

Universitat de Barcelona

Departament de Teoria i Història de l'Educació

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

BARCELONA

Programa:

“CREIXEMENT I DESENVOLUPAMENT MOTOR”. Bienio 1991-1993

**AUTOGESTIÓN
EN
EDUCACIÓN FÍSICA**

Un estudio de caso en Secundaria

Para optar al título de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Tesis doctoral presentada por:

ELOISA LORENTE CATALÁN

Dirigida por:

Dra. M^aRosa Buxarrais i Estrada

Dr. Miquel Martínez i Martín

2004

*Dímelo y lo olvidaré, enséñame y tal vez lo
recuerde, implícame y lo aprenderé.
(Confucio)*

Agradecimientos

Este estudio ha sido posible gracias a instituciones y sobre todo, a muchas personas. Entre ellas, quisiera agradecer especialmente:

Al INEF de Catalunya, por todas las facilidades que me ha proporcionado, a través de sus directivos, para realizar esta tesis.

A todas aquellas personas del INEFC de Lleida que me han ayudado y apoyado de diferentes formas: los equipos directivos, los profesores, personal administrativo, los responsables de los servicios de reprografía, informática, audiovisuales y biblioteca.

A todos aquellos compañeros y compañeras que con sus aportaciones han contribuido a mejorar mi visión sobre el tema de la investigación.

A Maribel Bayano, por su gran ayuda en las últimas gestiones de la tesis.

A la dirección del centro educativo donde realicé el estudio por abrirme las puertas del colegio y darme la oportunidad de llevar a cabo la investigación. Especialmente a su directora por proporcionarme todas las facilidades.

A un gran docente y comunicador, Enric Lacasa. Uno de aquellos profesores que están siempre dispuestos a abrir las puertas del gimnasio y el patio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física. Su entusiasmo y alegría al enseñar me ayudaron a no abandonar en momentos de desánimo y a creer que valía la pena llegar hasta el final. Sin él no habría investigación. Gracias Kike.

A aquellos niños de 8º de EGB que empezaron la aventura conmigo en aquel curso 95-96, y que tuvieron la paciencia de aguantarme a lo largo de cuatro años más. Sin ellos tampoco habría investigación. Ellos son los verdaderos protagonistas y el motor del estudio.

A aquellos exalumnos que dejaron que entrara de nuevo en sus vidas cuando ya no estaban en el centro; a Merce, Khrisna, Gemma, Javier, Montse, Núria, Ismael y Sonia.

A Gonzalo Gil por su colaboración e interés en la investigación.

A Domingo Serradell, por su gran disposición para ser mi “conejillo de indias” en mi primer intento de tesis. Gracias a la experiencia investigadora que compartimos pudo llevarse a cabo este estudio con mayor rigor.

Al CEIP de Linyola, y su directora, por abrirme las puertas de su centro para hacer mi primer ensayo en etnografía.

A Antoni Costes, profesor, compañero y sobre todo amigo, por sus buenos, realistas y profesionales consejos y por sus ánimos en los momentos bajos.

A Juan-Miguel Fernández Balboa, por su generosidad y ayuda proporcionándome valiosos consejos e información difícil de conseguir, contribuyendo de este modo a mi formación en la pedagogía crítica.

A David Kirk, cuyo primer libro traducido al español me inspiró para elegir el enfoque del estudio y guió mi reflexión crítica sobre la enseñanza de la Educación Física. También por sus sabios consejos y su esfuerzo por entender mi pésimo inglés.

A Sergio López, Pedro Gracia, Juan Andueza, Javier Gil, Eduard Barceló y David Martínez, por su colaboración como becarios en diferentes tareas y momentos. Especialmente a Edu por las horas de patio compartidas y su riguroso trabajo como segundo observador.

A mis alumnos, la razón por la que merece la pena seguir investigando y mejorando día a día como persona y como docente. A veces, el reforzador más fuerte para seguir peleando por las propias creencias; otras por hacerme aterrizar y pisar suelo firme.

Mención especial a mis directores de tesis por sus sabios y mesurados consejos, por orientarme en los momentos difíciles, pero también por dejarme poner mi propio sello en el trabajo. Gracias por la confianza depositada en mí.

A mis amigos y mi familia, que han hecho más llevadero este largo recorrido, apoyándome de múltiples formas. A Pilar, que con su afecto y ayuda ha hecho más fácil el camino; a mi hermana M^a Carmen, porque pese a la distancia, siempre he sentido muy cerca su incondicional apoyo; a mis padres, Emilio y Tomasa, por su cariño y por confiar en mí cuando decidí aventurarme y conocer “les Terres de Ponent” y estudiar Educación Física. Los valores que me han transmitido han sido una gran influencia sobre mi forma de entender la educación.

A Pol, mi hijo, motivo por el que valía la pena poner punto final a esta tesis. Por los momentos que le he robado y que no podré devolverle.

Y sobre todo a Fredy, mi compañero en todos los aspectos y mi más firme apoyo en todo momento. Por reforzar mi autoconfianza, aguantar y ayudarme a superar mis momentos de desánimo, y por compartir también mis alegrías. Gracias de todo corazón.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	11
--------------------	----

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DEL ESTUDIO

CAPITULO 1 LA AUTOGESTIÓN EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1.1 La teoría curricular	29
1.1.1. El curriculum como praxis	29
1.1.2. La teoría deliberativa y la teoría crítica	41
1.1.3 Aprendizaje y construcción de la autonomía	55
1.2 La normativa curricular	71
1.2.1 La Educación Física en la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo	73
1.2.2 La autonomía como objetivo educativo	83
1.3 La práctica curricular	87
1.3.1 Modelos curriculares en E.F	89
1.3.2 Una propuesta para la práctica pedagógica y el aprendizaje en Educación Física: la autogestión	97

CAPÍTULO 2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN, PROPÓSITO Y METODOLOGÍA

2.1 Planteamiento del problema.....	133
2.1.1. Contexto del estudio	133
2.1.2. Propósito del estudio	137
2.2 Supuestos epistemológicos de la investigación naturalista.....	141
2.3 Decisiones metodológicas.....	149
2.3.1 Conveniencia del método: la etnografía educativa interaccionista.....	149
2.3.2 Estrategia del diseño de la investigación: estudio de caso	157
2.4 El proceso investigador	161
2.4.1 Cronología de la investigación.....	163
2.4.2 Desarrollo del trabajo de campo.....	167
Resumen de la primera parte	213

**SEGUNDA PARTE: RECONSTRUCCIÓN DE UN PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN LA
AUTOGESTIÓN. ESTUDIO DE CASO.**

CAPITULO 3 CONTEXTO, TEORÍAS Y CREENCIAS

3.1 El contexto general del centro y la Educación Física.....	221
3.2 Los alumnos y alumnas de 8º de EGB. Conocimientos previos y concepto de E.F	247
3.3 El profesor de E.F: trayectoria formativa y profesional. Teorías y creencias acerca de la educación	253

CAPÍTULO 4 EL DISEÑO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

LA AUTOGESTIÓN EN LA PROGRAMACIÓN DEL PROFESOR

4.1 Intenciones del profesor.....	271
4.2 Selección y organización de los contenidos y actividades	275
4.3 Estrategias de intervención. La búsqueda de autonomía en la gestión del aprendizaje	279
4.4 La evaluación	285

CAPÍTULO 5 EL DESARROLLO DEL PROCESO DESDE LA PERSPECTIVA

DE LOS PARTICIPANTES. LA AUTOGESTIÓN, EL CONOCIMIENTO Y

LA INTERACCIÓN

5.1 La tarea: la autogestión	291
5.1.1 La autogestión dentro de la secuencia de contenidos y actividades .	291
5.1.2 Opinión de los alumnos sobre la autogestión y su funcionalidad	305
5.1.3 Sensaciones de los alumnos al ejercer el rol de profesor.....	313
5.1.4 Valoración del profesor sobre el funcionamiento de la autogestión ..	321
5.1.5 Triangulación de perspectivas	325
5.2 El conocimiento.....	329
5.2.1 Evidencias del comportamiento del profesor respecto a los objetivos.....	331
5.2.2 Evidencias del comportamiento de los alumnos	

respecto a los objetivos	337
5.2.3 La percepción de los alumnos sobre su propio aprendizaje y la funcionalidad del mismo	347
5.2.4 Valoración del profesor sobre los objetivos alcanzados	373
5.2.5 Triangulación de perspectivas	375
5.3 La interacción.....	383
5.3.1 La interacción profesor-alumnos	385
5.3.2 Opinión de los alumnos sobre su profesor y autoconcepto de cada grupo	399
5.3.3 Valoración del profesor sobre la relación con sus alumnos	423
5.3.4 Triangulación de perspectivas	425
5.4 Aspectos contextuales	433
5.4.1 La relación del profesor con otros profesores.....	435
5.4.2 La relación del profesor con miembros de la directiva.....	439
5.4.3 Vida del centro. Algunos indicadores sobre la dinámica del centro ..	445
5.4.4 Indicadores sobre el estatus de la EF en el centro	455
5.5 Algunas reflexiones en torno al curriculum construido	473
Resumen de la segunda parte	475
 CONCLUSIONES	
Algunas respuestas a los interrogantes de la investigación	483
Algunas reflexiones en torno a la autogestión	495
Perspectivas de futuro.....	507
 EPÍLOGO	
¿Y después? Siguiendo el camino hacia la autonomía	515
 BIBLIOGRAFÍA	
	537
 ÍNDICE DE FIGURAS	
	569
 ANEXOS	
	575

INTRODUCCIÓN

Un proceso investigador como el que se presenta en el siguiente estudio requiere una fundamentación ideológica que lo apoye. En este caso son tres las principales creencias que subyacen a la investigación. La primera es creer que **enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción**. Es preciso, como señala Freire (1998), que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no el de receptor de la que el profesor le transfiera.

La segunda es que **una persona aprende cuando siente el deseo de aprender**. Dice Rubem Alves (1996) que sólo se archiva en la memoria aquello que es objeto del deseo. La tarea principal del docente será, pues, seducir al alumno para que desee y deseando, aprenda. Es decir, podemos motivarle a aprender y un camino hacia esa motivación puede consistir en favorecer situaciones en las que el alumno se sienta partícipe y creador de su propio conocimiento.

Y la tercera creencia es que **vivimos en un mundo en constante cambio**. La persona que quiera desenvolverse con soltura en ese mundo deberá ser capaz de desarrollar una serie de habilidades o capacidades individuales y sociales, instrumentales y morales, como buscar información por sí mismo, decidir, pactar o negociar con otros, defender ideas, aprender por sí mismo, convivir, etc (Savater, 1997). Por tanto, la escuela debería atender a esta necesidad, favoreciendo situaciones en las que el alumno desarrolle esa autonomía que le permitirá moverse en ese mundo cambiante.

Esta investigación tiene como objeto de estudio una propuesta curricular concreta, la autogestión, y es el resultado de esa **inquietud por buscar situaciones que motiven e impliquen al alumno en el proceso y que le ayuden a desarrollar su autonomía**.

Estas ideas constituyen el motor de esta investigación. Sin embargo, *¿Qué es lo que me llevó a interesarme concretamente por la autogestión?*¹

Mi inquietud por el curriculum y lo que se transmite en las clases de Educación Física² viene ya de lejos. No obstante, esta inquietud no surgió de mis primeras experiencias profesionales con niños y niñas de Primaria, sino que fue fruto de mi trayectoria profesional como formadora de formadores.

En 1989, inicié mi andadura como profesora en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), centro de Lleida, como responsable de las prácticas didácticas que llevaban a cabo los alumnos de último año de carrera. Ello me puso en contacto con muchas experiencias y formas de plantear la EF y también con la problemática de la práctica tal como era vivida por los profesionales en ejercicio.

En el curso 91-92 inicié el programa de doctorado “Creixement i desenvolupament motor” previsto para el bienio 91-93. Fueron las clases de Miquel Martínez y M^a Rosa Buxarrais las que despertaron en mí un vivo interés por los valores educativos. Ello me llevó a pedirles que dirigieran mi tesis, a lo que accedieron con gusto. En principio pretendía analizar qué transmite un profesor de EF en sus clases. Para ello tenía a un profesor dispuesto a ser observado con sus niños de Primaria. En esos momentos y debido a la lectura de algunos libros en los que se abordaba el tema del curriculum oculto, ya tenía cierto interés por desvelar el curriculum oculto que se hallaba implícito en las clases. Sin embargo, apenas se oía hablar de este tema en el área de EF, por lo que tampoco encontré investigaciones en el contexto español. Sólo tenía referencias del mundo anglosajón.

Pese a haber realizado todo el trabajo de campo, no acababa de estar convencida sobre el objeto de estudio. Entonces se produjeron una serie de coincidencias que me llevaron a iniciar la presente investigación.

La primera fue conocer en el curso 95-96, a Miguel Fernández-Balboa, un fiel defensor de la Pedagogía Crítica en EF. Sus clases reafirmaron mis propias ideas acerca de la

¹ Para que se comprendan mejor los motivos de realizar una investigación sobre la autogestión, aquí realizaré una breve reseña sobre los antecedentes que me llevaron a interesarme por las ideas pedagógicas que aparecen en la tesis y especialmente por la autogestión. Sin embargo, y teniendo en cuenta que es imposible desligar los propósitos de la investigación de las circunstancias personales y profesionales del investigador, he creído necesario desarrollarlo más extensamente en el capítulo 3 dedicando un apartado al contexto del estudio.

² A partir de ahora se utilizarán las siglas EF para referirnos a la Educación Física.

educación y me ayudó a acabar de dar el paso hacia una perspectiva humanística y crítica de mi docencia en la Universidad.

Tenía un gran interés en aplicar dichas ideas, no sólo a mis clases, sino también comprobar si era factible llevarlas a cabo con adolescentes, y específicamente en las clases de EF.

