado toma decisiones después de la fase de formación (Figura 6.25).

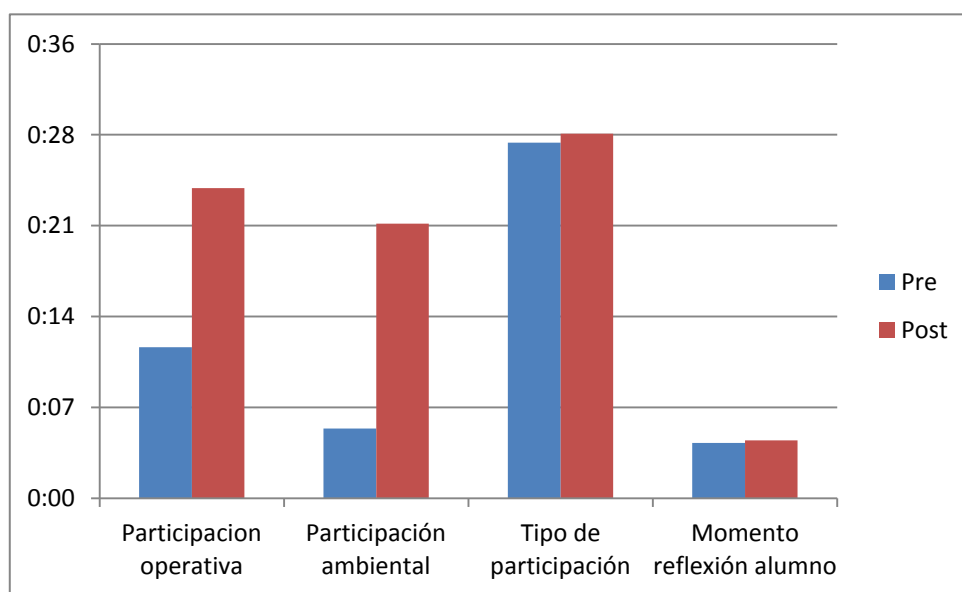


Figura 6.25: Total pre-post para los criterios de la autonomía.

Criterio: Participación operativa

Tras el período de formación, el alumnado está más tiempo tomando decisiones sobre las condiciones operativas de realización de la tarea (motricidad y organización). Aunque las categorías AMOT y AORG disminuyen en la fase post, la categoría AMOR aumenta considerablemente. Tanto en la fase pre como post, la categoría de mayor duración es AMOR.

Criterio: Participación ambiental

Tras el período de formación, el alumnado está más tiempo tomando decisiones sobre las condiciones ambientales de realización de la tarea (material, espacio y tiempo). Las categorías que aumentan en la fase post son AEMA y AETM. Sin embargo, es la categoría

AETM la que experimenta un aumento considerable. Durante la fase pre, la categoría que más valor posee AETI. En la fase post es la categoría AETM.

Criterio: Tipo de participación

En general, el tipo de participación del alumno (Figura 6.26), tras el período de formación, ha aumentado. Las categorías que han aumentado durante la fase post son INDI, REFL, INMO, INRE y MORE. No existe ningún episodio durante la fase pre ni post en la que se dé la situación IMOR. La categoría que más repite durante la fase pre y post es MOTR.

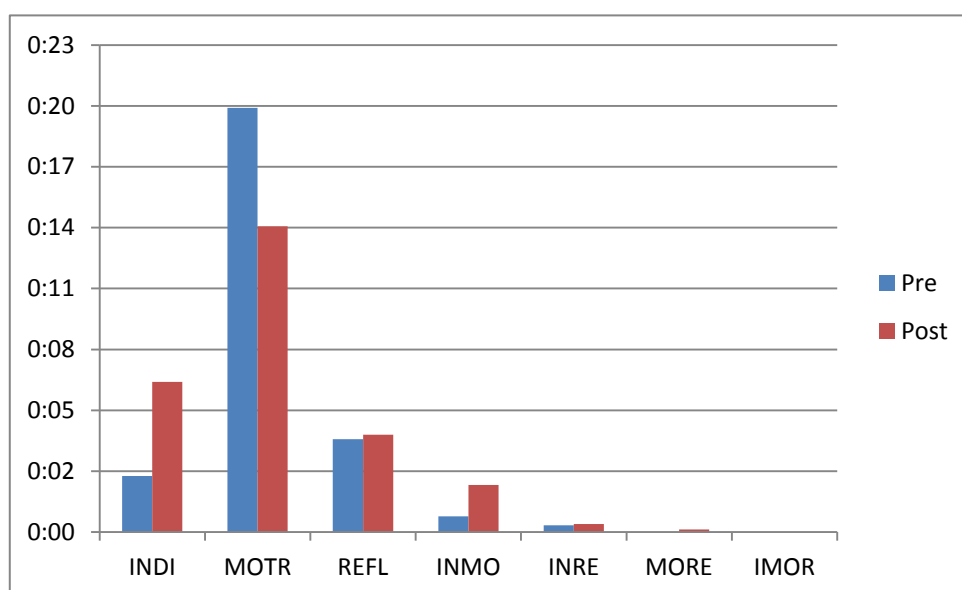


Figura 6.26: Medias por sesión para la fase pre y post del criterio *Tipo de participación*.

Criterio: Momento de reflexión del alumno

En general, han aumentado los momentos en los que el alumno reflexiona acerca de la tarea motriz. Tanto las categorías ARPA como AREN han descendido en la fase post. Por el contrario, tras el período de formación la categoría ARSO ha aumentado.

No existen datos significativos respecto al conjunto vacío o la inobservabilidad.

Los datos por caso pueden consultarse a continuación (Tabla 6.22). En primer lugar, se muestran las sumas totales de cada categoría en cada una de las fases. En segundo lugar, se muestran las medias por sesión.

Tabla 6.22: Duración total de las categorías (sumas) del FC-SC por caso-grupo.

	Caso-grupo B		Caso-grupo C		Caso-grupo J	
Nombre Categoría	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
SIAC	1:29:30	0:42:45	0:25:28	0:37:08	0:46:40	0:57:29
COAC	1:12:21	0:58:27	1:20:41	1:02:06	1:47:58	1:21:06
UNAL	0:13:23	0:36:52	0:13:01	0:31:15	0:07:51	0:00:00
VARI	0:05:55	0:12:24	0:01:30	0:29:19	0:05:52	1:05:54
TODO	1:18:04	0:47:54	0:33:37	0:32:24	1:34:38	1:09:28
PMOT	0:00:00	0:00:00	0:00:08	0:02:56	0:00:00	0:00:00
PORG	0:07:57	0:10:07	0:02:51	0:00:00	0:12:27	0:00:00
PMOR	1:48:39	0:00:29	1:16:28	0:03:58	1:39:34	0:00:00
Instrucción operativa	1:56:36	0:10:36	1:19:27	0:06:54	1:52:01	0:00:00
PMAT	0:09:39	0:00:23	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
PTIE	0:04:19	0:04:10	0:00:00	0:04:12	0:01:33	0:27:29
PESP	0:00:00	0:09:24	0:04:25	0:00:00	0:01:30	0:00:00
PTMA	0:15:18	0:00:00	0:01:50	0:02:07	0:00:00	0:00:00
PEMA	0:02:14	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:05:50	0:00:00
PETI	0:02:12	0:10:59	0:06:37	0:00:00	0:00:58	0:00:00
PETM	1:23:24	0:00:00	1:16:00	0:01:51	1:39:04	0:00:00
Instrucción ambiental	1:57:06	0:24:56	1:28:51	0:08:10	1:48:55	0:27:29
PRPA	0:30:38	0:03:00	0:07:38	0:00:00	0:02:44	0:01:56
PREN	0:00:57	0:08:29	0:09:09	0:00:00	0:03:07	0:00:00
PRSO	0:14:24	0:04:41	0:01:32	0:03:58	0:01:07	0:18:40
Momento reflexión	0:45:59	0:16:10	0:18:19	0:03:58	0:06:58	0:20:36
AMOT	0:18:03	0:00:32	0:08:29	0:00:00	0:17:16	0:02:36
AORG	0:05:03	0:06:34	0:05:34	0:03:02	0:08:52	0:00:00
AMOR	0:38:02	1:27:02	0:08:03	1:28:04	0:34:30	1:47:07
Participación operativa	1:01:08	1:34:08	0:22:05	1:31:06	1:00:38	1:49:43
AMAT	0:04:02	0:00:00	0:00:00	0:00:52	0:00:00	0:00:00
ATIE	0:01:14	0:02:17	0:05:46	0:00:00	0:00:00	0:04:45
AESP	0:03:20	0:02:16	0:03:57	0:10:26	0:10:21	0:00:00
ATMA	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
AEMA	0:02:40	0:12:31	0:00:52	0:01:32	0:00:00	0:00:00
AETI	0:08:46	0:01:53	0:07:15	0:00:00	0:03:16	0:01:15
AETM	0:14:28	0:56:47	0:00:31	0:57:57	0:00:00	1:48:47
Participación ambiental	0:34:30	1:15:44	0:18:21	1:10:46	0:13:37	1:54:47
INDI	0:22:15	0:26:53	0:05:03	0:24:43	0:04:27	0:33:40
MOTR	1:11:50	0:58:27	1:07:19	0:39:56	1:41:35	1:15:07
REFL	0:28:41	0:17:00	0:11:47	0:08:55	0:12:24	0:29:18

INMO	0:00:00	0:00:00	0:07:08	0:20:47	0:01:55	0:06:00
INRE	0:03:47	0:04:33	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
MORE	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:01:23	0:00:00	0:00:00
IMOR	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Tipo de participación	2:06:33	1:46:53	1:31:17	1:35:44	2:00:21	2:24:05
ARPA	0:17:16	0:05:50	0:02:07	0:04:57	0:09:17	0:10:38
AREN	0:00:00	0:08:55	0:09:40	0:00:00	0:03:07	0:00:00
ARSO	0:11:25	0:02:15	0:00:00	0:03:58	0:00:00	0:18:40
Momento reflexión	0:28:41	0:17:00	0:11:47	0:08:55	0:12:24	0:29:18
COVA	0:03:42	0:00:37	0:00:53	0:01:50	0:05:12	0:04:59
INO B	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00

Estos datos mantienen la misma lógica que se ha descrito anteriormente para los resultados totales.

A continuación se muestran las medias para cada caso-grupo (Tabla 6.23).

Tabla 6.23: Duración (medias por sesión) de las categorías del FC-SC por caso-grupo.

	Caso-grupo B		Caso-grupo C		Caso-grupo J	
Categoría	M pre	M post	M pre	M post	M pre	M post
SIAC	0:22:22	0:10:41	0:06:22	0:09:17	0:11:40	0:14:22
COAC	0:18:05	0:14:37	0:20:10	0:15:32	0:26:59	0:20:16
UNAL	0:03:21	0:09:13	0:03:15	0:07:49	0:01:58	0:00:00
VARI	0:01:29	0:03:06	0:00:23	0:07:20	0:01:28	0:16:29
TODO	0:19:31	0:11:58	0:08:24	0:08:06	0:23:39	0:17:22
PMOT	0:00:00	0:00:00	0:00:02	0:00:44	0:00:00	0:00:00
PORG	0:01:59	0:02:32	0:00:43	0:00:00	0:03:07	0:00:00
PMOR	0:27:10	0:00:07	0:19:07	0:01:00	0:24:54	0:00:00
Instrucción operativa	0:29:09	0:02:39	0:19:52	0:01:43	0:28:00	0:00:00
PMAT	0:02:25	0:00:06	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
PTIE	0:01:05	0:01:03	0:00:00	0:01:03	0:00:23	0:06:52
PESP	0:00:00	0:02:21	0:01:06	0:00:00	0:00:23	0:00:00
PTMA	0:03:49	0:00:00	0:00:27	0:00:32	0:00:00	0:00:00
PEMA	0:00:34	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:01:27	0:00:00
PETI	0:00:33	0:02:45	0:01:39	0:00:00	0:00:14	0:00:00
PETM	0:20:51	0:00:00	0:19:00	0:00:28	0:24:46	0:00:00
Instrucción ambiental	0:29:16	0:06:14	0:22:13	0:02:02	0:27:14	0:06:52
PRPA	0:07:39	0:00:45	0:01:55	0:00:00	0:00:41	0:00:29
PREN	0:00:14	0:02:07	0:02:17	0:00:00	0:00:47	0:00:00
PRSO	0:03:36	0:01:10	0:00:23	0:01:00	0:00:17	0:04:40
Momento reflexión	0:11:30	0:04:03	0:04:35	0:01:00	0:01:45	0:05:09

AMOT	0:04:31	0:00:08	0:02:07	0:00:00	0:04:19	0:00:39
AORG	0:01:16	0:01:38	0:01:23	0:00:46	0:02:13	0:00:00
AMOR	0:09:30	0:21:46	0:02:01	0:22:01	0:08:37	0:26:47
Participacion operativa	0:15:17	0:23:32	0:05:31	0:22:47	0:15:09	0:27:26
AMAT	0:01:00	0:00:00	0:00:00	0:00:13	0:00:00	0:00:00
ATIE	0:00:19	0:00:34	0:01:26	0:00:00	0:00:00	0:01:11
AESP	0:00:50	0:00:34	0:00:59	0:02:37	0:02:35	0:00:00
ATMA	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
AEMA	0:00:40	0:03:08	0:00:13	0:00:23	0:00:00	0:00:00
AETI	0:02:12	0:00:28	0:01:49	0:00:00	0:00:49	0:00:19
AETM	0:03:37	0:14:12	0:00:08	0:14:29	0:00:00	0:27:12
Participación ambiental	0:08:38	0:18:56	0:04:35	0:17:42	0:03:24	0:28:42
INDI	0:05:34	0:06:43	0:01:16	0:06:11	0:01:07	0:08:25
MOTR	0:17:58	0:14:37	0:16:50	0:09:59	0:25:24	0:18:47
REFL	0:07:10	0:04:15	0:02:57	0:02:14	0:03:06	0:07:20
INMO	0:00:00	0:00:00	0:01:47	0:05:12	0:00:29	0:01:30
INRE	0:00:57	0:01:08	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
MORE	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:21	0:00:00	0:00:00
IMOR	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00
Tipo de participación	0:31:39	0:26:43	0:22:50	0:23:57	0:30:06	0:36:02
ARPA	0:04:19	0:01:28	0:00:32	0:01:14	0:02:19	0:02:40
AREN	0:00:00	0:02:14	0:02:25	0:00:00	0:00:47	0:00:00
ARSO	0:02:51	0:00:34	0:00:00	0:01:00	0:00:00	0:04:40
Momento reflexión	0:07:10	0:04:15	0:02:57	0:02:14	0:03:06	0:07:20
COVA	0:00:56	0:00:09	0:00:13	0:00:28	0:01:18	0:01:15
INOB	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00	0:00:00

Estos datos mantienen la misma lógica que se ha descrito anteriormente para los resultados totales.

6.2. Análisis cualitativo de los datos

6.2.1. Credibilidad de la investigación cualitativa

La tradición positivista ha relegado a un segundo plano, hasta casi catalogar de “pseudocientífica”, a la investigación naturalista hasta hace bien poco. En pos de otorgar una mayor credibilidad a este trabajo, se va a explicar los criterios y procedimientos utilizados a tal fin.

Según Guba (1989), los criterios para medir la veracidad de una investigación naturalista son: *la credibilidad, la transferencia, la dependencia y la neutralidad.*

CREDIBILIDAD

Al objeto de garantizar mayor credibilidad a esta investigación se han utilizado los siguientes procedimientos:

1. *La triangulación de instrumentos.* La triangulación es un procedimiento que consiste en verificar la misma información a través de, al menos, dos fuentes. Como podrá observarse en el apartado dedicado al “Método”, para la parte cualitativa de la investigación se han utilizado diversos instrumentos de recogida de datos:

- *El diario del profesorado.* Se ha desarrollado durante el seminario de investigación-acción, y nos ha permitido recoger el pensamiento docente y sus procesos de reflexión, a partir de la puesta en práctica del plan de acción. Para Kemmis y Mc Taggart (1988), los diarios de campo son útiles porque obligan a repensar diariamente las prácticas docentes y a recomponer las ideas para registrarlas. Para Julián (2009), el diario se configura como un espacio de intersección entre objetividad y subjetividad, entre pensamiento y acción. Con él, los profesores que han participado entran en un proceso dialéctico constante consigo mismo que les obliga a repensar sus prácticas y a ser críticos con la intervención docente desarrollada. Los diarios realizados van, según el caso, desde los muy exhaustivos, con un gran nivel de reflexión, hasta los más simples, que tienen una base más superficial de sobre a partir de la acción. La estructura del diario tenía una estructura bastante sencilla: por un lado, la parte descriptiva, donde se anotaba el devenir de lo sucedido durante la sesión desarrollada, casi a modo de anecdótico; por otro lado, la parte interpretativa, donde se intenta dar una explicación a lo sucedido respecto a los planes de acción que fueron surgiendo a partir del seminario y, proponiendo, si era el caso, alternativas a estos planes en aras de promover un aprendizaje más autónomo. En definitiva, el diario se configura como una excelente herramienta de recogida de información e indagación sobre la práctica (Schön, 1992).

- *El proceso de formación colaborativa.* Esta técnica se constituye como un eje muy importante en aras de desvelar las preocupaciones de los agentes interventores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en destapar las inquietudes, creencias y problemas que se encuentran en la práctica (Vegas, 2006). Según Romero (1995) y Vegas (2006), el seminario se diferencia del grupo de trabajo o del trabajo en grupo, en la implicación crítica de sus participantes. El hecho de decantarnos por el seminario se ha debido porque lo que nos interesaba era la comprensión y análisis crítico de un fenómeno particular: la intervención docente tradicional y propuestas innovadoras para promocionar la autonomía en el alumnado. Por lo tanto, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción se nos vislumbraban como dos cuestiones ineludibles dentro del proceso de formación del profesorado participante en la investigación.

Por otra parte, el hecho de que lo consideremos un trabajo colaborativo y no cooperativo, se fundamenta en que en el primero, lo que se busca, principalmente, es el enriquecimiento personal a través de intercambios comunes o grupales de cuestiones problemáticas que afectan a la totalidad del conjunto. Mientras, el proceso cooperativo trata de aunar esfuerzos individuales para lograr un objetivo o fin común. Esto no quiere decir que en el trabajo colaborativo no se lleguen a estrategias comunes. Antes al contrario, a través de la discusión de los participantes en el grupo se llega a la confrontación de inquietudes promoviendo un consenso o definiendo estrategias metodológicas para desarrollarlas en la práctica de cada contexto en particular (Vegas, 2006).

En nuestro caso, el grupo ha partido de la individualidad de cada contexto para, a partir del intercambio de opiniones y experiencias desarrollar planes de acción generales (con indicios específicos que permitan aplicarlos a cada situación especial de cada centro) que traten de promover un aprendizaje autónomo en el alumnado.

- *Las programaciones del profesorado.* La programación es una labor indispensable en toda acción pedagógica constructiva. Dejar que la intervención docente ceda a la improvisación

no hace sino acrecentar la filosofía del “todo vale” menoscabando la importancia del área en el desarrollo general del alumnado. El objetivo era valorar cuáles eran las prioridades explícitas en las programaciones de los profesores que participaron en el estudio y compararlas con la realidad que se manifestaba en la práctica.

- *Las cartas del alumnado*. Si concebimos que la finalidad de Educación Física sea la autonomía del alumnado, el tipo de evaluación que se considere ha de estar acorde a este fin. En este sentido, la evaluación como agente regulador del proceso educativo y como instrumento de aprendizaje debe implicar al alumnado. La propuesta de realizar una carta de los alumnos a un amigo surge a partir de la experiencia realizada por López Pastor y Jiménez (1995). En esta investigación, se propuso por coherencia ideológica. Evidentemente, si concebimos al alumnado como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, también debe asumir su parte de actor importante en la evaluación. La participación del educando en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido ampliamente tratado en Fernández-Balboa (2005) y López Pastor (2004). Por otra parte, por cuestiones metodológicas, nos interesaba utilizar un instrumento de recogida de información cualitativa que nos permitiera identificar el pensamiento del alumnado, sus ideas, creencias y opiniones. La realización fue bastante sencilla. Se les pidió que escribieran una carta a un amigo explicándoles cómo era la Educación Física con su maestro. En esta carta se podrían abordar cuestiones como la forma de enseñar del maestro, los contenidos trabajados, etc.

2. *La triangulación de perspectivas*. Es inconcebible abordar una investigación sobre la intervención didáctica que no tenga en cuenta a los dos agentes participantes en dicho proceso de enseñanza y aprendizaje: el profesorado y el alumnado. Por esta razón, se han utilizado instrumentos de recogida de datos para estudiar el pensamiento del profesorado y del alumnado y poder, así, contrastar las visiones que cada uno tiene sobre un mismo fenómeno.

3. *El trabajo prolongado.* Hay que decir que el proceso de toma de datos se ha realizado de forma sistemática durante siete meses (desde diciembre de 2008 hasta junio de 2009). Este trabajo prolongado no tiene otra finalidad que la de recabar datos de la forma más documentada posible, contribuyendo de esta manera a tener una visión más amplia del fenómeno estudiado.

4. *La observación persistente.* Se ha necesitado de mucho esfuerzo y tiempo para realizar esta acción. El investigador principal ha hecho las funciones de dinamizador del grupo, asesorando y supervisando todos los pasos que se daban en aras de que la investigación no decayese en ritmo. Esta observación persistente de los fenómenos que se iba sucediendo nos ha dado una perspectiva holística acerca de lo que podemos considerar relevante e irrelevante. Descartando todos aquellos datos que, por el propio devenir de la investigación, se iban dando pero que, por su adecuación al objeto de estudio, no eran pertinentes.

5. *Recogida de material referencial.* Con el objetivo de que otro investigador pueda comprobar o replicar la investigación se han conservado todos los datos recogidos a partir de los instrumentos anteriormente citados. Se está en disposición de analizar todas las grabaciones de las reuniones realizadas (8 sesiones) y los documentos personales (programaciones, diarios y cartas de los alumnos).

6. *Citaciones del texto original.* Para dar mayor credibilidad a la investigación, aquellas referencias que ofrecieran información relevante se han puesto entrecomilladas y en párrafo aparte. Los datos recogidos a partir del seminario se grabaron en formato digital y fueron transferidos al disco duro de un ordenador. Una vez allí, se procedió a su audición y transcripción literal al programa Nvivo v2.0. De la misma manera, los documentos personales (programaciones, diarios del profesor y cartas de los alumnos) se transcribieron al programa Nvivo v2.0 para su posterior análisis. En este documento, las citas son literales y provienen de estos archivos registrados.

TRANSFERENCIA

Hay que tener cuidado, cuando se habla de transferencia, de no utilizarlo como sinónimo de generalización, propia de investigaciones positivistas de las ciencias naturales. En las ciencias sociales, y en la investigación naturalista, el contexto forma parte fundamental de la investigación. Por eso, la generalización de los resultados difícilmente es aceptable. Extrapolar datos y conclusiones de un contexto a otro hay que realizarlo con suma cautela. En este sentido, se entiende la transferencia como la posibilidad de aplicabilidad o el grado en que los resultados pueden adecuarse a otros sujetos o contextos. Para satisfacer este criterio hemos adoptado dos procedimientos:

1. Descripción exhaustiva. De forma precisa y minuciosa se hace una recapitulación de todo el proceso, así como del contexto y de los sujetos. En efecto, todo el procedimiento seguido hasta la consecución de este documento puede consultarse en la cronología de la investigación, donde se describe de manera detallada los pasos seguidos por el investigador en la investigación. El contexto y los sujetos pueden consultarse en el apartado dedicado a la muestra, donde se exponen las características de los mismos. De esta manera, los datos podrán ser aplicables o transferibles en la medida en que el lector se identifique con el contexto o los sujetos de la investigación.

2. Recogida abundante de datos. Para ello, se han utilizado diversos instrumentos de obtención de datos (seminario de discusión, diarios, programaciones y cartas). Esto nos ha facilitado recoger una amplia muestra de datos desde diversas perspectivas, lo que a su vez, permite confrontarlos entre sí.

DEPENDENCIA

Un concepto muy relacionado con el anterior es el de dependencia (en términos cuantitativos, fiabilidad o consistencia). Una de las grandes preocupaciones en la

investigación naturalista es la posibilidad de que los datos se repitan en igualdad de condiciones (sujetos y contextos), lo cual es muy difícil cuando se analizan fenómenos sociales como la educación. En cualquier caso, los procedimientos seguidos para obtener un alto grado de dependencia en esta investigación han sido:

1. Identificación del estatus y rol del investigador. A lo largo del documento, pero sobre todo en el apartado dedicado a la introducción y a la cronología de la investigación, se ha identificado el estatus y el rol del investigador. Al principio del documento, el investigador expone cuáles son sus creencias y cómo pretende abordar el objeto de estudio en función de ellas.

2. Descripciones minuciosas de los informantes. En nuestro caso, los informantes son los participantes en la investigación (tres profesores y sus respectivos alumnos). Las características de éstos se encuentran detalladas en el apartado dedicado a la muestra.

3. Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos. Como ha podido observarse en su apartado correspondiente, las técnicas y los instrumentos para la recogida de datos han sido descritos con todo lujo de detalles.

4. Delimitación del contexto. En el apartado dedicado a la muestra, así como a lo largo de todo el documento, el lector habrá podido comprobar las características del contexto en el que se ha realizado la investigación.

NEUTRALIDAD

La neutralidad en la investigación naturalista tiene que ver más con la objetividad de los datos que con el investigador, que es subjetivo necesariamente. Al objeto de ser lo más imparciales posible, se han utilizados varios procedimientos, que han sido descritos anteriormente, como la triangulación de instrumentos y sujetos, el trabajo prolongado, la observación persistente, las citas originales de los informantes, la descripción exhaustiva, la identificación del estatus y rol del investigador y la delimitación del contexto.

6.2.2. El informe de investigación

1. Sobre las concepciones previas

1.1. La concepción de la enseñanza

El profesorado participante en el seminario llegó con una concepción técnica de la enseñanza. Conceptos como la pérdida de tiempo, o el control de la clase aparecen repetidos en las primeras sesiones, dando una considerable relevancia a la organización de la clase y al tiempo de compromiso motor. Se parte, por tanto, de una postura un tanto reticente acerca de la capacidad de los alumnos de ser protagonistas de su propio aprendizaje. El miedo a la pérdida del respeto o del control de la clase son las primeras preocupaciones del profesorado participante en el seminario.

Disciplina, actitud y autonomía, una cosa no va reñida con la otra. Yo creo en la autonomía, creo en todas esas cosas pero también creo que debe haber un control, un orden, dentro de la clase. Ahora, que tú llegues y digas me siento y hagan lo que les dé la gana porque vamos a trabajar la autonomía, o hagan estos ejercicios porque estamos trabajando la autonomía y no se respetan las normas de clase, eso tampoco lo creo. (...) Tú tienes un pensamiento (que los niños se callen, estén quietos) pero claro tú llegas y no se están quietos, no se callan, pues ya cambias tu pensamiento emancipativo al directo. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Y así lo vislumbra el alumnado, que se da cuenta de la imposibilidad de tomar decisiones en su proceso de aprendizaje.

Hemos estado en la clase copiando lo que debemos hacer y lo que no podemos hacer (Carta pre alumno caso C).

1.2. La autonomía como “dejar hacer”

Así mismo, aparece la confusión acerca de la autonomía como un “dejar hacer” lo que quiera al alumnado. Parece que el profesorado entiende la autonomía como un producto, y no como un proceso de una intervención didáctica consciente y consistente a lo largo de un período de tiempo que, *grosso modo*, se prolongará a lo largo de toda la vida del alumnado.

El problema es que más que responsabilidades lo que ven es libertad, les dejas tomar decisiones y lo que pasa es que se vuelven un poco locos porque lo que ven es libertad, que abres la mano. De todas formas, con los niños puedes hacer lo que tú quieras, siempre que lo tengas todo bien organizado. ” (Caso J. Sesión 3 Seminario).

1.3. Influencia del desarrollo psicoevolutivo

Por otro lado, también los profesores consideran que la autonomía es complicada llevarla a cabo por la inmadurez del alumnado del primer ciclo de educación primaria. Los profesores consideran inmaduros al alumnado de estas edades para dejarles tomar responsabilidades en su proceso de aprendizaje.

Eso de fomentar la autonomía con alumnos de primero (de primaria) es casi imposible. Como de sexto, bueno yo se lo tengo que dar todo masticado, bueno, de acuerdo pero también depende del contexto en el que tu te muevas porque hay colegios o zonas donde los niños se pueden organizar tranquilamente solos. El problema del juego libre es que siempre quieren fútbol, por lo menos los de sexto. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

Hacerlo en el primer ciclo es un triunfo, ya que por el carácter psicoevolutivo el niño a estas edades es totalmente heterónomo y egocéntrico, va “en contra de su natura” (Caso J. Sesión 4 Seminario).

De hecho, para el alumnado del primer ciclo, se opta por una estrategia instructiva, donde las tareas definidas ocupan la mayor parte del tiempo. En estas edades el profesor debe sistematizar el trabajo. Las tareas irán enfocadas a manifestar el objetivo de la tarea y las condiciones de realización de la misma. En el segundo ciclo se podrá ir utilizando estrategias más participativas, hasta llegar al tercer ciclo, donde ya se podrá recurrir a estilos más favorecedores de la autonomía. Bajo esta concepción, la autonomía es un proceso que va desde dejar pocas posibilidades de toma de decisiones del alumnado al comienzo de la etapa de primaria hasta la finalización de la misma, donde el alumno ya tendrá la oportunidad de guiar su propio proceso de aprendizaje. Véase la siguiente cita de la Programación Didáctica (en adelante, PD).

En relación al primer ciclo de la Educación Primaria se ha de tener en cuenta que son grupos de alumnos que no están habituados a un trabajo sistemático de Educación Física y que además presentan una gran dependencia del profesor-tutor, por lo que es de gran ayuda el empleo del método de enseñanza de “instrucción directa”, que consiste en que el alumno recibe la información de la tarea que ha de realizar y como debe ser su ejecución.

La explicación de las actividades a los niños se hará de forma global, dando una información inicial completa y clara acerca de la tarea que van a realizar. Es importante hacer una demostración previa para que a continuación la realice todo el grupo. Se han de hacer las correcciones necesarias, de forma individual o en grupo, según el tipo de trabajo que se está realizando. Al final, entre todos se llevará a cabo un análisis de los resultados.

En el segundo ciclo los alumnos ya están habituados a la práctica de la Educación Física, por lo que además de las técnicas empleadas en el ciclo anterior se irá introduciendo la técnica de “asignación de tareas” en la que se

determina la tarea a realizar y el niño se responsabiliza de su trabajo, consiguiendo de esta forma conductas automotivadas

Para el tercer ciclo los niveles de exigencia ya son más altos, planteándose situaciones-problema que exijan la utilización inteligente del movimiento. De esta manera, además de las técnicas empleadas anteriormente, utilizaremos la de “resolución de problemas” en la que los niños han de encontrar la solución al “problema matriz” por sí solos (PD caso C).

Por otro lado, la intervención didáctica no debe obviar este desarrollo psicoevolutivo, para a partir de ahí, comenzar con la adquisición de los nuevos aprendizajes.

En esta etapa se tomará siempre como punto de referencia de los nuevos aprendizajes motores el nivel evolutivo de los alumnos, situando la intervención educativa un paso por delante de las posibilidades de actuación de que son capaces, y organizando el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del punto de partida del alumnado, de sus conceptos y aprendizajes previos, procurando que vayan construyendo otros nuevos. Se seguirá una secuencia de adquisición que proceda de lo global y amplio a lo específico y especializado, primando el criterio de diversidad sobre el de especialización (PD caso C).

Asimismo, el profesorado entiende que la PD didáctica debe ser coherente con los principios constructivistas (aunque sólo sea a nivel teórico) de partir del nivel psicoevolutivo del alumnado, así como de sus intereses y necesidades.

Con esta programación didáctica se pretende atender a las necesidades, características y contextos socioeconómicos y culturales del centro y del alumnado (PD caso B).

1.4. El modelo pedagógico

Las creencias que tiene el profesorado sobre la educación giran en torno a considerarla como un proceso cuya finalidad es la autonomía, que el alumno sea capaz de desenvolverse por sí mismo a lo largo de toda la vida. Aparentemente, el modelo pedagógico vertical (basado en una racionalidad técnica) donde la eficacia docente es lo prioritario queda relegado a un segundo plano.