Y entonces se produjo la segunda circunstancia. Un excompañero de licenciatura, iniciaba aquel año su andadura en un centro de Secundaria, decepcionado por una circunstancia profesional, y marcado también por las ideas de la pedagogía crítica. No tuvo ningún inconveniente en abrirme las puertas del patio y del gimnasio para que yo pudiera investigar algo que nos interesaba a los dos. Él pensaba llevar a cabo un proyecto centrado en el alumno, donde existiera todo un proceso encaminado a la autonomía que culminaba en algo que llamaba autogestión. Y éste es el punto de partida de una investigación que ha durado muchos años pero que ha supuesto un gran enriquecimiento personal y profesional. Pero, *¿Qué es la autogestión?*

Aunque durante la investigación se irá perfilando el verdadero sentido de la autogestión, debo decir que he tenido dudas acerca de cómo tratarla: ¿Cómo una tarea de enseñanza-aprendizaje?, ¿una estrategia?, ¿un estilo de enseñanza?, ¿un planteamiento metodológico?. Pese a que en las conclusiones dedico un apartado a este tema, prefiero que el lector también juzgue este hecho a la luz de lo que vaya descubriendo en la lectura. Sin embargo, también creo necesaria una primera aclaración que permita ubicarnos en el objeto de estudio.

En la investigación, la autogestión ha sido tratada como una tarea que consistía en la organización y gestión de la clase por parte de los alumnos. Ellos eran los que, en parejas o tríos, seleccionaban el tema, buscaban información sobre el mismo, elaboraban la sesión y la llevaban a cabo con sus compañeros. Ello significaba tomar todas las decisiones que tomaría el profesor, en definitiva, asumir el rol de profesor durante una sesión. También es preciso remarcar que esta tarea era el último eslabón de todo un proceso encaminado a la emancipación del alumno y que en su conjunto, constituía una búsqueda de la autonomía del alumno en la gestión de su propio aprendizaje.

“No hay docencia sin discencia”, señala Freire, porque *“quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”*. Son dos aspectos indisolubles y una forma de entender la educación. En nuestro caso todos aprenden de todos, se invierten los roles en una experiencia que como mostraré no dejó indiferentes a los protagonistas.

También es preciso decir que, a pesar de centrar la atención en esta parte del proceso destinada a la autogestión, no he podido prescindir de aspectos sobre el resto del

proceso sin los cuales hubiera sido muy difícil comprender el planteamiento metodológico del profesor.

¿Qué se pretende en la investigación?

La investigación intenta reconstruir un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la autogestión. Proceso que se ha reconstruido a partir de las perspectivas de los participantes, incluida yo misma como observadora. ¿Por qué? Porque la práctica educativa es el resultado de un cúmulo de elementos; conocimientos, relaciones, emociones, sentimientos, etc. Si queremos comprender la práctica deberemos comprender el significado que los participantes de dicha práctica le atribuyen a dichos elementos.

Aún así, ha sido muy difícil reflejar en el informe final todas las relaciones y sentimientos que se vieron involucrados en el proceso. Ha representado una gran dificultad ordenar y dar sentido a todo el material (por la gran cantidad de éste) en un informe que pudiera ser claro y permitiera una lectura fácil. Con la intención de reflejar esos sentimientos y opiniones y de que sea el propio lector quien haga esa primera interpretación, éste se encontrará en muchos momentos con las opiniones del profesor y con las respuestas dadas por los alumnos en entrevistas y cuestionarios, así como con las notas de campo de la investigadora.

Entender de este modo la práctica, y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como una construcción social y cultural, en la que profesor y alumnos, miembros activos de una misma comunidad de aprendizaje, controlan el conocimiento y construyen juntos el mismo, significa entender el curriculum como *praxis*, concepción dominante en la investigación y que está más ampliamente desarrollada en el primer capítulo.

Ante un objeto de estudio como éste, es decir, una propuesta curricular para la práctica pedagógica y el aprendizaje en EF como la autogestión, los interrogantes que han motivado y dirigido la investigación son tres:

¿Cómo se lleva a cabo la autogestión de la clase por parte de los alumnos?

Guiada por la curiosidad, la primera cuestión era averiguar qué sucede en un proceso de este tipo. Por ello he querido reconstruirlo, para poder dar alguna respuesta e incluso atreverme, después de observar lo sucedido, a aportar elementos que puedan mejorar un proceso como el descrito.

¿Cómo perciben los participantes esta experiencia? Por lo motivos antes expuestos, era preciso conocer la experiencia desde el punto de vista de los participantes. Llegar a conocer qué es lo que más influye o impacta en los alumnos puede ser útil para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué aprenden los alumnos y qué utilidad le proporcionan a lo aprendido?

Pregunta ambiciosa si tenemos en cuenta, como apunta Freire (1998), que la docencia es un trabajo que se realiza con personas en permanente proceso de búsqueda; personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, pero, porque son personas, capaces de negar los valores, de desviarse, retroceder, de transgredir. Ese proceso es, al igual que complejo, apasionante, y motivo suficiente como para intentar aventurarse en él.

Para averiguar qué aprenden, se ha partido de la idea de que el curriculum se construye a partir de tres elementos que siempre están unidos: un **conocimiento** que se quiere transmitir; conocimiento que se transmite a través de la **interacción** (profesor-alumno o alumno-alumno) y todo ello dentro de un **contexto** socio-cultural que da sentido y permite comprender los fenómenos que se producen en dicha interacción.

Esta concepción del curriculum como praxis defendida inicialmente por David Kirk en el mundo de la Educación Física, ha proporcionado una referencia para reconstruir el curriculum. Los alumnos aprenderán no sólo de lo que la tarea pueda transmitir, ni de los conocimientos intencionalmente transmitidos a través de ella, sino que aprenderán de la relaciones que se establecen entre los participantes del proceso. Por ello estaremos hablando también de aprendizajes que van más allá de lo explicitado en la programación.

Reconstruir este proceso puede ayudar a otros profesores a aplicar un planteamiento de este tipo, pero sobre todo nos puede ser útil para comprender mejor como se construye el curriculum; de qué manera se interrelacionan los diferentes elementos que favorecen el aprendizaje.

Ante un objeto de estudio y unos interrogantes como los expuestos, bajo unos supuestos epistemológicos de investigación naturalista³, la forma que ha adoptado la investigación ha sido la de un **estudio de caso** dentro de la metodología de **etnografía educativa**.

La intención es generar investigaciones desde la práctica que puedan mejorar la enseñanza de la Educación Física, sobre todo, después de observar en mi tarea como formadora de formadores, que existen muchas prácticas innovadoras pero pocas investigaciones que den luz sobre su poder educativo.

³ Dedico un capítulo a definirlos, así como el proceso investigador realizado.

¿Cómo se ha estructurado la tesis?

La tesis se ha dividido en dos grandes partes:

La primera **“Fundamentación y diseño del estudio”** está estructurada en dos capítulos: El capítulo 1, **“La autogestión en el marco de la enseñanza de la Educación Física”**, realiza un marco conceptual que permitirá situar la autogestión dentro del panorama general de la enseñanza de la Educación Física en España a finales del siglo XX. Este panorama estará configurado por unas teorías sobre el currículum, una normativa curricular y las prácticas curriculares. En esta revisión realizo especial hincapié en las teorías y prácticas que están directamente relacionadas con la práctica particular del profesor investigado.

Se dedica el capítulo 2 **“Diseño de la investigación: justificación, propósito y metodología”**, a tratar el contexto y el propósito del estudio, así como las decisiones metodológicas tomadas en función del objeto de nuestro estudio y de las preguntas a las que quiere dar respuesta. Aquí se justifica la necesidad de realizar esta investigación bajo un paradigma cualitativo-interpretativo o naturalista y una actuación metodológica basada en el estudio de caso.

También se muestra el proceso investigador llevado a cabo. Desde la temporalización del proceso hasta la explicitación de todos los pasos del desarrollo del trabajo de campo. El trabajo de campo tiene cuatro grandes apartados en los que se explica los pasos realizados y no los resultados, es decir, cómo se realizó el acceso al campo, qué técnicas e instrumentos se utilizaron para explorar y reconstruir la realidad; cómo se pasó de la descripción a la interpretación de la información, y por último, como se abandonó el campo.

La segunda parte de la tesis **“Reconstrucción de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF basado en la autogestión. Estudio de caso”**, trata de reconstruir el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en un centro particular de Cataluña, con unos alumnos de 8º de la antigua Educación General Básica (EGB).

Esta parte queda dividida en tres capítulos. El primero, el capítulo 3, **“Contexto, teorías y creencias”**, proporciona un marco contextual inmediato, configurado por las características generales del centro, las características y las teorías y creencias de los alumnos respecto a la EF, y las teorías y creencias del profesor. Estos aspectos condicionaron la realización de este planteamiento e influyeron en el resultado de la experiencia.

Tras analizar las teorías y creencias se especifica, en el capítulo 4 **“El Diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje”**, como se diseñó el proceso general de aquel curso y como el profesor pensaba llegar hasta la autogestión. Desde las intenciones iniciales del profesor y la selección y organización de los contenidos hasta las

estrategias pensadas por el profesor para alcanzar la autonomía del alumno en la gestión de su aprendizaje.

Después de plantear el diseño, el capítulo 5 **'El desarrollo del proceso desde la perspectiva de los participantes'**, se ocupa de describir e interpretar lo sucedido durante el proceso. Es el capítulo más extenso y que más trabajo y dificultades ha comportado. Como ya se ha dicho anteriormente, se consideró necesario analizarlo desde diferentes perspectivas para poder triangular los datos. Para dar una mayor validez a los datos también se trianguló la información utilizando diferentes instrumentos para recoger dicha información. El eje sobre el que se ha reconstruido todo el proceso son los tres elementos ya comentados (tarea, conocimiento e interacción), intentando combinar la descripción con la interpretación, comparando las diferentes perspectivas. Finalmente para acabar este capítulo se da una visión más global del aprendizaje, analizando lo aprendido (considerando que lo aprendido es fruto del conocimiento transmitido a través de la interacción y dentro de un contexto determinado) en relación tanto a lo previsto (objetivos) como a lo no previsto.

Por último, llegamos a las conclusiones de la investigación. Dichas conclusiones se han dividido en tres apartados. El primero intenta hacer una síntesis de las respuestas a los tres interrogantes principales de la investigación. Sobre el primer interrogante, se proporcionan algunas sugerencias, en función de lo observado, sobre como llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la autogestión. Sobre el segundo se realiza un resumen de las perspectivas que tienen los participantes sobre la autogestión. Y sobre el tercer interrogante se intentan sintetizar los aprendizajes más destacados así como la utilidad dada por los principales protagonistas del proceso.

El segundo apartado de estas conclusiones se destina a realizar unas últimas reflexiones sobre la autogestión. No obstante, y posiblemente a partir de ellas surjan otros nuevos interrogantes.

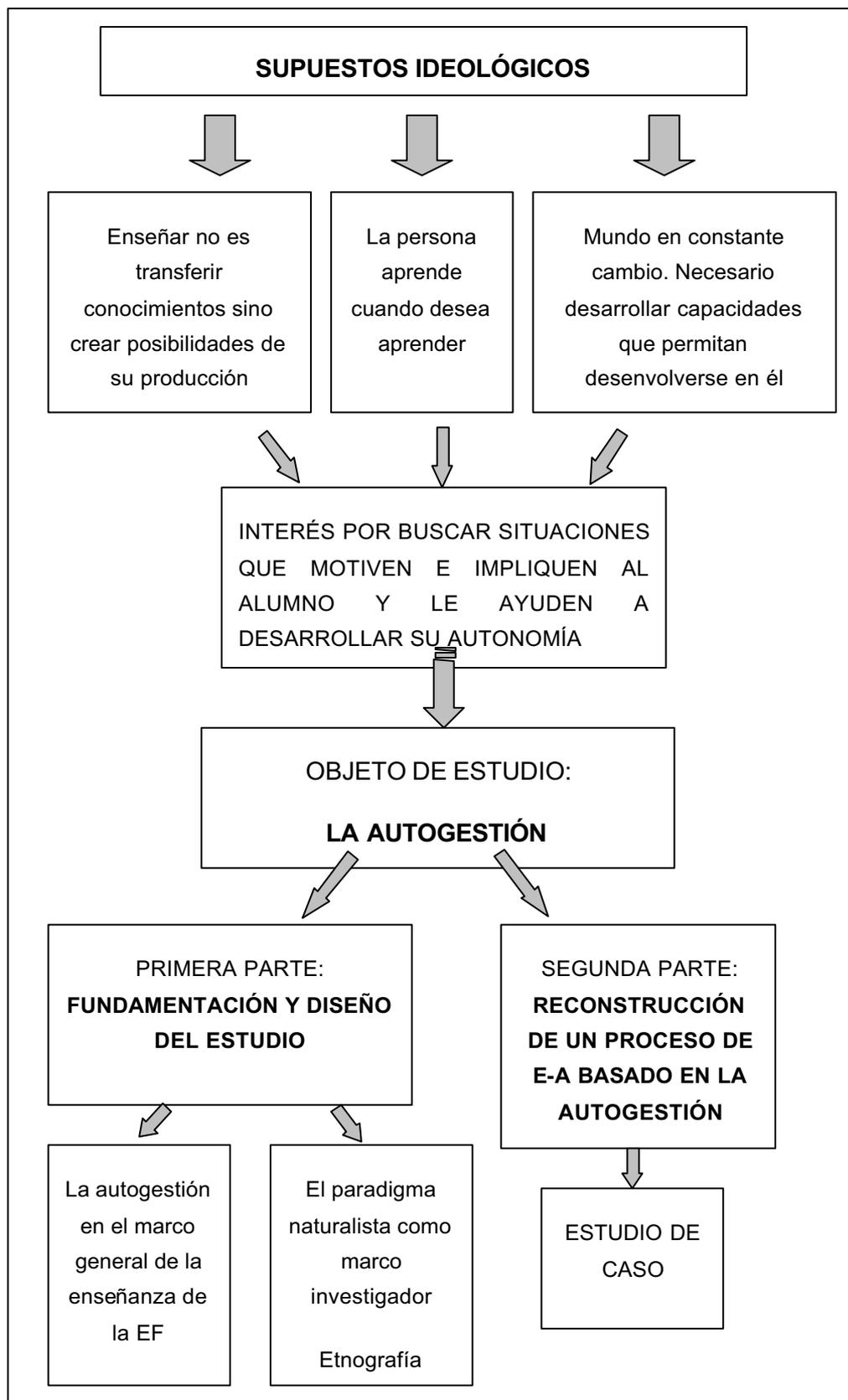
Finalmente, se dedica un apartado a las perspectivas de futuro relacionando la autogestión con las competencias y cualidades que se valoran como positivas para el ciudadano del siglo XXI.

Por último y a modo de epílogo, me he permitido utilizar una pequeña parte de los datos obtenidos durante los tres años siguientes, en los que continué el contacto con el grupo, y después de tres años más fuera de la influencia del profesor. Todo ello para mostrar el impacto de la autogestión con la perspectiva del tiempo y comprobar si realmente les había sido útil para aquello que en principio los estudiantes pensaban que podía serlo. El análisis detallado de toda la información recogida durante esos años sobrepasaba los límites de esta investigación, pero constituye una puerta abierta para seguir profundizando en ella.

Antes de finalizar esta introducción, me parecía oportuno mostrar las palabras de una alumna, que después de cuatro años de EF bajo un planteamiento centrado en el alumno y en el que la autogestión había sido el elemento clave, respondía a la pregunta: ¿Qué ha sido lo mejor de estos cuatro años?:

“Hacerme partícipe de algo tan maravilloso, hemos podido comprobar y ser participantes de este proyecto que espero que mucha gente pueda disfrutar. Pocos defienden este modelo, yo solo conozco a uno”

¿Cuál fue el proceso que provocó esta opinión? Intentaré desvelarlo a lo largo de la investigación...

ESTRUCTURA DE LA TESIS

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 1

LA AUTOGESTIÓN EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

1.1 La teoría curricular

- 1.1.1 El currículum como praxis.
- 1.1.2 La teoría deliberativa y la teoría crítica.
- 1.1.3 Aprendizaje y construcción de la autonomía.

1.2 La normativa curricular

- 1.2.1 La Educación Física en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- 1.2.2 La autonomía como objetivo educativo.

1.3 La práctica curricular

- 1.3.1 Modelos curriculares en Educación Física.
- 1.3.2 Una propuesta para la práctica pedagógica y el aprendizaje en Educación Física: la autogestión

En este primer capítulo se pretende situar el caso investigado dentro de un marco general sobre **la enseñanza de la Educación Física en España a finales del siglo XX**, es decir, en un contexto educativo e ideológico que permita comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje reconstruido. Este contexto educativo se va a limitar a los últimos acontecimientos y cambios sucedidos en la década de los 90, con la implantación de la Reforma Educativa. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la situación actual es producto de la historia y de la evolución de la Educación Física a lo largo de todo el siglo XX⁴.

Para tener una visión más clara del panorama general sobre la enseñanza de la Educación Física, deberemos tener en cuenta su teoría y su práctica. No será suficiente con realizar un análisis de las teorías curriculares que coexisten en el momento actual, o de lo que aconseja y marca la legislación (visión estática del curriculum) sino que se deberá tener en cuenta la práctica pedagógica real en los centros de secundaria (visión dinámica del curriculum). Si bien es cierto que esta práctica puede estar condicionada por dicha legislación y ésta a su vez, por las teorías y supuestos epistemológicos de quienes la elaboraron, también lo estará, y posiblemente en mayor grado, por las teorías y creencias de los profesores, fruto de sus experiencias y de su formación inicial, y por el contexto particular en que se lleve a cabo la acción educativa.

Todo ello dará lugar a la configuración de propuestas curriculares concretas, entre ellas, la que se ha estudiado en la presente investigación: la autogestión. No obstante, antes de llegar a la propuesta curricular que nos ocupa, parece oportuno realizar una mirada a los modelos curriculares, puente de unión entre la teoría fundamentante y el acto práctico de la enseñanza. Aunque los modelos son prioritariamente teóricos, servirán de punto de referencia para la práctica. A estos modelos les faltará la descripción minuciosa de cada componente curricular y su adaptación al nicho ecológico, condiciones que son asumidas por la propuesta curricular (Rodríguez Rojo, 1991).

⁴ Hernández Álvarez (2001) realiza un discurso muy clarificador en este sentido al considerar que la construcción de la LOGSE es el resultado de tres esferas: a) la historia de las actividades físicas y las diferentes corrientes a lo largo del siglo XX, b) las vivencias personales de los profesores que colaboraron en la elaboración de la ley, y c) el gran público y sus expectativas sobre la EF. Pese a ser un tema muy interesante y clave para comprender el momento actual, no podemos detenernos en él puesto que no es el objetivo central de esta investigación y ya hay autores que han dedicado sus esfuerzos a reconstruir dicha evolución. Véase Martínez, L. (2001) Hernández Álvarez (2001), y las tesis doctorales de Lleixà, T. (1998) y Cambeiro, J.(1995).

Todo lo anterior adquiere mayor sentido después de justificar la forma de entender la teoría y la práctica educativa. La relación entre lo teórico y lo práctico, de acuerdo con Kemmis (1988:128):

“(...)no significa que la teoría “implique” la práctica, ni que se “derive” de la práctica, ni siquiera que “refleje” la práctica. Se trata de que al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. Es decir, que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión.”

Bajo este punto de vista, la intención primordial de la investigación educativa será reducir la distancia entre la teoría y la práctica mejorando la eficacia práctica de las teorías que los profesores utilizan para conceptuar sus propias actividades. Por ello, la finalidad de esta investigación será desarrollar teorías arraigadas en los problemas y perspectivas de la propia práctica educativa.

Por las razones expuestas se ha dividido el capítulo en tres apartados. El primero nos servirá para situarnos en la teoría curricular. Después de revisar las teorías curriculares que se utilizan en el mundo de la EF para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hará especial hincapié en la teoría deliberativa y la teoría crítica puesto que son las inspiradoras del modelo del profesor. Su examen será útil también para identificar las teorías que subyacen a la investigación. También se realizará en este apartado una revisión de las teorías del aprendizaje que fundamentan el planteamiento del profesor, así como las que han ayudado a analizar el aprendizaje de los alumnos del caso investigado, poniendo especial atención en aquellas teorías que justifican el aprendizaje y la construcción de la autonomía.

El segundo apartado nos dará a conocer la normativa curricular. Concretamente, la legislación vigente a finales del siglo XX (década de los 90), en materia educativa española, es decir, lo dictaminado por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)⁵, como punto de partida y su adaptación a un marco específico, Cataluña, ya que es donde se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se presenta en esta tesis. Se estudiará el lugar que ocupa la EF en esta reforma de la educación, poniendo un particular énfasis en las finalidades de la

⁵ LOGSE. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Se dedica el apartado 1.2 a concretar dicha ley.

misma así como en el papel que juega el alumno/a⁶ en el proceso de E-A. Así mismo, será necesario observar el tratamiento que se le da a la autonomía en la ley educativa.

Y en el tercer apartado, y puesto que revisar las teorías y las leyes no nos permite tener una visión clara y realista de lo que es la Educación Física en su práctica, sería necesario analizar también qué hacen los profesores, cómo han respondido a la Reforma del Sistema del Sistema Educativo⁷, qué tendencias y modelos curriculares coexisten y ver hacia donde van las nuevas propuestas y las innovaciones en EF. Para ello se realiza una revisión de autores que han sistematizado y teorizado sobre estos modelos, mostrando un mayor interés por aquellos que ponen el acento en el alumno y que se aproximan al modelo desarrollado por el profesor del presente estudio de caso. Una vez situados en el nivel de la práctica, estaremos en disposición de adentrarnos en una particular propuesta para la práctica pedagógica y el aprendizaje en Educación Física: la autogestión, definiendo el concepto que sirve como punto de partida y buscando sus antecedentes en el mundo contemporáneo.

La importancia de este primer capítulo residirá, por tanto, en que nos permitirá ubicar la propuesta particular de la enseñanza y el aprendizaje de la EF analizada en la investigación dentro del panorama general sobre la enseñanza de esta disciplina.

⁶ Con la intención de agilizar el texto, a partir de ahora se utilizarán términos genéricos (los estudiantes, el alumnado, el profesorado) o bien el género masculino como término genérico, para referirse a ambos sexos, sin ánimo de excluir al género femenino.

⁷ No obstante, sería demasiado ambicioso responder aquí a todas estas cuestiones, y sobrepasaría las pretensiones de la investigación.

1.1 La teoría curricular

En este apartado se partirá del concepto de curriculum⁸ utilizado en la investigación y se realizará una revisión de las diferentes teorías curriculares aplicables a la EF haciendo especial hincapié en aquellas que fundamentan el planteamiento del profesor y que a su vez subyacen a la investigación. También se realizará un breve esbozo de las teorías del aprendizaje, centrándonos en la concepción constructivista del mismo, dado que es la base sobre la que se edifica el modelo del profesor, y en aquellas teorías que han permitido aproximarnos un poco más a la construcción de la autonomía del sujeto.

1.1.1 El curriculum como praxis

El objetivo de la investigación era observar el desarrollo curricular de una propuesta basada en la búsqueda de la autonomía del alumno en la gestión de su propio aprendizaje; analizar y reconstruir especialmente lo que sucedía en las clases de autogestión puesto que ésta era la culminación de todo ese proceso encaminado a la emancipación.

En el momento de realizar este análisis debíamos tener en cuenta que las propias creencias de la investigadora sobre el curriculum influirían en la elección del modelo de análisis. Era inevitable que su propio paradigma sobre la educación, y por consecuencia su concepción del curriculum, influyera en la interpretación de lo que como investigadora estaba observando. A su vez, el modelo o enfoque utilizado por el profesor, también sería determinante a la hora de analizar dicho curriculum. En este caso ambos coincidían en la acepción sobre el curriculum, por lo que la tarea *parecía* más sencilla.

Por ello, y ante las múltiples concepciones de curriculum existentes, será preciso situarse en aquellas que se aproximan más a la concepción que ha servido de base a

⁸ La introducción del término curriculum es muy reciente en España. La reforma educativa que se aborda con la Ley General de Educación de 1970 marca el inicio del uso del término, pero su consideración y tratamiento como campo de estudio en el mundo universitario español no se produce hasta principios de la década de 1980 (Devis, 2001).

la investigación. He aquí algunas de las definiciones, empezando por el concepto adoptado en la LOGSE⁹:

LOGSE (1990)	<p>“Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente” (artículo 4.1:28.930 . Título preliminar de la LOGSE).</p> <p>“ La noción de currículo no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr esos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito escolar”. (Real Decreto de Enseñanzas Mínimas)</p>
Mc Cutcheon, (1982)	<p>Como curriculum entiende lo que los alumnos tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del curriculum oculto como del curriculum explícito, y también lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no están incluidas en él (curriculum nulo).</p>
Stenhouse, L. (1983)	<p>Un curriculum es una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenido/métodos. Dicho curriculum posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y que yo me interese en seguirla y puede que yo me proponga a mí mismo el curriculum. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendré que trabajar constituyen hipótesis.</p>

⁹ Aunque el concepto de curriculum defendido en la Logse no ha sido el referente para la reconstrucción del proceso, parece oportuno citarlo puesto que forma parte del contexto en el que surgió la propuesta del profesor.

Grundy, Sh.(1987)¹⁰	Concebir el currículum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder de constituirla. El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural.
Gimeno Sacristán, J. (1988)	Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido.
Kirk,(1990)	Currículum se refiere a un cuerpo de conocimientos, una información o contenido que tiene que ser comunicado; que esta comunicación normalmente tendrá lugar a través de las interacciones de los profesores y los alumnos; y que esta interacción se encuentra situada en un contexto social y cultural más o menos institucionalizado.
Pérez Gómez, (1991)	El currículum entendido como la cultura (contenidos y experiencias explícitos y tácitos) que viven, reproducen y transforman los alumnos en el aula.

Figura 2: Conceptos de currículum afines a la concepción adoptada en la investigación

Como puede apreciarse, la definición del currículum es una cuestión compleja puesto que a pesar de haber seleccionado definiciones cercanas a la concepción adoptada en la investigación, existen matices que las diferencian.

A su vez, cuando observamos el conjunto de concepciones acerca del currículum –no solo las mostradas en el cuadro- podemos apreciar algo preocupante que ya apuntaba Sancho, J.M^a. (1990), y es que las concepciones existentes no son necesariamente acumulativas, es decir, no se benefician de los hallazgos de otras que podrían

¹⁰ Cit. por Gimeno Sacristán, J. (1988) en: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

complementar o ampliar la suya. Por el contrario, cada autor se sitúa en una perspectiva específica, y la considera independientemente de lo que aporten las demás, lo que supone un freno para el desarrollo de este campo de estudio.

Aún así, algunos autores¹¹ han agrupado las diferentes concepciones existentes en torno al término de currículum. Por ejemplo, Laurence Stenhouse (1987) habla de dos formas de entender el currículum: la que lo considera como una intención o plan que prescribe lo que debe suceder en las escuelas, y la que plantea que el currículum es todo aquello que sucede realmente con los alumnos en la escuela. Por otra parte, Shirley Grundy (1991) realiza una agrupación basada en la clasificación de Habermas de intereses cognitivos básicos y habla del currículum como producto, como práctica y como praxis. Más adelante se desarrollará más extensamente el concepto como praxis dado que es el concepto utilizado para analizar el currículum de nuestro caso particular.