Yo creo que la educación estriba en formar personas y hacerlas autónomas para que sean capaces en enfrentarse a la vida cotidiana. Pero no me refiero al nivel de 6x6, sino tener la capacidad de si no me sé el 6x6, tener la capacidad de averguarlo, de descubrirlo. La educación te tiene que llevar al niño a ser capaz de preguntarse las cosas, no de reproducir sino de descubrir cosas. Que sean capaces de resolver los problemas que les vayan surgiendo en la vida. Es crear a una persona competente. No solamente reproduciendo modelos. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

La finalidad de la educación es preparar al individuo para desenvolverse en la sociedad que le rodea. Lo comprende todo, habilidades sociales, habilidades cognitivas, instrumentos básicas... tienes que darle instrumentos básicos para que el día de mañana ese sea el color tal... que sepa expresarse, que sepa comportarse en grupo... es que la educación lo es todo. La educación se prolonga durante toda la vida, desde que nacemos hasta que tenemos uso de razón. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

2. Sobre la autonomía

2.1. Consideraciones previas

El profesorado participante tiene un concepto de la autonomía como la capacidad de hacer las cosas por sí mismo, además de ser un proceso que continúa a lo largo de toda la vida.

La autonomía es la capacidad para hacer cosas sin ayudar externas, por sí mismo. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

La autonomía hay que darla cuando ya te has ganado todos los procesos anteriores, cuando ya has conseguido que hagan una fila, que se sienten en círculo, que el patrón de la carrera lo tengo adquirido. Todo lleva tiempo. Cuando lo tienen adquirido, entonces dejo autonomía, que lo hagan ellos. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

La autonomía es un proceso, todo es una cuestión hábitos tanto para ti como para ellos. Es cierto que la deformación profesional afecta, y soy consciente de que abuso (abusaba) del mando directo. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

2.2. Proceso y producto

En cualquier caso, alguno de los docentes se mostró reticente a considerar la autonomía como una cuestión de transferencia. La aplicación de una conducta autónoma a otros contextos que no sean el exclusivamente formal o escolar no parece cobrar fuerza en este profesor.

Lo que pasa respecto a la autonomía es que son cosas concretas en puntos concretos, sobre todo en la metodología. (Caso J. Sesión 4 Seminario).

3. Sobre la Educación Física

3.1. Como educación integral

La concepción que tienen los profesores sobre la Educación Física es la de ser una educación integral a través del movimiento. Esto es, por medio del cuerpo y el movimiento se educa al alumno en su parte cognitiva, físico-motriz, socio-afectiva y emocional-relacional.

La educación y la Educación física son lo mismo pero una es a través del movimiento. En la Educación Física, está implícito el movimiento y las relaciones con los compañeros. Pero no es solamente educar con el movimiento o reproducir los movimientos, hay otras cosas. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Esta misma concepción parece que se repite en la programación didáctica (PD) que, de forma coherente, concreta las prescripciones que aparecen en el currículo de Canarias.

Como sabemos, el cuerpo y el movimiento se convierten en los principales instrumentos de acción dentro del Área de Educación Física, ya que constituyen elementos cognitivos básicos en el normal desarrollo integral de la persona. Junto a esto, cabe resaltar la importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades de acción y relación con nuestro entorno y con los demás (PD caso C).

La sociedad actual plantea la necesidad de incorporar a la educación aquellos conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el cuerpo y el movimiento, contribuyendo al desarrollo integral de la persona, a su realización y a la mejora de su competencia motriz y de su calidad de vida. Asimismo, capacita al alumnado en su realización personal y en el ejercicio activo de la ciudadanía (PD caso J).

Su justificación en el sistema educativo es que incorpora saberes culturales que, a través del cuerpo y el movimiento, desarrollan la personalidad del alumnado.

En el Decreto número 46/ 93, por el que se establece el currículo de la Etapa Primaria, y que aún está en vigor a la espera de un “reordenamiento” académico administrativo que marque las pautas a seguir tras la reciente aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), se justifica la presencia de esta área en el diseño curricular, ya que se pretende incorporar a la cultura y a la educación básica aquellas capacidades que, relacionadas con el cuerpo y la actividad motriz, favorezcan en el alumnado el desarrollo global de la personalidad, y una mejor calidad de vida, a través de una educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal, de la forma física y la utilización constructiva del ocio mediante actividades motrices. Se pretende así dar respuesta a la demanda social de insertar esta área en el ámbito de la educación obligatoria (PD caso C).

Un apunte importante es la justificación que se hace de la Educación Física como medio para el desarrollo de la competencia motriz, aspecto obviado en la clasificación de las competencias básicas prescrito en el sistema educativo. En cualquier caso, la autonomía, por sí misma, no parece que sea una cuestión que revista importancia, puesto que no se manifiesta en la introducción del área.

La Educación Física persigue, entre otros fines, formar individuos competentes en su motricidad, entendiendo la competencia motriz como el conjunto de capacidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que las personas realizan en su medio y con las demás (PD caso J).

3.2. Los objetivos y las competencias básicas en la Educación Física

Ya desde la programación, el profesorado entiende la necesidad de cubrir los objetivos que, de manera general, se establecen para toda la etapa de primaria. Entre ellos, cómo no, está la autonomía.

En la Educación Primaria esta área debe contribuir al logro de los objetivos generales de la etapa: socialización, autonomía, autoconfianza, aprendizajes instrumentales básicos, mejora de las posibilidades expresivas, cognoscitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento (PD caso C).

Los objetivos generales de la Educación Física concretan algunos de la Educación Primaria (autonomía de acción en el medio, socialización y adquisición de instrumentos básicos) en forma de capacidades (PD caso J).

Los objetivos son un elemento curricular de relevancia sobradamente demostrada. Sirve de reflexión y de orientación al servicio del profesorado, quien da buena cuenta de las capacidades que debe desarrollar en su alumnado.

Los objetivos se entienden como las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas. Se conciben así como elementos que guían los procesos de enseñanza aprendizaje, ayudando a los profesores en la organización de su labor educativa. Los objetivos de área constituyen las aportaciones que desde cada área se realiza a la consecución de los objetivos generales de etapa (PD caso B).

En la programación, respecto a las capacidades generales que se deben desarrollar en el alumnado de primaria (Objetivos generales de etapa) no se contempla la autonomía como una de ellas. Básicamente, se centra en la especificidad del cuerpo y el movimiento para la adquisición de otras capacidades.

k) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida (PD caso C).

De entre las capacidades específicas que el profesorado pretende desarrollar en sus alumnos (Objetivos generales de área) no aparece ninguna referencia explícita al desarrollo de la autonomía.

Un elemento curricular novedoso en el actual sistema educativo lo constituyen las competencias básicas. Éstas son susceptibles de ser tratadas y promovidas desde todas las áreas del currículo. El área de Educación Física no puede ser menos. Una de estas competencias se refiere a la autonomía e iniciativa personal. En este caso, la aportación del área va encaminada, según los participantes en el seminario, al desarrollo progresivo en la toma de decisiones, actitudes de autosuperación y perseverancia y al desarrollo de la creatividad.

La aportación del área al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal se produce emplazando al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía sobre aspectos de ejecución y de organización de las distintas tareas motrices, promoviendo actitudes de autosuperación y perseverancia para la consecución de sus propios logros. A través de tareas que impliquen resolución de problemas motrices y que incidan sobre los mecanismos de percepción y de

decisión, se contribuye al desarrollo de la creatividad, afrontando la búsqueda de soluciones de forma individual o colectiva (PD caso J).

Según uno de los participantes (Caso J), a la hora de finalizar el tercer ciclo, el alumnado debe haber adquirido doce conductas que hacen referencia a la competencia de autonomía e iniciativa personal, son los llamados descriptores. Ahora bien, no se hace ninguna referencia a cómo se pueden lograr estas conductas desde la especificidad del área de Educación Física.

AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

- 1. Demorar la necesidad de satisfacción inmediata.*
- 2. Planificar proyectos personales.*
- 3. Identificar y cumplir objetivos.*
- 4. Imaginar y desarrollar proyectos.*
- 5. Ser asertivo y tener empatía.*
- 6. Tener actitud positiva al cambio.*
- 7. Tener confianza en sí mismo y espíritu de superación.*
- 8. Tomar decisiones con criterio propio.*
- 9. Valorar las ideas de los demás.*
- 10. Valorar las posibilidades de mejora.*
- 11. Valorar las ideas de los demás.*
- 12. Valorar las posibilidades de mejora.*

(PD caso J)

En cuanto a la competencia de aprender a aprender, la orientación gira en torno a la construcción del propio aprendizaje, así como a tener en cuenta el contexto del centro. Así mismo, también se hace hincapié en la adopción de hábitos de salud e higiene.

En relación con la competencia anterior se encuentra la competencia de aprender a aprender. A través del enfoque metodológico que se dará al área, donde el alumno construye su propio aprendizaje, se favorece el desarrollo de esta competencia. Por otro lado, y dadas las características de la zona de influencia (barrios marginales) queremos que a través de la toma de conciencia sobre los efectos que la actividad física tiene en la salud individual y colectiva, se propicie la reflexión sobre los cambios de nuestro cuerpo a lo largo de nuestra vida y de los efectos beneficiosos o perjudiciales que tienen determinadas prácticas sobre la salud (PD caso B).

3.3. La Educación Física: ¿un recreo organizado?

También se parte de la idea que la Educación Física no es un recreo, lo que supone que la concepción activista está subyugada a la constructivista, aunque no se menoscaba la función catártica del área.

La educación y la Educación física son lo mismo pero una es a través del movimiento. En la Educación Física, está implícito el movimiento y las relaciones con los compañeros. Pero no es solamente educar con el movimiento o reproducir los movimientos, hay otras cosas. (...) Parece como que nuestra clase es ir, jugar y nada más. Como que el insistir en el aspecto serio de que estamos trabajando cosas, de que no es venir y jugar. Nosotros también tenemos parte de culpa por el tema de la evaluación. Evaluamos más la parte motriz, pero también hay que evaluar los conceptos, qué significa desplazamientos, habilidades básicas, etc. Igual que en matemáticas no se valora solo que sepa resolver problemas sino lo que significa cada cosa. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Los niños piensan que la Educación Física es un recreo vigilado, pero en nosotros está el cambiar esa percepción del alumnado. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

La función recreativa sigue teniendo peso en las programaciones del profesorado, pero desde un punto de vista funcional, en el sentido de que la recreación se transferirá a cuestiones extraescolares. La Educación Física cumple, de este modo, una función recreativa, pero también funcional, puesto que es una herramienta para ocupar el tiempo de ocio y, en definitiva, adoptar un estilo de vida activo y saludable.

Función recreativa, ya que permite ofrecer alternativas a la ocupación del tiempo libre u ocio (PD caso C).

3.4. A cuentas de lo que hay que aprender

El profesorado tiene claro que la Educación Física es algo más que pasarlo bien. La importancia del aprendizaje, a pesar de los condicionantes sociales, no pasa desapercibida ni es menoscabada por los casos C y J en la experiencia.

La finalidad de la Educación Física es desarrollar una serie de habilidades en el ser humano no sólo de tipo físico, sino también cognitivo, sobre todo respeto a nuestro propio cuerpo. Si no fuera por nuestra área los chicos no harían nada de Educación Física. Yo la veo no sólo como fin sino además, y sobre todo, como medio para evitar muchas cosas. Es principalmente un medio, una herramienta. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

La heteronomía o dependencia del alumno viene de lo que es la concepción de la enseñanza en primaria. Los niños vienen de un modelo de aula que después intentan ver en Educación Física. O sea, en el aula les dicen lo que tienen que

hacer y luego en Educación Física no es otra cosa diferente, esperan lo mismo.

El papel de la globalización no se ve. (Caso J. Sesión 3 Seminario).

El maestro de Educación Física nos enseña cosas que nos sirve para la vida diaria (Carta pre alumno caso C).

La visión de la motricidad como medio para la adquisición de otros aprendizajes, así como la noción de fin en sí misma queda reflejada en la siguiente cita.

La Educación Física debe procurar la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de aquellas capacidades que mejoren las posibilidades de movimiento de los alumnos y su nivel de habilidad motriz, faciliten el conocimiento y comprensión de la conducta motriz como organización funcional y significativa del comportamiento humano, y permitan asumir actitudes, valores y normas en relación con el cuerpo y el movimiento.

La adquisición y el desarrollo de estos aprendizajes y capacidades deben estar vinculados a la experiencia motriz de cada persona y no pueden aislarse del propio conocimiento corporal. Pero esta experiencia motriz debe propiciar no sólo la exploración de las propias posibilidades de acción, expresión, comunicación y relación mediante el movimiento, sino también favorecer la reflexión sobre la finalidad, el sentido y los efectos de la acción misma, y la aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, resaltando la importancia de sentirse bien con el propio cuerpo, de atender a sus necesidades y de utilizarlo adecuadamente (PD caso C).

Asimismo, el juego, como medio, es una excelente herramienta para favorecer el aprendizaje, por lo que una intervención didáctica encaminada a favorecer la construcción de significados no debe obviar esta circunstancia.

No cabe duda que el alto contenido lúdico y simbólico de las sesiones enriquece la adquisición de los objetivos propuestos (Diario caso C).

En definitiva, la Educación Física debe cumplir una función de conocimiento, entre otras, ya que de esta manera se ponen al alcance del alumno herramientas para aprender a conocerse a sí misma, al entorno y a los demás.

Función de conocimiento, en la medida en que el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices el alumnado toma conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea (PD caso C).

3.5. *Catarsis*

Otra de las funciones tradicionalmente asignadas, y aún hoy sigue muy presente en la intervención docente es la de catarsis. El alumnado necesita movimiento porque la escuela de hoy está organizada de tal manera que el cuerpo y el movimiento quedan frustrados o se reprimen. El momento de la Educación Física supone una evasión para el alumnado en la que puede dar rienda suelta a toda esa energía que va acumulando a lo largo del día.

Es importante que los niños tengan ese momento catártico de evasión respecto al aula. (Caso J. Sesión 3 Seminario).

A mí me ha parecido la clase de Educación Física una clase diferente a las demás, no sólo por el profesor sino también por lo que hacemos (Carta pre alumno caso B).

Función catártica y hedonística, en la medida que los alumnos, a través del ejercicio físico, se liberan de tensiones, restablecen su equilibrio psíquico, realizan actividades de ocio y además disfrutan de su propio movimiento y de sus posibilidades corporales.

Función de compensación, en tanto que el movimiento compensa las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual (PD caso C).

3.6. La salud

Algunos tienen una idea de la Educación Física como recurso para mantener la salud, adoptando hábitos higiénicos y de calidad de vida. Parecen saber cuáles son los factores coadyuvantes y reductores de una vida saludable.

Siempre hay que hacer deportes. Es bueno para la salud y tener una dieta equilibrada y no hay que fumar ni beber alcohol ni tomar drogas. Eso todo te afecta a ti y a tu salud. Hay que comer siempre frutas y verduras, las carnes y el pescado también lo son y hay que consumirlos de dos a tres veces a la semana (Carta pre alumno caso C).

El profesorado tampoco es ajeno a esta función que cumple la Educación Física y así lo manifiesta explícitamente.

Función higiénica, ya que la actividad física favorece la conservación y mejora de la propia salud y estado físico, así como previene determinadas enfermedades y disfunciones (PD caso C).

3.7. Influencia de la tradición

Aún hoy, el papel de la escuela tradicional sigue muy arraigado en la intervención docente en Educación Física. El mando directo y la asignación de tareas ocupan un papel central en la metodología de los docentes que, se muestran escépticos a transferir las innovaciones de otros compañeros al campo de la Educación Física.

Te das cuenta de que los compañeros en el aula están haciendo cosas de autonomía y que nosotros no las estamos poniendo en práctica. No sé por qué esto pasa en Educación Física. Parece que estamos descubriendo el mundo y sin embargo se está haciendo en otras áreas desde hace tiempo. (Caso J. Sesión 4 Seminario).

La clase es un sitio ordenado, a mi me gustaría empezar la clase hablando y jugando (Carta pre alumno caso B).

3.8. La importancia del juego

El profesorado cree que el medio más idóneo para el desarrollo de la intervención docente ha de ser el juego, como medio y como fin en sí mismo. La motivación intrínseca que produce facilita la adquisición de otros aprendizajes no sólo conceptuales, sino además procedimentales y actitudinales.

El juego constituye un contexto ideal para que se produzcan muchos de estos aprendizajes, ya que en esta edad contribuye al aprendizaje espontáneo de los niños y niñas. A través del juego se activan los mecanismos de percepción y

decisión, se desarrollan las capacidades de ejecución, se accede al aprendizaje de nuevas habilidades motrices, se contrastan conceptos, etc. y se experimentan los efectos del ejercicio y del esfuerzo físico. El conflicto de intereses y las reglas externas propias de los juegos contribuyen, además, a que a través de ellos el niño pueda descentrarse del punto de vista propio, admita dichas reglas, adopte diferentes papeles o funciones en situaciones de cooperación y/o competición, establezca estrategias de equipo y, en general, se incorpore a actividades de grupo. Por todo ello, el enfoque metodológico de la Educación Física en la etapa tiene un carácter fundamentalmente lúdico (PD caso C).

3.9. La importancia del contexto

El paradigma sociocrítico destaca la importancia del contexto, con frecuencia descartado desde la racionalidad técnica. Este contexto desvela las claves del éxito de la docencia, puesto que tiene en cuenta al principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje: el alumnado.

Es tarea de los centros y del profesorado efectuar una última concreción y adaptación de las intenciones educativas en los Proyectos Curriculares de Centro correspondientes, reorganizándolos y secuenciándolos, dentro de cada curso, en función de los diversos contextos escolares y de las características específicas del alumnado. El Proyecto de Centro es una manifestación propia de la indicada autonomía de los centros, cuya esencia radica en adaptar el currículo a las características propias del contexto, determinadas por el entorno en que dicho Centro se ubica, por lo que contiene planteamientos educativos y aspectos organizativos y de gestión (PD caso B).

4. Sobre el aprendizaje

4.1. El alumno como protagonista

Es obvio que la metodología desarrollada (cada pareja de alumnos lleva a cabo una sesión de los temas de la programación) favorece no tanto la actividad física como mental. Se favorece, entre otras cosas, el aprendizaje colaborativo, llegando incluso, por la vía inductiva, a darse cuenta de alguno de los principios del aprendizaje motor. El protagonismo de los alumnos es lo más destacado por la metodología desarrollada durante el seminario.

Los chicos son protagonistas de su proceso de aprendizaje, es un aprendizaje entre iguales, no está la figura de un adulto que te dirige, tu propio compañero te dirige (...) Incluso ya ellos saben que los juegos primeros tienen que ser más sencillos que los últimos. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

Las clases han dado un cambio espectacular con respecto a principio de curso. Ahora el maestro nos deja formar nuestras propias clases, dándonos un nivel de confianza y autonomía bastante alto (Carta post alumno caso C).

Podemos observar cómo, incluso, hay una mejora de los aprendizajes motrices.

Trabajamos de forma totalmente autónoma en cuatro grupos, los cuales tenían que montar una coreografía siguiendo los pasos del merengue. (...). Han interiorizado bien el ritmo de compás binario del merengue, han perdido la vergüenza y se han desinhibido a la perfección (Diario caso C).

4.2. Creatividad

Una de las cosas que más sorprendió cuando se aplicó el plan de acción 2 (elaborar una sesión por parejas para luego llevarla a la práctica con sus compañeros) fue la creatividad

que demostraron los alumnos para construir tareas que estuvieran acordes con el contenido tratado. Evidentemente, algunos de los alumnos optaban por repetir los juegos realizados por el maestro, pero aún así fueron conscientes de cuáles eran más indicados para un tipo de contenido u otro.

Es verdad que los niños sacan cada juego que es increíble. (Caso B. Sesión 4 Seminario).

Este tipo de trabajos da un montón de juegos porque el niño elabora su juego, comprende el juego, sabe cuál es el objetivo, que es lo que hay que hacer y te das cuenta que los niños tienen una creatividad que te caes para atrás. (Caso J. Sesión 4 Seminario).

4.3. Constructivismo

El profesorado es consciente de que así se cumplen varios de los principios socio-constructivistas: partir de los intereses del alumnado, favorecer la socialización y provocar una intensa actividad en el alumnado.

Yo les dije que hicieran juegos, que plantearan juegos, y una pasada. Muchos se repiten, pero hay niños que te aportan juegos que dices está increíble para trabajar este contenido. Esto es una fuente de obtener recursos espectaculares. Porque además ellos los desarrollan con sus intereses y están fuera de lo que es del interés tuyo, pero que más o menos está relacionado. (Caso B. Sesión 5 Seminario).

En la primera sesión de iniciación a los patines, empezamos con equipamiento y equilibrio. En la segunda sesión, ya les dejé que ellos se montaran, se organizaran los grupos, se cambiaran,... a la cuarta sesión una niña me dice

que: “los que no saben se meten en un rectángulo más pequeño (delimitado con conos) y los que saben se ponen a dar vueltas alrededor”. Increíble, a mi no se me hubiese ocurrido. (Caso J. Sesión 6 Seminario).

Por otro lado, en la programación se refleja la necesidad de atender a los principios socio-constructivistas para fomentar el aprendizaje en el alumnado.

La metodología elegida en esta área debe tener en cuenta los siguientes principios:

- 1. El alumno es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- 2. Los centros de interés y necesidades del alumno orientarán en todo momento la secuenciación de los objetivos educativos que nos propongamos.*
- 3. Las actividades que desarrollemos con los alumnos favorecerán la socialización, participación y cooperación, ya que éstas ayudan a la superación de dificultades y producen una interacción del niño/a consigo mismo, con su entorno, con los compañeros y el profesor.*
- 4. Hay que conseguir estimular en los alumnos la creatividad, dejando de lado actividades estereotipadas o modelos fijos. De esta manera, las actividades de enseñanza- aprendizaje se presentarán en forma de juego, de modo que sean más atractivas y divertidas, motivando a los niños a la participación.*
- 5. El conocimiento y práctica de juegos populares, tradicionales y alternativos, contribuirán a enriquecer la identidad cultural de los alumnos (PD caso C).*

El alumnado, por su parte, también considera que aprender supone una individualización de la enseñanza en función de las capacidades de cada uno, ya que no todos son competentes para realizar las tareas con el mismo criterio de éxito.

Mi maestro es exigente con nosotros, pero es por nuestro bien, ya que cada uno de la clase tiene un nivel diferente a los demás (Carta pre alumno caso C).

4.4. ¿Dónde está la teoría?

La dificultad para integrar el aprendizaje de los conceptos en un área predominantemente procedimental queda de manifiesto en la siguiente cita.

El aprendizaje depende del método, no puedes dar una pelota y que hagan lo que quieran. Lo que más me cuesta es el tema de los conceptos, no sé cómo transmitirle los conceptos. Pero no tanto a nivel motriz, que sí lo desarrollan, pero el aprendizaje de los conceptos teóricos tengo una dificultad tremenda. En cada clase, repito lo que estamos dando, pero le preguntas dos semanas después y ya no saben lo que estamos dando. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

4.5. Interacción social

Así mismo, el aprendizaje se ve favorecido por la interacción social de los grupos. Aprender es complicado, pero enseñar lo es aún más, y de esto salen beneficiados los alumnos, que tienen que adecuar su comportamiento y su lenguaje al nivel de sus compañeros.

Lo bueno del grupo de trabajo es que nos escuchamos y aprendemos entre todos, igual algo que yo digo también les hace reflexionar. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Para el profesorado, la Educación Física cumple una función de relación, ya que por la propia idiosincrasia del área, la mayor parte de las tareas que se desarrollan requieren de interacción motriz y, por lo tanto, de interacción social.

Esta mejora funcional del dominio corporal debe conllevar una mayor disponibilidad a la participación e integración social. La capacidad motora es, por tanto, y especialmente en estas edades, uno de los mecanismos principales de relación con los demás. Asimismo, en esta etapa tiene gran importancia la experimentación positiva de las situaciones de interacción motriz para reforzar la autoestima (PD caso C).

5. Sobre el alumnado

5.1. Actividad mental

El profesorado participante piensa que el alumnado de primaria tiene que adquirir más protagonismo en su aprendizaje. La actividad del alumno no debe pasar, única y exclusivamente por la Educación Física, esto es, una actividad física, sino también se debe propiciar una actividad mental. Tal y como está organizado el actual sistema educativo, piensa que los alumnos son muy pasivos y, por esta misma razón hay que buscar estrategias para desarrollar la autonomía.

El alumno tiene que ser participativo, que respete las normas, activo, creando dudas, tanto para él como para sus compañeros. Los alumnos no son autónomos por la educación que están recibiendo, solo se les pide que reproduzcan. Por ejemplo, cojan el libro por la página tal y hagan los ejercicios tal y cual. Hay mucho sedentarismo y eso que en primaria jugar es lo máximo (Caso B. Sesión 1 Seminario).

5.2. Fase crítica

Se alude, también, al desarrollo psicoevolutivo del alumnado, dando cuenta de la importancia de la madurez del alumnado para trabajar la autonomía o a la hora de buscar estrategias que favorezcan la toma de decisiones en las tareas. Todos los casos (B, C y J)

están de acuerdo en que la edad idónea para empezar a trabajar estrategias metodológicas para desarrollar la autonomía está en torno a los diez años (a partir de 4° de primaria).

A los de primero, segundo ni tercero los puedes dejar solos porque demandan una persona adulta que ponga orden en esa clase (Caso C. Sesión 2 Seminario).

En tercer ciclo, los niños esperan poder decidir, tú les dejas y ellos deciden al momento (Caso J. Sesión 6 Seminario).

Esto se podría hacer desde 3° y así cuando lleguen al 3° ciclo ya lo tienen asumido (Caso B. Sesión 8 Seminario).

6. Sobre el profesorado

6.1. Modelo docente

La concepción que los docentes tienen de cuál debe ser el modelo de profesorado es muy ecléctica. Varía desde la visión más autoritaria hasta la más autónoma. La coherencia está, como apunta alguno, en saber qué figura es más adecuada a cada momento.

El profesorado tiene que ser una persona con las ideas claras, de lo que quiere con sus clases, con sus clases estructuradas, siendo firmes en sus pensamientos. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Todos los modelos de pensamiento docente son totalmente válidos y de todos habría que beber un poco. Para llegar a ser un profesor autónomo es un proceso, se pasa de una visión más tradicional a más autónomo, pasando por pasos intermedios. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

Ver al maestro desde otra perspectiva que no sea el ordeno y mando, eso favorece un montón las relaciones afectivas y la disciplina y el orden. Ellos a lo que están acostumbrados es: deseo algo y lo obtengo inmediato, entonces tú tienes que controlar eso. (Caso J. Sesión 3 Seminario).

Antes de comenzar el seminario, puede observarse cómo el estilo preferente es el mando directo o la asignación de tareas, dos estilos tradicionales dentro de la enseñanza de la Educación Física y cuya principal finalidad es mantener el orden y el control de la clase y aprovechar el mayor tiempo de compromiso motor.

El maestro decía quién era par e impar y decía qué hacían los demás (...) El maestro nos explica todo antes de comenzar (Carta pre alumno caso C).

Una de las cosas que valora el alumnado en su maestro es que tenga sentido del humor, que demuestre entusiasmo cuando enseña, que se preocupe por sus alumnos, que adopte el rol de jugador y que sea comprensible a la hora de explicar los juegos.

El maestro es bueno, se pone serio cuando debe e incluso suele bromear con todos nosotros. Es bueno explicando, le veo contento con su trabajo, a veces se equivoca con los nombres pero eso es normal en un maestro. Cuando se cabrea siempre es con un motivo. A veces se pone a jugar con nosotros. El maestro es bueno a la hora de explicar las cosas, se expresa bien (Carta pre alumno caso C).

Mi profesor de Educación Física se llama C, es muy alegre y divertido. Siempre se preocupa por nosotros, y nos da recomendaciones que nos pueden servir para el futuro. Es exigente y antes de comenzar la clase nos explica lo que vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer (Carta pre alumno caso C).

Nuestro maestro es bueno, se preocupa mucho porque aprendamos y nos explica todo lo que vamos a hacer (Carta pre alumno caso C).

Las clases de Educación Física me parecen interesantes y amenas ya que contamos con un profe que nos motiva y nos enseña muchos juegos (Carta pre alumno caso B).

Así mismo, la reflexión docente a través de un instrumento como el diario queda patente, dándole bastante importancia por el profesorado.

Inicio del diario. Pretendo con esto dejar plasmado el día a día del área de Educación Física en este centro el curso escolar 08/09. De igual manera, me sirve para llevar un seguimiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje y para mejorar en un aspecto tan importante como es la evaluación, tanto de cada alumno en particular, como de cada grupo en general (Diario del caso C).

Esta reflexión docente debe partir de un proceso planificado de docencia, donde figuren las finalidades que se pretenden lograr en el alumnado, así como la previsión de lo que sucederá a partir del proceso de enseñanza. La improvisación sólo puede obtener un resultado, una docencia “discapacitada”, ya que se pierde la orientación de lo que se hace, por qué se hace y para qué se hace. Por ello, la PD se convierte en un instrumento inflexible de mejora de los procesos didácticos.

La complejidad de la realidad educativa y su sentido dinámico incrimina y, a la vez, atribuye a los profesionales de la educación la necesidad de reflexionar sobre lo que hacemos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que esta reflexión debe quedar reflejada, para lo que es necesario

previsión y preparación. Debemos reconocer la necesidad de actuar con planes pensados y elaborados con anterioridad a la actividad que nos ocupa, que es enseñar. La improvisación tiene límites a todos los niveles; no se progresa, no se da variedad, no se mejora como docentes, no se analizan los factores que engloban los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un trabajo planificado ofrece importantes ventajas como: seguridad, orden, variedad, eficiencia, mejora y coordinación (PD caso B).

6.2. Teoría y práctica

Otra parte en la que se insiste es en la relación teoría y práctica, o entre formación inicial y permanente. La crítica viene dada por la excesiva formación teórica en la formación inicial, desvinculada de la realidad que se vive en los centros educativos. Por otro lado, el respeto entre los compañeros y la formación permanente parecen esenciales para este docente.

Cuando estás en la facultad, te enseñan una serie de cosas que después en la práctica es muy difícil de llevar a cabo, de hecho yo soy maestro de Educación Física a mi segundo año de empezar a trabajar. Para mí en educación, la experiencia es muy importante. Me da pena que gente joven que han adoptado el rol de profesor cuarentón, de pelotita y hagan lo que quieran. Yo lo que siempre me he marcado a la hora de empezar a trabajar en un colegio es que mis propios compañeros respeten mi asignatura. No solamente tengo que convencer a mis propios niños de que la Educación Física es útil para algo, sino a mis propios compañeros. Hay que cambiar el pensamiento del profesorado respecto a nuestra área como maría. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

6. 3. Sobre la eficacia docente

A pesar de que en las primeras sesiones el profesorado parecía convencido de la capacidad del alumno sobre su propio proceso constructivo de aprendizaje, así como la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, tal y como lo atestiguan las citas anteriores, lo cierto es que la creencia de la eficacia docente, y sus conceptos asociados (tiempo de compromiso motor, control de aula, etc.) siguen estando muy presentes en el pensamiento del profesorado sobre cómo debe ser el método en Educación Física.

Así de repente empezar con un juego en la que ellos pongan las condiciones es complicado. Sobre todo porque perdemos un montón de tiempo. Seguramente perdemos tanto tiempo porque ellos no están acostumbrados a esto. Son muchas cosas y a lo mejor no todas son válidas. Los chicos te dan muchas ideas y no todas son totalmente válidas porque cambian totalmente la estructura del juego. (...) El problema es que yo quiero tener un equilibrio entre la actividad motriz, que ellos participen, que ellos jueguen,... pero un equilibrio con la teórica. Está bien que con esta metodología se trabajen las competencias básicas, pero quiero que en mis clases ese porcentaje suba siempre a nivel motriz por encima del otro. Lo que no quiero es que esta ficha me tenga 40 minutos y los otros 10 para jugar. (...) La valoración al final de la clase tampoco podemos hacerla muy extensa porque hay que hacerlo fluido, no perder tiempo de actividad motriz. (Caso B. Sesión 5 Seminario).