Con la intención de situarnos en alguna de ellas, se tomará como referencia, por haber sido adaptada al ámbito de la educación física, la agrupación que propone J. Devís (2001)¹²:

El currículum como contenido o programa.

El currículum como conjunto de actividades y experiencias.

El currículum como planificación.

El currículum como práctica o interacción.

El currículum como cruce de prácticas.

Según el autor, todas estas acepciones se complementan, siendo difícil prescindir de alguna de ellas. Ninguna por sí sola puede ofrecer una explicación holística del concepto de currículum. Sin embargo, poner el acento sobre una u otra nos muestra la línea de trabajo de cada autor.

A continuación se realiza un breve resumen de las ideas principales de cada una de estas acepciones:

¹¹ Grundy, Stenhouse, Gimeno Sacristán, Goodson, Carr y Kemmis, entre otros.

¹² Los estudios del currículum de la educación física en España se inician a finales de la década de los 80 y principios de los 90. Se comentará este aspecto más adelante, en un apartado específico sobre los estudios del currículum en España..

CURRICULUM = CONTENIDO O PROGRAMA	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.
CURRICULUM = CONJUNTO DE ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS	El conjunto de cosas que deben hacer y experimentar los niños y jóvenes por medio del desarrollo de capacidades para hacer bien las cosas que se refieren a los asuntos de la vida adulta.
CURRICULUM = PLANIFICACIÓN	El currículum es una planificación racional, generalmente escrita, que determina y vehicula las acciones y decisiones de todas 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.
CURRICULUM = PRÁCTICA O INTERACCIÓN	El currículum 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 currículum estaría configurado por todo lo que piensan, hacen, dicen y sienten los profesores y los alumnos.
CURRICULUM = CRUCE DE PRÁCTICAS (O COMO 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: Diferentes concepciones de currículum en Educación Física

Adaptado de Devis, J. (2001)

Concepción de currículum mantenida por el profesor

Después de entrevistar y observar la actuación del profesor se pudo apreciar que éste se situaba en un concepto de currículum muy próximo a las ideas de Lawrence Stenhouse, cuya definición de currículum se halla explicitada en la figura 2.

De la definición destacaríamos, por ser éste el aspecto más cercano al planteamiento del profesor, que:

“Dicho currículum posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y que yo me interese en seguirla y puede que yo me proponga a mí mismo el currículum. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendré que trabajar constituyen hipótesis” (Stenhouse, 1987:106).

El profesor entendía el currículum como hipótesis a comprobar en la práctica, especialmente aquel primer año de andadura y en el que él mismo reconocía:

“Era un año para empezar a andar. Ni yo mismo sabía adónde podíamos llegar.” (Entrev. 1-8-96)

Por ello, su planteamiento inicial fue muy abierto. Dado que el currículum oficial no le pareció excesivamente interesante, se propuso un planteamiento que partía de los objetivos generales de etapa y que ponía un especial énfasis en la búsqueda de la autonomía de los alumnos¹³.

Para Stenhouse, será más fácil poner a prueba este currículum hipotético si el profesor cuenta con la cooperación de sus alumnos, ya que juntos necesitan evaluar las hipótesis. Ello significa negociar con ellos el currículum, su evaluación y su posible modificación. Sin embargo, esta negociación tiene unas limitaciones, tal como reconoce también Stenhouse: lo que está legislado que el profesor enseñe e incluso las limitaciones del propio conocimiento del profesor. Nuestro profesor superó estas limitaciones tomando como referencia los objetivos generales y algunos de los contenidos prescritos desde la administración educativa, pactó con los alumnos los contenidos a desarrollar durante el curso y las propias limitaciones las superó reconociéndolas ante los alumnos y dando a entender que él no podía saber de todo y que necesitaba el compromiso y la colaboración de los alumnos.

Nuestro profesor se mostraba reacio al modelo por objetivos¹⁴. De hecho huyó del encorsetamiento que suponían los objetivos terminales marcados por la administración para la etapa secundaria obligatoria y se planteó intenciones generales derivadas de los objetivos generales de la etapa. Éste es un punto también coincidente con las ideas de L. Stenhouse, quien realiza una dura crítica a dicho enfoque por objetivos.

¹³ El planteamiento del profesor está ampliamente explicado en los capítulos 4 y 5 donde se reconstruye el primer año de la innovación.

¹⁴ Al igual que autores como Stenhouse, Apple, Giroux, Gimeno, Pérez Gómez, Sancho, Flecha, entre otros.

El profesor pensaba que era inútil poner techo al aprendizaje. Delimitar previamente los objetivos en términos de conductas hace que se establezcan límites al aprendizaje. Es preciso no establecer límites sino aspirar a lo máximo. Esta idea coincide plenamente con las palabras de Stenhouse cuando dice:

“En su forma óptima, la enseñanza y el aprendizaje se hallan estratificados y no se orientan hacia un objetivo: se alzan tan alto como les es posible. Delimitar los aprendizajes reduce el nivel de aspiración de los profesores mejores” (Stenhouse, 1987:114).

El enfoque de objetivos de la conducta tiende a trivializar los propósitos de la educación porque reduce el conocimiento a conductas, y la función del conocimiento es, en contraste con la acumulación de hechos, liberar la conducta, no determinarla.

Las ideas de Stenhouse tienen muchos aspectos comunes con entender el curriculum como *praxis* o como cruce de prácticas, dado que es preciso que las hipótesis planteadas por el profesor sean llevadas a la práctica y lo que suceda en ella solo podrá comprenderse si se tiene en cuenta el contexto particular en que se producen. Veremos ahora con más detalle el concepto de curriculum como *praxis* porque es el concepto adoptado para analizar el curriculum de este caso particular.

El concepto de curriculum adoptado en la investigación. El currículum como praxis

En el momento de analizar el modelo del profesor, la perspectiva predominante ha sido la de entender el curriculum como “*praxis*” (Grundy,1987,1991, Kirk¹⁵,1990) , o como cruce de prácticas (Gimeno, 1988, J.Devís¹⁶,2001) .

“Concebir el curriculum como praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tienen lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder de constituirla (Grundy, 1987:115-116)¹⁷.

De la concepción de Grundy destaca un aspecto clave. **El currículum no tiene una naturaleza *per se*, sino que es el reflejo de lo que acontece en contextos sociales**

¹⁵ Pese a que el concepto es introducido por Grundy, utilizaré las argumentaciones de Kirk puesto que fue éste quien las aplicó a la Educación Física.

¹⁶ Este autor utiliza este término aplicado al área de la Educación Física.

¹⁷ Gimeno, op.cit., p.23.

más amplios. Está sometido a un proceso de cambio continuo en función de las circunstancias económicas, políticas, sociales y los intereses de las personas o grupos que construyan el currículum.

De acuerdo con Young (1976)¹⁸, si queremos llegar a comprender de forma más holística qué es el currículum, debemos vencer dos concepciones que en muchas ocasiones resultan erróneas: “*el currículum como hecho*” y el “*currículum como práctica*”. La primera tiene grandes limitaciones porque entiende el currículum exclusivamente como contenido, sin tener en cuenta las relaciones sociales que se dan en el acto educativo. Tampoco tiene en cuenta que dicho currículum se construye en un momento histórico determinado bajo la influencia de la política y la economía. Por ello, el gran público, y especialmente los profesores, no llegan a ver que a través de la educación es posible cambiar cosas, y por lo tanto las cosas se aceptan tal como se les ha presentado.

La segunda también tiene sus limitaciones ya que el “*currículum como práctica*” aunque entiende que son las personas en interacción las que construyen el currículum, de modo que se sitúa en el tiempo y el espacio, pone un excesivo énfasis en la autonomía de los protagonistas, es decir, profesores y alumnos. El profesor es quien recibe toda la responsabilidad de efectuar el cambio, sin necesidad de que éste conozca la estructura de las prácticas, de modo que está muy condicionado por sus propias experiencias. Por tanto, “*esta visión del currículum se olvida de mostrar como están estructuradas las prácticas, históricamente localizadas, de unos individuos*” (Young 1976)¹⁹,

Según este autor, una teoría que daría posibilidades de cambio en educación no surgiría ni de la visión dominante del “currículum como hecho”, ni de una crítica como práctica. Una mejor conceptualización necesitaría ir más allá de la definición para identificar los rasgos más amplios del currículum.

Por ello, una definición más amplia dada por el autor y que se ha tomado como punto de partida para analizar el currículum que se ha construido en un tiempo y un espacio determinados –el presente estudio de caso-, entendería que el término se refiere a:

“Un cuerpo de conocimientos, una información o contenido que tiene que ser comunicado; que esta comunicación normalmente tendrá lugar a través de las interacciones de los profesores y alumnos (...); y

¹⁸ En Kirk (1990) *Educación Física y currículum*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València. Pp. 29-30

¹⁹ Kirk, op.cit., p.30.

que esta comunicación se encuentra situada en un contexto social y cultural más o menos institucionalizado". (Kirk, 1990:30).

Resumiendo podríamos decir que la palabra *curriculum* abarcaría tres características: el conocimiento, la interacción y el contexto. Sin embargo, habrá que tener en cuenta que no se puede considerar de forma aislada cada una de estas características ya que cada una de ellas está dialécticamente relacionada con cada una de las otras. Dependen tanto la una de la otra que omitir una de ellas puede variar la idea de lo que es el *curriculum*.

Kirk, al entender el *curriculum* como *praxis*, es decir, no sólo como práctica o interacción, incorpora la importancia del contexto social más amplio. Entiende la práctica educativa como el resultado de la interacción entre diversos factores educativos, unos internos a la escuela y otros externos, que condicionarían lo que sucede en las clases de educación física.

Estos factores harían referencia a lo que Gimeno (1988) considera prácticas o subsistemas de carácter político, administrativo, de producción de materiales institucionales, pedagógicos, de control, etc. En función de estos subsistemas podrían establecerse, sugiere Gimeno, unos niveles de análisis que podrían dotar de significado al *curriculum*, niveles que se han tenido en cuenta también al reconstruir el proceso de enseñanza-aprendizaje investigado. Nos referimos al **curriculum prescrito** por la administración educativa (primer nivel de concreción del Diseño Curricular Base²⁰), el **curriculum presentado a los profesores** a través de los modelos orientativos (segundos niveles de concreción orientativos sugeridos por la administración educativa) y de múltiples materiales didácticos; el **curriculum moldeado por los profesores** (la interpretación que realiza el profesor del nivel prescriptivo y en función de su propia ideología); el **curriculum en acción** (la práctica real donde se puede apreciar el significado real de las propuestas curriculares); el **curriculum realizado** (los efectos tanto intencionados como los no intencionados sobre el aprendizaje de los alumnos); y el **curriculum evaluado** (control de lo aprendido).

Por otra parte, no se puede finalizar este apartado sin mencionar el concepto de **currículum funcional** aportado en el área de Educación Física por Patt Doods en 1985, ya que influyó en gran medida, especialmente en los inicios de la investigación, sobre el tipo de análisis previsto. Como podrá apreciarse tiene varios puntos de conexión con los niveles sugeridos por Gimeno.

²⁰ En el apartado 1.2 se muestra la estructura del diseño curricular de nuestro contexto particular.

Los inicios de la investigación estuvieron marcados por un gran interés por desvelar el currículo oculto que se encontraba en las clases de EF. Las lecturas de libros como “La vida en las aulas” de Jackson, P.W.(1994)²¹, o “El currículo oculto” de Torres, J. (1991) despertaron ese primer interés. Más tarde, encontré en la investigación realizada por Linda Bain en 1975²² y revisada en 1985, la motivación para investigar sobre lo que realmente ocurría en las clases de educación física y lo que llegaban a aprender los alumnos. Pero fue la noción de “currículum funcional” aportada por Doods (1985) la que me sugirió pistas sobre como enfocar el análisis.

Según esta autora, el currículum funcional sería la suma resultante de cuatro niveles de aprendizaje que operan simultáneamente dentro de cualquier programa escolar de educación física, representando lo que realmente aprenden los alumnos. Estos niveles interaccionan de modo que en algunas ocasiones distorsionan, contradicen o refuerzan los mensajes que le llegan al alumno a través del profesor.

El primer nivel al que hace referencia Doods, es el **currículum explícito**, que se correspondería con el currículum “oficial” al que se refiere Jackson (1994) cuando habla de los aspectos públicamente establecidos y compartidos que los profesores quieren que los alumnos aprendan. Sería el programa escrito donde se explicita lo que los profesores buscan conscientemente. En el presente caso, se analizó la programación escrita del profesor para conocer sus intenciones explícitas en el momento de programar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el segundo nivel se encontraría el **currículum encubierto**, que según Doods, se referiría a aquellos aspectos que no suelen aparecer en los programas escritos, pero que los profesores no dudarían en considerar que consciente e intencionadamente se transmiten a los alumnos en la puesta en práctica del currículum explícito. En nuestro caso, se consideraría como currículum encubierto aquellas intenciones del profesor

²¹ El término de currículum oculto aparece por primera vez en el estudio de Jackson (1968) sobre “La vida en las aulas”. El investigador intentaba descubrir lo que ocurría en la vida escolar cotidiana, sobre todo, aquellos hechos que son menos obvios y menos visibles a los observadores, pero que son bien conocidos por los protagonistas. Se refiere al currículum oculto como el aprendizaje del alumno que no encaja o no está expresado en el programa explícito del profesor.

²² Es una de las primeras investigaciones en EF que se aproxima al concepto de currículum oculto. Su propósito era descubrir los patrones y regularidades de conducta en las clases de EF que parecían comunicar los valores y actitudes de los alumnos. El estudio tenía una base conductista y fue reexaminado en 1985, desde una perspectiva cultural y teniendo en cuenta los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias. Es su segunda versión la que influyó más en el análisis realizado en la tesis.

que a pesar de no estar en el programa, él declaró en las entrevistas como importantes, por ejemplo, la responsabilidad de organizarse, de traer materiales, de respetar a los compañeros, el esfuerzo...etc.

El tercer nivel, o **curriculum nulo**, se referiría a aquellas ideas, conceptos y valores que se podrían incluir en los niveles del curriculum explícito y del encubierto, pero que son tanto intencionada e inintencionadamente omitidos. En nuestro caso, todo lo que estaba excluido del programa del profesor, es aquello que los alumnos no han tenido oportunidad de aprender. El profesor, al decidir sobre el qué enseñar, no es neutral, decide en función de su ideología y su elección repercute en la imagen que los alumnos tienen de la EF, y en la experiencia que tendrán acerca de ella. Este aspecto se vio claro al comparar la EF actual (la que propuso el nuevo profesor) con la EF vivenciada por los alumnos anteriormente, con otros profesores. Los alumnos habían practicado casi exclusivamente fútbol (los niños) y voleibol (las niñas), por lo que su imagen de la EF era muy parcial y restrictiva, y por ello habían dejado de tener otras experiencias también significativas. Por otra parte, también es significativa bajo este punto de vista, la elección de actividades que realizaron los alumnos durante la autogestión.

El cuarto nivel o **curriculum oculto**²³. haría referencia a aquellos aspectos reflexivos de lo que dicen y hacen los profesores al programar y desarrollar las clases. Aspectos sobre los cuales el profesor muchas veces no es consciente como el tono de voz y los gestos, las rutinas de clase, la interacción del profesor con los alumnos, el no actuar ante determinados hechos como una situación de injusticia o de discriminación o actuar mostrándose indiferente, permitir las trampas porque o no se han visto o se prefiere no actuar... Seddon (1983)²⁴ sugiere que,

“El curriculum oculto se asocia más comúnmente con el aprendizaje de conocimiento, actitudes, normas, creencias, valores y asunciones. El factor importante que parece distinguir este aprendizaje de aquél que los profesores intentan conseguir por medio del curriculum oficial, es que estas

²³ Los inicios de la investigación estuvieron marcados por el empeño de la investigadora en averiguar el curriculum oculto que se transmite en las clases de EF. Ello provocó una búsqueda exhaustiva de bibliografía relacionada con dicho concepto. En las referencias bibliográficas puede encontrarse un gran número de artículos y libros que tratan de este tema. Destacar especialmente, en el área de EF, los artículos de Fernández-Balboa, M.(1993) *Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in Physical Education*, y el de Bain, L. (1976) *Description of the hidden curriculum in Secondary Physical Education*.

²⁴ Cit. por Kirk (1990:139)

actitudes y valores se comunican inevitable, inconsciente e inintencionadamente.”

En el caso investigado se buscaron evidencias sobre aquellos aprendizajes declarados por los alumnos que no se encontraban en las intenciones del profesor. Estos aprendizajes, intencionados o no, eran normalmente fruto de las interacciones que se producían en el aula, ya fuera entre iguales o con el profesor. También se analizaron algunos indicadores del curriculum oculto que se encontraban en la educación física experimentada por los alumnos hasta la llegada del profesor actual.

1.1.2 La teoría deliberativa y la teoría crítica del curriculum

Las teorías desempeñan varias funciones. Por una parte, son modelos que seleccionan temas y perspectivas; por otra, tienen un valor formativo profesional para los profesores porque suelen influir en las formas que adopta el curriculum de cara a ser consumido e interpretado por los mismos profesores. También determinan el sentido de la profesionalidad del profesorado al resaltar ciertas funciones; y por último, ofrecen una cobertura de racionalidad a las prácticas escolares (Gimeno, 1988).

Por tanto, será importante conocer las principales teorías utilizadas en la educación física para comprender el porqué y como se llevan a cabo todas las acciones relacionadas con el curriculum; desde su diseño hasta su puesta en práctica. Y situarse concretamente en aquella o aquellas que orienten la reconstrucción de nuestro particular proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta una limitación y es que no existe una relación tan directa entre la teoría y la práctica; se darán situaciones en la práctica que no estarán determinadas por las teorías, sino por factores contextuales.

Las diferentes concepciones de curriculum vistas en el apartado anterior están vinculadas a una serie de teorías surgidas de la investigación sobre el campo del curriculum de la educación física. Algunas de estas teorías han surgido de la teorización desde diferentes disciplinas (psicología, sociología, epistemología...) pero otras han surgido de la propia práctica.

Sin embargo, para comprender las teorías que se han generado en torno al curriculum de la EF tendremos que realizar una mirada a las tendencias del estudio del curriculum en el mundo anglosajón, al ser éstos los introductores del término curriculum e influir en gran medida en los estudios realizados en el territorio español, y por haber intervenido directamente en el enfoque de esta investigación.

Tendencias del estudio del curriculum de EF en el mundo anglosajón

El curriculum como campo de estudio e investigación tiene sus orígenes a principios de los años veinte del siglo XX en los Estados Unidos ²⁵. Anteriormente a esa fecha se

²⁵ David Kirk en su libro *“Educación Física y curriculum”* (1990) hace una buena aproximación al curriculum de la educación física como campo de estudio e investigación. En este caso sólo se destacarán aquellos aspectos considerados como relevantes para entender como ha evolucionado este

había teorizado sobre la educación desde un punto de vista casi exclusivamente filosófico. Pese a que es en el curso académico 1895 / 96 cuando se imparte el primer curso sobre la evaluación del currículum, organizado por John Dewey, no es hasta que se publica el libro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt (1918) cuando se considera el inicio de los estudios del currículum como actividad especializada y académica (Jackson, 1994).

En 1920 se crea el Comité para la Investigación del Currículum de la Asociación de Colegios de Educación Física de los Estados Unidos. Posteriormente, con la industrialización, influenciados por el alto desarrollo tecnológico, los científicos sociales adoptaron paradigmas tecnológicos para tratar las cuestiones educativas, de forma que las conclusiones de las investigaciones fueran “científicas” en su búsqueda de la eficiencia y la eficacia. Las investigaciones tenían una clara influencia de los experimentos realizados en otras ciencias. El exitoso lanzamiento del Sputnik soviético en 1957 había puesto en entredicho la supremacía científica y tecnológica de los Estados Unidos (Lawson, 1984, Kirk, 1990). Esta circunstancia venía a reforzar la tendencia curricular iniciada por Bobbitt y ampliada y mejorada en 1949 por R. Tyler con la publicación de *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Se trataba de una perspectiva curricular fundamentada en la organización y planificación científica del trabajo.

De lo expuesto anteriormente se deduce que las investigaciones que se realizaban sobre la práctica entendían ésta como un problema técnico que se tenía que solucionar a través del uso de procedimientos científicos. Estaríamos hablando, siguiendo la terminología empleada por Pinar²⁶, de la tendencia tradicionalista.

En la década de los años 70 todavía perduraba esta visión tecnológica en la investigación, en el desarrollo del currículum y en los cursos de formación del profesorado. A partir de la segunda mitad de la década de los 80 se publicaron dos libros clave: *The curriculum process in physical education* de A. Jewett y L. Bain (1985), y *Physical education and curriculum study. A critical introduction* de David Kirk (1988)

campo. La traducción al español de esta obra *Educación física y currículum. Introducción crítica* y la de P. J. Arnold (1991) *Educación física, movimiento y currículum* tuvieron una gran repercusión en las investigaciones del currículum en EF llevadas a cabo en nuestro país. También influyó la traducción en 1992 del libro “*Educación física: la escuela y sus profesores*” de Richard Tinning.

²⁶ Pinar, W. (1983). “La reconceptualización de los estudios del currículum”, en: Gimeno, J y Pérez Gómez, A.I. (comps.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Pp. 231-240.

El primer libro reflejaba el trabajo de dos teóricas del currículum de la educación física, ubicado en una **línea tecnicista**, aunque no tan radical como los estudios de Tyler o Bobbitt, y marcan en gran medida las orientaciones del estudio del currículum en nuestro campo. Estas autoras entienden el papel de la teoría del currículum en relación con la práctica de una forma secuencial, es decir, a partir de las creencias concretas sobre los “fenómenos del movimiento humano”, trazan una “teoría del currículum”, después un “modelo del currículum” hasta que finalmente son capaces de crear un currículum propio de la educación física en las escuelas. Todo este proceso determina el camino de la teoría a la práctica. Según ellas y a pesar de considerar al profesor como un agente activo en el proceso, la tarea del teórico es crear o identificar una serie de teorías del currículum, y la tarea de los profesores es poner en práctica estas teorías en sus escuelas. Todavía muchos estudios actuales tienen esta orientación tecnológica.

El segundo de estos libros, el de Kirk, conectó los estudios del currículum con una teoría social, ampliando el campo conceptual y académico, y desarrolló las bases teóricas de una orientación crítica del currículum de la Educación física.

Aparte de la tendencia tradicionalista, con un marcado carácter tecnicista, existirían según Pinar, otras tendencias:

La **tendencia empírico-conceptual**, que aplica perspectivas disciplinarias (filosofía, historia y psicología) a los problemas del currículum. Dentro de estas tendencias se encuentran autores como Carr (1983) y Arnold (1979). El problema de esta tendencia es que fragmenta el currículum como campo y prioriza el estudio de la teoría educativa sobre la acción educativa.

La **tendencia reconceptualista**, la orientación más reciente, en la que autores como Young (1971) Bowles y Gintis (1976), Apple (1979) y Giroux (1981), hacen una crítica de la tecnificación del currículum y su estudio. Los objetivos que se proponen están relacionados con el cambio social emancipatorio a través de la educación y luchan contra la injusticia social, la opresión y la desigualdad. De esta tendencia surge la teoría crítica, con una gran carga política, teoría que defiende la idea de que los peligros de la tecnificación de la educación son la discriminación y la reproducción social. Dentro de esta escuela sociocrítica encontramos autores como Kemmis, Cole y Suggett, autores que tienen una doble visión de la educación (Kirk, 1990). La vocacional/neoclásica, según la cual, la educación es una preparación para la vida, la madurez y el trabajo. Por lo tanto el objetivo de la escuela es distinguir a los alumnos para las demandas del mercado laboral. Y por otra parte, la liberal/progresista, según la cual el objetivo de la educación es mejorar la sociedad a través del desarrollo de la persona culta y entendida como un todo. Sin embargo, según Kemmis esta orientación individualista no funciona porque es muy difícil superar la visión dominante de

canalización hacia el trabajo. Según esta escuela sociocrítica, las dos visiones de la educación indican que las escuelas y el capitalismo son aspectos que deshumanizan la sociedad.

Bajo esta perspectiva, el rol del profesor será entendido como mediador y legitimador de un conjunto de creencias y valores y agentes potenciales tanto de reproducción social como de cambio emancipatorio. Por lo tanto, en el momento de investigar sobre la práctica tendremos que considerar las teorías y creencias del profesor, su cuestionamiento de las situaciones educativas y su comportamiento durante la acción²⁷.

El proyecto central del estudio crítico del curriculum es señalar las incongruencias y contradicciones que subyacen en nuestras prácticas y las de otros. Desde esta perspectiva, el estudio crítico del curriculum permitirá teorizar los aspectos prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la EF en las escuelas y ayudará a crear una sociedad emancipada²⁸. Sin embargo, hay cierta escasez de soporte empírico para la teorización crítica y más en EF porque existen pocos estudios empíricos de la práctica del curriculum (Kirk, 1990).

Uno de los motivos de esta escasez de estudios en este sentido, es que para hacer este análisis crítico los profesores tienen que estar dispuestos a abrir sus aulas y dejar que sus prácticas sean evaluadas por colegas, padres o investigadores. Y ello no resulta fácil. No obstante, tal como afirma Kirk (1990:48):

“La educación física podría convertirse en pionera al poseer sus profesores la experiencia de trabajo en actividades al aire libre, disponer de una enseñanza y planificación colectiva tan poco común en las otras asignaturas, así como de tener una implicación tradicional en la comunidad a través del deporte y la recreación”

²⁷ Esta es la idea que guió el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje investigado.

²⁸ No obstante algunos han acusado a la perspectiva crítica de “posibilitarismo ingenuo” (Whitty, 1985) diciendo que es ingenuo pensar que sólo con informar a los educadores de las injusticias y opresión, éstos ya cambiarán automáticamente sus prácticas. Pese a que constituye una reducción simplista, existen algunos aspectos que pueden criticarse a esta perspectiva ya que debemos entender que ésta no es la panacea que soluciona todos los problemas de la educación. Hargreaves (1983) parece hacer una crítica más fundamentada del uso de la perspectiva crítica en la investigación del curriculum. Él realiza dos acusaciones, una metodológica y otra política. Metodológica porque ha existido mucha teorización y el trabajo empírico realizado carece de rigor; y política porque algunos investigadores dentro de esta perspectiva han permitido afiliaciones políticas para analizar los temas.

En nuestro caso, tuvimos la suerte de encontrar a un profesor dispuesto a mostrar su práctica, hecho favorecido por compartir estas ideas críticas de la educación.

Bajo esta perspectiva crítica, **no estaremos únicamente interesados en lo que los profesores hacen en este proceso, sino también en lo que intentan hacer, así como los factores y fuerzas que crean, configuran y guían estas intenciones.** Todos estos aspectos han sido tenidos en cuenta a la hora de analizar y reconstruir este proceso de enseñanza-aprendizaje. Las intenciones del profesor, lo que realmente hace y como es percibido por los alumnos.²⁹

Los estudios del curriculum en España

Los estudios del curriculum de la educación física en España se inician a finales de la década de los 80 y principios de los 90, es decir, con cierto retraso respecto a las áreas generales de la pedagogía y la didáctica (Vázquez, 1998)³⁰.