Con respecto a la ficha de juego está bien, pero el tiempo no lo controlan bien, no tienen los instrumentos que tenemos nosotros para parar en un momento dado y cambiar, para dar continuidad a cosas que son productivas. Lo peor es control del tiempo y organizar los juegos en función de la sesión, de resto del

diez: (...) Al final de la sesión, hacemos una valoración general, porque si no, no nos da tiempo. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

La opinión del alumnado atestigua que el profesorado sigue preocupado por el descontrol de la clase.

Me gusta el profesor porque nos pone “derechitos” como velas (Carta pre alumno caso B).

El profesor tiene las clases controladas (Carta pre alumno caso B).

La preocupación del profesorado por los procedimientos y el mecanismo de ejecución siguen ocupando un papel central en su docencia.

El profesor trae las clases preparadas y cuando no hacemos algo bien tenemos que repetirlo hasta que salga bien (Carta pre alumno caso C).

7. Sobre el contenido

7.1. Tipo de contenido

Todos los participantes en el seminario están de acuerdo en considerar que existen contenidos más susceptibles de ser tratados de forma autónoma que otros. Aquellos en donde el mecanismo de ejecución es prioritario (como pueden ser las actividades coreográficas del estilo bailes de salón o los gestos técnicos-deportivos) la autonomía queda relegada a un segundo plano. Por el contrario, cuando el mecanismo al que se le da importancia es el perceptivo o el de decisión, entonces se considera que la autonomía es posible de ser auspiciada.

A mí lo que me pasa también es que depende del contenido que vas a trabajar, a mí me da pie a trabajar más la autonomía que otros, por las actividades que

tengo preparadas, por las cosas que tengo preparadas, ese es el problema que tengo yo a la hora de que los niños sean más autónomos. Por ejemplo, el otro día cuando trabajé el tema del equilibrio pues era un contenido que más o menos podía trabajar el tema de la autonomía pero después hay otros y me cuesta más. No es por la madurez, sino por el contenido, que no puedo desarrollar el tema de la autonomía, que ellos sean capaces de desarrollar diferentes cosas, a lo mejor es que no se lo he planteado a los chiquillos de una forma sistemática. Por ejemplo, el equilibrio me da más pie a trabajar la autonomía, pero por ejemplo los desplazamientos no. Tal vez sea porque yo tengo el método definido, construido, tal vez sería conveniente definir un método. (...)Yo hay contenidos que los trabajo con más autonomía y otros que los trabajo de forma más directa (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Lo importante es que conozcan el contenido que van a trabajar. (...)Yo lo primero que hago es explicarle lo básico del contenido que estamos trabajando (Caso B. Sesión 4 Seminario).

También influyen los contenidos. Por ejemplo, con una coreografía no les puedes dejar solo, necesitas más un mando directo, pero si trabajas atletismo pues si se pueden organizar de otra forma. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

Lo que pasa es que el tipo de contenidos te condiciona mucho la metodología, ahora estoy dando "Iniciación al atletismo" (por ejemplo, entrega de relevos, salto de altura...) y ese tipo de cosas las tengo que dar yo. . (Caso C. Sesión 7 Seminario).

La autonomía siempre está en función del contenido, de la edad de los niños, pero siempre tiene que haber una intervención del docente. . (Caso C. Sesión 8 Seminario).

Es verdad que es importante el contenido que van a trabajar para poder crear sus propios juegos. Para construir su propio aprendizaje. (Caso J. Sesión 4 Seminario).

En las programaciones didácticas, las referencias explícitas al desarrollo de la autonomía vienen definidas por acciones como el descubrimiento y la exploración de las posibilidades motrices, propias de tareas semidefinidas o no definidas y de estilos de enseñanza como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas. En cuanto a las actitudes, aparecen términos como autosuperación o autoexigencia que aluden a una intervención autónoma del alumno sobre su motricidad.

Bloque I: El cuerpo: imagen y percepción

Procedimientos:

2. Experimentación y exploración de las capacidades perceptivo-motrices.

Actitudes:

4. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal.

Bloque II: El cuerpo: habilidades y destrezas

Procedimientos:

3. Experimentación y utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución: desplazamientos, giros, saltos, equilibrios, manejo de objetos, lanzamientos y recepciones, y sus posibles combinaciones.

6. Exploración y utilización de sus potencialidades de esfuerzo y trabajo físico, en función de su desarrollo psico-biológico, mediante actividades de carácter global y genérico que estimulen los diferentes órganos y sistemas funcionales.

Actitudes:

4. Actitud favorable a la autosuperación y autoexigencia sobre la base de la aceptación de las propias posibilidades y limitaciones.

Bloque III: El cuerpo: expresión y comunicación

Procedimientos:

1. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.

6. Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.

Actitudes:

2. Valorar la desinhibición, espontaneidad, plasticidad y creatividad de uno mismo y de los otros, aceptando las particularidades de cada uno. (PD caso C).

Otro de los participantes (Caso J) considera que los contenidos con orientación a la autonomía deben ir encaminados al desarrollo de hábitos de salud e higiene perdurables a lo largo de toda su vida, así como en la participación y el desarrollo de estrategias en situaciones sociomotrices.

Se incorporan contenidos para la aplicación autónoma de hábitos de actividad física a lo largo de la vida como fuente de bienestar y salud, de ocupación del tiempo libre y de desarrollo responsable de las capacidades cognitivas, motrices, emocionales y relacionales. La salud referida a los aspectos psicológicos, biológicos y sociales está implícita en la Educación Física en relación con el sujeto y la sociedad, procurando

que el alumnado, a lo largo de los ciclos, adquiera de forma cada vez más autónoma los conocimientos y los hábitos necesarios para hacerse responsable de mantener un cuerpo saludable (PD caso J).

Bloque I: El cuerpo: imagen y percepción.

9. Autonomía en los hábitos saludables de higiene corporal, posturales y alimentarios relacionados con la actividad física.

12. Autonomía en el uso correcto de materiales y espacios, aceptando las consecuencias de su deterioro.

Bloque II: El movimiento: habilidad y situación motriz.

6. Autonomía y participación en diversas tareas motrices, aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad motriz.

9. Uso autónomo de las estrategias básicas de juego motor en juegos deportivos modificados individuales, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición (PD caso J).

8. Sobre el método

8.1. Experiencias previas

Alguno de los participantes (Caso B) ya había puesto en marcha, de manera asistemática, pequeñas experiencias de aprendizaje autónomo, y con buenos resultados, por cierto.

Para calentar, por ejemplo, cada uno se desplaza como quiera y si veo alguno que me gusta pues le digo “venga vamos a imitar a Juanito”. (Caso B. Sesión 4 Seminario).

8.2. La progresión metodológica

Evidentemente, los principios de la planificación indican que los contenidos se tienen que impartir en función de una secuencia lógica de complejidad. Esta secuencia didáctica dependerá del desarrollo psicoevolutivo del alumno para evitar caer en el error de elaborar propuestas no adecuadas a la maduración del alumno. Para ello, hay que tener en cuenta el nivel cognitivo, físico-motor y socio-afectivo del alumnado.

Siempre es diferente que trabajes el primer trimestre por determinadas cosas, porque se están adaptando, porque eres nuevo en el centro, todas esas cosas en los niños influye a nivel de respeto de las normas, de conocer tu método de trabajo, de conocerte a ti como persona, todas esas variables influyen. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Yo hago una sesión más directa y después que ellos ya saben el contenido que estás trabajando, aunque ya yo los estoy influyendo con lo que he estado trabajando. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Es necesario conocer el desarrollo motor para saber cuál es el momento oportuno en el que se ha de aplicar un determinado contenido. De no ser así, se puede cometer el error de elaborar actividades que respondan a momentos anteriores o posteriores al de dicho desarrollo, dando pie a posibles problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, para realizar una adecuada secuenciación de contenidos y una propuesta idónea de tareas motrices, es fundamental el conocimiento psicoevolutivo del niño/a, sus necesidades, así como también su conducta cognitiva y afectivo-social. (PD caso C).

Además, hay que tener en cuenta que la autonomía es un proceso y que no se puede dar a corto plazo. La progresión que muestran los alumnos a medida que van teniendo oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje va desde las primeras sesiones (en las que tienen muchas dificultades organizativas) hasta las últimas (donde son capaces de adaptarse mucho mejor a las circunstancias). La retroalimentación, el conocimiento de los resultados y, en general, cualquier valoración donde haya un flujo de comunicación hacia el alumnado parecen ser factores insoslayables para mejorar la capacidad de éste para tomar decisiones respecto a su aprendizaje.

Gracias a que en la anterior U.D. se les recalcó en los fallos sobre todo de organización en el trabajo, al comenzar esta U.D. ellos estructuraron mejor los grupos y las actividades fueron saliendo mucho mejor. Comenzaron con juegos o actividades del equilibrio estático y siguieron con los del dinámico. La exposición de los juegos fue más clara y concreta sin juegos complicados y siempre teniendo en cuenta el contenido trabajado (Diario caso B).

En el tercer ciclo, el profesorado considera que, dado el desarrollo psicoevolutivo, el alumnado ya debe ser capaz de poner en práctica estrategias que supongan un nivel más alto de exigencia, tanto desde el punto de vista del mecanismo de la percepción, como de la toma de decisiones y de la ejecución. Estas estrategias metodológicas tienen en cuenta la interacción entre el alumnado, algo que no sucedía en ciclos anteriores, en los que se le daba más importancia a estilos más directivos como el mando directo y la asignación de tareas. Progresivamente, el profesorado va dejando que el alumnado vaya asumiendo más responsabilidades en su proceso de aprendizaje, y esto se manifiesta en los estilos que se adoptan en este ciclo.

Para el tercer ciclo los niveles de exigencia ya son más altos, planteándose situaciones-problema que exijan la utilización inteligente del movimiento. De

esta manera, los alumnos, deberán de realizar sus propias producciones y asumir unas ciertas consideraciones metodológicas haciendo uso de algunos tipos de técnicas más elaboradas como la enseñanza recíproca que consiste en realizar el trabajo por parejas en la que el compañero a través de la observación de la tarea suministra información al que la ejecuta, propicia la autoevaluación de los alumnos y mejora tanto el clima social de la clase como la cooperación entre ellos. Independientemente de las propuestas hechas, el tipo de técnicas que se elija dependerá no sólo de la actividad motriz que se esté realizando sino también del grupo de alumnos, de sus intereses, materiales y espacios disponibles,... (PD caso B).

8.3. Factores influyentes

La influencia del docente a la hora de llevar a cabo una intervención didáctica encaminada a promover aprendizajes autónomos en el alumnado no pasa desapercibida. Por lo general, los alumnos suelen repetir lo que su maestro les indica. Aparte de ello, los condicionantes que se tienen a partir del contexto educativo supeditan la enseñanza y el aprendizaje. Entre otros factores que afectan al método se encuentra los que se comentan a continuación.

La forma de llevar a cabo las clases (metodología) depende del contenido, de las actividades, los juegos, que habilidad motriz tratas de desarrollar. No es lo mismo una sesión de relajación, o la mecánica de tiro a canasta. No es lo mismo una metodología para primero que para sexto. También depende del tiempo que lleven los niños con el maestro. Centros donde el maestro lleve muchos años pues al final los niños harán la Educación Física solos. (...) En la autonomía influye mucho la figura del maestro. Si siempre haces lo mismo, los alumnos aprenden por hábitos ya ellos mismos ya saben hacerlo solos. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

Entre éstos, uno de los factores clave a la hora de seleccionar la estrategia o el estilo de enseñanza parece ser la edad del alumno. Así, a medida que va madurando se le va dejando la oportunidad de tomar cada vez más decisiones. Pasando desde el mando directo en el primer ciclo, hasta la resolución de problemas en el último ciclo.

En el primer ciclo, debido a la gran dependencia del grupo de alumnos-as del profesor tutor y el no estar habituados al trabajo sistemático de Educación Física, se comenzará por el mando directo para ir introduciendo poco a poco el descubrimiento guiado.

En el segundo ciclo, además de los estilos empleados en el ciclo anterior, se irá introduciendo el estilo de asignación de tareas.

En el tercer ciclo, se emplearán la resolución de problemas y la enseñanza recíproca, además de los estilos de los ciclos anteriores (PD caso J).

8.4. Tipo de docencia

Una cuestión que los profesores consideran importantes es el tipo de docencia que se imparta en el centro. Los especialistas parece que pueden dedicar más tiempo a preparar y organizar el aula que los tutores, que además de la Educación Física, son responsables de áreas instrumentales como la Lengua y las Matemáticas. Por otro lado, los tutores mantienen pautas de organización que contradicen las impuestas en Educación Física y eso influye negativamente en el alumnado.

También depende del profesor, por ejemplo, si eres tutor puedes mantener las mismas pautas. Por ejemplo, el año pasado cuando yo era tutor de sexto les das pautas y eso favorece la autonomía. Por ejemplo, tienes encargados de aula, del día (el que hacía los grupos, reparte el material) y yo me dedico pues a explicar o a otro tipo de cosas. Pero si te encuentras con un grupo que tiene una

profesora de puño de abran el libro por la página tal y hagan los ejercicios tal y cual, pues es difícil romper esa tendencia cuando después llegas a Educación Física. (...) Al haber diferentes maestros hay diferentes tipos de enseñanza y diferentes tipos de aprendizaje. Yo me he encontrado con gente que con niños de segundo los tienen súper-autónomos. (Caso J. Sesión 3 Seminario).

Yo los he visto trabajando en su tutoría (preparando murales,...) y son muy autónomos, pero es tu concepción y tu forma de dar la Educación física lo que descoloca al alumno. Yo soy consciente de que intervengo mucho y dejo poca libertad a los chicos. (Caso J. Sesión 7 Seminario).

8.5. Plan de acción 1

Respecto al plan de acción 1 desarrollado durante el seminario, el profesorado se quejaba que fuera demasiado abierto, y solicitaba que hubiera mayor definición en el mismo, pues los alumnos al final hacían juegos que se repetían una y otra vez. El plan de acción 1 puede resumirse en lo que comenta el siguiente profesor.

Yo lo que suelo hacer es que explico el juego y luego son las variantes. Empiezo con un juego básico, por ejemplo, la cogida con balón y yo les pregunto: “Oye, ¿cómo podemos hacer para cambiar este juego?”. De esta forma las ideas son más fluidas que de la otra forma, si yo empiezo directamente a preguntarles qué cosas cambiar del juego. La forma de trabajar la autonomía es que ellos hacen el juego y yo los voy guiando sobre las variantes. Empiezo con un juego sencillo y acaba con un complejo. Si yo lo planteo y les voy haciendo preguntas, suelen reaccionar bien. (...) Entonces yo lo planteé en grupo para que todos opinen, y así tienen que respetar a los compañeros, los turnos de palabra, elegir a un representante,... Al principio no se ponían de acuerdo y había peleas

porque decían: “maestro que fulanito dice que hay que jugar a su juego”. Así estás trabajando la autonomía en todos sus niveles (respetar a los demás, el turno de palabra, los juegos de los demás,...). (Caso B. Sesión 5 Seminario).

La reflexión sobre la acción que realizó este docente le lleva a considerar los límites de este plan y formular una propuesta que vaya más allá.

El siguiente paso que me gustaría dar es no explicar yo el tema que vamos a dar sino que ellos investiguen el tema que vamos a tratar. Intentar buscar la información que vamos a trabajar. (Caso B. Sesión 5 Seminario).

8.6. Plan de acción 2

La propuesta hacia el plan de acción 2 derivó en tratar un contenido concreto alternando fases de intervención docente con fases de protagonismo discente.

Pero el método tiene que estar más definido, porque siempre hay muchos que se repiten por ejemplo, siempre van por el juego de persecución porque realmente lo han visto contigo, hay otras clases que no al contrario. Yo les doy la opción de plantear juegos de material petos y balones, pero que yo introduzca un material como es la cuerda a lo mejor me lleva a que este juego se vaya por otro lado y no por el de persecución (...) Lo ideal sería un sistema de autonomía pero también creo que hay determinados momentos que hay que decir las cosas. Esto no quiere decir que tengas que hacer las clases ni de una forma por completo ni de la otra sino que hay momentos. Tiene que haber una fase en la que el niño conozca el contenido que va a trabajar La metodología tiene que ser variada. Yo suelo usar varios métodos desde el directo hasta otros, depende del contenido del momento. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Finalmente, uno de los participantes (Caso B) tomó partido por un plan de acción concreto, valorándolo muy positivamente. Como se aprecia, la autonomía no se circunscribió exclusivamente al ámbito motor.

Hay que poner un responsable que explique el juego, y un tiempo para que todos jueguen. Les das un material y el contenido y ellos se tienen que organizar para crear un juego y salen unos juegos espectaculares. Estas sesiones se pueden hacer desde segundo, con juegos súper dinámicos. También tengo encargados para trabajar la autonomía: el encargado de material, el de la fila, el de poner los colores por el comportamiento. (Caso B. Sesión 4 Seminario).

9. Sobre la evaluación

9.1. Instrumentos

La evaluación sigue siendo el caballo de batalla de la docencia en Educación Física. Por un lado, los maestros muestran su escepticismo sobre la funcionalidad y la objetividad de instrumentos tradicionales como la lista de control. Por otro lado, tampoco se muestran muy partidarios de asumir propuestas innovadoras como la autoevaluación.

Tienes que hacerlo tipo test porque como lo has abierto de ponen “yo le pongo al profesor un diez porque se porta bien” y ya está. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Los instrumentos de evaluación tipo listas de control, escalas descriptivas, etc. yo las veo útiles el próximo curso, cuando los alumnos ya hayan interiorizado este tipo de trabajo. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

A mí me ha pasado un montón de veces que llevaba instrumentos de evaluación (listas de control, escalas descriptivas, etc.) y me las llevaba para mi

casa como mismo las imprimía, porque acostumbrado a tener que dar yo toda la sesión, no tenía tiempo para rellenarlas. Me veía que era imposible ser objetivo para rellenar esas fichas si no las hacía sobre la marcha y se me escapaban muchas cosas. (Caso J. Sesión 7 Seminario).

En la programación didáctica, para la evaluación se alude al uso de instrumentos estandarizados, obviando, en la mayor parte de los casos, los instrumentos de autoevaluación o evaluación compartida. Se trata de una orientación técnica de instrumentos homogéneos para determinar el nivel del alumno en función de un baremo general.

Proponemos una ficha de evaluación inicial, en la que aparecen las primeras informaciones que el alumno ofrece al docente en sus acciones motrices, así como las medidas antropométricas y los comentarios de las sucesivas evaluaciones. También se entregó, al inicio del curso, una circular en la que cada tutor legal del alumnos certifica que éste no padece ningún tipo de enfermedad o lesión permanente para la práctica deportiva, así como si en caso de que padezca algo, señalar la causa o motivo y su posible alteración para el normal desarrollo de las sesiones (PD caso C).

En cuanto a la participación del alumno en la evaluación de la enseñanza, los instrumentos utilizados tienen una connotación cualitativa.

En lo que respecta a la evaluación de la enseñanza, todas las Unidades Didácticas están dotadas de un espacio al final de cada sesión en el que aparecen los “aspectos a mejorar, sugerencias y conclusiones de esta sesión”, y sirven al docente para comprobar, entre otras cosas, el grado de adquisición de los objetivos, si la estructuración del tiempo y las actividades es la correcta, si la

secuencia de ejercicios debe sufrir alguna modificación... todo en pro de la flexibilidad de nuestra práctica pedagógica (PD caso C).

Igualmente, aquellos instrumentos y procedimientos que dejan mayor posibilidad al alumno de tomar decisiones respecto a la enseñanza o a su propio aprendizaje son utilizados en los últimos ciclos de la etapa de primaria.

Autoevaluación y evaluación recíproca: se llevará a cabo en el segundo y tercer ciclo (PD caso J).

9.2. Autoevaluación

El desarrollo de la autoevaluación (desde un punto de vista ideológico y desde la aplicación de instrumentos) aún deja mucho que desear. El profesorado no hace uso de ella y, cuando lo hace, no le ve utilidad, tal vez por el manejo indebido de los instrumentos y procedimientos.

Yo también les hago la autoevaluación y la evaluación del profesor pero claro, te ponen “me parece bien” y no sé cómo salir de ahí, son tan cortitos que lo que tu digas te lo van a coger. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

La ficha de autoevaluación no la he llevado a cabo porque no la veo, no le veo utilidad. Aunque ellos se autoevalúan. Yo les digo al final, tienes tal nota, qué nota crees que te mereces (Caso C. Sesión 7 Seminario).

A lo sumo, la autoevaluación que es llevada a cabo el caso C tiene una clara connotación de racionalidad técnica y de corte biomédico. Se trata de pruebas estandarizadas de valoración del acondicionamiento físico.

Terminamos con la autoevaluación mensual de resistencia y velocidad (Diario caso C).

Sin embargo, parece que la visión del alumnado no apoya esta visión.

Lo de la valoración al final de las clases me parece muy bien y esto no lo había hecho con ningún profesor (Carta post alumno caso B).

9.3. Evaluación compartida

No obstante, se vislumbran algunos comportamientos docentes que apoyan la idea de una evaluación compartida, donde el flujo de comunicación forma parte importante de la misma.

Al principio de curso pongo las normas con ellos y luego tengo una valoración (rojo, amarillo y verde). Siempre respeto la opinión de ellos. (...) Es importante que vean a nivel visual su evolución de su comportamiento y se comparen con los demás. Por ejemplo, yo tengo un tablón donde están todos los cursos y los chicos se ven allí. Al principio del curso empecé todo rojo y amarillo y al final acabé todo verde (demasiados verdes). (Caso B. Sesión 4 Seminario).

9.4. Criterios de evaluación

La presencia de la autonomía en los criterios de evaluación no es significativa. De entre todos los manifestados en la programación, aquellos que hacen referencia a la toma de decisiones están referidos a la posibilidad de elegir, en función de la tarea, las habilidades motrices más idóneas, así como el ajuste de la motricidad en reposo y en movimiento. El planteamiento sobre el que el alumno pueda elegir su motricidad es el de la resolución de problemas, donde la diversidad de respuestas permite una amplitud de soluciones motrices acordes al objetivo motor de la tarea.

3. Utilizar de forma autónoma y significativa las habilidades y destrezas básicas, siendo capaces de seleccionar las diversas respuestas motrices válidas para resolver situaciones no habituales (PD caso C).

1. Ajustar el movimiento a distintas situaciones motrices de forma autónoma, controlando el cuerpo en reposo y en movimiento y teniendo en cuenta su duración y el espacio donde se realiza (PD caso J).

10. Sobre la responsabilidad

10.1. Tipo de alumno

Los efectos que el plan de acción sobre la responsabilidad del alumno ha tenido pueden apreciarse en la siguiente cita. El tipo de alumno influye en la medida que aquellos con mayor participación adquieren mayores responsabilidades que los que interactúan menos con sus compañeros.

Con respecto al tema de la responsabilidad, los que son “alumnos alumnos” responden bien, pero siempre alguno de la pareja que adquiere más protagonismo que el otro. Y eso que las parejas las he decidido yo, uno “más despierto” y otro “menos despierto”. Uno lleva la voz cantante y otro coloca el material... el resto de la clase se da cuenta, “fulanito ha trabajado más que menganito”. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

10.2. Empatía

El profesor destaca la empatía como la principal virtud que favorece una metodología que ponga a los alumnos en situación de ser sus propios maestros.

Ellos mismos se dan cuenta que ser maestro es muy difícil, hablar a otras personas y ser escuchado. Sin embargo, esto ha servido para que tomaran conciencia y se portan mejor, ahora me escuchan más. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

Sabemos lo difícil que es ser maestro porque por equipos de dos o más parejas hemos apuntado una serie de juegos y teníamos que hacernos pasar por el maestro (Carta post alumno caso C).

Nunca pensé que ser maestro fuera tan difícil (Carta post alumno caso C).

He aprendido lo difícil que es atender a todos los alumnos a la vez, ya sé lo difícil que es ser maestro de Educación Física. También tienes que preparar los juegos que vas a realizar, con su material si lo necesitas (Carta post alumno caso J).

10.3. Condiciones

En cualquier caso, parece que para fomentar la responsabilidad del alumno es necesario consensuar unas normas, que sean claras, para establecer los límites de la conducta de los alumnos. Así mismo, también se tiene que especificar un plan de sanciones para los que no cumplen con esas normas.

Los niños son responsables siempre que sepan las consecuencias (respeto a las normas) de sus actos. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

11. Sobre la satisfacción del alumnado

11.1. Factores influyentes

El grado de satisfacción de esta experiencia viene dado porque el alumno se siente responsable y se siente valorado. Se encuentra a gusto porque se parte de sus intereses y se le deja la posibilidad de elegir.

Si salimos del “porque lo digo yo”, el alumno se ve valorado, se encuentra a gusto porque ve que participa, puede valorar la clase. (Caso J. Sesión 6 Seminario).

El grado de satisfacción sobre esta metodología no pasa desapercibida para el profesorado participante quien se da cuenta de la buena respuesta del alumnado ante esta propuesta innovadora.

Trabajamos de forma totalmente autónoma en cuatro grupos, los cuales tenían que montar una coreografía siguiendo los pasos del merengue. Este alumnado me ha sorprendido gratamente por el interés y el entusiasmo que demuestra en este tipo de aprendizajes. Han interiorizado bien el ritmo de compás binario del merengue, han perdido la vergüenza y se han desinhibido a la perfección (Diario caso C).

Además, parece que uno de los factores que influyen en la satisfacción del área es que el alumno le encuentre una utilidad a lo que hace.

A mí me gusta la Educación Física porque es buena para mí y para mi salud (Carta pre alumno caso C).

Antes de comenzar el seminario, el docente ocupaba la mayor parte del tiempo tomando decisiones sobre el proceso educativo. Sin embargo, parece que dejar elegir a los alumnos aumenta el grado de satisfacción hacia el área.

Lo que le hace falta a las clases de Educación Física es más tiempo libre, más descanso y al final de las clases una duchas (Carta pre alumno caso C).

Nos sentimos bien por todo lo que hemos hecho pero queremos que el maestro nos deje jugar al fútbol más días (Carta pre alumno caso C).

En el segundo trimestre nos dejó dirigir la clase un poco, dejándonos escribir en una ficha las propuestas que quisiéramos y después hacerlas en clase, como si nosotros fuéramos los maestros. Era divertido, muy divertido (Carta post alumno caso C).

Me gusta la idea de explicar e inventar nosotros los juegos (Carta post alumno caso B).

Un ejemplo claro de cómo la elección aumenta la satisfacción la tenemos en la siguiente cita. Permitir que el alumnado pueda decidir con qué material desarrollar el contenido de una sesión aumenta la motivación de éstos.

Al no limitarle el material, usaron todo el que pudieron del disponible con lo que la motivación en muchos casos fue mayor (Diario caso B).

Otros alumnos, sin embargo, se sienten más satisfechos si es el maestro quien toma las decisiones en el programa de Educación Física.

Me encantan las clases de Educación Física. El maestro siempre trae las actividades programadas, sabe explicar los juegos y es un buen maestro. (Carta pre alumno caso C).

La interacción social, estar con los compañeros, es una de las cuestiones que más satisfacen al alumnado a la hora de realizar los juegos.

Me gusta la clase de Educación Física porque trabajo con los compañeros (Carta pre alumno caso B).

12. Sobre las aplicaciones

12.1. Transferencia

De la puesta en práctica de este seminario, los docentes han sacado en claro que desarrollar la autonomía puede coadyuvar a la adquisición de otros aprendizajes. Así mismo, la autonomía, como competencia que es, permite transferir conocimientos y procedimientos a diversos contextos, que no sean exclusivamente al ámbito motor o escolar.

Yo los hago autónomos en el colegio, por ejemplo en las competiciones del recreo, hay un árbitro, otro se encarga del material, etc. (Caso B. Sesión 4 Seminario).

Yo estoy pensando aplicar la autonomía a otros niveles, por ejemplo elegir un responsable para el aula medusa, o responsables para los encargados del material del recreo. Yo también lo aplico a los partidos (competiciones) del recreo. Al principio pitaba yo, el año pasado, ahora este año ya es super fluido, lo hacen ellos solos (Caso B. Sesión 5).

Es guapísimo ser maestro, pero ya sé lo complicado que es. A lo mejor de mayor voy a ser profesor de gimnasia (Carta post alumno caso J).

12.2. Tipos de tareas

Uno de los participantes (Caso J) toma partido sobre la secuencia de autonomía en función del tipo de tareas desarrolladas, así como los de los límites que pueden dilucidarse del método que, en general, suele llevar el profesorado.

La secuencia de autonomía está en pasar de tareas definidas a semidefinidas o no definidas. Muchas veces dejamos la autonomía en aspectos básicos como que cada uno lleve el calentamiento un día o que entre ellos se expliquen en qué consiste el juego. (Caso J. Sesión 4).

12.3. El carácter de los alumnos

Por otro lado, la puesta en práctica de esta metodología favorece la observación (y por ende, la evaluación) por parte del profesorado, así como el conocimiento más extenso del carácter del alumnado que está a su cargo. La delegación de responsabilidades en el alumnado permite que el profesorado conozca cuestiones cognitivas, motrices y socioafectivas que, de otra forma, puede soslayar.

Con esta metodología, me he dado cuenta de que hay dos tipos de alumnos: los espabilados o despiertos y los rezagados. De los despiertos, he conseguido “pequeños maestros en miniatura”, de los otros he notado cierta pasividad (a lo mejor sólo se limitaba a colocar el material) (Caso C. Sesión 8 Seminario).

Si tú quieres valorar la capacidad de organización del grupo y las relaciones sociales (líderes, etc.) lo mejor es dejar juego libre (Caso J. Sesión 3 Seminario).

El hecho de favorecer herramientas para tomar decisiones en el alumno no sólo favorece cuestiones como el aprendizaje, sino también el carácter.

Mejora el comportamiento (Caso C. Sesión 7 Seminario).

12.4. La observación

Una de las ventajas manifestadas por el profesorado a la hora de poner en práctica esta metodología ha sido la posibilidad de tener más tiempo y mejores condiciones para observar a los alumnos y, de esta manera, obtener una mejor evaluación de los mismos.

Yo únicamente me dediqué a observar (Caso C. Sesión 7 Seminario).

Ventajas de la ficha: te permite observar y valorar mucho mejor (Caso J. Sesión 7 Seminario).

12.5. Edad de iniciación

A medida que avanzó el seminario, el Caso J fue cambiando su perspectiva acerca de la relación entre autonomía y desarrollo psicoevolutivo. Si al principio era un tanto reticente a aplicar esta metodología en el primer ciclo, según se avanzó en el desarrollo metodológico se fue dando cuenta de las enormes posibilidades incluso con los más pequeños.

Esto lo estoy aplicando ya con todos los niveles, incluso desde primero (Caso J. Sesión 6 Seminario).

12.6. Influencia curricular

La cuestión burocrática y administrativa tampoco pasa por alto para el Caso J. Como ya se comentó anteriormente, las leyes educativas proponen entre sus finalidades el desarrollo de la autonomía, pero escasos son los esfuerzos por decir cómo se hace.

Claro que con esto respondemos a la ley, porque esto es uno de los fines. Siempre te dicen las leyes: “Hay que desarrollar la autonomía”, sí pero ¿cómo? Esto responde. Además, se trabajan todas las competencias (Caso J. Sesión 6 Seminario).

13. Sobre los inconvenientes

13.1. Pérdida de tiempo

Desde la perspectiva de la eficacia docente, la metodología desarrollada aumentó la “pérdida de tiempo”. No hay tanto tiempo de compromiso motor, los alumnos pasan más tiempo parados físicamente. Además, este hecho lo suelen aprovechar aquellos alumnos tienen mayores dificultades para interactuar socialmente con sus compañeros, quedándose en un segundo plano. Por otro lado, siempre quedan alumnos que aprovechan la coyuntura para que sus compañeros les saquen el trabajo, eludiendo sus responsabilidades.

Claro, de los grupos ves que solo trabaja uno o dos. Y se escaquean porque a lo mejor son tímidos, no saben. (...) Lo que pasa es que con este trabajo de autonomía siempre interactúan los mismos (Caso B. Sesión 5 Seminario).

El problema son las explicaciones, los problemas que tienen para explicar las cosas, van muy lentos. (Caso B. Sesión 8 Seminario).

Tal vez se pierdan cosas, porque solo observo, me planteo si sólo soy un sujeto pasivo. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

13.2. Actividades

Las actividades o el contenido a trabajar, supeditan, según el Caso C, el grado de autonomía que se puede delegar en los alumnos.

Cuando ellos ya conocen las actividades, se les puede dar más libertad, pero cuando son cosas que ellos no conocen como por ejemplo, sistemas para mejora la resistencia, ahí ellos no son capaces de llegar a la conclusión de hacer tal actividad para mejora la resistencia. (Caso C. Sesión 8 Seminario).

13.3. Organización

Evidentemente, el método tiene que estar organizado, autonomía no quiere decir “hacer lo que se quiera”. Los resultados de no estructurar el método pueden resumirse en lo siguiente.

Yo intenté dar autonomía al alumno en su momento pero me faltó estructurarlo, darle una ficha o un guión. Yo lo hice esa vez y no lo repetí más por eso, porque fue un follón porque no estaba estructurado. (Caso J. Sesión 6 Seminario).

Asimismo, cuando lo que se quiere es mantener el control del aula y favorecer la organización del grupo por problemas disruptivos, el profesorado sigue pensando que la solución pasa por utilizar una metodología más directiva.

Última hora con el grupo. Muy revolucionados. Alejandro no se adapta y Tanausú “no está”. Trabajamos lateralidad sin éxito en el juego de “La serpiente”, “Los coches”, “Huevo duro” y “Mi caballo”. Hay que plantearse un cambio en la metodología, especialmente los días que tenga clase con ellos a última hora. Quizá la solución sea una metodología más de mando directo (Diario caso C).

13.4. Contexto

Por último, la influencia del contexto no escapa a la intervención docente, que se ve condicionada negativa por éste.

El problema de la autonomía es que estamos condicionados por roles sociales muy fuertes, todos quieren jugar a fútbol. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

13.5. Las limitaciones del alumnado

Las limitaciones a la hora de explicar, bien sea por cuestiones cognitivas como de lenguaje, parecen que dificultan aumentar el grado de satisfacción de esta metodología en el alumnado.

Estas clases nuevas de explicar nosotros mismos no me han gustado mucho porque algunos no saben explicar. Ellos no saben decidirse, tienen miedo a equivocarse pero no tienen experiencia. No pasa nada porque yo tampoco soy un artista (Carta post alumno caso B).

La falta de competencia social y ciudadana (principalmente debido a la ausencia de empatía y la predominancia del egocentrismo) parece ser otro de los indicios que dificultan la puesta en práctica de una metodología encaminada al desarrollo de la autonomía. La “pérdida de tiempo” motor vuelve a manifestarse como una gran preocupación del profesorado.

Ellos se reunieron y al principio tuvieron discusiones para elegir el representante y que cada uno intentaba imponer su juego o actividad propia por encima del resto. Les falta capacidad para escuchar las otras propuestas y sobre todo para decidir la más adecuada (Diario caso B).

Algunas propuestas se observaron que no se adaptaban al nivel psicoevolutivo de los compañeros. La dificultad de los juegos era demasiada para su desarrollo. El profesorado

debe, ante esta circunstancia, adoptar el rol de guía-mediador para evitar que se den este tipo de situaciones.

Otro problema detectado fue la falta de concreción en los juegos ya que hicieron juegos bastante complicados y en algún caso no se podía realizar (Diario caso B).

14. Sobre la valoración de la experiencia

14.1. Formación permanente y motivación extrínseca

El profesorado participante valora positivamente la experiencia porque le da la oportunidad de renovarse, de conocer innovaciones en el campo de la Educación Física que pueden ayudarle a mejorar su práctica educativa.

Hay mucha gente que se apuntaría sólo por el interés de tener méritos, nosotros lo hacemos por aprender. (Caso B. Sesión 8 Seminario).

Para mí la experiencia ha sido gratificante siendo capaz de adquirir una nueva variedad de juegos y actividades basadas en los intereses de mis alumnos (Diario caso B).

14.2. Compañeros

El contacto con otros compañeros también es valorado positivamente (recordemos que, por lo general, el profesorado de primaria se encuentra solo en los centros educativos).

Lo mejor de este tipo de reuniones es que estás en contacto con gente que está interesada en la Educación Física. (Caso C. Sesión 8 Seminario).

14.3. La metodología

Desde el punto de vista de los actores, la metodología parece que ha aumentado el grado de satisfacción que con respecto a un estilo de enseñanza más directivo (como por ejemplo el mando directo o la asignación de tareas).

Me gusta este trimestre más que los anteriores porque explicamos juegos y nos relacionamos con nuestros amigos (Carta post alumno caso B).

Este último trimestre me ha parecido muy bien, ya que me ha gustado la idea de hacer un juego y explicarlo nosotros mismos. Sentirme como una profesora me ha encantado. Esa es una profesión que me gusta y ya que nunca en ningún colegio lo había hecho me he quedado satisfecha. Es divertido inventarte un juego y después explicarlo, es reconfortante. (Carta post alumno caso B).

Me lo he pasado bien, es un poco difícil, pero era guapo y volvería a repetir (Carta post alumno caso J).

Algunos alumnos también valoran la experiencia de manera positiva porque les supone una cuestión innovadora y porque les permite relacionarse más intensamente con sus compañeros.

La clase de Educación Física me ha parecido muy divertida. Me ha gustado lo de que yo tengo que ser el profesor porque ayudo a mis compañeros para que aprendan cosas que ellos no saben. Me gusta el profesor de este año porque en los otros años nunca había hecho algo así como ser profesor (Carta post alumno caso B).

Para el profesorado, la propuesta adquiere una especial significación para el desarrollo de la autonomía, tal y como lo han podido observar en sus alumnos.

Con el grupo de 6º comenzamos con la atribución del rol de profesor a los grupos establecidos, de tal manera que la clase fue organizada por ellos mismos. Me parece una buena propuesta para fomentar la autonomía en el alumnado (Diario caso C).

Para finalizar debemos señalar que el cambio en la mentalidad de los alumnos a la hora de ser autosuficientes ha sido muy importante, han adquirido una capacidad mayor de autonomía y de ser capaces de desarrollar los juegos y actividades de forma autónoma (Diario caso B).



7. DISCUSIÓN



DISCUSIÓN

*“La educación es el desarrollo en el hombre de toda
la perfección de que su naturaleza es capaz”.*

Immanuel Kant (1724-1804). Filósofo alemán.

El objetivo de este apartado es analizar e interpretar los resultados obtenidos. Para ello, la estructura que se va a seguir es la de relacionar estos resultados con el planteamiento inicial del problema y los objetivos de la investigación. A continuación, se cotejarán los resultados con otros estudios similares que hayan tratado el objeto de estudio. En cualquier caso, se tiene que destacar que tanto la discusión aquí elaborada como las conclusiones desarrolladas en el capítulo siguiente, se aplican al marco de esta investigación, sin más pretensiones de generalización o de hacer extensibles a otras situaciones didácticas que no compartan el mismo contexto que el de esta investigación.

Como se comentó en el planteamiento inicial del problema, uno de los principales problemas que se encuentra el profesorado en su quehacer docente es cómo abordar la aparente situación de dependencia que presentan los alumnos en la etapa escolar de primaria y su compromiso docente de contribuir a su desarrollo personal y social a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo, activo y significativo que favorezca la formación de ciudadanos críticos, autónomos, reflexivos y responsables. Por otra parte, las actuales leyes educativas (Decreto 46/1993; Decreto 126/2007) promueven un modelo

de educación y de alumnado basado en el constructivismo y la autonomía, donde el discente adquiere un papel activo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la realidad es que la docencia se sigue centrando en estrategias metodológicas donde el profesorado toma la mayor parte de las decisiones y el papel del alumnado adquiere un rol pasivo.

Respecto al objetivo general planteado en esta investigación, la principal finalidad del investigador era:

Conocer de qué forma la intervención docente del profesorado de Educación Física puede contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado durante la etapa de Educación Primaria.

Tras indagar sobre la forma que tiene el profesorado de Educación Física de primaria de llevar a cabo sus clases y su repercusión para ofrecer al alumnado mayor capacidad en la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje, antes de haber desarrollado un programa de intervención a medio plazo basado en un seminario de investigación-acción, los resultados apuntan que la intervención docente se centra en cuestiones de heteronomía (el profesorado toma la mayor parte de las decisiones). Esto se traduce en estrategias metodológicas instructivas (Fernández y Navarro, 1989), estilos de enseñanza directivas (Jiménez, 2002) como la asignación de tareas o el mando directo y utilizando para ello, principalmente las tareas definidas. El nivel de frecuencia de aparición (en medias por sesión) de estas estrategias docentes es significativamente superior a las promotoras de la autonomía del alumnado (*Instrucción operativa*, $M_{pre} = 13.67$; *Instrucción ambiental*, $M_{pre} = 13.08$; *Participación operativa*, $M_{pre} = 5.58$; *Participación ambiental*, $M_{pre} = 2.25$). La docencia se centra en la eficacia docente (Pieron, 1999; Siedentop, 1998) en la que el profesorado está más preocupado por el tiempo de compromiso motor y el control de la clase que en la promoción de la actividad cognitiva del alumnado. Estos resultados no se corresponden con el pensamiento del profesorado, dado que las dimensiones más valoradas por el

mismo, antes de la intervención, fueron *constructivismo* ($M = 3.61$) y *autonomía* ($M = 3.61$), siendo la visión *técnica* de la enseñanza la menos valorada ($M = 2.42$). Esto hace pensar que la concepción que tiene el profesorado sobre la enseñanza no es coherente con su práctica. Asimismo, el análisis de contenido (cartas, seminario y programaciones), demuestra que las concepciones previas del profesorado parten de una concepción técnica de la enseñanza. Conceptos como la pérdida de tiempo, o el control de la clase aparecen repetidos en las primeras sesiones, dando una considerable relevancia a la organización de la clase y al tiempo de compromiso motor.

El profesorado tiene que ser una persona con las ideas claras, de lo que quiere con sus clases, con sus clases estructuradas, siendo firmes en sus pensamientos (...) creo que debe haber un control, un orden, dentro de la clase. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Y esto no pasa desapercibido para el alumnado.

Me gusta el profesor porque nos pone "derechitos" como velas (Carta pre alumno caso B).

El profesor tiene las clases controladas (Carta pre alumno caso B).

Se parte, por tanto, de una postura un tanto reticente acerca de la capacidad de los alumnos de ser protagonistas de su propio aprendizaje. El miedo a la pérdida del respeto o del control de la clase parece ser las primeras preocupaciones del profesorado participante en el seminario. Estos resultados coinciden con las afirmaciones de algunos autores sobre la eficacia docente y su relación con la actividad de los alumnos (Kulinna, Cothran & Regulaos, 2003; Papaioannou, 1998; Pieron, 1999; Siedentop, 1998; Siedentop & Tannehill, 1999).

Por el contrario, tras la participación en el seminario de investigación-acción, los resultados de la observación demuestran que la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje aumenta significativamente (*Participación ambiental*, $p = .01$; *Participación ambiental*, $p = .00$). El alumno puede asumir decisiones como el espacio donde se desarrollará la tarea, el tiempo de duración de las mismas, el material que se utilizará, la organización del grupo-clase o la motricidad implicada. Esto se traduce en estrategias de intervención docente no directivas que fomenta la participación del alumnado en aspectos referidos a las decisiones preactivas, interactivas y postactivas. No obstante, el uso de estas estrategias ha implicado, en esta investigación, un descenso del tiempo dedicado a situaciones de actividad motriz y, por tanto, a un mayor deterioro del aprovechamiento temporal de la clase (*COAC*, $p = .01$). Asimismo, y aunque hay aumento significativo en la intervención verbal del alumnado (*INDI*, $p = .01$; *INMO*, $p = .04$), existe un descenso (también significativo) en el tiempo que éste se encuentra implicado motrizmente en una tarea (*MOTR*, $p = .00$). Los resultados de la escala y de las opiniones del alumnado reflejan que este tipo de metodologías aumenta la *satisfacción* hacia el área ($p = .02$) y la percepción de que hay un mayor *aprendizaje* ($p = .04$), principalmente referido a cuestiones cognitivas y socioafectivas.

Me gusta este trimestre más que los anteriores porque explicamos juegos y nos relacionamos con nuestros amigos (Carta post alumno caso B).

La clase de Educación Física me ha parecido muy divertida. Me ha gustado lo de que yo tengo que ser el profesor porque ayudo a mis compañeros para que aprendan cosas que ellos no saben. Me gusta el profesor de este año porque en los otros años nunca había hecho algo así como ser profesor (Carta post alumno caso B).

Respecto a los objetivos específicos, el primero de ellos plantea lo siguiente:

1. Conocer qué estrategias docentes se están llevando a cabo en la enseñanza de la Educación Física en Primaria respecto al desarrollo de la autonomía.

Los resultados de la observación muestran que, de forma significativa, antes de la formación, los profesores tomaban todas las decisiones a nivel *operativo* (de *motricidad* y *organización*, *Mpre* = 13.67; *Tiempo pre* = 5:08:04) y *ambiental* (en lo referente al *espacio*, *tiempo* y los *recursos materiales*, *Mpre* = 13.08; *Tiempo pre* = 5:14:52). Los argumentos que llevan al profesorado a tomar este tipo de medidas son variados: control del aula, mayor aprendizaje del alumno, influencia del desarrollo psicoevolutivo (y, por lo tanto, inmadurez del alumnado para hacerse responsable de su aprendizaje) y mayor aprovechamiento del tiempo de clase.

A los de primero, segundo ni tercero no los puedes dejar solos porque demandan una persona adulta que ponga orden en esa clase (Caso C. Sesión 2 Seminario).

Estos resultados coinciden con las investigaciones realizados por Bloom (1979), Pieron (1999), Siedentop (1998) y Yerg (1981), que sostienen que las estrategias docentes mayormente utilizadas por el profesorado son aquellas que permiten un mayor control sobre los alumnos. Por otra parte, algunos estudios de corte técnico se centran en enseñar toda una retahíla de competencias didácticas que caracterizan al profesor eficaz y que van encaminados precisamente a este fin: el aprovechamiento de la clase valorada en tiempo de compromiso motor –principalmente auspiciada por el control sobre las decisiones sobre el alumno-. Por citar sólo los más representativos, encontramos los de Florence (2000), Pieron (1999), Seners (2001) y Siedentop (1998). El resultado de la observación confirma que la metodología desarrollada a partir del seminario para este contexto (basada en la toma de decisiones centrada en el alumnado), ha provocado un descenso significativo del tiempo

de *actividad motriz* (COAC, $p = .01$). Aunque ha habido un aumento significativo en la intervención verbal de los alumnos (referida a la indicación por parte de los mismos sobre la realización de las tareas, INDI, $p = .01$; INMO, $p = .04$), ello ha implicado un descenso en el tiempo de implicación motriz de los alumnos en la tarea (MOTR, $p = .00$), tal y como lo confirma Pieron (1999). Esto se ve confirmado en el análisis de los diarios y en las conversaciones mantenidas durante el seminario.

El problema son las explicaciones, los problemas que tienen para explicar las cosas, van muy lentos. (Caso B. Sesión 8 Seminario).

En cuanto a las programaciones de todos los casos, se recomienda que en el primer ciclo, debido a la dependencia del alumnado, se comience por el mando directo. En el segundo ciclo, se irá introduciendo la asignación de tareas (que en este estudio se ha hecho extensible al comenzar el curso del tercer ciclo). Finalmente, en el tercer ciclo (donde se desarrolló esta investigación), se recomienda emplear estilos productivos (que en esta investigación se relacionan con la autonomía) como son la resolución de problemas y la enseñanza recíproca (cuestión que no se ha dado de forma natural entre los docentes, ya que como se ha comentado anteriormente trabajaban con estilos directivos). Y todo ello con el objetivo de que se pierda el menor tiempo posible y los alumnos estén el mayor tiempo posible en actividad motriz. Otros estudios comparten esta visión del profesor sobre la influencia que ejerce sobre el aprovechamiento del tiempo de práctica y de compromiso motor (Carreiro da Costa y Pieron, 1990; Cuéllar y Carreiro, 2001; Kulinna, et al., 2003; Metzler & Young, 1984; Papaioannou, 1998; Siedentop & Tannehill, 1999).

Tras la participación en el seminario, las estrategias docentes variaron sustantivamente y, de esta manera, la participación del alumnado aumentó significativamente en cuestiones de motricidad y organización (*Participación operativa*, $p = .01$) y de espacio, tiempo y material (*Participación ambiental*, $p = .00$). Además, puede apreciarse un aumento significativo de la

intervención verbal del alumnado, tanto a nivel de diseño como de desarrollo de las tareas (*INDI*, $p = .01$; *INMO*, $p = .04$).

Durante el primer plan de acción, las estrategias giraron a hacer partícipes a los alumnos en el diseño de las tareas de forma principalmente verbal, así como en el diseño de sus variables: el profesor presentaba la tarea de forma semidefinida (sólo explicitaba el objetivo pero no establecía las condiciones ambientales ni las operaciones de la misma). Esto confirma la opinión de varios autores que consideran las tareas semidefinidas como elementos muy valiosos de cara a favorecer la autonomía del discente (Blázquez, 1982; Blázquez, 2004; López Ros, 2005). En relación a los estilos de enseñanza, podría decirse que la intervención docente anduvo entre el descubrimiento guiado y la resolución de problemas. Estilos, por otra parte, que favorecen también la toma de decisiones del educando (Delgado, 1991; Mosston, 1966; Mosston y Ashworth, 1986; Sicilia, 2001; Sicilia y Delgado, 2002).

Con el segundo plan de acción, la implicación del alumnado fue mayor (*INMO*, $p = .04$). Su intervención no se relegaba única y exclusivamente al diseño de la tarea, sino que, además, era partícipe del desarrollo y valoración de la misma utilizando para ello, una ficha que le proporcionaba el profesor (Véase Anexo 16), Si se traducen estos resultados en términos de estilos de enseñanza, el profesorado puso en práctica situaciones motrices que posibilitaban la participación (en este caso, estuvo entre los grupos reducidos y la microenseñanza). Estilos que favorecen también la toma de decisiones del educando (Delgado, 1991; Mosston, 1966; Mosston y Ashworth, 1986; Sicilia, 2001; Sicilia y Delgado, 2002). En el presente estudio, se ha observado que cuando el discente toma decisiones, se disminuyen, por un lado el tiempo de implicación motriz del alumnado en la tarea (*COAC*, $p = .01$; *MOTR*, $p = .00$), y por otro lado, el número de alumnos en disposición de tomar estas decisiones (*TODO*, $p = .03$). Estos resultados se refieren a la frecuencia de aparición de estos episodios. Sin embargo, esto no se confirma con el análisis temporal (*TODO*, $p =$

.13) Esta cuestión se explica en cuanto que hay situaciones directivas que permite a todo el alumnado elegir el tipo de motricidad que realiza; mientras, hay situaciones participativas donde no todos están en disposición de implicarse motrizmente en la tarea (aunque sí verbalmente en ella).

En cuanto a la valoración de las tareas, diversas investigaciones argumentan la importancia de que el alumno se autoevalúe de cara a desarrollar una educación emancipativa (Fernández-Balboa, 2005; López Pastor, 2004; López Pastor y Jiménez, 1995; Moreno y Vera, 2007; Moreno et al., 2006; Vera, 2007; Vera y Moreno, 2007). En este trabajo, el profesorado no le encontró su utilidad. Las creencias implícitas derivadas de una noción técnica de la enseñanza que a menudo pasa desapercibida (incluso a nivel consciente del propio profesorado) ejercieron una enorme influencia en su práctica.

La ficha de autoevaluación no la he llevado a cabo porque no la veo, no le veo utilidad. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

No ocurre lo mismo con el alumnado, que valoró positivamente la ficha de autoevaluación del final de la sesión.

Lo de la valoración al final de las clases me parece muy bien y esto no lo había hecho con ningún profesor (Carta post alumno caso B).

En resumen, a partir de unas estrategias docentes directivas, y tras un proceso de formación, se pudieron desarrollar otras estrategias no directivas para promover la autonomía del alumnado, obteniendo de ello unos resultados más que satisfactorios. En este estudio, lo que resulta evidente es la contradicción entre el discurso docente (lo que dice y piensa) y su práctica (lo que realmente hace en las clases). En cualquier caso, a partir de las estrategias docentes confirmadas en esta investigación, podemos comentar que una intervención encaminada a desarrollar la autonomía del discente pasa por la puesta en

práctica de los principios socioconstructivistas (Díaz Lucea, 1999; Pozo, 1999), los conceptos de andamiaje de Bruner (1991) y de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotski (1979). Esto es, situaciones didácticas en las que partiendo del nivel inicial, se realicen propuestas colectivas para el desarrollo de la cooperación. Situaciones donde el alumnado no se limite a repetir estereotipadamente las conductas motrices propuestas por el docente, sino que vaya más allá y participe en el propio diseño, desarrollo y valoración de la tareas; que se implique cognitiva, motriz y emocionalmente en las decisiones preactivas, interactivas y postactivas de la tarea. En este sentido, la figura del docente simplemente ha de ser la de un mediador de las situaciones de aprendizaje (Delval, 2001; Pozo, 1999). En cuanto a los estilos de enseñanza, se debería girar en torno a aquellos que posibilitan la participación (enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza), los que propician la socialización (juego de roles y técnicas de dinámicas de grupo), lo que implican cognoscitivamente al alumno (la resolución de problemas, el descubrimiento guiado, situaciones tácticas, etc.), los que fomentan la creatividad (sinéctica y variantes) y la autogestión, tal y como señalan algunos autores (Castañer y Camerino, 2001; Lorente, 2004; Moreno y Vera, 2007; Sicilia y Delgado, 2002). Por último, respecto a la técnica de enseñanza, se debería tender a las tareas semidefinidas (López Ros, 2005) y no definidas (Blández, 1995; Blázquez, 1982; Blázquez, 2004), así como al uso de una estrategia discursiva de tipo reactivo y bidireccional, ya que se ha demostrado que este tipo de estrategia favorece el desarrollo de valores y la implicación cognitiva del alumno (Jiménez y Gómez, 2001).

Además, de la experiencia llevada a cabo puede concluirse que algunos métodos (utilizados de forma puntual) como el autogobierno escolar, el aprendizaje cooperativo, la reflexión sobre sí mismo o el trabajo por proyectos desarrollan eficazmente el aprendizaje autónomo por parte del alumnado (Puig y Martín, 2007), siendo valorado además positivamente por éstos. De esta manera, la puesta en práctica de las estrategias docentes encaminadas al

desarrollo de la autonomía es juzgada tanto por el docente como por el discente como positiva. El profesorado, por un lado, se ha percatado de que en cuanto se le da la oportunidad de al alumno de tomar decisiones en su proceso de aprendizaje, éste se encuentra más motivado y, obviamente, es menos reticente a poner excusa para no participar en la clase. Además, valora positivamente el hecho de “hacer pensar” a los alumnos –que sean activos-, lo que favorece su aprendizaje.

Los chicos son protagonistas de su proceso de aprendizaje, es un aprendizaje entre iguales, no está la figura de un adulto que te dirige, tu propio compañero te dirige (...) Incluso ya ellos saben que los juegos primeros tienen que ser más sencillos que los últimos. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

En la misma dirección, el alumnado también aprecia el valor del aprendizaje autónomo y toma mayor partido por aquello en lo que se implica.

En el segundo trimestre nos dejó dirigir la clase un poco, dejándonos escribir en una ficha las propuestas que quisiéramos y después hacerlas en clase, como si nosotros fuéramos los maestros. Era divertido, muy divertido (Carta post alumno caso C).

Me gusta la idea de explicar e inventar nosotros los juegos (Carta post alumno caso B).

Cabe destacar que el futuro de estas estrategias productivas debe encaminarse a optimizar el tiempo de implicación motriz del alumnado.

2. Conocer el pensamiento del profesorado acerca de su papel como agente promotor del proceso de aprendizaje del alumnado.

Los resultados del cuestionario antes de la intervención muestran que las dimensiones más valoradas son la *constructivista* ($M_{pre} = 3.61$) y la *autonomía* ($M_{pre} = 3.61$). La dimensión menos valorada es la *técnica* ($M_{pre} = 2.42$). Tras la participación en el seminario de investigación-acción, la dimensión *constructivista* mantiene la misma puntuación mientras que la dimensión *autonomía* aumenta su valor ($M_{post} = 3.76$), si bien estos resultados no son estadísticamente significativos. Las dimensiones *activistas* ($M_{post} = 2.83$) y *heterónomas* ($M_{post} = 2.27$) descienden sus puntuaciones tras la participación en el seminario. Los resultados apuntan una tendencia: el profesorado (a nivel teórico) muestra una mayor preocupación por el aprendizaje del alumnado (teoría interpretativa o constructivista) y la autonomía del mismo (teoría emancipatoria o autónoma). Estos resultados se apoyan en otros instrumentos como las programaciones y los diarios

Para el tercer ciclo los niveles de exigencia ya son más altos, planteándose situaciones-problema que exijan la utilización inteligente del movimiento. De esta manera, además de las técnicas empleadas anteriormente, utilizaremos la de “resolución de problemas” en la que los niños han de encontrar la solución al “problema motriz” por sí solos (PD caso C).

Sin embargo, se contradicen (como se ha podido constatar anteriormente) mediante el uso de la observación sistemática, donde lo que “aparentemente” importa es que el educando adquiera una cierta competencia motriz, utilizando para ello estrategias donde el docente toma la mayor parte de las decisiones (*Instrucción operativa*, $M_{pre} = 13.67$, *Tiempo pre* = 5:08:04; *Instrucción ambiental*, $M_{pre} = 13.08$, *Tiempo pre* = 5:14:52). Fruto de esta percepción, las clases se caracterizan por ser un abigarrado de actividades donde lo que importa es que el alumno está entretenido, se esté moviendo y, sobre todo, no moleste demasiado. Con frecuencia, las actividades saltan de una a otra sin realizar un proceso reflexivo antes, durante o después de las mismas.

En esta investigación, ni los *momentos de reflexión del profesorado* ($p = .47$) como del *alumnado* ($p = .79$) han sufrido variaciones significativas antes y después del seminario de formación. Esto nos lleva a pensar que no siempre existe una coherencia entre lo que dice el profesorado (tal vez llevado por una cuestión estética más que ética) y lo que realmente sucede en sus clases. En cualquier caso, se ha producido un descenso de las preocupaciones del profesorado (antes de la intervención) respecto a cuestiones como que se considere simplemente la diversión como un indicador de la calidad de la docencia, que se entienda la clase de Educación Física como un momento de evasión, o que la práctica sea el único elemento constituyente de la idiosincrasia de la docencia, así como cuestiones relativas también al comportamiento y la disciplina del grupo, la capacidad del alumno para aprender por sí mismo o mantener un ritmo homogéneo de aprendizaje.

En la Educación Primaria esta área debe contribuir al logro de los objetivos generales de la etapa: socialización, autonomía, autoconfianza, aprendizajes instrumentales básicos, mejora de las posibilidades expresivas, cognoscitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento (PD caso C).

Tras el proceso de formación colaborativa, las preocupaciones del profesorado se han centrado en cuestiones como la colaboración entre el alumnado, la capacidad de aprender por sí mismo, desarrollar tareas que puedan establecer diversidad de ritmos de aprendizaje, reflexionar sobre lo que sucede dentro del aula y la evaluación del proceso. También ha habido un notable ascenso en preocupaciones como que los alumnos tomen decisiones, construyan sus tareas, el desarrollo de los valores humanos, la importancia del contexto educativo y la autoevaluación.

Si salimos del “porque lo digo yo”, el alumno se ve valorado, se encuentra a gusto porque ve que participa, puede valorar la clase. (Caso J. Sesión 6 Seminario).

Los resultados de la EAPP confirman los hallazgos realizados por Pacheco (2003). Este autor realizó una investigación con una muestra de 68 individuos de los cuales 25 pertenecían a un curso de especialización en Educación Física y 43 a estudiantes de Magisterio de la especialidad de Educación Física de la Universidad de La Laguna. Tanto los participantes del curso de especialización como los estudiantes de Magisterio valoran principalmente las dimensiones interpretativa (*constructivista*) y emancipativa (*autonomía*), siendo las dimensiones menos valoradas la dependiente (*heterónoma*) y productiva (*técnica*). Sin embargo, los resultados de la escala contrastan con la investigación realizada por Delgado y Zurita (2003) con una muestra de 219 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Estos autores encontraron que la dimensión más valorada por el alumnado de Educación Física en los primeros cursos era la recreación (que en nuestra investigación se sitúa la tercera más valorada), seguidamente por la salud y la educación (que es la primera en nuestra investigación). En último lugar aparecen las categorías expresión y rendimiento. A medida que se aumenta en los cursos, los alumnos valoran más la expresión, la recreación y la educación, y menos el rendimiento y la salud.

Por otro lado, los resultados de la escala contrastan con los obtenidos por Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre y Dinis (1992) y Neves (1995). Estas investigaciones concluyen que los profesores creen ser los principales responsables de los aprendizajes de los alumnos, siendo la práctica técnica de la enseñanza la principal valorada por el profesorado (que en nuestro estudio se sitúa en último lugar). Estos resultados pueden deberse, en cierta manera, a que la visión técnica de la enseñanza cuenta con más recorrido histórico dentro de las escuelas y, también, en los programas de formación inicial del profesorado. Por decirlo de un modo baladí, la visión práctica y crítica de la enseñanza se ha considerado como una moda y no ha tenido el éxito pedagógico de su “hermana mayor”. Carreiro da Costa, Carvalho, Dinis y Pestana (1996) hallaron que las principales finalidades educativas

que consideran los profesores son: integración de los alumnos en la sociedad y desarrollo del carácter. Por el contrario, la salud y el desarrollo de valores éticos fueron las menos valoradas. Estos resultados coinciden con el análisis de contenido sobre el pensamiento docente que queda manifestado en los seminarios, los diarios y las programaciones docentes analizadas.

Yo creo que la educación estriba en formar personas y hacerlas autónomas para que sean capaces en enfrentarse a la vida cotidiana. Pero no me refiero al nivel de 6x6, sino tener la capacidad de si no me sé el 6x6, tener la capacidad de averguarlo, de descubrirlo. La educación te tiene que llevar al niño a ser capaz de preguntarse las cosas, no de reproducir sino de descubrir cosas. Que sean capaces de resolver los problemas que les vayan surgiendo en la vida. Es crear a una persona competente. No solamente reproduciendo modelos. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

Asimismo, los resultados obtenidos en el análisis de contenido (seminario y cartas) confirman los hallazgos realizados sobre la importancia de la planificación de los profesores en el control y mejora de los comportamientos de los alumnos (Byra & Coulon, 1994; Januario, 1992; Pieron, 1999; Seners, 2001; Viciano, 2002). El análisis de contenido muestra que las principales preocupaciones del profesorado son cuestiones técnicas como la disciplina, el control de la clase y el tiempo de compromiso motor (y esto lo corrobora su alumnado).

Disciplina, actitud y autonomía, una cosa no va reñida con la otra. Yo creo en la autonomía, creo en todas esas cosas pero también creo que debe haber un control, un orden, dentro de la clase. Ahora, que tú llegues y digas me siento y hagan lo que les dé la gana porque vamos a trabajar la autonomía, o hagan estos ejercicios porque estamos trabajando la autonomía y no se respetan las

normas de clase, eso tampoco lo creo. (...) Tú tienes un pensamiento (que los niños se callen, estén quietos) pero claro tú llegas y no se están quietos, no se callan, pues ya cambias tu pensamiento emancipativo al directo. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

El profesor trae las clases preparadas y cuando no hacemos algo bien tenemos que repetirlo hasta que salga bien (Carta pre alumno caso C).

Cuestión que se ve refrendada con la observación sistemática de la praxis docente antes de la puesta en práctica del programa de intervención (*Instrucción operativa, Tiempo pre = 5:08:04; Participación operativa, Tiempo pre = 2:23:51; Instrucción ambiental, Tiempo pre = 5:14:52; Participación ambiental, Tiempo pre = 1:06:28*). Hay que recordar que de los tres profesores, sólo uno tiene diez años de experiencia, por lo que los otros dos se pueden considerar noveles, y son precisamente éstas las principales preocupaciones de los maestros que empiezan su carrera profesional (Pieron, 1999). Esto corrobora otros trabajos previos sobre los principales centros de atención del profesorado (Del Villar, 1993; García Ruso, 1997; Romero, 1995; Viciano, 2000, 2002). En este sentido, se considera que el trabajo autónomo del alumno atenta contra la autoridad del profesor, cuestionándola. De la misma manera, se considera que se pierde el control de la clase y se disminuye el tiempo de práctica. Éste último aspecto ha sido refrendado con la observación, donde la motricidad del alumnado ha disminuido significativamente ($p = .00$). Algunos autores consideran que cuando se les permite elegir a los alumnos sus propias actividades y son responsables de su programación la enseñanza desemboca en resultados negativos, donde reina el ruido y el desorden (Pieron, 1999). Otros consideran que la toma de decisión del alumno es a corto plazo y se basa en el placer que le producen los resultados, y que este hedonismo ha de ser extirpado de la escuela (Seners, 2001).