La introducción de la noción de curriculum en el ámbito profesional y académico de la educación física se produce a partir del debate que se abre en la segunda mitad de la década de 1980, a raíz de la reforma del sistema educativo. En este contexto se empiezan a elaborar materiales curriculares para el profesorado y libros de texto para los alumnos, sumándose a la tendencia habitual de otras disciplinas. El primer libro que surge en España sobre curriculum es *Diseño curricular en Educación Física* de G.Fernández y V.Navarro (1989), con una clara orientación tecnicista (Devís y Molina 2001).

Pero tal como indican Devís y Molina (2001:272):

²⁹ Por tanto, el estudio del curriculum será el estudio de la praxis educativa. Y esto es precisamente lo que se ha querido hacer en esta investigación, estudiar que ocurre en la práctica. Al centrar los estudios en los problemas y cuestiones que surgen de las experiencias pedagógicas diarias, aumentan las posibilidades de conseguir una mayor conexión con el estudio de la praxis educativa que en un marco disciplinario concreto donde los problemas se conceptualizan como ejemplos de cuestiones filosóficas, sociológicas o psicológicas más que educativas (Schwab,1969). Esta visión del curriculum como praxis educativa proporciona un foco de aproximación al estudio crítico del curriculum porque permite dirigir nuestras críticas a la práctica de la educación física en las escuelas y, tal vez más importante, a las intenciones, creencias y supuestos que subyacen a estas prácticas.

³⁰ Véase el capítulo 12 del libro coordinado por Benilde Vázquez (2001) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*, elaborado por Devís y Molina donde se trata con mayor detalle los estudios del curriculum de la educación física en España. Aquí nos limitaremos sólo a los estudios vinculados a la práctica del curriculum.

“El campo de estudio del currículum de la Educación física cambió profundamente con la publicación de dos traducciones, la de D. Kirk (1990 a) Educación física y currículum. Introducción crítica y la de P. J. Arnold (1991) Educación física, movimiento y currículum. Estos libros aparecieron en un momento de gran interés y preocupación por el tema dentro del contexto español”.

Del interés por estas publicaciones surgen, en parte, varios trabajos sobre el currículum³¹. Devís, en su proyecto docente (1998) hace un esfuerzo por clarificar los ámbitos de estudio del currículum de la EF. Estos son los ámbitos que identifica:

Epistemología y currículum: especialmente sobre el conocimiento práctico en la Educación física.

Construcciones y análisis conceptuales.

Estructura conceptual del Purpose Process Curriculum Framework.

Propuestas teóricas sobre valores que orientan el currículum.

Identificación y desarrollo de modelos curriculares.

Análisis de materiales curriculares.

Desarrollo y evaluación del programa.

La práctica del currículum.

Estudios sobre el Purpose Process Curriculum Framework.

Estudios sobre los valores que orientan el currículum.

Estudios sobre modelos curriculares.

La planificación del profesorado y su puesta en práctica.

La actividad curricular del profesorado experto y novel.

El contexto del desarrollo curricular.

Innovación y cambio.

Currículum oculto e ideologías.

Estudios de relación entre Educación física, cultura y sociedad.

Historia y política curricular.

Según la clasificación anterior, el contenido del campo de estudio de esta investigación sería **la práctica curricular**, concretamente se trataría de una propuesta para la intervención pedagógica y el aprendizaje en EF centrada en la autonomía del alumno, que tocaría alguno de los aspectos que también aparecen en el listado pero que no representan el foco exclusivo de la investigación.

³¹ Como habrá podido apreciarse el primer libro ha representado un punto de referencia para afrontar el análisis del currículum realizado en la investigación

Después de identificar el contenido de estudio, también se hace necesario situarlo en alguna de las tendencias que permiten afrontar la investigación. Podríamos decir que existen dos tendencias en los estudios del curriculum:

1. El estudio del curriculum como un modelo técnico en el que unos expertos investigadores diseñan la tarea que los profesores llevan a la práctica. Podríamos decir que las teorías elaboradas a partir del conocimiento así extraído serían la tradicionalista, la técnica y la racionalista³².
2. El estudio del curriculum como la investigación que realizan los propios profesores sobre la realidad práctica con el fin de intervenir en el contexto social en el que ésta se desarrolla y modificarlo. El conocimiento que surge de este tipo de estudios configuraría teorías deliberativas, de empirismo conceptual, teoría crítica y reconceptualismo.

Incluso existiría otra tendencia, según la cual los investigadores se introducen en la realidad para estudiarla desde dentro. Algunas veces como profesores, tal como apuntábamos, pero otras como observadores participantes. Tanto en una como en otra se produciría un trabajo colaborativo con el que teoría y práctica saldrían beneficiadas. Este tipo de investigación generaría teoría deliberativa y teoría crítica (ésta última no sería tan teórica como se ha criticado desde algunas esferas, sino mucho más próxima a la práctica con lo cual sería un buen mecanismo de cambio y transformación). Permitiría identificar las incongruencias y las contradicciones que se dan en la práctica. Este estudio se ubicaría en esta última tendencia.

Las teorías curriculares en Educación Física

Como puede apreciarse, las tendencias del mundo anglosajón han influido en gran medida en los estudios del curriculum realizados en España. De dicha influencia han surgido clasificaciones de las diferentes teorías del curriculum de la EF realizadas por estudiosos del curriculum españoles³³. También vemos que existen muchas similitudes entre las teorías generales de la educación con las teorías generadas desde el ámbito de la EF. Con el fin de observar el vínculo de dichas teorías con las desarrolladas en el área de EF, se realiza a continuación un pequeño esquema comparativo entre las

³² En el apartado siguiente trataremos sobre estas teorías.

³³ Véase Devís y Molina en "Bases educativas de la actividad física y el Deporte" coordinado por Vázquez, B (2001).

teorías identificadas por Pinar dentro del contexto anglosajón y las teorías que según Devís y Molina se utilizan en el campo de la Educación Física en su contexto español.

Pinar (1983). Contexto anglosajón	Devís y Molina (2001). Educación Física. Contexto español (se basan en Contreras, 1994)
<ul style="list-style-type: none"> -Tradicionalista. -Empirismo conceptual. -Reconceptualismo 	<ul style="list-style-type: none"> -Teoría tradicionalista. -Teoría técnica. -Teoría racionalista. -Teoría deliberativa -Teoría crítica

Figura 4: Teorías curriculares de la Educación según Pinar (1983) y teorías curriculares de la Educación Física, según Devís y Molina (2001)

De las principales teorías utilizadas en Educación Física que han tenido cierto seguimiento en el contexto español³⁴, hemos escogido como marco de referencia la revisión que hacen Devís y Molina (2001). Esta revisión permitirá ubicar la teoría o teorías que subyacen a la práctica del profesor, y al mismo tiempo justificar las que han estado presentes en el momento de abordar este particular estudio del curriculum. Se muestra a continuación un resumen de las ideas principales de estas teorías, tal como son definidas por los autores:

³⁴ Soy consciente de que existen multitud de páginas escritas acerca del curriculum y sus teorías, especialmente en el mundo anglosajón. No pretendo realizar aquí, pese a haber consultado muchas de ellas, una revisión exhaustiva de estas concepciones y teorías curriculares, ya que sobrepasaría el objetivo de la investigación. Por otra parte, cuando se habla de curriculum es preciso contextualizarlo en un tiempo y un espacio para poder comprenderlo. Por ello me he remitido al contexto más cercano, España y a autores que han teorizado desde el área de Educación Física. Para encontrar información más completa acerca del curriculum en general remito al lector a las publicaciones de José Gimeno Sacristán, Angel Pérez Gómez, (1988,1989,1994), o Juana MªSancho (1990).

TEORÍA TRADICIONALISTA	Entiende el currículum como el compendio de las grandes tradiciones de la Educación física basadas en los principales contenidos que han ido incorporándose a la Educación física a lo largo de la historia de la profesión. En este sentido, los principales propósitos de la teoría tradicionalista consisten en recoger los valores, experiencias, prácticas y conocimientos ligados a los contenidos tradicionales, y en ofrecer con ello un servicio práctico y útil a los profesionales (Schempp, 1985).
TEORÍA TÉCNICA	La función de la teoría consiste en racionalizar la práctica a partir de unos principios tecnológicos derivados del conocimiento científico o, lo que es igual, siguiendo la lógica planteada por Tyler. Se asume una relación jerárquica entre la teoría programada y la práctica aplicada. Asimismo, supone la división del trabajo entre los diseñadores y los ejecutores el currículum, es decir, los tecnólogos (teóricos o académicos expertos) y los profesores que aplican los principios técnicos elaborados por los primeros.
TEORÍA RACIONALISTA	La planificación racional del currículum debería concebirse como la justificación de las razones de lo que se ha decidido. Supone evidenciar qué base existe para la adopción de un programa en vez de otro en razón de los datos apropiados, el empleo de una argumentación coherente y la expresión clara de una concepción respecto al valor de las actividades físicas en el currículum general, habida cuenta de las circunstancias especiales de una determinada escuela. Resulta de vital importancia el papel del profesor.
TEORÍA DELIBERATIVA	El currículum se sitúa en el ámbito de lo práctico, que se circunscribe a los límites del espacio escolar porque es allí donde alumnos y profesores construyen el currículum. En esta teoría, el profesor es la figura determinante en la construcción y desarrollo del currículum por su vinculación con la práctica de la enseñanza.
TEORÍA CRÍTICA	Desde la teoría crítica se defiende la necesidad de que se produzca la transformación social de las formas existentes de escolarización influenciadas por la excesiva tecnificación de la educación. Ello implicaría un pensamiento crítico acerca de los problemas sociales y una autoreflexión crítica sobre las acciones de los alumnos y profesores.

*Figura 5: Teorías del currículum en Educación Física
Adaptado de J. Devís (2001)*

Las teorías curriculares subyacentes a la investigación. La teoría deliberativa y la teoría crítica

Se prestará especial atención a la teoría deliberativa y a la teoría crítica por ser éstas las fuentes inspiradoras del modelo de nuestro profesor. También porque son las teorías sobre las que nos situamos para afrontar el problema a investigar.

La teoría deliberativa

La teoría deliberativa está inspirada en las ideas de Lawrence Stenhouse, una de las principales personalidades de la corriente surgida en torno a la investigación y el desarrollo curricular durante la década de los 70. Al hablar del concepto de curriculum ya se han expresado algunas de las ideas clave de su pensamiento acerca de éste. Ahora se mostrarán algunas de sus ideas sobre la investigación educativa. Su particular perspectiva sobre lo que debe ser la investigación educativa provocará la generación de teorías acerca de la educación.

Stenhouse diferencia entre investigación en educación e investigación sobre la educación. La primera estaría realizada dentro del proyecto educativo y enriquecería la empresa educativa y la segunda se abordaría desde otras disciplinas como la Historia, la Filosofía, la Psicología y la Sociología. Ésta última, aunque puede contribuir al desarrollo de la educación, está demasiado lejos de la práctica. En un artículo sobre lo que es investigación³⁵, Stenhouse afirmaba:

"La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación ha de establecerse mediante una teoría de la pedagogía en algún nivel de generalización o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica o proporcionando el marco para la investigación en la acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones o por todas estas. Pero me parecen claros dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores" (Stenhouse, 1987:42)

Según él, el principal punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la realidad del aula, su falta de comprobación en la acción, ya que si se quiere que ésta sea útil a los profesores y repercuta en la mejora de la calidad educativa, es

³⁵ "What counts a research?, en el British Journal of Educational Studies, 29, 2 de junio de 1981. En Stenhouse (1987) "La investigación como base de la enseñanza"

necesario contrastarla en el aula. Para ello, es preciso que la investigación la realice el profesor.

“La mejora de la enseñanza vendrá, pues, del desarrollo del “arte” del profesor y por el reforzamiento de su juicio, que partirá tomando la acción educativa como hipotética y experimental, para pasar a comprobar su validez en la práctica diaria” (Stenhouse, 1987)³⁶.

Investigando en la acción, las aulas son los laboratorios y los profesores, los investigadores, que comprobarán en ellas la teoría educativa³⁷.

La teoría deliberativa se genera en la investigación “en” la práctica. Es una teoría muy ligada a entender el curriculum como práctica o como cruce de prácticas. Intentará explicar que sucede en la práctica, como el profesor soluciona problemas, como responden los alumnos, y que tipo de relaciones se producen entre todos los elementos de la acción didáctica.

La teoría crítica

Ya se ha hablado de la teoría crítica al tratar de la tendencia reconceptualista de los estudios del curriculum en el mundo anglosajón. Ahora se tratará de puntualizar algunos aspectos que inciden directamente sobre la investigación.

Tanto el planteamiento ideológico del profesor como el proceso investigador llevado a cabo están influenciados por la teoría crítica de la educación. Por ello, se realizará aquí un breve esbozo de las líneas centrales de dicha teoría, utilizada por la escuela sociocrítica.

³⁶ La cita es de M^aAntonia Casanova en el prólogo al libro *La investigación como base de la enseñanza*. (Stenhouse, 1987) Selección de textos por J.Rudduck y D.Hopkins .

³⁷ En el contexto español destacan algunas investigaciones en las que el investigador ha asumido el papel de profesor. Como un referente de estudios etnográficos en EF encontramos la tesis de Antoni Costes (1995) *“Estudi observacional de les tasques semidefinides i de les modificacions de rols conseqüents en un joc tradicional sociomotriu”*. Y por otro lado, el estudio de caso de Montse Comes (2001) sobre *“Estrategies que emprà el professorat d’EF per aconseguir que l’alumnat aprengui a aprendre”*. También existen otros estudios de tipo colaborativo como los de José Devís (1994) *“Educación física y desarrollo del curriculum; un estudio de casos en investigación colaborativa”* o el de Antonio Fraile (1996) *“Un estudio de casos sobre la formación permanente en el profesorado de EF”*, entre otras. Véase el libro *“La investigación en la enseñanza de la EF (1996) coord. Fernando del Villar Álvarez*.