En este estudio, el profesorado considera que el desarrollo psicoevolutivo es una cuestión clave para promover la autonomía. Se considera que ésta ha de ser un proceso progresivo de cesión de toma de decisiones y responsabilidades que van desde lo más simple en el primer ciclo (como por ejemplo repetir un juego que haya gustado en la clase) hasta lo más complejo, que puede trabajarse desde el segundo ciclo pero sobre todo en el tercero, como puede ser el diseño, desarrollo y valoración de tareas y sesiones de clase, así como hacer partícipes al alumnado de las decisiones preactivas (como por ejemplo, eligiendo el orden de las unidades didácticas de la programación o consensuando las normas de clase), interactivas (que puede ser dejando la posibilidad de tomar decisiones respecto al espacio, el tiempo, el material, la organización o la motricidad) y postactivas (tales como la autoevaluación).

Es necesario conocer el desarrollo motor para saber cuál es el momento oportuno en el que se ha de aplicar un determinado contenido. De no ser así, se puede cometer el error de elaborar actividades que respondan a momentos anteriores o posteriores al de dicho desarrollo, dando pie a posibles problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, para realizar una adecuada secuenciación de contenidos y una propuesta idónea de tareas motrices, es fundamental el conocimiento psicoevolutivo del niño/a, sus necesidades, así como también su conducta cognitiva y afectivo-social. (PD caso C).

Esta visión madurativa del aprendizaje autónomo es coherente con las formulaciones que realizan los principales representantes de las corrientes constructivistas como Ausubel, Bruner, Piaget y Vygotsky.

El profesorado considera la autonomía como un proceso que se va desarrollando a lo largo de toda la escolaridad, aunque en ocasiones se confunde con un “dejar hacer” lo que se

quiera al alumnado. Esto atenta contra su concepción técnica de la enseñanza y por eso el profesorado se muestra tan reticente a la cesión de responsabilidades hacia el alumno. La concepción que tiene de la Educación Física es la de educación integral donde el cuerpo y el movimiento constituyen los pilares pedagógicos básicos para el perfeccionamiento humano, siendo muy críticos con la idea de un recreo organizado o la visión activista de la misma, esta misma cuestión ha sido corroborada por Contreras (2003) en la formación inicial. Se trata de una concepción acerca del modelo pedagógico imperante en la escuela que es coherente con la prescripción curricular (Decreto 126/2007) y con la opinión de varios autores (Arnold, 1991; Cagigal, 1979; Gruppe, 1976; Le Boulch, 1989).

La educación y la Educación física son lo mismo pero una es a través del movimiento. En la Educación Física, está implícito el movimiento y las relaciones con los compañeros. Pero no es solamente educar con el movimiento o reproducir los movimientos, hay otras cosas. (Caso B. Sesión 1 Seminario).

El aprendizaje es un tema relevante y se preocupan por trabajarlo en sus clases, aunque esta preocupación se centre, principalmente, en el aprendizaje motor, relegando a un segundo plano los aprendizajes cognitivos y emocionales. La principal inquietud es el desarrollo de la competencia motriz, y tal vez por eso se incline la balanza hacia la posición técnica de la enseñanza. A medida que avanzó el seminario, la percepción de la motricidad como medio y como fin (y no exclusivamente como fin) fue tomando forma. La importancia de la connotación del alumnado como ser integral en el que desarrollar su diversidad de capacidades (no sólo las motrices sino también las intelectuales, las afectivo-emocionales y las socio-relacionales) fue adquiriendo importancia a medida que avanzaba el seminario.

Otro temas que preocupan al profesorado participante en esta investigación son la reflexión sobre su práctica, la dificultad de integrar los contenidos teóricos o la disonancia entre la formación inicial y la realidad del aula. Un aspecto a destacar por todos los

profesores es la importancia del tipo de contenido a trabajar para desarrollar en mayor o menor medida la autonomía. En función de aquél, se podrá trabajar de una manera u otra. Aluden a contenidos más susceptibles de ser trabajados bajo un entorno autónomo, como por ejemplo la expresión corporal. Otros, sin embargo, como las habilidades específicas, se prestan menos al trabajo por parte de los alumnos solos.

También influyen los contenidos. Por ejemplo, con una coreografía no les puedes dejar solo, necesitas más un mando directo, pero si trabajas atletismo pues si se pueden organizar de otra forma. (Caso C. Sesión 2 Seminario).

Esta cuestión no ha podido ser demostrada en un sentido unívoco (véase apartado de “Estudios experimentales” en “Antecedentes” del “Marco teórico”). Los resultados se muestran contradictorios sobre si las estrategias docentes directivas son más eficaces para el aprendizaje de habilidades motrices. La evaluación es otro tema recurrente en las inquietudes del profesorado. Según los participantes del seminario, las pruebas estandarizadas o la heteroevaluación sigue siendo la piedra angular para el aprendizaje. Sin embargo, no consideran la coevaluación o la autoevaluación como instrumento de aprendizaje autónomo, por lo que no lo llevan a cabo. Este aspecto contradice los resultados obtenidos en algunas investigaciones (Moreno y Vera, 2007; Moreno et al., 2006; Navarro y Jiménez, 2012; Vera, 2007; Vera y Moreno, 2007). Respecto a los cambios mensurables y observables en su alumnado, el profesorado participante sugiere que las estrategias metodológicas encaminadas al desarrollo de la autonomía favorecen la responsabilidad y la empatía, así como la satisfacción y la motivación hacia el área. Estas afirmaciones se ven refrendadas con estudios experimentales como los de Moreno et al. (2009) y Moreno et al. (2010). Los docentes que participaron en el seminario se dieron cuenta de que, en la medida en que se cedían responsabilidades al educando, éste percibía de manera más positiva el área.

En el segundo trimestre nos dejó dirigir la clase un poco, dejándonos escribir en una ficha las propuestas que quisiéramos y después hacerlas en clase, como si nosotros fuéramos los maestros. Era divertido, muy divertido (Carta post alumno caso C).

Esto se ve refrendado con los resultados del cuestionario (*Satisfacción*, $p = .02$).

Como se comentó anteriormente, la disonancia teoría-práctica (o lo que es lo mismo, entre lo que piensa el profesorado y lo que realmente hace), queda manifestado al contrastar los resultados obtenidos entre los valores de la escala y la observación. Así, si bien la preocupación teórica del profesorado se centra entre el aprendizaje y la autonomía del alumnado, lo cierto es que en la práctica se centra en estrategias docentes de orientación directiva (que se traducen en estilos como el mando directo y la asignación de tareas), más propias de la dimensión heterónoma y técnica. Igualmente, las programaciones reflejan la preocupación por el aprendizaje del alumnado, aunque esto no refleje en la práctica de aula. Esto confirma lo mencionado por McNeil (1996) que el currículo implementado por los profesores (práctico) no siempre se corresponde con el currículo oficial. Por el contrario, contrasta con la idea de que las creencias educativas de los profesores no son solamente el factor que mayor influencia ejerce sobre su toma de decisiones, sino también el factor más importante para predecir su acción pedagógica (Carreiro da Costa, 2003; Clark & Peterson, 1986; Eisner, 1992; Ernest, 1989; Pajares, 1992). Estos resultados se confirman, igualmente, en Educación Física (Onofre, 2000; Onofre et al., 2003).

Los factores que argumentan los profesores a la hora de llevar a cabo su docencia (bien aludido en el seminario como en los diarios y programaciones) coinciden con los detallados por Carreiro da Costa (2003), a saber: los factores contextuales, sus creencias sobre los objetivos educativos, los alumnos y el proceso de aprendizaje, sus percepciones sobre lo que es una buena calidad de la enseñanza, su conocimiento y experiencia curricular, sus

percepciones sobre su propia capacidad didáctica y su sentimiento de autoeficacia y sus atribuciones causales sobre la prestación de los alumnos.

En resumen, los datos recogidos por la información aportada de los diversos instrumentos muestran un pensamiento docente bastante ecléctico (y a veces contradictorio), que “zigzaguea” entre las concepciones técnica, práctica y crítica de la enseñanza en función del tema que se esté tratando y el contexto específico en el que se obtiene la información. La información obtenida por los profesores en esta investigación permite describir cuáles son las principales preocupaciones de un docente interesado en promover el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Estas cuestiones (coincidiendo con Carreiro da Costa, 2003) versan en que se debe planificar las clases de forma que se genera una buena organización, anticipar las situaciones estructurando escenarios alternativos de enseñanza, reconocer la capacidad de cada alumno, sus progresos y dificultades y utilizar esta información en la planificación y en la evaluación y, por último, comprometerse con el comportamiento de la clase y con los niveles de aprendizaje de los alumnos.

En definitiva, un pensamiento docente encaminado a promover aprendizajes autónomos en el alumnado ha de situarse entre las dimensiones constructivista y autónoma, que entienden al profesorado como un investigador en el aula (Stenhouse, 1984), controlador de sí mismo (Elliott, 1990), reflexivo y orientado hacia la indagación (Zeichner, 1987), intelectual y crítico de su propia actuación docente (Giroux, 1992) y práctico reflexivo (Schön, 1992). Una propuesta que se confirma en el ámbito español (García Ruso, 2003; Marrero, 2003; Ríos, 2003; Rivera y De la Torre, 2003).

3. Conocer la percepción del profesorado y del alumnado sobre diversas variables del proceso educativo (autonomía, satisfacción, responsabilidad y aprendizaje).

Tras el seminario de investigación-acción, los resultados de la EAPA apuntan un aumento significativo en las dimensiones *autonomía* ($p = .00$), *satisfacción* ($p = .02$) y *aprendizaje* ($p = .04$). La *responsabilidad* también experimenta un aumento en su puntuación, si bien no es significativo ($p = .11$). Esto hace pensar que cuando se lleva cabo estrategias docentes que fomenten la toma de decisiones por parte del alumno respecto a las fases preactivas, interactivas y postactivas de las tareas, así como respecto a la modificación del espacio, tiempo, material, motricidad y organización, el alumno se siente que participa más en su proceso educativo, siente una mayor satisfacción hacia el área, percibe que es más responsable y piensa que aprende más que si lo hace respecto a un proceso educativo donde el profesor toma la mayor parte de las decisiones, como puede ocurrir, por ejemplo, en estilos de enseñanza reproductivos. El análisis de contenido realizado a partir de las cartas que los alumnos han escrito antes y después de la intervención apuntan que lo que más les llama la atención de asumir responsabilidades y tomar decisiones es “lo difícil que es ser maestro” (Carta post alumno caso C), por lo que se trabaja la empatía significativamente. Por otra parte, también reflejan lo divertido que es hacer fichas de juegos, para luego explicarlas y jugarlas.

Me gusta la idea de explicar e inventar nosotros los juegos (Carta post alumno caso B).

De igual manera parece percibir el educador el proceso educativo por parte del educando. A través de los diversos instrumentos de recogida de datos puede apreciarse que el profesorado percibe que, cuando se le permite a los alumnos participar en el diseño, desarrollo y valoración de las tareas, éstos se implican más en las tareas (mostrándose más activos física e intelectualmente), apareciendo menos conductas disruptivas y disminuyendo el número de alumnos que ponen alguna excusa para no participar en la clase.

Mejora el comportamiento (Caso C. Sesión 7 Seminario).

Respecto a la percepción de *autonomía*, los resultados de la escala y el análisis de contenido de las percepciones del alumnado (cartas) y del profesorado (diarios, programaciones y seminario) complementan los hallazgos encontrados por otras investigaciones que muestran que la autonomía correlaciona de forma positiva con la motivación (Adie, Duda & Ntoumanis, 2008; Ballaguer, Castillo, y Duda 2008; Reinboth, Duda, & Ntoumanis, 2004). De igual forma, vienen a complementar los resultados obtenidos en el estudio realizado por Moreno, Parra y González-Cutre (2008) que evidenciaron que la percepción de relación correlaciona de forma positiva con el apoyo a la autonomía y la meta de responsabilidad. Por el contrario, correlaciona de manera negativa con la desmotivación. Asimismo, confirman el trabajo realizado por otros autores que mostraron cómo la autonomía correlaciona de forma positiva con la motivación intrínseca y extrínseca y de forma negativa con la desmotivación (Gagné et al., 2003; Hassandra et al., 2003). Otros estudios confirman que el apoyo a la autonomía y la percepción de autonomía correlaciona positivamente con la motivación autodeterminada y con la intención de ser físicamente activo (Chatzisarantis, Hagger, & Brickell., 2008; Mandigo, Holt, Anderson, y Sheppard, 2008; Prusak et al., 2004; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006; Standage and Gillison, 2007; Vierling, Standage, & Treasure, 2007; Ward, Wilkinson, Graser, & Prusak, 2008). Por último, complementa el estudio de Moreno, González-Cutre & Ruiz (2009). En este trabajo, se estudió la relación entre la motivación autodeterminada (medida a través de las necesidades psicológicas básicas) y la importancia concedida a la Educación Física. Los resultados muestran que aquellos alumnos con una mayor motivación autodeterminada (mayor percepción de autonomía) reflejan puntuaciones mayores en la motivación intrínseca y extrínseca y conceden mayor importancia a la Educación Física. Además, manifiestan una menor desmotivación.

Este último trimestre me ha parecido muy bien, ya que me ha gustado la idea de hacer un juego y explicarlo nosotros mismos. Sentirme como una profesora me ha encantado. Esa es una profesión que me gusta y ya que nunca en ningún colegio lo había hecho me he quedado satisfecha. Es divertido inventarte un juego y después explicarlo, es reconfortante. (Carta post alumno caso B).

Teniendo en cuenta lo anterior, parece que la intervención docente ha de ir encaminada hacia la transferencia de toma de decisiones al alumnado en cuestiones relativas antes de la tarea (diseño, planificación, etc.), durante la tarea (objetivos, operaciones a realizar y condiciones ambientales) y después de la tarea (valoración del trabajo realizado; fundamentalmente, a través de la autoevaluación). Una intervención docente en el que el maestro anime a sus pupilos a expresar su opinión, busquen diversas respuestas a las tareas propuestas (principalmente a través de estilos de enseñanza que promuevan la participación, la búsqueda y el descubrimiento) y promueva aprendizajes que traspasen los límites de la escuela desarrollando actitudes para una actividad física extraescolar perdurable a lo largo del tiempo.

Respecto a la *satisfacción*, los resultados de la EAPA y del análisis de contenido de las percepciones del profesorado (recogido a través de diversos instrumentos como los diarios y seminario) y del alumnado (cartas) han puesto de manifiesto que los alumnos se sienten más satisfechos cuando se les tiene en cuenta y se les anima a que participen y se impliquen activamente en el diseño, desarrollo y valoración de propuestas específicas. Estos resultados coinciden, en parte, con Sicilia y Delgado (2002) quien, tras aplicar un programa docente basado en tres fases (enseñanza tradicional, enseñanza entre compañeros y microenseñanza), encontraron que el profesor no valoraba positivamente la microenseñanza (no consideraba como objetivo prioritario la autonomía del alumnado). Sin

embargo, no había consenso entre los alumnos: Unos consideraban más motivantes la enseñanza tradicional mientras que otros se decantaban por la microenseñanza.

En cualquier caso, diversos estudios realizados demuestran que la satisfacción es un excelente predictor sobre la participación futura en actividades extraescolares y postobligatorias (Carlson, 1995; Ennis, 1996; Moreno y Cervelló, 2003; Portman, 1995). Tal y como se ha visto en este trabajo, actividades físicas donde el alumno tenga la oportunidad de elegir sobre diversos aspectos de la tarea pueden promover una mayor satisfacción hacia el área, una actitud positiva hacia la actividad física y, por lo tanto, generar hábitos para desarrollar un estilo de vida saludable (Aicinema, 1991; Chen, 2001; Schemp, Cheffers & Zaichkowsky, 1983; Treasure & Roberts, 2001). Estudios diversos han demostrado que la Educación Física es un área que les gusta al alumnado (Casimiro, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Gómez, Gámez y Martínez, 2011; Moreno y Hellín, 2006; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003). De hecho, según el estudio de Treanor, Graber, Housner & Wiegand (1998) al 84.5% de los estudiantes le gusta la Educación Física. Las investigaciones coinciden en considerar que generar un ambiente agradable donde reine la diversión promueve sentimientos positivos hacia la actividad física y contribuye a generar sujetos activos físicamente en la edad adulta. (Derry, 2002; Kunesh, Hasbrook & Lewthwaite, 1992). En esta dirección, según Brustad (1993), Jaffee & Manzer (1992) y Jaffee & Ricker (1993), uno de los factores que afectan a la continuidad de participación en actividades físicas es el nivel de disfrute en la participación. De esta forma, los alumnos que disfrutaban en las clases de Educación Física presentarán mayores posibilidades de participar en actividades físicas y deportivas en la edad adulta (Sallis et al., 1992). Por el contrario, según Carreiro da Costa, Pereira, Diniz & Peirón (1997) y Cervelló (1999), los alumnos poco motivados en Educación Física son aquellos que se muestran poco satisfechos con las tareas. Esto debe hacernos reflexionar sobre el valor lúdico de la tarea como piedra angular

en la adquisición y mantenimiento de hábitos saludables. Por lo tanto, divertirse mientras se practica debe ser una cuestión necesaria en el proceso educativo.

No cabe duda que el alto contenido lúdico y simbólico de las sesiones enriquece la adquisición de los objetivos propuestos (Diario caso C).

Tal y como ha quedado reflejado en el análisis cualitativo y cuantitativo realizado, el grado de satisfacción hacia la Educación Física se encuentra condicionado por factores tales como el contenido del currículo, la práctica del alumno y las características del profesor. Esto ha sido confirmado en otros estudios sobre actitudes hacia la Educación Física realizados por Earl & Stennett (1987), Luke & Sinclair (1991), Fernández García (1995) y Hellín y Moreno (2001a, b).

En definitiva, a partir de los resultados anteriormente descritos parece que una intervención docente encaminada a desarrollar la autonomía del educando ha de tener en cuenta que se lo pase bien mientras practica. Evidentemente, éste no ha de ser el fin de la Educación Física, pero sí ha de ser uno de ellos. Y, por supuesto, ha de ser el medio de trabajo. El alumno tiene que percibir que se encuentra satisfecho con el trabajo que está realizando. La teoría de las necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000) demuestra que la satisfacción del alumno aumenta a medida que se compensan tres supuestos, a saber: la necesidad de autonomía, la necesidad de competencia y la necesidad de relación. Promover tareas donde el alumno se sienta competente aumentará la satisfacción hacia el área, y en esta dirección ha de ir encaminada la docencia. Por lo tanto, partir del paradigma competencial (qué sabe hacer el alumno o nivel inicial) debe servirnos para guiar la práctica docente. Esta cuestión es claramente manifiesta cuando son los alumnos quienes diseñan sus propias tareas ya que ellos, mejor que nadie, saben lo que son capaces de hacer. Otra cuestión importante es que las tareas se desarrollen en un contexto de interacción social. Los alumnos necesitan relacionarse, interaccionar con otros. Por lo tanto, la intervención

docente debe ir encaminada a promover situaciones donde el alumno tenga que trabajar con compañeros. El hecho de que esta relación sea positiva (cooperación) o negativa (oposición) es objeto de otro estudio. Lo realmente importante es que el alumno se relacione. En cualquier caso, ello no es óbice para que las situaciones psicomotrices deban ser desterradas de la Educación Física. Su aplicación, en momentos puntuales, no deja de ser valiosamente educativa. La docencia debe promover, además, situaciones donde se invite al alumno a expresar su opinión.

Respecto a la *responsabilidad*, los resultados obtenidos tanto en la escala como en el análisis de contenido de las percepciones del profesorado y del alumnado permiten apreciar que una metodología encaminada a ceder decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (como por ejemplo la posibilidad de elegir las tareas, el material, el espacio, el tiempo, la organización o la motricidad) genera en el alumnado un sentimiento mayor acerca de las consecuencias respecto a su aprendizaje. En este estudio (si bien los resultados no son significativos), tras la aplicación del programa de intervención, el alumno se ha vuelto más consecuente con lo que hace (como por ejemplo en el cuidado del material), cumple en mayor medida con las normas de clase (entre otras cosas porque han sido consensuadas entre ellos y el profesor), se preocupa porque sus compañeros atiendan a lo que dice el maestro u otro compañero (si es éste el que lleva la clase) y, en definitiva, trata de realizar las tareas que se proponen (independientemente de quién lo haga: alumno o profesor). Estos resultados confirman el estudio de Vera (2007), según el cual con la aplicación al aula de un modelo proporcionando autonomía hace que los alumnos valoren de forma más positiva las clases de Educación Física y su responsabilidad. Otros estudios también corroboran esta conclusión (Cervelló et al., 2004; Duda, 2001; Goudas et al., 2000; Hassandra et al., 2003; Jiménez, 2004; Ntoumanis, 2001; Roberts, 2001; Standage & Treasure, 2002).

Teniendo en cuenta que los programas de responsabilidad personal y social en la escuela pretenden hacer extensivo la educación en valores en el marco de la actividad física y propagarlo a otros ámbitos del comportamiento humano, Vera (2007) propone desarrollar la capacidad de cada alumno para evaluar sus propias posibilidades y conocer los distintos aspectos de su personalidad en el respeto de sí mismo y de los demás. Gutiérrez (2003) plantea, por su parte, permitir que los alumnos elijan las actividades que tienen que desarrollar según sus gustos, necesidades e intereses, adoptando para ello una pedagogía del éxito que no conduzca a logros demasiados fáciles o a fracasos de graves consecuencias pero basadas en un sentimiento de responsabilidad y trabajo en equipo.

En resumen, y a tenor de los resultados anteriormente expuestos, parece que una intervención didáctica encaminada a desarrollar la autonomía del alumnado no debe descuidar la responsabilidad de éstos en su proceso de aprendizaje (Sicilia, 2001; Sicilia y Delgado, 2002). En la medida en la que se ceden opciones didácticas al educando, éstos se sienten más responsables de su proceso de aprendizaje. Aprenden a no perder tiempo, el cual lo consideran más valioso en tanto que se trata de aprovechar los períodos de práctica para el desarrollo de las tareas que ellos mismos han elegido. Otro aspecto importante es que cuidan mucho más el material pues lo consideran como parte esencial de la tarea que ellos han propuesto a sus compañeros. Y en última instancia, se sienten responsables de la importancia de ser enseñantes de sus compañeros y contribuir al desarrollo de la competencia motriz de éstos.

La clase de Educación Física me ha parecido muy divertida. Me ha gustado lo de que yo tengo que ser el profesor porque ayudo a mis compañeros para que aprendan cosas que ellos no saben. Me gusta el profesor de este año porque en los otros años nunca había hecho algo así como ser profesor (Carta post alumno caso B).

Respecto al *aprendizaje*, los resultados de la escala y del análisis de contenido confirman que el alumno percibe que “ha aprendido algo” cuando se le permite tomar decisiones en su proceso de aprendizaje. De igual manera, la percepción del profesorado es que los alumnos parece que retienen muy bien los contenidos teóricos y aprenden cuestiones socioafectivas (como el comportamiento o la relación con sus compañeros) de manera sustantiva con este tipo de intervención. Los datos se centran en mostrar el aspecto cognitivo y socioafectivo del alumno, pero no el motor (que sólo ha podido verificarse de manera indirecta a través de las alusiones que hacía el profesorado durante las reuniones o en el diario). Tras la experiencia, el discente piensa que ha aprendido cosas útiles para su vida diaria (lo cual facilitará la adquisición de hábitos saludables y perdurables a lo largo de su vida, como se comentó anteriormente), ha aprendido a encontrar soluciones a problemas planteados (no limitándose a estar pasivamente en la clase, respondiendo a los estímulos que le ofrece el profesor), ha aprendido a resolver conflictos (puesto que la metodología le exige estar con los compañeros y, en muchos de los casos, ponerse en su lugar), ha aprendido la forma en que puede mejorar su motricidad (dado que en todo momento se trata de un proceso reflexivo en el que se va observando qué es lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace) y, en relación a lo anterior, ha aprendido a construir juegos o tareas en función del contenido que se está dando (esto supone un aprendizaje activo por parte del alumno y, como se vio anteriormente, un aumento de la satisfacción, la responsabilidad y la participación en las clases puesto que se satisfacen algunos principios constructivistas como partir del nivel inicial y de los intereses del alumnado). Estos resultados coinciden con la investigación desarrollada por Lorente (2004) quien observó que, tras un período experimental sobre un programa experimental (autogestión), los alumnos valoran más positivamente la relación entre profesor-alumno, así como la funcionalidad de lo aprendido.

Ellos mismos se dan cuenta que ser maestro es muy difícil, hablar a otras personas y ser escuchado. Sin embargo, esto ha servido para que toman

conciencia y se portan mejor, ahora me escuchan más. (Caso C. Sesión 7 Seminario).

He aprendido lo difícil que es atender a todos los alumnos a la vez, ya sé lo difícil que es ser maestro de Educación Física. También tienes que preparar los juegos que vas a realizar, con su material si lo necesitas (Carta post alumno caso J).

Por su parte, el profesorado corrobora el aprendizaje del alumno, incluso respecto a algunos principios didácticos: el alumno se da cuenta de que los juegos más sencillos deben ir al comienzo de la sesión, para ir progresivamente ganando en intensidad y complejidad estructural y funcional. El profesorado también advierte la creatividad del alumno para construir sus propios juegos, sorprendiendo al propio docente. Por otro lado, los docentes también manifiestan que con la cesión de responsabilidades, mejoran los comportamientos del alumnado y el clima de aula.

Estos resultados se contradicen con lo que sugieren algunos autores como Florence (2000), Pieron (1999), Seners (2001) y Siedentop (1998), que sostienen que el docente ha de ser el que diseña, desarrolla y valora las tareas, precisamente, por la incapacidad del alumno de realizar estas actividades “correctamente”. Para estos autores el aprendizaje es mayor y mejor si es el docente el que dirige la clase. La afirmación de estos autores puede refutarse con estudios que demuestran que no existen diferencias significativas respecto al aprendizaje entre los modelos en los que profesor toma la mayor parte de las decisiones de aquellos en los que es el alumno donde decide (Beckett, 1990; Chamberlain, 1979; Cuéllar, 1999; Gerney, 1979; Lydon, 1978; Martinek, 1976; Virgilio, 1979).

Por otra parte, los resultados hallados en esta investigación vienen a corroborar algunos trabajos que, bajo el paradigma constructivista, defienden la necesidad de dar protagonismo al alumnado para favorecer su aprendizaje (Coll y Solé, 1989; Pozo, 1999; Rodrigo y Arnay,

1997). En el ámbito de la Educación Física, otros estudios han demostrado que el modelo horizontal o estrategias docentes donde se le dé protagonismo al alumnado producen mejoras en el aprendizaje, bien sea de los conceptos, como de los procedimientos y actitudes (Cuéllar, 1999; Gerney, 1979; Mancini, 1974; Schempp, 1981; Sicilia y Delgado, 2002). En cualquier caso, no existe unanimidad en cuanto a resultados a favor de un modelo u otro.

En definitiva, la intervención docente que se propone (donde el alumno diseña, desarrolla y valora sus tareas) permite augurar un aprendizaje constructivo y significativo ya que se parte del nivel inicial de los alumnos, de sus intereses y motivaciones (ellos mismos son conscientes de lo que pueden y lo que no pueden hacer), así como de sus conocimientos previos. Se facilita la construcción de aprendizajes significativos (puesto que los alumnos saben en todo momento lo que están haciendo y para qué lo están haciendo, aspecto éste esencial en la participación y la motivación del alumnado, tal y como comentan Sicilia y Delgado, 2002). Se promueve el aprendizaje social porque los alumnos están en todo momento interactuando con los compañeros. Y, en última instancia, se contribuye al objetivo de aprender a aprender porque los educandos no se limitan a responder pasivamente a las indicaciones del profesor, sino que toman partido activamente por su aprendizaje, valorando qué es lo mejor para construir su conocimiento.

4. Valorar el proceso de cambio en el profesorado como resultado de un programa de intervención basado en un seminario de investigación-acción.

Tal y como ha podido apreciarse en los apartados anteriores, tras la fase de intervención, los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos a través de los diversos instrumentos de recogida de datos (EAPP, diarios, programaciones, sistema de categorías de la observación y grupo de discusión) muestran que ha habido un cambio significativo en la forma de

enseñar, no así en su pensamiento. Los resultados de la observación nos inclinan a pensar en la adecuación de este tipo de programas para la mejora de la praxis docente, tal y como refrendan otros estudios experimentales sobre investigación-acción (Devís, 1996; Fraile, 1995; Fraile, 2002; Muñoz, Quintero y Munévar, 2002; Santana y Feliciano, 2006). Sin embargo, lo cierto es que los datos obtenidos de la observación y la EAPA se contradicen con los resultados recogidos a través del análisis del discurso (seminario) y los diarios. Por un lado, los profesores de la investigación muestran un cambio significativo en el uso de estrategias didácticas encaminadas al desarrollo de la autonomía del alumnado. Antes del programa, la intervención docente era prácticamente directiva, basada en el modelo vertical (*Instrucción operativa*, Tiempo pre = 5:08:04; *Participación operativa*, Tiempo pre = 2:23:51; *Instrucción ambiental*, Tiempo pre = 5:14:52; *Participación ambiental*, Tiempo pre = 1:06:28); mientras que tras la aplicación del programa la intervención docente, se centró casi exclusivamente en estrategias docentes no directivas en las que el alumno era el protagonista, basado en el modelo horizontal (*Instrucción operativa*, Tiempo post = 0:17:30; *Participación operativa*, Tiempo post = 4:54:57; *Instrucción ambiental*, Tiempo post = 1:00:35; *Participación ambiental*, Tiempo post = 4:21:17). Además, el profesor manifiesta en la EAPP un cambio no significativo ($p > .05$) a favor de aquellas teorías implícitas más coherentes con un aprendizaje autónomo del alumno (teorías *expresiva*, *interpretativa* y *emancipatoria*). Por otro lado, el análisis del discurso desarrollado durante las reuniones mantenidas en la fase del seminario y el análisis de los diarios, muestra resultados contradictorios. De una parte, les entusiasma esta transferir responsabilidades al alumnado (dar autonomía).

Yo estoy pensando aplicar la autonomía a otros niveles, por ejemplo elegir un responsable para el aula medusa, o responsables para los encargados del material del recreo. Yo también lo aplico a los partidos (competiciones) del recreo. Al principio pitaba yo, el año pasado, ahora este año ya es super fluido, lo hacen ellos solos (Caso B. Sesión 5)

De otra parte, el profesorado se siguen manteniendo reticente a modificar completamente su conducta (referida a la forma de enseñar) pues el miedo a perder el control de la clase y a perder el tiempo son muy fuertes.

Última hora con el grupo. Muy revolucionados. Alejandro no se adapta y Tanausú “no está”. Trabajamos lateralidad sin éxito en el juego de “La serpiente”, “Los coches”, “Huevo duro” y “Mi caballo”. Hay que plantearse un cambio en la metodología, especialmente los días que tenga clase con ellos a última hora. Quizá la solución sea una metodología más de mando directo (Diario caso C).

Esto nos lleva a pensar que los condicionamientos socioculturales (esgrimidos en cuestiones ideológicas, estructurales y conductuales como la familia, escuela, administraciones educativas, formación inicial y permanente, concepciones que se tienen sobre la educación y sobre la Educación Física, etc.), pesan, en ocasiones, más que el deseo por innovar o experimentar en la práctica docente. Hecho contrastado entre otros por Devís (1996) y Sicilia y Delgado (2002). Esto contradice el papel que debe asumir el docente en la educación actual. Donde no podemos verlo solamente como el encargado de transmitir conocimientos, sino como un director de orquesta, un animador que organiza y posibilita las relaciones sociales, el intercambio entre los participantes y promueve actividades interesantes para ellos (Delval, 2001). Debemos, entonces, hacer hincapié en el análisis del pensamiento docente y dirigirlo a la concepción constructivista y emancipativa de la educación, donde el aprendizaje ocupa un papel relevante. En este sentido, el constructivismo es importante y ayudará al profesor a saber qué es lo que pasa en la mente del alumno, qué dificultades puede encontrar en función de su desarrollo cognitivo y cómo es previsible que incorpore nuevos conocimientos a partir de las representaciones de la realidad que ha formado (Delval, 2001). Ya no se considera la Educación Física como un recreo, aunque no se menosprecia la función catártica y recreativa de ésta.

Al finalizar la participación en el seminario, se considera la participación y la actividad del alumno (motriz, mental y emocional) como cuestiones de relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se tiene en cuenta en mayor medida la opinión del alumnado y su capacidad para generar tareas que coadyuven a desarrollar los contenidos que se están tratando. En palabras de Freire (1997, p. 25): "No hay docencia sin discencia". Es decir, que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

En resumen, se trata de un gran cambio en la práctica docente. Es un "giro copernicano", donde el centro, el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no lo ocupa el docente, sino el discente. Sin embargo, este cambio tiene que ser real y no superficial. Desde esta investigación se aboga por un cambio real en la docencia de la Educación Física, que exige modificaciones en los materiales curriculares, la práctica de enseñanza y la ideología educativa. Y es, en ésta última, en donde se hace más arduo el cambio, como se ha visto hasta ahora, ya que un cambio en la ideología educativa supone una transformación del pensamiento del profesorado en torno a qué modelo de sociedad, de persona, de educación y de educación física considera deseable. Es inevitable. Todo cambio educativo es una tarea difícil que significa dejar de lado vicios y hábitos nocivos que se acomoda en la práctica docente para emprender un nuevo camino que se abre. Más atractivo, pero no exento de dificultades y problemas, cortapisas e inconvenientes, y que depende no sólo de lo que se hace sino (y sobre todo) de lo que se piensa (Sparkes, 1997), pero que, sin duda, se obtendrá una inefable recompensa: la contribución al desarrollo de ciudadanos cívicos, demócratas y responsables consigo mismos y con los demás.

A modo de conclusión general, se pueden extrapolar una serie de principios que contribuyan a orientar al profesorado de cara a una intervención docente que busque el desarrollo la autonomía en sus educandos, a saber:

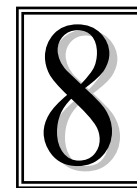
1. Partir de una teoría crítica de la enseñanza, dado que es la que más se ha preocupado por la búsqueda de la emancipación del estudiante.
2. Tener en cuenta los motivos de autodeterminación y las necesidades básicas de la conducta humana, ya que se ha observado que cuando se tiene en cuenta estos aspectos, cuestiones como la satisfacción y la responsabilidad aumentan significativamente en la realización de las tareas.
3. Ser consecuente con los principios constructivistas, puesto que es, esta perspectiva, la que más relevancia otorga al papel activo (y no reproductivo) del alumnado de cara a un mayor aprendizaje.
4. Tener un pensamiento acerca de la enseñanza que oscile entre la teoría interpretativa y emancipativa, dado que son éstas las que se centran fundamentalmente en el alumnado, sus necesidades y su capacidad para autorregular su aprendizaje.
5. Partir de un modelo didáctico horizontal, dado que sólo así se podrá ceder, progresivamente, las responsabilidades del proceso de toma de decisiones en cuestiones de enseñanza. Este modelo es el más cercano a la confianza en el alumnado.
6. Considerar una serie de principios pedagógicos, como: entender que el alumnado es el verdadero protagonista del proceso educativo, partir de los intereses del discente, favorecer la relación entre los educandos a través de métodos cooperativos, trabajar la creatividad y considerar al profesorado como un mero mediador de aprendizajes.
7. Ceder progresivamente responsabilidades en la toma de decisiones del alumnado a través de métodos como el autogobierno escolar, el aprendizaje cooperativo, la reflexión sobre sí mismo y el trabajo por proyectos, dado que son los más proclives a la autonomía del alumnado.
8. Llevar a cabo un modelo didáctico específico de la Educación Física basado en ofrecer al estudiante, progresivamente, la oportunidad de tomar decisiones respecto a cuestiones operativas (motricidad y organización) y ambientales (material, espacio y tiempo).

9. Aumentar los tiempos de reflexión del alumnado antes, durante y después de la realización de las tareas.

10. Encaminar la docencia hacia estrategias participativas y emancipativas, estilos de enseñanza productivos y una técnica de enseñanza basada en tareas semidefinidas o no definidas, donde el alumno participe del diseño, desarrollo y evaluación de las tareas motrices.



8. *CONCLUSIONES*



CONCLUSIONES

“Sólo las personas que han recibido educación son libres”.

Epicteto

A continuación se exponen las conclusiones extraídas para cada uno de los objetivos de la investigación.

Respecto al objetivo fundamental:

Conocer de qué forma la intervención docente del profesorado de Educación Física puede contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado durante la etapa de Educación Primaria.

Para esta investigación, se ha observado que aquella intervención docente que pretenda contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado en el área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria debe basarse en un modelo didáctico horizontal que transfiera responsabilidades y, por lo tanto, que permita al alumnado tomar decisiones respecto a cuestiones operativas (motricidad y organización) y ambientales (material, espacio y tiempo), participando el educando en las fases preactiva, interactivas y postactivas de la enseñanza.

Respecto a los objetivos específicos:

1. Conocer qué estrategias docentes se están llevando a cabo en la enseñanza de la Educación Física en Primaria respecto al desarrollo de la autonomía.

Antes del proceso de formación:

1.1. No se observa por parte del profesorado ninguna estrategia que auspicie la toma de decisiones en el discente. En consecuencia, las estrategias docentes giran en torno que a el maestro tome la responsabilidad del proceso de enseñanza en cuestiones operativas (de motricidad y organización) y ambientales (de espacio, tiempo y materiales). Los argumentos esgrimidos por el profesorado participante se centran en cuestiones técnicas como el control del aula, el mayor aprendizaje a partir de métodos directivos, la inmadurez del alumnado para asumir responsabilidades y la pérdida de tiempo cuando son los estudiantes los que toman la iniciativa.

1.2. Las estrategias docentes se han centrado en la toma de decisiones por parte del profesorado, donde se dejaba un cierto margen de variabilidad de la tarea para el alumnado, únicamente respecto al tipo de motricidad empleada. Las variables más controladas por el docente (donde se pone especial consideración) eran la organización, el espacio y el tiempo.

1.3. El profesorado participante ha asumido toda la responsabilidad en cuestiones relativas a la toma de decisiones preactivas, interactivas y postactivas, principalmente por la desconfianza en el estudiante, el miedo la pérdida del respeto o del control de la clase. Todas estas cuestiones se ven refrendadas en los instrumentos de planificación que utiliza el docente para su práctica, en concreto, la programación didáctica.

1.4. El perfil de eficacia docente es el elegido por el profesorado para explicar su intervención en los instrumentos de planificación. La preocupación por el tiempo de compromiso motor es uno de los principales argumentos planteados por los profesores.

Tras la participación en el proceso de formación, con la metodología experimental:

1.5. Se observa la puesta en práctica, por parte del profesorado, de estrategias que favorecen la participación del alumnado. Estas estrategias giran en torno a ceder, progresivamente, responsabilidades en la toma de decisiones por parte del alumnado. Esto se debe a que ha variado la percepción del profesorado sobre algunos aspectos de la enseñanza como la capacidad del alumno para asumir responsabilidades.

1.6. El profesorado ha disminuido significativamente su toma de decisiones en aspectos operativos (motricidad y organización) y ambientales (espacio, material y tiempo). Esto sucede porque existe una menor preocupación por el excesivo control del aula y se aumenta la valoración de otros aprendizajes no exclusivamente motores.

1.7. El tiempo que el alumnado está en actividad motriz ha disminuido significativamente. Este se debe a que pasa más tiempo tomando decisiones respecto a la motricidad y la organización de sus compañeros. También dedica una mayor parte de la sesión a la distribución de los espacios, los tiempos y los materiales.

1.8. El tiempo que el alumnado está verbalizando y verbalizando-actuando durante la clase ha aumentado significativamente. Esto sucede porque ahora éste es el encargado del diseño, desarrollo y evaluación de las tareas.

1.9. El tiempo de reflexión del profesorado y del alumnado no ha variado significativamente. Esto puede deberse a que la intervención docente no ha puesto especial hincapié en este aspecto concreto de la enseñanza.

1.10. El tiempo que varios alumnos pasan tomando más decisiones ha aumentado significativamente. Esto sucede por la propia estructura de la metodología empleada, en la que varios alumnos asumen la dirección de la clase.

2. Conocer el pensamiento del profesorado acerca de su papel como agente promotor del proceso de aprendizaje del alumnado.

Antes del proceso de formación:

2.1. El profesorado se situaba entre una postura constructivista y autónoma en respuesta a un instrumentos específico (la escala de apreciación). Es posible que el conocimiento del objetivo de esta investigación y la discapacidad social hayan influido en esta cuestión.

2.2. La postura en los documentos de planificación no es clara y varía entre las diversas opciones. Por un lado, consideran importante dar autonomía al alumnado; pero, por otra parte, se muestran reticentes a hacerlo por diversos miedos (pérdida del respeto, del control de la clase y del tiempo). Otras cuestiones que arguyen los profesores son el tipo de contenido y la inmadurez del alumnado.

2.3. El profesorado se sitúa en una postura heterónoma y técnica, como muestra el resultado de la observación. Esto da una idea de que, si bien el discurso puede ser más o menos innovador (confianza en la naturaleza del alumnado), lo cierto es que en el trasfondo se vislumbra la necesidad de control por parte del docente.

2.4. Las principales preocupaciones de los docentes se centran en no considerar la Educación Física como un recreo organizado, en el interés por fomentar el aprendizaje motor y en percibir el cuerpo y el movimiento como los dos grandes ejes vertebradores para el desarrollo integral de la persona. La formación inicial y los condicionamientos curriculares parecen ser las dos principales variables de este aspecto.

Tras el proceso de formación, con la metodología experimental:

2.5. No ha variado significativamente el pensamiento del profesorado reflejado en la escala de apreciación. Si bien las cuestiones activistas y heterónomas han disminuido, las posturas técnica y autónoma han aumentado, mientras que la constructivista se mantiene igual. Esto puede deberse a que el período de formación ha resultado insuficiente en el tiempo. Probablemente, un seminario de mayor duración, como podría ser un curso escolar, pueda ofrecer resultados significativos.

2.6. La percepción cualitativa de los docentes hace apuntar que existe una cierta confianza en que alumno asuma responsabilidades sobre cuestiones operativas y ambientales. Algunas cuestiones como la satisfacción, la interacción social y la creatividad que muestra el alumno, parece sopesar que ceder responsabilidades al educando, ha podido modificar el pensamiento del profesorado sobre su concepción de la enseñanza.

2.7. La percepción del profesorado se incrementa levemente hacia una concepción más autónoma del alumnado; no obstante, lo cierto es que sigue preocupado por la excesiva pérdida de tiempo de compromiso motor.

2.8. El profesorado participante considera que el contenido y la edad son dos variables claves para que el discente pueda tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje. Esto se debe a que se cree que el alumnado no tiene la capacidad para explicar cuestiones de tipo técnico o de ejecución. Sin embargo, este pensamiento no es igual si se trata de cuestiones de índole estratégicas o perceptivas, donde sí se mantiene la confianza en el discente para desarrollar la sesión.

2.9. El pensamiento del profesorado respecto a la cesión de responsabilidades en la evaluación no ha variado significativamente. Los docentes no valoran la coevaluación o la autoevaluación como un instrumento eficaz de aprendizaje. La ausencia de utilidad o la incapacidad del estudiante para aportar información relevante a través de su propia valoración son los principales argumentos para no poner en práctica estos sistemas de evaluación.

2.10. El profesorado sigue pensando que el debate o la discusión entre alumnos en una sesión es una pérdida de tiempo y hace todo lo posible, cuando aparece un episodio de esta naturaleza, para tomar las riendas de la clase y evitar que se den.

3. Conocer la percepción del profesorado y del alumnado sobre diversas variables del proceso educativo (autonomía, satisfacción, responsabilidad y aprendizaje).

Respecto a la autonomía:

3.1. Ceder responsabilidades del proceso de enseñanza por parte del docente ha contribuido a que el alumno perciba que tiene poder de decisión sobre su aprendizaje y que se le permite expresar su opinión durante las clases. El hecho de que el alumno pueda decidir sobre su motricidad, la organización de sus compañeros, el espacio donde se realiza la actividad, el tiempo de duración y los materiales utilizados permite que aumente la percepción sobre la autonomía en el aprendizaje y, a su vez, esto correlaciona positivamente con la motivación y la satisfacción hacia el área. Que, además, son dos de los principales predictores para mantener la práctica de actividad física a lo largo de la vida.

3.2. El profesorado ha modificado su percepción del concepto de autonomía. De considerarlo como un resultado, a entender que se trata de un proceso que se va construyendo durante toda la vida. Entiende que no es un “dejar hacer” donde todo vale, sino que es una forma de enseñar que exige unas condiciones muy específicas.

Respecto a la satisfacción:

3.3. El alumnado muestra una mayor satisfacción hacia el área cuando percibe la posibilidad de tomar decisiones. Esto parece deberse a que, según ellos, les gusta hacer de maestros, trabajar con sus compañeros, inventarse los juegos, o ayudar a sus compañeros a aprender cosas que ellos no saben. La dificultad que entraña esta forma de enseñar no pasa desapercibida para los estudiantes.

3.4. El profesorado, a través la observación directa de lo que sucede en el aula, ha podido corroborar que la satisfacción del alumnado ha aumentado en las clases. Además, ha mejorado el comportamiento en las clases. Por su parte, el profesorado también muestra un

alto grado de satisfacción cuando cede responsabilidades en el alumno. La percepción de que los alumnos aprenden más (principalmente en los componentes cognitivo y emocionales) es el principal argumento que manifiestan.

Respecto a la responsabilidad:

3.5. La percepción de responsabilidad no ha variado significativamente. Esto puede deberse, principalmente, a dos condicionantes: a) que los ítems que componen este factor en la escala no respondieran exactamente a las necesidades del alumno; y b) que la metodología no hizo especial hincapié en que el alumno centrara su atención en la modificación de su conducta respecto a la responsabilidad. Sin embargo, la opinión expresada a través de las cartas manifiesta que los alumnos se dan cuenta de la dificultad de manejar un grupo de personas, y esto coadyuva a que muestre una mayor empatía hacia su maestro y hacia sus compañeros.

3.6. Los maestros participantes tampoco observan una modificación significativa en la conducta responsable del alumnado. Según éstos, los que son responsables lo siguen siendo y los que no, tampoco la aumentan. Tal vez, esto puede deberse a que la modificación de una conducta tan complicada como es la responsabilidad exija una temporalización mayor.

Respecto al aprendizaje:

3.7. El alumno ha modificado significativamente su percepción respecto al aprendizaje. Como aspectos más relevantes, el discente considera que aprende a inventarse juegos nuevos y a trabajar con sus compañeros. Por otra parte, también ha aprendido que tiene que “poner de su parte” para que la sesión que explican sus compañeros tenga éxito.

3.8. El profesorado destaca la creatividad mostrada por el estudiante a la hora de diseñar los juegos, así como la mejora de la comprensión de los mismos. También ha observado que, implícitamente, el alumno entiende alguno de los principios didácticos como que los juegos más sencillos deben realizarse al comienzo de la sesión.

3.9. Del total de la muestra de tres profesores, sólo uno de ellos ha podido confirmar mejoras cualitativas en los aprendizajes motrices, el estudio se ha centrado en observar los avances en cuestiones cognitivas y emocionales, que sí han podido ratificarse.

4. Valorar el proceso de cambio en el profesorado como resultado de un programa de intervención basado en un seminario de investigación-acción.

Tras la participación en el programa de formación:

4.1. El profesorado ha modificado su forma de intervención docente. Ha pasado de utilizar estrategias predominantemente instructivas a poner en práctica estrategias participativas y emancipativas. Esto puede haber sucedido porque, a lo largo del período de formación, se han ido modificando las concepciones de los maestros participantes acerca del protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje.

4.2. El profesorado participante ha modificado su percepción acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Deposita más confianza en sus pupilos porque ha observado que transfiriendo responsabilidades y toma de decisiones en el alumnado éste percibe que tiene mayor capacidad de autonomía durante las clases y esto, a su vez, aumenta la satisfacción hacia el área, valorando más positivamente las clases.

4.3. Los docentes han sacado en claro que el desarrollo de la autonomía es un proceso a largo plazo y que no es sólo una cuestión de índole motriz, sino que implica a la totalidad de la persona (incluyendo los componentes cognitivos y emocionales).

4.4. Los participantes en el seminario valoran positivamente la experiencia de formación. Consideran que es un valioso instrumento para la mejora profesional y la formación permanente, ya que a través de ella adquieren aprendizajes que de otra manera son de difícil acceso.



9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA

9

LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Benjamin Franklin (1706-1790). Estadista y científico estadounidense.

En este apartado se van a considerar cuestiones que han podido afectar al alcance de la investigación a nivel general y por dónde deberían discurrir las siguientes investigaciones.

Dentro del marco teórico se han tratado algunos temas que ayudan a construir la teoría sustantiva que emerge a partir de la investigación. El paradigma sobre el que se sostiene todo el estudio es, principalmente, el práctico y, en especial, el sociocrítico. A menudo se hace referencia sobre la bondad de estos modelos y se realiza una fuerte crítica del modelo positivista o técnico de la enseñanza. En este sentido, puede dar la impresión de que, a lo largo del trabajo, se expone una visión sesgada sobre el proceso del educativo. Por el objeto de estudio, está claro que se debía situar la investigación precisamente en este contexto. No obstante (y como se dejó claro en las creencias previas del investigador), se debe aclarar que si bien la intervención docente ha de ir encaminada a transferir la toma de decisiones en el alumnado, no se puede menospreciar las virtudes que tiene la visión técnica de la enseñanza. Sus hallazgos sobre la eficacia docente, el control del aula, el tiempo de compromiso motor, las características de profesor experto, así como la intervención docente encaminada a la mejora de los aprendizajes (principalmente motrices) no pueden ignorarse y han contribuido a mejorar la práctica. Quizá el gran problema que puede destacarse de este modelo no sea tanto el tipo de investigación realizada (que ya de por sí es

limitada, puesto que los diseños, principalmente cuasiexperimentales de causa-efecto o proceso-producto, no han permitido obtener una visión holística de la enseñanza) sino el uso que se ha hecho de ella (y su obsesión por establecer leyes generales de aplicación universal). Desde este marco, hay que hacer un llamamiento para las futuras investigaciones al eclecticismo, evitando posturas fundamentalistas. Es evidente que nos posicionamos, principalmente, en el marco sociocrítico, pero ello no es óbice para desterrar completamente la visión positivista de la enseñanza.

Desde un punto de vista metodológico, el diseño en sí mismo es incompleto. Toda investigación es limitada puesto que siempre puede hacerse un diseño más complejo y más completo. La cuestión es tomar la decisión adecuada para abordar el problema que se plantea con la menor pérdida posible de datos. Aunque se ha optado por un enfoque mixto, que, de alguna manera, trata de compensar las limitaciones de cada perspectiva metodológica; también hay que destacar que con este enfoque no se puede profundizar en ninguna metodología que si se hiciera de forma separada. Por ejemplo, en esta investigación se ha utilizado la observación como técnica. Obviamente, si la opción hubiese sido la metodología observacional tanto la cantidad como la calidad de los datos habrían sido mayores. En este sentido, no se han utilizado técnicas de estudio que de otra forma hubieran sido imprescindibles. Por ejemplo, no se ha utilizado la teoría de la generalizabilidad (TG) porque no parecía que fuera conveniente su uso siendo la observación, en este estudio, una técnica (y no una metodología). Si se opta por una investigación cuantitativa, se pierde lo cualitativo y viceversa. De cualquier modo, futuras investigaciones deberían seguir en la línea del enfoque mixto, puesto que ofrece más ventajas que inconvenientes.

Por otra parte, los datos de las escalas hay que considerarlos con cuidado. El principal factor que afecta a los resultados es el tamaño de la muestra. Dado que no es una muestra significativa, la generalización (en término positivistas) no puede ser aplicada en este

contexto. Los valores de consistencia interna son aceptables, pero esto no es suficiente. Como ha podido observarse, hubiera sido adecuado realizar una investigación previa con una muestra significativa para validar las propiedades psicométricas de las escalas (especialmente la consistencia interna y el análisis factorial confirmatorio). Para esto, se tendría que haber contado con una muestra superior a los 1000 participantes, cuestión que sobrepasa la actual investigación. A pesar de haber utilizado escalas validadas internacionalmente y adaptadas al contexto español, el hecho de haberlas modificado *ad hoc* para esta investigación puede haber afectado a los resultados. Tal vez hubiera sido más conveniente haber utilizado directamente las escalas o alguno de sus factores sin haber realizado modificación alguna, pero esto, a su vez, hubiera afectado a la adecuación al contexto. Futuras investigaciones deberían contrastar estos datos con otros obtenidos a partir de una muestra significativa que valide, efectivamente, las escalas utilizadas.

La autofilmación también ha sido un inconveniente para el desarrollo de la investigación. El hecho de que los docentes tuvieran que transportar la videocámara y el resto del equipo, colocarlo, estar atento a que no hubiera fallos técnicos y recogerlo, ha afectado tanto a la calidad de los datos como al tiempo de aprovechamiento temporal de las sesiones.

También, un trabajo de esta naturaleza requiere de un seguimiento post-investigación para detectar si los efectos de la intervención se mantienen en el tiempo; no es el caso que aquí se ha dado. Futuras investigaciones deberían tener en cuenta que sería más efectivo contar con la participación de un investigador que realice las observaciones externas. Ello ofrecerá la posibilidad de obtener una mayor cantidad de datos.

La duración del seminario podría considerarse que ha sido corta (aunque responde a la temporalización establecida desde la administración). Los resultados, en parte, han podido estar afectados por esta variable. Futuras investigaciones de esta naturaleza deberían considerar la posibilidad de que el período de formación fuera mayor.

Con respecto a los resultados, podemos hacer varias aclaraciones. Los datos obtenidos para comprobar el efecto del período de formación en el rendimiento del alumnado se refieren a las dimensiones motriz, cognitiva y socio-afectiva. No se ha podido observar (salvo por percepciones puntuales de uno de los profesores) si el planteamiento experimental provoca cambios significativos a nivel cualitativo en algunos aspectos de la motricidad, por lo que el aprendizaje motor queda sesgado en este trabajo. Cuestiones como la mejora de la competencia motriz del educando no quedan reflejadas en este trabajo. Futuras investigaciones deberían ir encaminadas a centrarse en observar los cambios cualitativos en la motricidad, así como a tener en cuenta el proceso (como los problemas que se le plantean al alumno a la hora de tomar las decisiones en su aprendizaje) y no centrarse exclusivamente en el producto. Esto se podría subsanar haciendo uso de un diario de clase por el alumnado. Por otro lado, y dada la complejidad del diseño, así como la gran cantidad de datos manejados durante la investigación, sería necesario replicar este estudio por si ha habido errores humanos a lo largo del proceso.

Otras investigaciones, no obstante, podrían comparar diversas estrategias docentes (y no centrarse exclusivamente en los estilos de enseñanza) para observar los cambios producidos a nivel motor, cognitivo y socio-afectivo con el fin de extraer conclusiones sobre los procesos que operan en el alumno y en el profesor de cara a la intervención en el aprendizaje y la enseñanza, respectivamente. En cualquier caso, las investigaciones futuras deben abordar el objeto de estudio desde un planteamiento ecológico que permitan un tratamiento desde una doble perspectiva: la del profesor y la del alumno. Compaginar ambos puntos de vista, saber lo que piensan unos y otros a partir de la recogida de datos con una amplia variedad de instrumentos cuantitativos y cualitativos, debe guiar el futuro de la investigación de la enseñanza de la Educación Física.



10.
REFERENCIAS

REFERENCIAS

*“Educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía,
sino hacer de él alguien que no existía”.*

John Ruskin (1819-1900) Crítico y escritor británico

A

Adie, J.W., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32 (3), 189-199.

Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea S.A Ediciones.

Aebli, H. (1995). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Águila, C. y Casimiro, A. (2000). Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en edad escolar. *Lecturas: EF y Deportes. Revista digital*, 20 (5). Extraído desde www.efdeportes.com

Aicinema, S. (1991). The teacher and student sttiutdes toward physical education. *The Physical Educator*, 48, 28-32.

- Alonso, C., Gallego, D.J., y Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Deusto. 5ª edición.
- Anguera, M.T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez Benito (Eds.), *Métodos de la investigación en las Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M.T. (1998). Tratamiento cualitativo de datos. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 549-574). Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T. (2003). La metodología selectiva en la psicología del deporte. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del deporte (Vol. II). Metodología* (pp. 74-97). Buenos Aires: Tulio Guterman.
- Anguera, M.T. (2006). *Aplicación de la metodología observacional al estudio de las conductas motrices*. Curso de doctorado. ULL. Manuscrito sin publicar.
- Anguera, M.T. y Blanco, A. (2003). Registro y codificación del comportamiento deportivo. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del deporte (Vol. II). Metodología* (pp. 06-35). Buenos Aires: Tulio Guterman.
- Anguera, M.T., Blanco, A., Losada, J.L., y Hernández, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*, 24. Extraído desde www.efdeportes.com
- Arias, J., Argudo, F. y Alonso, J. (2009). El proceso de formación de observadores y la obtención de la fiabilidad en metodología observacional para analizar la dinámica de juego en minibásquet. *Apunts. Educación Física y deportes*, 98, 40-45.
- Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trilla.

Avans, D. (2000). The motivational orientation in youth wrestlers attending an intensive wrestling camp. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, A85-A86.

Ayuste, A. y Flecha, R (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

B

Balderson, D. & Sharpe, T. (2005). The Effects of Personal Accountability and Personal Responsibility Instruction on Select Off-Task and Positive Social Behaviours. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 66-77.

Ballaguer, I., Castillo, I. y Duda, J.L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte* 17 (1), 123-139.

Barba, J.J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18.

Barba, J.J. y López Pastor, V.M. (2007). Aprender a correr con autonomía como aprendizaje relevante en Educación Física. Experiencias en primaria y secundaria. *Lecturas: EF y deporte. Revista Digital*, 105 (11). Extraído desde www.efdeportes.com

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en Valores*. Madrid: Narcea.

Beckett, K. (1990). The Effects of Two Teaching Styles on College Student's Achievement of Selected Physical Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10 (1), 153 -169.

- Berlin, I. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Billbeny, N. (1992). *Aproximación a la ética*. Barcelona: Ariel.
- Bills, R.E. (1981). *Self-concept and schooling*. West Lafayette, Ind.: Kappa Delta Pi.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanco, A. y Anguera, M.T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del deporte (Vol. II). Metodología* (pp. 35-74). Buenos Aires: Tulio Guterman.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en educación física. Propuestas y recursos didácticos*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1982). Elección de un método en Educación Física: las situaciones – problema. *Apunts*, 74, 91-99.
- Blázquez, D. (2004). Evolución de los últimos 10 años de la Educación Física Escolar y perspectivas de futuro. En V. López, R. Monjas y A. Fraile (Coord.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar* (pp. 13-22). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Bloom, B. (1979). *Características individuales en aprendizajes escolares*. Bruselas: Labor.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Bovi, F., Palomino, A. y González, J. (2008). Evaluación y contraste de los métodos de enseñanza tradicional y lúdico. *Apunts. Educación Física y deportes*, 94, 29-36.
- Boyce, B.A. (1992). The effects of three styles of teaching on university students' motor performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 389-401.
- Bruner, J. (1981). Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 14, 3-17.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Brustad, R.J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.

Byra, M. & Coulon, S. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 123-139.



Cagigal, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.

Calderón, A., Hastie, P. y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva (*Sport Education Model*). Experiencia inicial en Educación Primaria. *CCD*, 5, 169-180.

Calderón, A., Hastie, P. y Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.

Carlson, T.B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 467-477.

Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University Press

Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Carreiro da Costa, F. (2003). El pensamiento del profesorado y el proceso enseñanza-aprendizaje en EF. XXI Congreso Nacional de EF. *El pensamiento del profesorado* (CD). Tenerife, 18, 19 y 20 de septiembre de 2003.

- Carreiro da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 23 (2), 41-60.
- Carreiro da Costa, F. y Pieron, M. (1990). Comparaison de deux enseignants classes selon les progres de leurs eleves. *Revue de l'Education Physique*, 30, 57-63.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Dinis, J. y Pestana, C. (1996). As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docencia: a formacao (não) passa por aqui? En F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz y C. Pestana, *Formacao de professores em educação física. Concepcoes, investigação, prática* (pp 57-74). Lisboa: Ediciones FMH.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M. y Dinis, J. (1992). As representações de sucesso e insucesso profesional em professores de Educacao Física. *Boletim SPEF*, 4, 11-30.
- Carreiro da Costa, F., Pereira, P., Diniz, J. & Peirón, M. (1997). Motivation, perception de competence et engagement moteur des eleves dans des classes d'education physique. *Revue de l'Education Physique*, 37, 83-91.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 521-551.
- Casimiro, A.J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Castañer, M. y Camerino, O. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: INDE.
- Castejón, F.J., Giménez, F.J., Jiménez, F. y López, V. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Cecchini, J.A. (1996). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp.

- Cervelló, E. (1999). Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas con diferente nivel de dificultad: implicaciones para el desarrollo de programas de entrenamiento psicológico motivacional en deporte. *Motricidad*, 5, 35-52.
- Cervelló, E. y Santos-Rosa, F.J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Cervelló, E.M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L.A. & Santos-Rosa, F.J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Chamberlain, J. (1979). *The effects of Mosston's practice style and individual program teacher design on motor skill acquisition and self-concept of fifth grade learners*. Doctoral dissertation. Temple University.
- Chatzisarantis, N.L.D., Hagger, M.S. & Brickell, T. (2008). Using the construct of perceived autonomy support to understand social influence in the theory of planned behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 27-44.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296), 3^a ed., NY: MacMillan.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (1986). *Marco curricular para la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Departamento de enseñanza de la Generalitat de Cataluña.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.

- Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 107-133). Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 168, 16-20.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de educación*, 277, 5-28.
- Contreras, O. (2003). La transformación del pensamiento del maestro especialista en Educación Física. *XXI Congreso Nacional de EF. El pensamiento del profesorado* (CD). Tenerife, 18, 19 y 20 de septiembre de 2003.
- Contreras, O., De la Torre, E., y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. & Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2ª ed. California: SAGE.
- Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del deporte* (pp. 147-176). Madrid: Síntesis.
- Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó.

Cuéllar, M.J. (1999). *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de Danza Flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Cuéllar, M.J. y Carreiro, F. (2001). Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Lecturas: EF y deporte. Revista Digital*, 41 (7).

Extraído desde www.efdeportes.com.

D

Dearden, R.F. (1982). Autonomía y educación. En R.F. Dearden, Ph. Hirst y R.S. Peters (Eds.), *Educación y desarrollo de la razón*. Madrid: Narcea.

Deci, E L., & Ryan, R.M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC. núm. 112, miércoles 6 de junio de 2007.

Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOC. núm. 44, viernes 9 de abril de 1993.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M.A., y Del Villar, F. (1995). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad*, 1, 23-43.
- Delgado, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.
- Delgado, M.A., Medina, J. y Viciano, J. (1996). (Eds.). *Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en la enseñanza de la Educación Física*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M.A., y Zurita, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 5, 27-38.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-35). Barcelona: Paidós.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Trasvase*, 15, 353-359.
- Derry, J.A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers (research). *Melpomene Journal*, 22, 17-28.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Devís, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum en la educación física. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 277-298). Madrid: Síntesis.
- Devís, J. y Peiró, C. (Coords.). (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Díaz Lucea, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: INDE.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (DRAE) (1992). Vigésima primera edición. Madrid: Espasa Calpe.

Duda, J. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries a clarifying some misunderstandings. En G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL.: Human Kinetics.

Dwyer, J.J.M. (1995). Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. *Health Values*, 19, 18-26.