La escuela sociocrítica defiende un tipo de pedagogía crítica en la que los profesores se alejen de la idea de que son agentes neutrales cuya tarea es llevar a cabo las prescripciones educativas de otros.

Los profesores siempre han sido mediadores y legitimadores de un conjunto de creencias y valores, y por lo tanto, agentes potenciales tanto de la reproducción social como de cambio emancipatorio. (Kirk, 1990). Está en nuestras manos el reproducir o cambiar, aunque no es un proceso rápido ni fácil. **Desde la pedagogía crítica** se da una carga ideológica y política a las ideas que encontrábamos en L. Stenhouse y J. Elliot sobre el profesor como un profesional autónomo. **Se aboga directamente por la emancipación, por el cambio social a través de la educación.** Pero elegir un cambio social emancipatorio requiere un acto consciente y deliberado a partir de un proceso continuo de autorreflexión crítica sobre las suposiciones implícitas y de sentido común acerca de la educación física y de una serie de aspectos que afectan a su práctica en las escuelas.

El eje central sobre el que se sitúa la teoría crítica es la crítica de la “conciencia tecnocrática” y su participación en la deshumanización de la vida social. Uno de los máximos exponentes contemporáneos de esta teoría crítica, J. Habermas³⁸, critica la introducción de la lógica científica y tecnológica en las esferas sociales, culturales y políticas de vida. Después de identificar tres intereses básicos del conocimiento³⁹: el trabajo, refiriéndose tanto al interés del trabajo como a la necesidad de satisfacer las necesidades físicas básicas; la comunicación como el deseo de entender a los demás y de ser entendido; y la emancipación como el deseo de cambiar, de adaptar y trascender nuestra situación actual, declara que se ha llegado a una situación en la que la pregunta dominante en estas tres áreas es “cómo”, en lugar del “qué” o “por qué”. El autor defiende la idea de plantearse de nuevo el qué y el por qué de forma que nos permita replantearnos las prácticas humanas.

Autores como Apple, Aronowitz, Giroux realizan un discurso similar, pero más centrado en la educación, cuando afirman que la influencia de un curriculum técnico en los alumnos provoca que estén preparados para un rol concreto de trabajo y como ciudadanos de la sociedad, para un papel que incorpora los valores de la eficiencia, la obediencia y la aceptación de la autoridad. Estos autores coinciden en decir que el

³⁸ Habermas, J, (1987, 1989) *Teoría de la acción comunicativa*. Vols. I y II. Madrid: Taurus.

³⁹ Estos tres intereses básicos del conocimiento darían lugar, según Grundy (1987) a tres formas de entender el curriculum y el enfoque de la enseñanza. El resultado sería un curriculum diferenciado, que se correspondería al curriculum técnico, el práctico y el emancipatorio. Al final del capítulo estos conceptos nos han sido útiles para clarificar y resumir la teorización realizada entorno al curriculum.

papel de la educación es importantísimo para desafiar este proceso de tecnificación y alcanzar una conciencia socialmente crítica (Apple 1986).

No obstante y como bien apunta Kirk (1990:45):

“Debemos ser conscientes de que no existe un camino directo desde la escolarización al cambio social, ni tampoco se puede asumir que no existe ningún camino”.

Ello significa no renunciar al intento, ya que **desde el área de la EF podemos jugar un papel crucial como educadores, colectivamente y junto a otros grupos sociales, para transformar las estructuras de desigualdad e injusticia que continúan existiendo**. La enseñanza y el aprendizaje de la Educación física tiene lugar en el mundo real, no es una isla, y los intereses cotidianos de la Educación física reflejan, en formas concretas y específicas, las fuerzas que gobiernan lo que sucede en la sociedad.

Siguiendo esta idea, Kemmis (1993) declara que la escuela sociocrítica debe ser una parte integral de la comunidad, en lugar de estar separada de ella. Más que considerar a las escuelas como una *“preparación para la vida”*, la vida en las escuelas debe convertirse en *“vida real”*, idea que ya fue defendida por John Dewey en 1916 y que han retomado otros autores, entre ellos, Van Mannen(1998) o Carl Rogers (1986)⁴⁰. Esto significa que la escuela:

“(...) debe comprometer a la sociedad y a las estructuras sociales en el momento, no preparar meramente a los estudiantes para una participación posterior. Debe comprometer aspectos sociales y facilitar a los alumnos experiencia para trabajar sobre ellos –experiencia en la reflexión crítica, la negociación social y la organización de la acción. La educación debe desarrollar el poder de un pensamiento crítico constructivo no sólo en los procesos individuales sino también en los grupales. “(Kemmis,1993:65)

Como podremos observar más adelante, en el diseño y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro caso, el profesor se sentía muy próximo a este planteamiento.

Por otra parte, las repercusiones que tienen estas ideas sobre la investigación educativa se traducirán en una serie de condiciones que debe admitir cualquier enfoque de la teoría educativa bajo esta perspectiva crítica. Según Carr y Kemmis (1988:142-143), estas condiciones serían:

⁴⁰ Dewey, J. (1982) *Democracia y educación*. Buenos Aires:Losada; Rogers, C. (1986) *Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Piados; Van Mannen (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Piados.

1. Debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
2. Debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
3. Debe suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están y proporcionar orientaciones de cómo superar los autoentendimientos distorsionados.
4. Debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los docentes vean como eliminar o superar tales aspectos.
5. Necesita reconocer que la teoría educativa es práctica, ya que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

Por lo tanto, **la verdadera finalidad de la teoría será informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades. Y a su vez, debe orientarse hacia la transformación de las maneras en que los profesores se ven a sí mismos y ven su situación.**

1.1.3 Aprendizaje y construcción de la autonomía

Hasta el momento hemos visto las diferentes posibilidades de entender el currículum y las teorías que se han generado como fruto de entenderlo de una forma o de otra. Ello ha permitido situar el concepto de currículum y las teorías curriculares sobre las que se fundamenta el planteamiento del profesor, así como el proceso investigador de esta tesis.

Resulta muy difícil desligar las teorías curriculares de las teorías del aprendizaje. 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 que forma aprenderán más y mejor los alumnos. Esta reflexión le permitirá plantear las estrategias más apropiadas para facilitar el aprendizaje del alumno. Por lo tanto partir de un supuesto ideológico u otro condicionará el tipo de aprendizaje que realiza el alumno.

Sin embargo, también es preciso apuntar que en muchas ocasiones el profesor no es del todo consciente de sus propias teorías. No suele trasladar la teoría a la práctica de una forma mecánica y directa. En nuestro caso, el profesor no declaraba abiertamente que se guiaba por una u otra teoría, sino que han sido sus palabras en las entrevistas así como sus acciones las que han permitido identificar su ideología con respecto a las teorías del aprendizaje.

Lo anterior significa, como ya señalaba Pérez Gómez⁴¹ que es inútil establecer una dependencia directa de los modelos de intervención didáctica respecto de los principios y conceptos que se derivan 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. Posiblemente esto sea debido a que la mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, de laboratorio, con lo cual difícilmente pueden explicar el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje en el aula. Pese a esta dificultad, la didáctica como ciencia, arte, y como praxis, necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje.

⁴¹ En Gimeno Sacristan, G. y. Pérez Gómez, A.I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Para explicar los procesos naturales de aprendizaje que se dan en el aula **nos interesaran especialmente aquellas teorías que intentan aproximarse al aprendizaje teniendo en cuenta que las situaciones educativas son situaciones de intercambio, de comunicación entre el individuo y su entorno físico y sociocultural, donde se establecen relaciones concretas y se producen fenómenos específicos que modifican al sujeto.** Por lo tanto, y dado que no todas las teorías del aprendizaje tendrán en cuenta esa realidad, realizaremos una selección de aquellas que más se aproximan a esta intención.

Y dentro de dichas teorías, nos ocuparemos con especial atención de las que explican como se produce y se llega al aprendizaje autónomo, es decir, aquellas que aportan datos sobre cómo el sujeto aprende a aprender. Nos referimos a las teorías constructivistas del aprendizaje. Por otra parte, no sólo tendremos en cuenta aquellas teorías que permiten explicar como se produce el aprendizaje cognitivo e instrumental sino también aquellas que permiten conocer como se produce el desarrollo afectivo y moral.

De los dos grandes enfoques existentes en torno a las teorías del aprendizaje, **las teorías asociacionistas**⁴², de condicionamiento, de estímulo-respuesta y **las teorías mediacionales**, nos ocuparemos de éstas últimas porque, como decíamos antes, agrupan diferentes corrientes y teorías que tienen en común entender el aprendizaje como un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas. Son teorías que a la vez que han guiado la acción del profesor, han ayudado también a profundizar un poco más sobre el aprendizaje de los alumnos de este caso particular.

El propósito de las teorías mediacionales será explicar como se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales. Las teorías incluidas en esta gran familia coinciden en tres aspectos:

- La importancia de las variables internas;
- la consideración de la conducta como totalidad, y

⁴² No es el objetivo de la tesis hacer una amplia explicación de dicho enfoque puesto que no se ha adoptado como marco de referencia. Sólo decir que las corrientes que pertenecen a este enfoque (condicionamiento clásico y condicionamiento operante) conciben el aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. (Pérez Gómez, 1994)

- la supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

A continuación se expondrán, en líneas generales, algunas de las principales ideas de dichas teorías.

La **teoría genética-cognitiva (perspectiva constructivista) de Piaget** estudia la estructura genética que condiciona el aprendizaje, es decir, explica el desarrollo a partir de la construcción de estructuras intelectuales cada vez más desarrolladas, que permiten enfrentarse mejor al mundo físico y social. Estas estructuras se construyen de forma progresiva y ordenada y son las que determinan la amplitud y el tipo de intercambios con el medio (Coll, 1983:26). Piaget pone el énfasis en las competencias intelectuales y en la madurez de la personalidad pero deja en segundo plano la naturaleza social del fenómeno educativo.

Para este autor existirían cuatro factores que explicarían el desarrollo: la maduración, la experiencia con los objetos, la experiencia con las personas y la equilibración. Este último aspecto sería el que coordinaría y haría posible la influencia de los demás en el desarrollo. Serían las necesidades internas de equilibrio las que determinarían el aprendizaje. Lo que cambia son las estructuras y no el mecanismo básico de adquisición de conocimiento. Este mecanismo básico estaría compuesto de dos componentes relacionados entre sí: la asimilación y la acomodación (Carretero, 1994). La asimilación vendría dada por conocimientos nuevos que se integran en estructuras ya existentes y la acomodación, daría lugar a la elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la asimilación precedente (Pérez Gómez, 1994).

Según lo anterior, cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. Sólo progresaran los alumnos que se encuentran en un nivel operatorio próximo a la adquisición de la noción que van a aprender. Un aspecto clave de su teoría, tal como lo expresa Pérez Gómez, es que para que haya aprendizaje tiene que haber conflicto cognitivo, lo que supone percibir la discrepancia entre los esquemas propios y los de la realidad o las representaciones de la misma. De ahí la importancia del concepto de “desajuste óptimo” a la hora de presentar los contenidos y actividades de aprendizaje para que provoquen un desajuste óptimo para la capacidad de comprensión de los alumnos.

Los conflictos son importantes en el aprendizaje. Los errores y su resolución son una prueba de que existe un proceso de equilibración que busca conseguir un nuevo equilibrio gracias a una coordinación e integración más completa entre esquemas.

Desde esta teoría, la educación debe cumplir la función de potenciar y favorecer el desarrollo de estas estructuras. Por ello, el interés se centrará en las características de

la tarea a resolver, en las capacidades cognitivas que éstas implican y en el análisis de la estructura del contenido a aprender (Castelló, 1995).

Otra de las teorías pertenecientes al gran grupo de las teorías mediacionales es la **psicología sociocultural de Vigotsky**. Para Vigotsky, el desarrollo mental depende, por una parte, del nivel de desarrollo, es decir, de la capacidad de un sujeto para resolver por sí solo un problema. Y por otra parte, de la zona de desarrollo potencial, entendida como la capacidad para aprender con la ayuda de un “experto”, más allá del nivel inicial.

La diferencia con respecto a las teorías de Piaget es que dichos procesos psicológicos superiores se adquieren en un contexto social y después se internalizan. Para Piaget el proceso es contrario, primero se internaliza, para después trasladarlo a un contexto social.

Vigotsky define de la siguiente manera la ley de la doble formación de los procesos psicológicos (proceso de mediación social):

“Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y empieza a tener lugar internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1989:93-94).

Esta teoría da un gran valor a la instrucción, a la transmisión comunicativa y a la actividad tutorizada, más que a la actividad experimental del niño por él solo (Pérez Gómez, 1994). Para Vigotsky el profesor será un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es quien planifica, selecciona y regula tanto la secuencia en que presenta las tareas hasta las estrategias y el tipo de ayudas que necesita el alumno. Como consecuencia de lo anterior, será muy importante la persona que enseñe y lo significativa que sea ésta para el aprendiz ya que su influencia en el aprendizaje será mayor.⁴³.

⁴³ Como podremos ver en la segunda parte de la tesis, el carisma y personalidad del profesor jugó, a mi parecer, un papel muy importante sobre el aprendizaje. No obstante, el papel que juega el profesor según esta teoría, difiere en parte del modelo de nuestro profesor, ya que éste pasaba a un segundo plano al optar por proporcionar más margen de decisión al alumno, en las tareas de diseño y selección de los contenidos, así como en la puesta en práctica. El trabajo en equipo era la parte clave de su planteamiento, y los propios compañeros los reguladores y críticos del proceso. Ello no significa que el

El aprendizaje significativo, para Vigotsky, está basado en la experiencia externa compartida, donde la acción no se puede separar de la representación y viceversa. Por ello, a Vigotsky:

“Le preocupa más el sentido de las palabras que su significado, porque el sentido incorpora el significado de la representación y el significado de la actividad conjuntamente” (Alvárez y del Río, 1999:101)⁴⁴.