E

Earl, L.M. & Stennet, R.G. (1987). Student attitudes toward physical and health education in secondary school in Ontario. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 53, 4-11.

Eisner, E. (1992). Curriculum ideologies. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 302-326). NY: MacMillan.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Ennis, C.D. (1996). Students' experiences in sport-based physical education: (More than) apologies are necessary. *Quest*, 48, 453-456.

- Ernest, P. (1989). The knowledge beliefs and attitudes of the mathematic teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-34.
- Escartí, A., Gutiérrez, M, Pascual, C. & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education clases for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M, Pascual, C. & Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve Self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of School. *The Spanish Journal of Psychology*, 2 (13), 667-676.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (1988). *Innovación curricular y calidad de la educación*. IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.
- Evans, J. & Davies, B. (1986). Sociology schooling and physical education. In J. Evans (Ed.), *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology education* (pp. 11-37). London: The Falmer Press.
- Ewing, M. E., & Seefeldt, V. (1989). *Participation and attrition patterns in American agency-sponsored and interscholastic sports: An executive summary*. North Palm Beach, FL.: Sporting Goods Manufacturer's Association.

F

Fernández Berrocal, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Fernández García, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Madrid.

Fernández, G. y Navarro, V. (1989). *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Fernández, J., Elortegui, N., Rodríguez, J. y Moreno, T. (2001). *Modelos didácticos y enseñanza de las ciencias*. Tenerife: CCPC.

Fernández-Balboa, J.M. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria. *Conceptos de Educación*, 6, 15-32.

Fernández-Balboa, J.M. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J.M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-156). Barcelona: INDE.

Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 27-43.

Florence, J. (2000). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.

Fraile, A. (1999). La didáctica de la Educación Física desde una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 689-697.

Fraile, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos educativos*, 5, 101-122.

Fraile, A. (2004a). El profesor de Educación Física como investigador de su práctica. *Tándem*, 15, 37-50.

Fraile, A. (2007). La nueva presencia del diseño curricular en el escenario de la Educación física en Primaria. En Palou, P., Ponseti, F., Borrás, P. y Vidal, J. (Eds.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos*. Islas Baleares: Universidad de Islas Baleares.

Fraile, A. (2010). Construyendo un camino que ayude a conocer la importancia de la autonomía en la formación del profesorado. *Revista española de Educación Física y deportes*, 14 (V), 9-23.

Fraile, A. (Ed.). (2004b). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Franceschetto, D. (1996). *Estudo da Congruencia entre Intencao e Acao do Professor nas Aquisicoes Físicas, Sociais, Emocionais e Cognitivas em Estudantes de Educaçao Física*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. No publicada.

Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *La educación en la Ciudad*. Mexico: Siglo XXI.

G

Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390

García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.

García Ruso, H. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Puerto de la Cruz. Tenerife, 18-20 de septiembre.

García, L.M. (2006). Las implicaciones cognitivas de la práctica deportiva: constructivismo y enseñanza comprensiva de los deportes. En A. López (Coord.), *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas* (pp. 207-230). Madrid: MEC.

García, P., Argudo, F. y Alonso, J. (2007). Validación de un entrenamiento de observadores para el análisis de una microsituación de juego en waterpolo. *Lecturas: EF y deporte. Revista Digital*, 109 (12). Extraído desde www.efdeportes.com.

Gerney, Ph. E. (1979). *The effects of Mosston's practice style and reciprocal style on psychomotor skill acquisition and social development of fifth grade students*. Doctoral dissertation. Temple University.

Gimeno Sacristán, G. y. Pérez Gómez, A.I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Girasol (2003). Un modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía desde el área de educación física. *Tándem*, 13, 27-39.

Giroux, H.A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F.: Siglo XXI.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Golby, M. (1993). Los profesores y su investigación. En W. Carr (Ed.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 133-143). Sevilla: Díada.

Goldberger, M. & Gerney, P. (1986). The Effects of Direct Teaching Styles on Motor Skill Acquisition of Fifth Grade Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57 (3), 215 - 219.

- Gómez, A., Gámez, S., y Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13 (2), 183-196.
- González, S., Gil, P. y Pastor, J. (2008). Diseño y aplicación del modelo comprensivo de los deportes en el *floorball* como instrumento de formación del profesorado. *Pulso*, 31, 93-116.
- Gore, J.M. (1990). Pedagogy as text in physical education teacher education: beyond the preferred Redding. En Kirk, D. y Tinning, R. (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis* (pp. 101-138). London: The Falmer Press.
- Gorospe, G., Hernández Mendo, A., Anguera, M.T., y Martínez, R. (2005). Desarrollo y optimización de una herramienta observacional en el tenis de individuales. *Psicothema*, 17 (1), 123-127.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Griffin, M. & Griffin, B. (1996). Situated Cognition and Cognitive Styles: Effects on Students' Learning as Measured by Conventional Test and Performance Assessments. *The Journal of Experimental Education*, 64 (4), 293 – 308.
- Grundy, S. (1991). *Producta o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

H

- Habermas, J. (1987,1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Vols. I y II. Madrid: Taurus.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hellín, G., Hellín, P., y Moreno, J. A. (2005). Valoración de la educación física según el género del profesor. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Hellín, P. y Moreno, J.A. (2001a). *Actitudes hacia la Educación Física de los alumnos de ciclos formativos*. En *Actas del II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 549-557). Valencia, Universidad de Valencia.
- Hellín, P. y Moreno, J.A. (2001b). *Importancia de la Educación Física*. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad* (pp. 693-708). Murcia, Conserjería de Educación y Universidades.
- Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: INDE.
- Hernández, J.L. (2004a). *Teoría curricular y didáctica de la Educación Física*. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 15-63). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández, J.L. (2004b). *La Educación Física Escolar en la LOGSE: Análisis y evaluación de su diseño y desarrollo*. En V. López, R. Monjas y A. Fraile (coord.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar* (pp. 23-51). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hollis, M. (1977). *Models of man*. Cambridge: Cambridge University Press.

J

Jaffee, L. & Manzer, R. (1992). Girl's perspective: Physical activity and self-esteem. Melpomen. *A Journal for Women's Health Research*, 11, 14-23.

Jaffee, L. & Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. Melpomene. *A Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.

Januario, C. (1992). *O pensamento do professor – relacao entre as decisoes pre-interactivas, os comportamentos interactivos de ensino em educacao fisica*. Dissertação de doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa.

Jewett, A., Bain, L., & Inlyue, C. (1995). *The curriculum process in physical education*. Madison, WI: Brown and Benchmark.

Jiménez, F. (2000). *Estudio praxiológico de las estructuras de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación-oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.

Jiménez, F. (2002). Pautas para la concreción de modelos didácticos en Educación Física. En VV.AA., *Diseño y elaboración de unidades didácticas de Educación Física en la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Tenerife: ACCAFIDE.

Jiménez, F. y Gómez, A. (2005). El papel del discurso docente en la enseñanza deportiva. En F. Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds.), *Educación a través del deporte* (pp. 127-143). Huelva: Universidad de Huelva.

Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes adolescentes de educación física en Secundaria*. Tesis doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Jiménez, R., Iglesias, D., Santos-Rosa, F.J. y Cervelló, E.M. (2003). Análisis de la relación entre el clima motivacional, las orientaciones de meta y la igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar*.

Julián, J.A. (2009). *Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de Educación Física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente*. Tesis doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

K

Kappeler, R.C. (2003). Protagonismo y autonomía del alumno en la clase de Educación Física. *Lecturas: EF y deportes. Revista digital*, 61 (9). Extraído desde www.efdeportes.com.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. (2006). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En M.C. Salazar (Coord.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 153-175). Madrid: Popular.

Kemmis, S. y Mc. Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kincey, J., Amir, Z., Gillespie, B., Carleton, E., & Theaker, T. (1993). A study of self-esteem, motivation and perceived barriers to participate in sport and exercise among secondary school pupils. *Health Education Journal*, 52 (4), 241-245.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.

Kohlberg, L. (1982). Estadios Morales y Moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kulinna, P., Cothran, D., & Regualos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behaviour. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7 (1), 25-41.

Kunesh, M.A., Hasbrook, C.A. & Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: Peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal*, 9, 385-396.

L

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1982). *Fantasmas corporales y práctica psicomotriz en educación y terapia*. Paris: Doin.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Le Boulch, J. (1989). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidotribo.

León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill. 3ª ed.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. de 4 mayo 2006.

Lleixá, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE.

Lobrot, M. (1976). *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires: Humanitas.

- López Pastor, V. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-287). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Pastor, V. y Jiménez, B. (1995). Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6 (2), 191-202.
- López Pastor, V., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., Monjas, R. y Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 30-35.
- López Pastor, V., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.
- López Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. En F.J, Castejón, F.J. Giménez , F. Jiménez y V. López (2003), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 111-139). Sevilla: Wanceulen.
- López Ros, V. (2005). “Situaciones problema” y desarrollo de la competencia motriz en Educación Física escolar: cuestiones didácticas. *Tándem*, 17, 95-106.
- Lorente, E. (2004). *Autogestión en educación física. Un estudio de caso en Secundaria*. Barcelona: INEFC.
- Lorente, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: autogestión en educación física. *Apunts, Educación Física y deportes*, 92, 26-34.
- Lorenzo, L. (1992). *La educación secundaria obligatoria*. Documento núm. 15 para la reforma educativa. Madrid: MEC.
- Luke, M.D. & Sinclair, G.D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.

Lydon, M.C. (1978). *Decision-making in elementary school-age children: effects of a convergent curriculum model upon motor skill development, self-concept and group interaction*. Doctoral dissertation. Boston University.

M

Mancini, V.H. (1974). *A comparison of two decision-making models in an elementary human movement program based on attitudes and interactions patterns*. Doctoral dissertation. Boston University.

Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A. & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14 (3), 407-425.

Manrique, J.C., López, V., Monjas, R. y Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista española de Educación Física y deportes*, 14 (V), 39-57.

Manzini, V.H., Cheffers, J.T.F. y Zaichkowsky, D.L. (1976). Decision-making in elementary children: effects of attitudes and interaction. *Research Quarterly*, 47, 80-85.

Marcuse, H. (1987). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.

Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas del profesor sobre la planificación*. Tesis doctoral sin publicar. La Laguna: ULL.

Marrero, J. (2003). ¿Qué modelos de investigación hemos utilizado en las teorías implícitas? *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa

Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Puerto de la Cruz. Tenerife, 18-20 de septiembre.

Martinek, T.J. (1976). *The effects of vertical and horizontal models of teaching on the development of specific motor skills and self-concept in elementary children*. Doctoral dissertation. Boston University.

Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J.B.

Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.

Martínez, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.

Martínez, M. y Bujons, C. (Eds.). (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós

Mayntz, R., Holm, K., y Hübner, P. (1993). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza editorial.

McNeil, J. (1996). *Curriculum. A comprehensive introduction*. NY: Harper Collins.

Medina, J. y Delgado, M.A. (1993). *Influencia de la Enseñanza Recíproca en la consecución de objetivos motrices y cognitivos, durante el desarrollo de Unidades Didácticas Deportivas en Educación Física*. I Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada. Granada. Sin publicar.

Medina, J. y Delgado, M. A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores sobre E. F. y Deporte en las que se utilice como método la observación. *Motricidad*. 5, 69-86.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Metzler, M. & Young, J. (1984). The relationship between teacher preactive planning and student process measures. *Research Quarterly for exercise and sport*, 55, 356-364.

Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage Pub.

- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica, enseñar para la autonomía. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 6-9.
- Monjas, R. (Coord.). (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Madrid: Miño y Dávila.
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J.A. y Hellín, G. (2006). ¿Interesa la Educación Física al alumnado de educación secundaria obligatoria? *Manuscrito en revisión*.
- Moreno, J.A. y Vera, J.A. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2). Extraído en www.ugr.es
- Moreno, J.A. y Vera, J.A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (8), 1-10.
- Moreno, J.A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 1-21.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D. & Ruiz, L.M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human movement*, 10 (1), 1-7.
- Moreno, J.A., Parra, N. y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en Educación Física. *Psicothema*, 4, 636-641.
- Moreno, J.A., Rodríguez, P.L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.

- Moreno, J.A., Vera, J.A., & Del Villar, A. (2010). Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. *European Journal of Psychology Education, 25*, 37-47.
- Moreno, J.A., Vera, J.A., y Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación, 340*, 731-754.
- Moreno, J. A., Vera, J.A., y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación, 348*, 423-440.
- Moreno, J.A., y Gómez, A. (2006). Propuesta didáctica sobre la teoría de la necesidad en Educación Física. *Revista Inderef*. Extraído desde www.inderef.com.
- Moreno, M.P., Santos, J.A., Ramos, L.A., Sanz, D., Fuentes, J.P., y Del Villar, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Motricidad, 9*, 119-140.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando directo al descubrimiento*. Madrid: Gymnos. (Edición original en inglés de 1966).
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea. (Edición original en inglés de 1986).
- Moya, J. (2008). *Las competencias básicas en la enseñanza obligatoria: algunas claves*. Manuscrito sin publicar.
- Muñoz, J.F., Quintero, J. y Munévar, R.A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4* (1). Extraído desde www.redie.uabc.mx
- Muros, B. (2004). *Teorías implícitas del profesorado universitario español sobre su práctica de la pedagogía crítica*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Granada: UGR.
- Muros, B. (2006). La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. *Tándem, 20*, 33-45.

Muros, B. (2009). ¿Yo soy yo? Algunas reflexiones sobre el concepto de autonomía. *Revista Española de Educación Física y deportes*, 13 (V), 9-17.

N

Navarro, V. y Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE. Rev. int. cienc. Deporte*, 27 (8), 63-79.

Navia, C. (2007). La Pedagogía de la Autonomía en Paulo Freire. *INED*, 7, 23-32.

Neill, A.S. (1978). *Summerhill*. México: FCE.

Neves, C. (1995). *Os professores e os programas de Educacao Física, representações e atitudes*. Dissertacao de Mestrado. Universidade do Porto.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

Nunnally, J.C., y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.

O

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life*. First results from PISA Paris: OECD.

Onofre, M. (2000). *Conocimiento práctico, auto-eficacia y calidad de enseñanza. Un estudio multicaso en profesores de Educación Física*. Tesis doctoral inédita. Universidad Técnica de Lisboa.

Onofre, M., Carreiro da Costa, F. & Marcelo, C. (2003). Practical knowledge, self-efficacy and quality of teaching. Multicase study in PE Teachers. In L. Sena Lino, R. Ornelas, F. Carreiro da Costa & M. Pieron. *Innovation and New Technologies in Physical Education, Sport, Research and/on Teacher and Coach Preparation. Proceedings of the Madeira. AIESEP Congress*, CD.

Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 101-123). Barcelona: Graó.

P

Pacheco, J.J. (2003). Aproximación descriptiva a las teorías implícitas del profesorado y estudiantes de educación física en La Laguna. *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Puerto de la Cruz. Tenerife, 18-20 de septiembre.

Pajares, F.M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.

Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 123-135.

- Pascual, C. (2004). Formación del profesorado, reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem*, 15, 18-26.
- Pavón, A., y Moreno, J.A. (2006). Características de la práctica físico-deportiva en estudiantes universitarios. *Revista Conexoes*, 4 (1), 125-151.
- Pelletier, L.G. (2000). *Le soutien a l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'age de l'athlète*. Paper presented at the International FPS Congress, Paris, France.
- Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (1985). *Effects of coaches' interpersonal behavior on athletes' motivational level*. Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de educación de Cantabria*, 1, 5-23.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez, M. (1988). *La formación práctica del maestro (análisis y prospectiva)*. Madrid: Escuela española.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Barcelona: A. Redondo.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1999). La educación para la libertad. En J. Piaget, *De la pedagogía* (pp. 157-163). Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. e Inhelder, H. (1984). *La psicología del niño*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1969).
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M. & Abbott, D. (1994). *Changing English primary school? The impact of the educational reform act at key stage one*. London: Cassell.
- Popkewitz, Th.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Portman, P. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44, 445-553.

Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Prieto, J. y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (4), 1-8.

Prusak, K., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazzi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.

Puig, J.M. y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.

Puig, J.M. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

R

Ramos, L. y Del Villar, F. (2005). *La enseñanza de la educación física*. Madrid: Síntesis.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006.

Reinboth, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and Prediction of sport adherence physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion* 28 (3), 297-313.

Ríos, M. (2003). La inclusión del alumnado con discapacidad y el pensamiento del profesorado. *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"*

- (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Puerto de la Cruz. Tenerife, 18-20 de septiembre.
- Rivas, J.I. (1990). *Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Valencia: Promolibro.
- Rivera, E. y De la Torre, E. (2003). ¿Formar docentes o formar personas? La formación inicial del profesorado ante los retos del nuevo marco educativo. *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Puerto de la Cruz. Tenerife, 18-20 de septiembre.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievements goals on motivational process. En G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (Comps.). (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Como orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós.
- Romero, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.
- Romero, C. (2003). El pensamiento del docente de Educación Física: ¿Una manera de percibir y concebir la enseñanza y el aprendizaje de esta área curricular o algo más? *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física "El pensamiento del profesorado"* (CD). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Puerto de la Cruz. Tenerife, 18-20 de septiembre.

Rué, J. (2007). El Aprendizaje en Autonomía, razones para su desarrollo. *Simposio Internacional El desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje*. U. Pompeu Fabra, Barcelona, 5-6 de julio.

Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

S

Sallis, J.F., Simons-Morton, B.G., Stone, E.J., Corbin, C.B., Epstein, L.H., Faucette, N., Iannotti, R.J., Killen, J.D., Klesges, R.C., Petray, C.K., Rowland, T.W. and Taylor, W.C. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 248-257.

Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

Santana, L. y Feliciano, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.

Schemp, P.G. (1981). *Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-concept in elementary children*. Doctoral dissertation. Boston University.

Schemp, P.G., Cheffers, J.T.F. & Zaichkowsky, L.D. (1983). Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54 (2), 183-189.

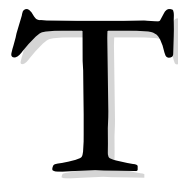
Schön, D. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Seners, P. (2001). *La lección de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia, A. (2009). La formación de alumnos-as autónomos ante la crisis moderna del sujeto. *Revista española de Educación Física y deportes*, 13 (V), 17-33.
- Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J.M. (Eds.). (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality Physical Education, through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Som, A., Delgado, M. y Medina, J. (2007). Efecto de un programa de intervención basado en la expresión corporal sobre la mejora conceptual de hábitos saludables en niños de sexto curso. *Apunts. Educación Física y deportes*, 90, 12-19.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 29-33.
- Standage, M. & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 704-721.
- Standage, M., & Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.

Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2006) Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (1), 100-110.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.



Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tehart, E. (1985). The adventures of interpretation: approaches to validity. *Curriculum inquiry*, 15 (4), 451-464.

Tinning, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.

Treanor, L., Graber, K., Housner, L. & Wiegand, R. (1998). Middle school student's perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 18, 43-56.

Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 72, 165-175.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

V

Valero, A., Conde, A., Delgado, M. y Conde, J. (2006). Incidencia de los enfoques de enseñanza tradicional y ludotécnico sobre las variables relacionadas con el proceso de enseñanzaaprendizaje en la iniciación al atletismo. *Apunts. Educación Física y deportes*, 84, 32-38.

Vallerand, R. J., & Pelletier, L.G. (1985). *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: Generalisation to the world of swimming*. Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.

Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R.J., & Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. A review using the hierarchical model of intrinsic. In R.M. Singer, H.A. Hausenblas & C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd Edt., pp. 389-416). New York: John Wiley and sons, Inc.

Vegas, G. (2006). *Metodología de enseñanza basada en la implicación cognitiva del jugador de fútbol base*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2008). La enseñanza de la responsabilidad en el aula de Educación Física escolar. *Habilidad Motriz*, 32, 39-43.

Vera, J.A. (2007). *Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

- Vera, J.A., y Moreno, J.A. (2007). Entre la cesión y la aceptación de responsabilidad de la evaluación en el área de educación física. En J. Castellano, y O. Usabiaga (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 559-566). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Viciano, J. (2000). Principales centros de atención del profesorado de educación física en los primeros años de profesión docente. *Motricidad*, 6, 107-122.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Vierling, K.K., Standage, M. & Treasure, D.C. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an "at-risk" minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8 (5), 795-817.
- Villardón, L., Elexpuru, I. y Yániz, C. (2007). *Autonomía, condición indispensable de la competencia para aprender. Datos preliminares de un estudio*. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Virgilio, S.J. (1979). *The effects of direct and reciprocal teaching strategies on the cognitive, affective and psychomotor behavior of fifth grade pupils in beginning archery*. Doctoral dissertation. Florida State University.
- Vizuete, M. (2007). El currículo de Educación Física en primaria. De la actividad al conocimiento y a la competencia. En Palou, P., Ponseti, F., Borrás, P. y Vidal, J. (Eds.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos*. Islas Baleares: Universidad de Islas Baleares.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo. Traducción castellana (conferencia original presentada en 1932) (ed. castellana de 1995).

W

Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*, 4-18.

Ward, J. (2005). *The effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education*. Brigham: Brigham Young University.

Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S.V. & Prusak, K.A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 27* (3), 385-398.

Weigand, D.A. & Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science, 2* (1), 1-14.

Y

Yerg, B. (1981). Reflections on the use of the RTE model in physical education. *Research Quarterly for exercise and sport, 52*, 38-47.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: desing and methods*. London: Sage Publications.

Yonemura, K., Fukugusakio, Y., Yoshinaga T. & Takahashi, T. (2003). Effects of momentum and climate in physical education class on students' formative evaluation. *International Journal of Sport and Health Science, 2*, 25-33.

Yus, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Z

Zabala, A. (1993). Los enfoques didácticos. En C. Coll, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I.

Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 125-161). Barcelona: Graó.

Zeichner, K.M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de educación*, 282, 161-189.



11. ANEXOS

11

ANEXOS

“Excelente maestro es aquel que, enseñando poco,

hace nacer en el alumno un deseo grande de aprender”.

Arturo Graf (1848-1913). Escritor y poeta italiano.

Anexo 1: Criterios para la validación (por parte de los expertos) de cada uno de los ítems en las dos escalas (profesorado y alumnado).

- (A) Grado de adecuación terminológico del ítem.
- (B) Relevancia del ítem para el constructo o dimensión (heterónimo, técnico, activista, constructivista y autónomo).
- (C) El ítem recoge toda la información necesaria para la elaboración de los constructos o dimensiones (heterónimo, técnico, activista, constructivista y autónomo).
- (D) Los ítems representan adecuadamente a cada uno de los componentes propuestos en la definición semántica.
- (E) La redacción de los ítems es clara.
- (F) Adecuación al apartado del constructo o dimensión (heterónimo, técnico, activista, constructivista y autónomo).
- (G) Adecuación al objetivo/hipótesis.
- (H) Adecuación a la población a la que va dirigida la investigación.

Anexo 2: Instrumento para la validación de la escala de apreciación del pensamiento del profesorado (EAPP).

INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DEL EAPP																								
Ítem	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)																
Datos sociodemográficos																								
1	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
2	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
3	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
4	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
5	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
6	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
7	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
8	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
9	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
10	0	1	2	3				0	1	2	3		0	1	2	3								
Dimensión heterónomo																								
1	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
4	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
5	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
6	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
7	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
8	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Dimensión técnico																								
9	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
10	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
11	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
12	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
13	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

14	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
15	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
16	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Dimensión activista																												
17	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
18	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
19	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
20	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
21	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
22	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
23	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Dimensión constructivo																												
24	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
25	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
26	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
27	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
28	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
29	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
30	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
31	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Dimensión autónomo																												
32	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
33	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
34	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
35	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
36	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
37	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
38	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
39	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

Anexo 3: Criterio para la validación de las dimensiones.

(I) Adecuación del número de ítems para cada constructo o dimensión (heterónimo, técnico, activista, constructivista y autónomo).

Datos sociodemográficos	0	1	2	3
Dimensión heterónimo	0	1	2	3
Dimensión técnico	0	1	2	3
Dimensión activista	0	1	2	3
Dimensión constructivista	0	1	2	3
Dimensión autónomo	0	1	2	3

Anexo 4: Versión 1 de la Escala de apreciación del pensamiento del profesorado (EAPP).

Este cuestionario tiene la intención de conocer tus ideas sobre las clases de Educación física. No existen respuestas verdaderas o falsas, solo queremos saber lo que piensas. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos sinceridad.

Muchas gracias por tu colaboración.

1. Nombre del Centro (opcional):.....

2. Tipo de centro: Público Concertado Privado

3. Localidad:.....

4. Provincia:.....

5. Fecha:

6. DNI:.....

7. Edad: años

8. Sexo:

Masculino

Femenino

9. Años de experiencia docente:

10. ¿Cómo ejerce su docencia? (Marcar las que procedan)

Tutor

Especialista en Educación física

11. Situación laboral:

Funcionario

Interino

Sustituto

Otros

12. Titulación:

Maestro esp. Educación Física

Licenciado en Educación Física

Otros (Especificar cuál):

En las clases de Educación física...

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Para que los alumnos aprendan es importante que colaboren entre ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Un buen profesor es aquel que domina las habilidades docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si el alumno aprende por sí mismo se consolidará mejor su aprendizaje que si lo hace a través del maestro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Todo lo que les digo a mis alumnos va dirigido a la mejora de su rendimiento motor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si no obligas a los alumnos, ellos por sí solos no harán las actividades propuestas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tomo todas las decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Por lo general, los alumnos no son autónomos para poner en práctica tareas motrices.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Para un buen aprendizaje, es necesario partir del nivel inicial de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Para la elección de los objetivos y contenidos de las sesiones tengo en cuenta las necesidades y opiniones de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. No me gusta coartar la creatividad de mis alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mientras explico, mis alumnos tienen que estar en silencio y atender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Para una enseñanza de calidad, es necesaria una programación muy detallada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Es necesario que los alumnos aprendan a tomar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

decisiones por sí mismo.

14. Intento que los alumnos trabajen cada uno a su ritmo, favoreciéndose así su aprendizaje.

15. Me preocupa lo que sucede en mis clases y a menudo reflexiono sobre ello.

16. Lo más relevante es que los alumnos se diviertan y tengan un momento de evasión respecto al resto de las clases.

17. Me importa más el proceso de aprendizaje que el rendimiento final de los alumnos.

18. Los alumnos construyen sus juegos con ayuda del maestro, pero no deben necesariamente ser impuestos por éste.

19. Más que aprendan normas, me preocupa que los alumnos estén parados durante las sesiones.

20. Las habilidades motrices se aprenden con la práctica, mejorándose con las correcciones que se le da al alumno.

21. La propia práctica genera hábitos motrices que, poco a poco, irán adquiriendo un sentido para el alumno.

22. Intento que todos vayan al mismo ritmo de aprendizaje.

23. Hay que educar a la persona en su totalidad y por lo tanto, también hay que atender a los valores de los alumnos.

24. Es necesario tener en cuenta el contexto social de los alumnos para transformar la enseñanza.

25. Intento aprovechar el tiempo en actividades físicas lo máximo posible.

26. Es mejor explicar y demostrar que dejar a los alumnos que exploren las soluciones.

27. Es importante que los alumnos colaboren con iniciativa en el aprendizaje de los compañeros.

28. En mis clases, considero relevante que los alumnos siempre estén ocupados en las tareas que les propongo.

29. Considero que si dejamos participar a los alumnos en la construcción de las sesiones se favorecerá su aprendizaje.

30. En mi opinión, la actividad motriz de los alumnos es esencial para desarrollar una enseñanza de calidad.

31. Es necesario que los alumnos tengan una cierta disciplina y un orden.

32. El tiempo de actividad motriz es el único indicador fiable de la calidad de las sesiones.

33. El alumno tiene que estar centrado en la mejora de sus habilidades motrices.

34. De lo que se trata es de alcanzar los objetivos que te

propones en el tiempo previsto.

35. Es necesario hacerse respetar para mantener la disciplina en la clase.

36. Cuantas más actividades se realizan, mayor aprendizaje se adquiere.

37. Cuando evalúo, creo que hay que valorar no sólo los resultados sino también las actividades que realizan.

38. Al principio, siempre informo de toda la sesión a mis alumnos.

39. Creo que es imprescindible para el proceso de enseñanza y aprendizaje, la autoevaluación de los alumnos.

Ítems cuestionario profesorado (39 ítems):

Heterónomo: 5, 6, 7, 11, 22, 31, 35, 38. (8 ítems)

Técnico: 2, 4, 12, 25, 26, 32, 33, 34. (8 ítems)

Activista: 16, 19, 20, 21, 28, 30, 36. (7 ítems)

Constructivista: 1, 3, 8, 9, 14, 15, 17, 37. (8 ítems)

Autónomo: 10, 13, 18, 23, 24, 27, 29, 39. (8 ítems)

Anexo 5: Versión 2 (definitiva) de la Escala de apreciación del pensamiento del profesorado (EAPP).

Este cuestionario tiene la intención de conocer tus ideas sobre las clases de Educación física. No existen respuestas verdaderas o falsas, solo queremos saber lo que piensas. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos sinceridad.

Muchas gracias por tu colaboración.

1. Nombre del Centro (opcional):.....

2. Tipo de centro: Público Concertado Privado

3. Localidad:.....

4. Provincia:.....

5. Fecha:

6. DNI:.....

7. Edad: años

8. Sexo:

Masculino

Femenino

9. Años de experiencia docente:

10. ¿Cómo ejerce su docencia? (Marcar las que procedan)

Tutor

Especialista en Educación física

11. Situación laboral:

Funcionario

Interino

Sustituto

Otros

12. Titulación:

Maestro esp. Educación Física

Licenciado en Educación Física

Otros (Especificar cuál):

En las clases de Educación física...

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Para que los alumnos aprendan es importante que colaboren entre ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Un buen profesor es aquel que domina las habilidades docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si el alumno aprende por sí mismo se consolidará mejor su aprendizaje que si lo hace a través del maestro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tomo todas las decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Por lo general, los alumnos no son autónomos para poner en práctica tareas motrices.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Para la elección de los objetivos y contenidos de las sesiones tengo en cuenta las necesidades y opiniones de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mientras explico, mis alumnos tienen que estar en silencio y atender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Para una enseñanza de calidad, es necesaria una programación muy detallada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es necesario que los alumnos aprendan a tomar decisiones por sí mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Intento que los alumnos trabajen cada uno a su ritmo, favoreciéndose así su aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me preocupa lo que sucede en mis clases y a menudo reflexiono sobre ello.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Lo más relevante es que los alumnos se diviertan y tengan un momento de evasión respecto al resto de las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Me importa más el proceso de aprendizaje que el rendimiento final de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Los alumnos construyen sus juegos con ayuda del maestro, pero no deben necesariamente ser impuestos por éste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Las habilidades motrices se aprenden con la práctica, mejorándose con las correcciones que se le da al alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La propia práctica genera hábitos motrices que, poco a poco, irán adquiriendo un sentido para el alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Intento que todos vayan al mismo ritmo de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Hay que educar a la persona en su totalidad y por lo tanto, también hay que atender a los valores de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Es necesario tener en cuenta el contexto social de los alumnos para transformar la enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Intento aprovechar el tiempo en actividades físicas lo máximo posible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Es mejor explicar y demostrar que dejar a los alumnos que exploren las soluciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Es importante que los alumnos colaboren con iniciativa en el aprendizaje de los compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. En mis clases, considero relevante que los alumnos siempre estén ocupados en las tareas que les propongo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Considero que si dejamos participar a los alumnos en la construcción de las sesiones se favorecerá su aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. En mi opinión, la actividad motriz de los alumnos es esencial para desarrollar una enseñanza de calidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Es necesario que los alumnos tengan una cierta disciplina y un orden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El tiempo de actividad motriz es el único indicador fiable de la calidad de las sesiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. El alumno tiene que estar centrado en la mejora de sus habilidades motrices.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. De lo que se trata es de alcanzar los objetivos que te propones en el tiempo previsto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Es necesario hacerse respetar para mantener la disciplina en la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Cuantas más actividades se realizan, mayor aprendizaje se adquiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Cuando evalúo, creo que hay que valorar no sólo los resultados sino también las actividades que realizan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Creo que es imprescindible para el proceso de enseñanza y aprendizaje, la autoevaluación de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ítems cuestionario profesorado (33 ítems):
Heterónomo: 4, 5, 7, 17, 26, 30. (6 ítems)

Técnico: 2, 8, 20, 27, 28, 29. (6 ítems)

Activista: 12, 15, 16, 23, 25, 31. (6 ítems)

Constructivista: 1, 3, 6, 10, 11, 13, 32. (7 ítems)

Autónomo: 9, 14, 18, 19, 22, 24, 33. (8 ítems)

Anexo 6: Instrumento para la validación de la escala de apreciación del pensamiento del alumnado (EAPA).

INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DEL EAPA																																				
Ítem	(A)				(B)				(C)				(D)				(E)				(F)				(G)				(H)							
Datos sociodemográficos																																				
1	0	1	2	3									0	1	2	3									0	1	2	3	0	1	2	3				
2	0	1	2	3									0	1	2	3									0	1	2	3	0	1	2	3				
3	0	1	2	3									0	1	2	3									0	1	2	3	0	1	2	3				
4	0	1	2	3									0	1	2	3									0	1	2	3	0	1	2	3				
5	0	1	2	3									0	1	2	3									0	1	2	3	0	1	2	3				
Dimensión autonomía																																				
1	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
2	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
4	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
5	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
6	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
7	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Dimensión responsabilidad																																				
8	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
9	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
10	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
11	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
12	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
13	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

Dimensión satisfacción																												
14	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
15	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
16	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
17	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
18	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Dimensión aprendizaje																												
19	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
20	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
21	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
22	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
23	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

Anexo 7: Escala de apreciación del pensamiento del alumnado (EAPA).

Este cuestionario tiene la intención de conocer tu opinión sobre las clases de Educación física. No existen respuestas verdaderas o falsas, solo queremos saber lo que piensas. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible.

Muchas gracias por tu colaboración.

1. Fecha:
2. Código o DNI:
3. ¿Qué edad tienes?.....años
4. ¿En qué curso estás? 5º 6º
5. Eres un: Chico Chica

En las clases de Educación física...	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Acepto las consecuencias de lo que hago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aprendo cosas útiles para mi vida diaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Cumpló con las normas de clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El maestro nos permite elegir con quién hacer las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Estoy satisfecho con lo que aprendo en Educación Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Aprendo a encontrar soluciones a los problemas que me plantea mi maestro durante las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mi maestro me anima a que exprese mi opinión en cualquier momento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Aprendo a resolver conflictos con mis compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Las clases de Educación física son las que más me gustan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Me compensa el esfuerzo que realizo para acabar las tareas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me dejan elegir el material para realizar las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me siento a gusto tras haber realizado las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Aprendo de qué forma puedo mejorar mis movimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Me siento más seguro cuando domino los movimientos que realizo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Me siento responsable de lo que hago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Mi maestro me anima a que busque diversas respuestas a las tareas que realizamos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mi maestro me anima a que realice actividad física fuera del colegio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Mi maestro me permite elegir actividades para practicar los temas que se dan en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. No me gusta que mis compañeros ignoren lo que dice el maestro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Podemos participar en nuestra evaluación poniéndonos una nota al final del trimestre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Quiero que mi maestro me considere un alumno responsable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Realizo las tareas que me propone el maestro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Aprendo a construir juegos o tareas relacionados con los temas que se dan en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimensiones:

Autonomía: 4, 7, 11, 16, 17, 18, 20 (7 ítems).

Responsabilidad: 1, 3, 15, 19, 21, 22 (6 ítems).

Satisfacción: 5, 9, 10, 12, 14 (5 ítems).

Aprendizaje: 2, 6, 8, 13, 23 (5 ítems).

Anexo 8: Estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la EAPP para la fases pre y post.

	<i>M_{pre}</i>	<i>DT_{pre}</i>	<i>M_{post}</i>	<i>DT_{post}</i>
Ítem 1 constructivista pretest	4.00	.00		
Ítem 2 técnico pretest	4.00	.00		
Ítem 3 constructivista pretest	3.33	.57		
Ítem 4 heterónimo pretest	3.33	.57		
Ítem 5 heterónimo pretest	3.33	.57		
Ítem 6 constructivista pretest	3.00	1.00		
Ítem 7 heterónimo pretest	3.33	.57		
Ítem 8 técnico pretest	2.67	.57		
Ítem 9 autónomo pretest	4.00	.00		
Ítem 10 constructivista pretest	3.67	.57		
Ítem 11 constructivista pretest	4.00	.00		
Ítem 12 activista pretest	2.33	.57		
Ítem 13 constructivista pretest	3.33	.57		
Ítem 14 autónomo pretest	3.00	1.00		
Ítem 15 activista pretest	3.00	.00		
Ítem 16 activista pretest	3.67	.57		
Ítem 17 heterónimo pretest	2.00	1.00		
Ítem 18 autónomo pretest	3.67	.57		
Ítem 19 autónomo pretest	3.67	.57		
Ítem 20 técnico pretest	3.00	.00		
Ítem 21 técnico pretest	2.00	.00		
Ítem 22 autónomo pretest	3.67	.57		
Ítem 23 activista pretest	3.00	.00		
Ítem 24 autónomo pretest	3.67	.57		
Ítem 25 activista pretest	3.67	.57		
Ítem 26 heterónimo pretest	3.67	.57		
Ítem 27 técnico pretest	1.33	.57		
Ítem 28 técnico pretest	2.00	.00		
Ítem 29 técnico pretest	2.00	.00		
Ítem 30 heterónimo pretest	3.00	.00		
Ítem 31 activista pretest	2.33	.57		
Ítem 32 constructivista pretest	4.00	.00		
Ítem 33 autónomo pretest	3.67	.57		
Ítem 1 constructivista posttest			3.67	.57

Ítem 2 técnico postest		4.00	.00
Ítem 3 constructivista postest		3.00	.00
Ítem 4 heterónimo postest		1.33	.57
Ítem 5 heterónimo postest		1.33	.57
Ítem 6 constructivista postest		3.33	.57
Ítem 7 heterónimo postest		3.00	.00
Ítem 8 técnico postest		3.00	.00
Ítem 9 autónomo postest		3.67	.57
Ítem 10 constructivista postest		3.67	.57
Ítem 11 constructivista postest		4.00	.00
Ítem 12 activista postest		2.33	1.15
Ítem 13 constructivista postest		3.00	1.00
Ítem 14 autónomo postest		3.33	1.15
Ítem 15 activista postest		2.67	.57
Ítem 16 activista postest		3.67	.57
Ítem 17 heterónimo postest		1.33	.57
Ítem 18 autónomo postest		4.00	.00
Ítem 19 autónomo postest		4.00	.00
Ítem 20 técnico postest		3.00	.00
Ítem 21 técnico postest		1.33	.57
Ítem 22 autónomo postest		4.00	.00
Ítem 23 activista postest		2.67	1.52
Ítem 24 autónomo postest		3.67	.57
Ítem 25 activista postest		3.33	.57
Ítem 26 heterónimo postest		3.33	.57
Ítem 27 técnico postest		1.33	.57
Ítem 28 técnico postest		2.67	.57
Ítem 29 técnico postest		2.00	.00
Ítem 30 heterónimo postest		3.33	.57
Ítem 31 activista postest		2.33	1.52
Ítem 32 constructivista postest		3.67	.57
Ítem 33 autónomo postest		3.67	.57

Anexo 9: Estadísticos descriptivos de la EAPA.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
i1_pre responsabilidad	41	3,61	,628
i2_pre aprendizaje	41	3,56	,594
i3_pre responsabilidad	41	3,51	,779
i4_pre autonomía	41	2,49	,810
i5_pre satisfacción	41	3,78	,525
i6_pre aprendizaje	41	3,12	,781
i7_pre autonomía	41	3,15	1,014
i8_pre aprendizaje	41	3,27	,867
i9_pre satisfacción	41	3,51	,779
i10_pre satisfacción	41	3,22	,881
i11_pre autonomía	41	1,98	,570
i12_pre satisfacción	41	3,61	,586
i13_pre aprendizaje	41	3,24	,799
i14_pre satisfacción	41	3,59	,670
i15_pre responsabilidad	41	3,46	,636
i16_pre autonomía	41	3,17	,919
i17_pre autonomía	41	3,10	1,221
i18_pre autonomía	41	2,85	,937
i19_pre responsabilidad	41	2,88	1,345
i20_pre autonomía	41	1,93	1,253
i21_pre responsabilidad	41	3,46	,951
i22_pre responsabilidad	41	3,61	,666
i23_pre aprendizaje	41	3,15	1,038
i1_post responsabilidad	41	3,49	,637
i2_post aprendizaje	41	3,44	,808
i3_post responsabilidad	41	3,51	,597
i4_post autonomía	41	3,15	,615
i5_post satisfacción	41	3,83	,381
i6_post aprendizaje	41	3,15	,654
i7_post autonomía	41	3,41	,741
i8_post aprendizaje	41	3,46	,596
i9_post satisfacción	41	3,63	,581
i10_post satisfacción	41	3,49	,675
i11_post autonomía	41	3,20	,558
i12_post satisfacción	41	3,76	,435
i13_post aprendizaje	41	3,59	,670
i14_post satisfacción	41	3,71	,512
i15_post responsabilidad	41	3,63	,581
i16_post autonomía	41	3,46	,745
i17_post autonomía	41	3,44	,867
i18_post autonomía	41	3,37	,536
i19_post responsabilidad	41	3,24	1,200
i20_post autonomía	41	3,41	,706
i21_post responsabilidad	41	3,63	,698
i22_post responsabilidad	41	3,63	,581
i23_post aprendizaje	41	3,56	,550

Anexo 10: Correlaciones bivariadas de cada ítem de la EAPA (*r* de Pearson).

		<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Par 1	i1_pre responsabilidad y i1_post responsabilidad	41	.11	.48
Par 2	i2_pre aprendizaje y i2_post aprendizaje	41	.25	.10
Par 3	i3_pre responsabilidad y i3_post responsabilidad	41	.49	.00
Par 4	i4_pre autonomía y i4_post autonomía	41	.40	.00
Par 5	i5_pre satisfacción y i5_post satisfacción	41	.30	.05
Par 6	i6_pre aprendizaje y i6_post aprendizaje	41	.01	.93
Par 7	i7_pre autonomía y i7_post autonomía	41	.28	.07
Par 8	i8_pre aprendizaje y i8_post aprendizaje	41	.04	.78
Par 9	i9_pre satisfacción y i9_post satisfacción	41	.48	.00
Par 10	i10_pre satisfacción y i10_post satisfacción	41	.36	.02
Par 11	i11_pre autonomía y i11_post autonomía	41	.01	.92
Par 12	i12_pre satisfacción y i12_post satisfacción	41	.30	.05
Par 13	i13_pre aprendizaje y i13_post aprendizaje	41	.10	.53
Par 14	i14_pre satisfacción y i14_post satisfacción	41	.14	.35
Par 15	i15_pre responsabilidad y i15_post responsabilidad	41	.06	.69
Par 16	i16_pre autonomía y i16_post autonomía	41	.32	.04
Par 17	i17_pre autonomía y i17_post autonomía	41	.31	.04
Par 18	i18_pre autonomía y i18_post autonomía	41	.20	.19
Par 19	i19_pre responsabilidad y i19_post responsabilidad	41	-.04	.78
Par 20	i20_pre autonomía y i20_post autonomía	41	.17	.27
Par 21	i21_pre responsabilidad y i21_post responsabilidad	41	.45	.00
Par 22	i22_pre responsabilidad y i22_post responsabilidad	41	.33	.03
Par 23	i23_pre aprendizaje y i23_post aprendizaje	41	-.19	.23

Anexo 11: Prueba T para muestras relacionadas de cada uno de los ítems (antes y después de la intervención) de la EAPA.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
i1_pre responsabilidad - i1_post responsabilidad	.12	.84	.92	40	.36
i2_pre aprendizaje - i2_post aprendizaje	.12	.87	.89	40	.37
i3_pre responsabilidad - i3_post responsabilidad	.00	.70	.00	40	1.00
i4_pre autonomía - i4_post autonomía	-.65	.79	-5.31	40	.00
i5_pre satisfacción - i5_post satisfacción	-.04	.54	-.57	40	.57
i6_pre aprendizaje - i6_post aprendizaje	-.02	1.01	-.15	40	.87
i7_pre autonomía - i7_post autonomía	-.26	1.07	-1.60	40	.11
i8_pre aprendizaje - i8_post aprendizaje	-.19	1.03	-1.21	40	.23
i9_pre satisfacción - i9_post satisfacción	-.12	.71	-1.09	40	.28
i10_pre satisfacción - i10_post satisfacción	-.26	.89	-1.91	40	.06
i11_pre autonomía - i11_post autonomía	-1.22	.79	-9.87	40	.00
i12_pre satisfacción - i12_post satisfacción	-.14	.61	-1.52	40	.13
i13_pre aprendizaje - i13_post aprendizaje	-.34	.99	-2.20	40	.03
i14_pre satisfacción - i14_post satisfacción	-.12	.78	-1.00	40	.32
i15_pre responsabilidad - i15_post responsabilidad	-.17	.83	-1.31	40	.19
i16_pre autonomía - i16_post autonomía	-.29	.98	-1.91	40	.06
i17_pre autonomía - i17_post autonomía	-.34	1.25	-1.73	40	.09
i18_pre autonomía - i18_post autonomía	-.51	.97	-3.35	40	.00
i19_pre responsabilidad - i19_post responsabilidad	-.36	1.84	-1.27	40	.21
i20_pre autonomía - i20_post autonomía	-1.48	1.32	-7.18	40	.00
i21_pre responsabilidad - i21_post responsabilidad	-.17	.89	-1.22	40	.22
i22_pre responsabilidad - i22_post responsabilidad	-.02	.72	-.21	40	.83
i23_pre aprendizaje - i23_post aprendizaje	-.41	1.26	-2.10	40	.04

Anexo 12: Primer borrador del FC/SC.

1 Criterio estructural:

1 1 Espacio: dónde hacerlo, delimitar dimensiones.

1 2 Tiempo: cuánto dura la tarea.

1 3 Agrupamientos: con quién realizar la tarea motriz (solo o acompañado, quién son los compañeros y quienes los adversarios).

1 4 Materiales: con qué realizarla, preparación, uso, recogida, colocación.

2 Criterio funcional:

2 1 Roles: propios o impuestos.

2 2 Subroles: propios o impuestos.

2 3 Ejecución: de qué forma realizarla (acciones), ritmo, cuantas veces realizarla.

3 Criterio reglamentario:

3 1 Crea reglas, normas o acuerdos.

3 2 Modifica reglas, normas o acuerdos.

3 3 Elimina reglas, normas o acuerdos.

4 Tipo de tarea:

4 1 Inicio - final de tarea.

4 2 Tipo: no definida, semidefinida, definida.

Anexo 13: Segundo borrador del FC/SC.

HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN

Criterio	Categoría	Código
1 Participación global	11 Diseña tareas	DITA
	12 Desarrolla tareas	DETA
	13 Evalúa tareas	EVTA
	14 Diseña y desarrolla tareas	DIDE
	15 Diseña y evalúa tareas	DIEV
	16 Desarrolla y evalúa tareas	DEEV
	17 Diseña, desarrolla y evalúa tareas	DDEV

2 Participación parcial estructural sobre elementos físicos	18 Ø (no hace nada)	NADA
	21 Material	MATE
	22 Espacio	ESPA
	23 Tiempo	TIEM
	24 Material y espacio	MAES
	25 Material y tiempo	MATI
	26 Espacio y tiempo	ESTI
	27 Material, espacio y tiempo	MAET
	28 Ø (no elige)	NEFI
3 Participación parcial estructural sobre elementos sociales	31 Participación individual	PSIC
	32 Participación con otros	SOCI
	33 Distribución en grupos	ORGA
	34 Ø (no elige)	NESO
4 Participación parcial funcional	41 Roles asumidos	ROLE
	42 Subroles asumidos	SUBR
	43 Gestualidad	GEST
	44 Roles y subroles asumidos	ROSU
	45 Roles y gestualidad	ROGE
	46 Subroles asumidos y gestualidad	SUGE
	47 Roles y subroles asumidos y gestualidad	RSGE
	48 Ø (no elige)	NEFU
5 Participación sobre el segmento de actividad	51 Sin actividad motriz	SIAC
	52 Con actividad motriz	COAC
6 Participación sobre la secuencia de desarrollo de la sesión	61 Inicio de la sesión	INSE
	62 Desarrollo de la sesión	DESE
	63 Final de la sesión	FISE
	64 Inicio y desarrollo de la sesión	INDE
	65 Inicio y final de la sesión	INFI
	66 Desarrollo y final de la sesión	DEFI
	67 Ø (ninguna parte de la sesión)	NOSE

Anexo 14: Procedimiento de formación de los observadores.

Siguiendo la propuesta de Arias, Argudo y Alonso (2009), el procedimiento de entrenamiento y formación de los observadores ha sido el siguiente:

Sesión 1 (duración 3 horas):

- Presentación.
- Agradecimiento a los observadores.
- Explicar el objetivo de la formación de los observadores.
- Fijar calendario, horario y lugar de sesiones a realizar.

Sesión 2 (duración: 1 hora + 1 hora de trabajo propio):

- Comenzar la fase de entrenamiento.
- Conocimiento y comprensión de conceptos básicos y generales de observación.
- Explicar las fases a seguir en el proceso.

Sesión 3 (duración: 2 -3 horas):

- Comenzar la fase de entrenamiento.
- Explicar el instrumento de observación.
- Explicar el sistema de codificación.
- Explicar cómo utilizar el programa informático.
- Realizar el registro de varias unidades de análisis parciales.
- Discutir desacuerdos.

Sesión 4 (duración: 2 – 3 horas):

- Repaso de criterios y resolución de dudas.
- Completar el registro de varias unidades de análisis parciales pero de mayor duración.
- Discutir desacuerdos.
- Plantear la necesidad de modificar criterios.

Sesión 5 (duración: 2 -3 horas):

- Completar el registro de varias unidades de análisis largas y reales.
- Discutir desacuerdos.
- Repaso de criterios y planteamiento de dudas.

Sesión 6 (duración: 2 -3 horas + 5 horas de trabajo propio):

- Completar el registro de varias unidades de análisis largas y reales.
- Discutir desacuerdos.
- Repaso de criterios y planteamiento de dudas.

Sesión 7 a la 12 (duración: 2 -3 horas + 5 horas de trabajo propio):

- Ídem. A las anteriores.

Sesión 12 (duración: 1 hora):

- Visto bueno a los observadores en el caso de que los resultados del entrenamiento supere el 80%.
- Reparto de sesiones a observar y establecer el formato y la fecha límite de entrega de los datos.

Anexo 15: Valoración de expertos para el FC/SC.

C.R.:

1º Entiendo que es cuestión de “gustos” o “usos”, pero no se suele empezar un sistema de categoría o formato de campo con el criterio “variables adicionales” siendo éstas conjunto vacío e inobservabilidad. Son categorías que se dan por supuesto que están, tienen un lugar “secundario” por decirlo de alguna forma.

2º El macrocriterio “contexto de interacción” me inclino a pensar que debería llamarse “contexto de toma de decisiones” o algo similar, por el contenido de las categorías.

3º Dentro del criterio DOCENTE, las siglas que tiene el formato de campo no coinciden con las que aparecen en el texto.

4º En el macrocriterio “Heteronomía”, en la definición incluiría “sobre las condiciones físico/ambientales”.

5º Lo mismo en el criterio participación ambiental.

6º En el criterio “Tipo de participación”, en la definición quitaría la palabra intervención ya que ha sido utilizada antes con otra conceptualización y puede llevar a confusión, cambiaría por la palabra “ejecución” o simplemente “participación”.

7º Definiría el macrocriterio “Objeto específico de estudio” con otro nombre. A ver, en un sistema de categorías o formato de campo se estudia todo lo que recoges. El énfasis puede estar en uno u otro aspecto pero TODO lo que incluyes es objeto de estudio.

J.:

Siento haber tardado tanto en contestarte. Vamos a ello. Varias cosas:

1. Todas las categorías que aparecen en la primera tabla resumen luego no están desarrolladas, ya me he dado cuenta que muchas de ellas son la combinación de las anteriores. Aun así creo necesario que se defina cada una de ellas.
2. Algunos de los códigos con los que se nombran las categorías luego vienen recogidos en el desarrollo con otro nombre, o al revés. Habría que respetar la nomenclatura para evitar a equívocos.
3. Me ha parecido también que muchas de las categorías se repiten para el docente como para el discente. Quizás, es solo una sugerencia, sería mucho más económica establecer un criterio en el que se distinga si es el profesor o el alumno quien toma parte y después respecto a qué participación (ambiental, operativa o de participación para los alumnos) realiza. Se simplificaría muchísimo la lista de códigos.

Cuando se configura un formato de campo y a la hora de codificar no es necesario que en cada uno de todos los criterios sean activados los niveles correspondientes, es posible que algún criterio quede vacío en la constelación.

4. Otra duda que se me plantea es que tipo de datos emplearéis para llevar a cabo la codificación, entiendo que podría de ser secuencias de multievento pero también estados, si queréis considerar las duraciones de las categorías. Lo digo esto porque tal y como me ha parecido la simple lectura de la herramienta, pueden haber categorías que simultáneamente se vayan produciendo a medida que se codifica los acontecimientos de las clases, me parece.

E.:

Es difícil valorar el sistema de observación, especialmente porque tengo pocos datos de la investigación. Por ello, solo te comentaré lo que me ha sugerido al leerlo.

En mi opinión, el sistema está muy centrado en la tarea, una vez el alumno está ejecutando la tarea ¿verdad? No sé si habéis tenido en cuenta por ejemplo el espectro de los estilos de Muska Mosston ya que él define muy bien las decisiones que se toman en cada una de las fases del proceso (pre-impacto, impacto y post-impacto) y quien las toma (profesor o alumno) en cada uno de dichos estilos. Quizá sería una ayuda, ya que el espectro pone el énfasis en la toma de decisiones y en la autonomía del alumnado. Por ejemplo, la tarea de autogestión en mi tesis estaba muy próxima al estilo I y especialmente el J aunque M. Mosston considera que ese estilo no tiene prácticamente lugar en el aula pues es la idea de autoaprendizaje.

Yo lo planteé como un paso más en el que los estudiantes asumen el rol de profesor para enseñar a sus compañeros, por lo cual toman las decisiones que tomaría el profesor.

También podría ser de ayuda la clasificación de las tareas de Famose aunque según ellas faltaría en la herramienta de observación la decisión sobre el objetivo de la tarea, además de las que ya reflejáis muy bien (condiciones operativas y ambientales). O también sería interesante tener en cuenta la teoría de la auto-determinación, ahora está muy en boga...

Tengo la sensación de que en esa herramienta de observación se escapan cosas, aunque eso siempre ocurre cuando intentas diseñar un nuevo instrumento ¿no?

Desde mi punto de vista creo que centrarlo solo con las tareas motrices es un poco limitado ya que ¿qué ocurre con otras decisiones que se toman en clase o previamente a la clase? El grado de autonomía que tienen los alumnos creo que debería "medirse" no solo con las decisiones que toman en la clase sino con su poder de decisión antes y después a todos los niveles.

Anexo 16: Materiales elaborados para el plan de acción 2.

Anverso de la hoja: Se utiliza para que los alumnos diseñen las tareas de la sesión que van a llevar a cabo.

FICHA DE JUEGOS	
CURSO:	PAREJA:
TEMA:	
¿QUÉ ESTAMOS TRABAJANDO?	
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto; font-size: 24px; font-weight: bold;">1</div> <p style="margin-top: 10px;">DIBUJO</p>	<p>NOMBRE DEL JUEGO:</p> <p>MATERIAL:</p> <p>EXPLICACIÓN:</p>
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto; font-size: 24px; font-weight: bold;">2</div> <p style="margin-top: 10px;">DIBUJO</p>	<p>NOMBRE DEL JUEGO:</p> <p>MATERIAL:</p> <p>EXPLICACIÓN:</p>
<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto; font-size: 24px; font-weight: bold;">3</div> <p style="margin-top: 10px;">DIBUJO</p>	<p>NOMBRE DEL JUEGO:</p> <p>MATERIAL:</p> <p>EXPLICACIÓN:</p>

Reverso de la hoja: Se utiliza para hacer la valoración de la sesión.

PROFESOR				ALUMNOS			
	<i>Bien</i>	<i>Regular</i>	<i>Mal</i>		<i>Bien</i>	<i>Regular</i>	<i>Mal</i>
Utilidad				Diversión			
Adecuación				Adecuación			
Organización				Organización			
Explicación				Explicación			
Aprendizaje				Aprendizaje			
Cooperación				Cooperación			

Observaciones:	Nota:	Observaciones:	Nota:

Indicadores:

Utilidad: funcionalidad para usar estos juegos en futuras sesiones o compilar un fichero.

Diversión: grado de satisfacción, respecto al entretenimiento, que muestran los alumnos.

Adecuación: adecuación de los juegos al tema que se está trabajando.

Organización: capacidad para organizar la clase (buena disposición espacial, no hay pérdidas de tiempo, los equipos están bien distribuidos y están compensados, etc.).

Explicación: capacidad de exposición de los juegos tratados (lenguaje adecuado, dice el objetivo del juego, motiva a sus compañeros, etc.).

Aprendizaje: grado de nuevo conocimiento adquirido por el alumno.

Cooperación: capacidad de la pareja para trabajar y organizarse entre ella.

Observaciones: anécdotas o aspectos relevantes que se quieran destacar de la sesión.

Nota: valoración general de la sesión (puntuación de 1 a 10).

Profesor: El docente valora la actuación del grupo que expone.

Alumnos: Los compañeros valoran la actuación del grupo que expone.

Además, el grupo que expone hace una autoevaluación (a nivel oral) con los mismos indicadores.

Anexo 17: Incidencias del proceso de entrenamiento de observadores.

PROCESO DE ENTRENAMIENTO DE OBSERVADORES – AUTONOMÍA			
Fecha	INCIDENCIA	DESCRIPCIÓN	ALTERNATIVA
27/01/11	Los alumnos están realizando una tarea		Analizamos la tarea que se ve en la imagen.

	y el profesor está organizando otra.		
27/01/11	Determinar cuándo se pasa de una tarea a otra.	Los alumnos están ejecutando un calentamiento y el profesor dice “Se acabó”.	Cuando se modifiquen las condiciones que definen la tarea que se presenta, o cuando el profesor lo indique (verbal o acústicamente).
27/01/11	Cuando no hay actividad motriz, ¿las decisiones a qué tarea van referidas?	EL profesor está distribuyendo a los alumnos en un juego pero no han empezado.	Las decisiones que toma el profesor cuando no hay actividad motriz van encaminadas a la tarea siguiente (motriz).
27/01/11	El profesor hace referencia a un aspecto de la motricidad y además ejemplifica el gesto.	“Hay que lanzar (hace demostración) la pelota al campo contrario”.	Desde que el profesor hace el gesto o verbaliza la habilidad motriz, se considera que no hay autonomía para la motricidad.
27/01/11	Se acaba el juego y el profesor dice a los alumnos que se coloquen en la posición inicial.	“A ver nos colocamos en la posición inicial”.	Si no se modifica la organización, por ejemplo se pasa de parejas a tríos, no se considera que haya cambios en la organización.
01/02/11	El profesor propone una reflexión y responden los alumnos.	“¿Para qué sirve el calentamiento?”	Los que reflexionan son los alumnos, el profesor provoca la reflexión. Se registra como que la reflexión es del alumno.
01/02/11	En un juego el profesor da la oportunidad a todos de tomar decisiones.	“¿En este juego, cómo salvamos al cogido?”	Marcamos que todos tienen autonomía, independientemente de que la lleven a cabo.
22/02/11	Una alumna explica el juego y no especifica la motricidad sino el resto de condiciones.		Se considera que todos los alumnos están tomando decisiones respecto a su motricidad.
07/03/11	Durante la sesión se dan conversaciones entre alumno y profesor que no son objeto de estudio.	Un alumno cuenta chistes entre la organización de un juego y otro, o al final de una sesión.	Marcamos este hecho como COVA, al tratarse de una información que no repercute en la autonomía, objeto de estudio.
07/03/11	Durante la sesión algún miembro del centro (director/a u otro maestro...) interrumpe la clase.		Marcamos esta situación como COVA, al no aportar información relevante al estudio.
15/03/11	En la fase post, el	Los alumnos comienzan	Se sobreentiende que el

	alumno que hace de profesor no dice cuál es el espacio de juego.	a jugar directamente.	alumno ha decidido el espacio donde se juega.
15/03/11	El profesor reflexiona sobre la tarea siguiente mientras están ejecutando otra.		La reflexión se considera “para” la siguiente tarea.
20/03/11	En relación a la organización. Si el maestro le pregunta al alumno encargado de explicar el juego...	“¿Cómo se organizan? ¿En parejas, en tríos?”	El maestro solo está preguntando, no es una afirmación, por lo tanto el alumno es que el que decide sobre la organización, se pondrá AORG
20/03/11	En relación al material. El maestro pregunta al alumno encargado de explicar el juego a los compañeros.	“¿Qué material vas a usar? ¿Pelotas de goma espuma?”	El maestro solo está preguntando, no es una afirmación, por lo tanto el alumno es que el que decide sobre el material, se pondrá AMAT.
20/3/11	Si el maestro no dice nada sobre el espacio a ocupar durante la tarea.		El alumno podrá regular porque espacio se mueve, teniendo por tanto autonomía, se pondrá AESP.
20/03/11	En una misma tarea, tanto el maestro como el alumno pueden decidir sobre el comienzo y el final del juego.	El maestro dice: “Juan ya puede empezar tu explicación”. Y luego el alumno marca el comienzo de su intervención y del juego.	En este caso se marcarán tanto PTIE como ATIE.
13/4/11	El profesor hace preguntas sobre aspectos de la tarea.	Profesor: “¿Jugamos con pelotas de gomaespuma?”. Alumno: “Si.”	El profesor no toma decisiones, simplemente hace sugerencias. El niño es el que toma las decisiones.
13/4/11	El alumno dice cuando empieza el juego y el profesor cuando acaba.		Se pone que los dos toman decisiones sobre el tiempo.
13/4/11	El alumno dice de acabar el juego, pero los compañeros no hacen caso. El profesor le insiste en que acabe el juego.		Los dos toman la decisión de acabar el juego.
17/04/11	La tarea comienza	Aunque estén parados	Se dirige el principio de la

	cuando un alumno o alumna dirigen el principio del juego.	motrizmente, se considera que el juego ha comenzado: una alumna marca el tiempo para empezar “1,2..”	tarea, por lo que marcaríamos COAC.
17/04/11	Cuando el maestro propone un circuito y delimita y decide sobre PMOR y PETM.		Al poder realizar el circuito con autonomía en los desplazamientos, decidiendo el ritmo de ejecución, el orden... Ponemos que los alumnos están en autonomía. TODO.
17/04/11	Cuando el maestro propone un circuito y delimita y decide sobre PMOR y PETM.		Y decide ejecución, orden de salida, forma de desplazarse, dirección... En este caso no tendrían autonomía.
20/05/11	El profesor propone un espacio determinado para llevarse a cabo un juego.	En ocasiones, los alumnos deciden por su cuenta el espacio a ocupar dependiendo de la tarea.	Si cumplen el espacio propuesto por el profesor marcamos PESP, pero si ellos deciden modificar el espacio de juego ampliándolo o cambiando el marcado por el profesor marcamos AESP.
12/6/11	Un alumno dirige un juego.	Si especifica el modo de ejecución motriz se considera AUTONOMIA por parte del alumno que dirige (UNAL).	En caso de tratarse de una tarea abierta en la que ellos pueden decidir sobre la ejecución marcamos TODOS, al no detallarse una ejecución concreta.
12/06/11	Un alumno adquiere el rol de maestro y explica un juego. Cuando utiliza asignación de tareas o mando directo.		Solo está en autonomía el alumno que explica no el resto de la clase, por lo que se pondría UNAL.
12/06/11	Un alumno adquiere el rol de maestro y explica un juego y el juego tiene un carácter abierto, donde los alumnos toman decisiones	“juego de los 10 pases”, “futbol”, “brilé”	Estaría en autonomía toda la clase. Se pondría TODO.
13/06/11	Un alumno con rol de maestro explica su juego, y no ha especificado el espacio, ni el tiempo		Al haberlo podido especificar, se considera que ha decidido sobre los mismos. Se pone AETM.

	y además no introduce material.		
--	------------------------------------	--	--