Por este motivo al analizar el aprendizaje en nuestro caso particular será muy importante el sentido que tienen las palabras de los alumnos.

En la misma línea, Wertsch dice que:

“El habla muestra y revela las creencias, los valores y la ideología de quien interactúa. El resultado es que en el aprendizaje todos estos aspectos se reconstruyen en el plano interno. Por ello, al internalizar la voz de otro se incluye también su sistema de valores”⁴⁵.

Este será un aspecto clave para interpretar y comprender las respuestas de los alumnos cuando reflexionan sobre lo aprendido y su utilidad.

Por otra parte, Leontiev (1983) retoma esta idea diciendo que en educación es importante conocer el sentido y no solo el significado de las actividades que el profesor presenta. Al elegir la tarea será preciso tener en cuenta la potencialidad de ésta para proporcionar un conocimiento funcional al alumno y que pueda ser utilizado en otros contextos no académicos. Por ello, consideré necesario conocer la funcionalidad y el sentido que los alumnos le daban a la tarea de autogestión de la clase. Sólo preguntándoles podría averiguarlo, y así lo hice.

El proceso de internalización en la formación de los procesos psicológicos se ve favorecido por la utilización de procesos de mediación escalonados que permitan

profesor no estuviera pendiente del proceso, al contrario, ya que su función era la de reflexionar sobre lo que sucedía en las clases y reconducir algunas de las situaciones. Nuestro profesor estaría más en la línea de Carretero (1994) cuando dice que el alumnado aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración y de intercambio con sus compañeros, como puede suceder al realizar tutorías entre iguales, debates, trabajos en grupo u otros.

⁴⁴ Álvarez, A. y Del Río, P. (1999) “Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo”, en: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.) (1999). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, Psicología. Pp. 93-119.

⁴⁵ En Vendrell, M. C. (1999). *Evolució de la comprensió infantil de l'escola com a construcció espontània i com a construcció escolar*. (tesis no publicada). Universitat de Lleida. Pp. 53-54

trabajar al niño de acuerdo a su nivel y ritmo de aprendizaje. Vendría a ser lo que Vigotsky llama Zona de Desarrollo Próximo y que es definida por él mismo como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y del de la zona de desarrollo potencial” (Vigotsky, 1989:133-134).

En este recorrido por las teorías mediacionales no podemos olvidar la **teoría del aprendizaje verbal significativo**. En esta teoría se incluiría la teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel, mediante la cual se explicaría el proceso de asimilación que se produce en el aprendizaje significativo (García, 1999). Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender, lo cual permitirá recordar mejor pues aquello que se comprende está integrado en la estructura de conocimientos. Dicho aprendizaje se verá facilitado cuando los contenidos a enseñar estén estructurados y sean relevantes, es decir, sigan la lógica interna de la disciplina (significatividad lógica) y cuando estén conectados a los conocimientos previos de los alumnos (significatividad psicológica) para facilitar el enlace entre las ideas nuevas y las que ya poseen (Carretero, 1994)⁴⁶.

En el caso del planteamiento del profesor, como su pretensión era ir aumentando poco a poco la responsabilidad del alumno en su proceso de E-A, la secuencia lógica del contenido se produjo en cuanto a la toma de decisiones, en un proceso en el cual el alumno cada vez tomaba más decisiones sobre el mismo. Y la significatividad psicológica se tuvo en cuenta porque cuando se llevó a cabo la autogestión de la clase, los alumnos ya habían trabajado los aspectos necesarios para su puesta en práctica y parecían, en un principio, preparados para afrontarla.

Para Ausubel analizar el aprendizaje significará observar las respuestas externas del alumno, así como los procesos internos⁴⁷. Estos procesos internos de asimilación de la información podrían darse de tres formas: por subsunción o aprendizaje subordinado, en el cual los nuevos aprendizajes se incluirían dentro de otros conceptos que ya se tienen, por tanto se establecería una relación de subordinación. Dentro de esta categoría se diferenciarían dos tipos de aprendizaje. Por subsunción derivativa, en la que los nuevos conceptos son ejemplos de los conceptos ya existentes. Y por

⁴⁶ Carretero, M. (1994) *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

⁴⁷ Por ello, en la investigación se intentó averiguar lo que habían aprendido los alumnos, observando su comportamiento y analizando sus respuestas sobre su propia percepción del aprendizaje.

subsunción correlativa, en la que los nuevos conocimientos son una extensión, elaboración, modificación de los que ya tiene. También estos procesos internos de asimilación de la información podrían darse mediante el aprendizaje supraordenado, en el que los nuevos conocimientos son más generales que los que ya poseíamos. Son conocimientos inclusores. Y por último mediante el combinatorio, relacionándolos de forma general con la estructura cognoscitiva ya existente, lo que hace difícil el aprendizaje.

La consecuencia didáctica de lo expuesto es que resulta imprescindible programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo. Ello supondría plantear contenidos más generales e inclusivos al principio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, e ir hacia contenidos más detallados y específicos. Se trataría de establecer un enlace entre los conocimientos previos del sujeto y lo que necesita saber para asimilar significativamente los nuevos conocimientos. Sin embargo, todo lo dicho no tendría sentido si el alumno no está dispuesto a aprender, es decir, si no tiene una actitud favorable para aprender.⁴⁸

Otra de las teorías mediacionales, **la teoría del procesamiento de la información**, considera al hombre como un procesador de información, la actividad del cual es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Esta información no responde directamente al mundo real sino que es una representación subjetiva del mismo. Esta representación se construye de forma individual y subjetiva, pero se complementa con un proceso externo de interacción social con otros individuos, lo que puede hacer cambiar este proceso de construcción personal. (Pérez Gómez, 1994).

Los estudios relacionados con el procesamiento de la información se han centrado en el análisis de las estrategias respecto a los diferentes procesos cognitivos (memoria, atención, comprensión o resolución de problemas), en los procedimientos utilizados según el tipo de representación del conocimiento (analógica o proposicional), y en el tipo de contenido a adquirir o de la tarea a resolver (general o específica) (Comes, 2001).

⁴⁸ En nuestro caso, y como podrá verse al analizar los resultados del primer año, existieron diferencias entre los dos grupos observados durante el primer año en lo que a motivación se refiere. Mientras uno de los grupos mantuvo una actitud muy favorable debido a varios factores que se explican con mayor detenimiento en dicho apartado, el otro recibió un menor impacto de la autogestión debido entre otras causas a la falta de confianza del profesor en el grupo, lo que provocó a su vez una disminución de la motivación.

Desde este enfoque, la enseñanza debe tener en cuenta, entre otros aspectos, como selecciona el alumno los diferentes tipos de información, de que manera se puede hacer más accesible la información en función de la capacidad de cada alumno, como ayudarlo a seleccionar más eficazmente la información para que sus respuestas sean más adecuadas (Pérez Gómez, 1994). Estas cuestiones reflejan la importancia de tener en cuenta la calidad de las experiencias de aprendizaje y del tipo de guía que debe proporcionarse para solucionar problemas.

Y por último, en este repaso por las teorías mediacionales no podemos olvidarnos de la **teoría de los esquemas y del almacenamiento de la información de Merrill y Reigeluth**. Esta teoría pretende proporcionar unas pautas para organizar los contenidos de forma que faciliten un aprendizaje comprensivo, ya que el alumno integra los nuevos detalles del aprendizaje en una estructura más general que ha adquirido previamente (Lleixà, 1998).

Esta teoría considera que el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo está organizado en un único conjunto de esquemas o representaciones mentales, cada uno de los cuales representa todo el conocimiento genérico que el ser humano ha ido adquiriendo a través de la propia experiencia pasada, en relación a: vivencias, situaciones, acciones, conceptos, etc.

Estos esquemas estarían integrados por ideas previas referidas a los aspectos anteriormente citados, ideas que en algunos casos son adecuadas y permiten aprender nuevos conocimientos o revisar y modificar los esquemas existentes. En otros casos son concepciones incompletas o inadecuadas, difíciles de cambiar porque se parte del conocimiento científico y no de lo que sabe el alumno. Cuando sucede esto es preciso crear conflictos cognitivos donde lo importante es el proceso de cambio y no sólo el resultado final.

Las teorías del aprendizaje expuestas hasta el momento parecen especialmente válidas para explicar como se produce el desarrollo cognitivo. Sin embargo, ante un modelo como el de nuestro profesor, marcado por la búsqueda de la autonomía, necesitábamos saber algo más sobre como los individuos pueden desarrollar no sólo la autonomía intelectual o la instrumental sino la autonomía afectiva y moral. De hecho, el fin último de la educación es *“promover en los alumnos un grado creciente de autonomía, no sólo en los aspectos cognitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo afectivo y moral”*⁴⁹. Por ello parece oportuno, antes de tratar sobre las

⁴⁹ BOE nº152 de 26 de junio de 1991.

premisas metodológicas para el desarrollo de la autonomía, revisar que indican algunos autores sobre el desarrollo moral.

La cuestión sería, ¿Cómo se produce el desarrollo moral? ¿Son válidas las explicaciones planteadas desde la psicología cognitiva? Como veremos a continuación, las teorías cognitivistas también explican el desarrollo moral, tal como queda evidenciado en la obra de Piaget⁵⁰, y más tarde, en la de Kohlberg, L.(1982)⁵¹, quien, retomando las ideas de Piaget, considera el desarrollo cognitivo como una condición necesaria para el desarrollo moral.

Parece oportuno, entonces, dedicar unas líneas a los dos planteamientos diferenciados que permiten explicar el desarrollo social y moral.

Pérez Delgado y García Ros (1991), Bolívar (1992), Buxarrais, Martínez et al. (1994) hablan de dos planteamientos que permiten explicar el desarrollo social y moral del individuo: a) el **enfoque socializador** o no cognitivo, y b) el enfoque cognitivo o constructivista o **psicología del desarrollo socio-moral**⁵²

- a) El enfoque socializador. Este enfoque entiende el desarrollo moral como una adaptación heterónoma, lo que quiere decir que la moralidad se adquiere por medio de la inserción de los individuos en la sociedad, internalizando éstos normas y prohibiciones socialmente sancionadas. Dentro de este enfoque se han desarrollado diferentes teorías, como la teoría psicoanalítica, el conductismo y la teoría del aprendizaje social.
- b) El enfoque cognitivo. Las teorías que parten de este enfoque o planteamiento, entienden el desarrollo moral como la progresiva construcción de un pensamiento moral justo y autónomo que se logra en interacción con el medio, sin que la persona quede sometida unilateralmente a la presión ambiental, sino que conserva un papel autoorganizador. Este enfoque tiene un carácter constructivista y considera el progreso moral como la elaboración de juicios universales sobre lo que es bueno y es malo. En este enfoque, se destaca la construcción autónoma de los principios morales, (Buxarrais, Martínez et al.,1994:59). Las teorías que se incluyen en este enfoque son: la teoría cognitivo-evolutiva de Piaget,

⁵⁰ Piaget (1983) *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella.

⁵¹ En *Infancia y Aprendizaje*, nº 18: "Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo evolutivo".

⁵² Se correspondería a la clasificación realizada anteriormente de teorías asociacionistas y las teorías mediacionales respectivamente.

la teoría y niveles del desarrollo moral según Kohlberg, y la diferenciación entre el desarrollo de la convención social y el de la moralidad según Turiel (Puig, J.M^a y Martínez, M. 1989; Bolívar, 1992)⁵³.

Se centrará la atención sobre la segunda perspectiva, puesto que es sobre la que se sitúa la investigación.

Enfoques cognitivos del aprendizaje y desarrollo sociomoral

Dentro de los enfoques cognitivos que explican el aprendizaje sociomoral se encuentra la **teoría cognitivo-evolutiva de Piaget**. Bolívar (1992:132) describe así los propósitos de esta teoría:

“Piaget se propuso estudiar el desarrollo social y moral del niño a través del juicio moral (conciencia que tiene) en que se expresa. Por una serie de transformaciones de las actitudes iniciales, paralelas al desarrollo cognitivo, se irá desarrollando el juicio moral. El resultado final del proceso será alcanzar una autonomía moral, producto de una construcción activa del sujeto en la interacción social, a través de un proceso de descentración (salida del egocentrismo inicial)”.

Piaget reconoce dos tipos de moral en el niño: la moral de la presión y heteronomía y moral de respeto mutuo o autónoma. Esta doble orientación significa que en una primera etapa, el niño respeta unilateralmente lo que dicen los adultos, que son considerados como la autoridad y fuente de las reglas y prohibiciones; mientras que en una segunda etapa de orientación autónoma basada en la cooperación, la autoridad y la obediencia no son el criterio de moralidad. Esta autonomía moral comienza en la adolescencia y significa tener criterios propios de lo que está bien o mal hacer, por acuerdo de puntos de vista. La regla ya no es fruto de la autoridad externa, sino el resultado de una decisión libre y respetable, pues ha surgido del consentimiento mutuo. Tal como indica Bolívar (1992) al explicar la teoría de Piaget, hay una concepción de *responsabilidad subjetiva*: las conductas son evaluadas en función de las intenciones y motivos de los agentes, frente al criterio de los resultados materiales del nivel anterior. De la obediencia ciega se pasa a la noción de justicia, respeto mutuo y solidaridad.

⁵³ En el libro de Puig y Martínez (1989) “Educación moral y democracia”, (capítulo 2) los autores realizan una amplia explicación de las teorías del desarrollo moral. Así mismo, también puede encontrarse información sobre estas teorías en el libro “Los contenidos actitudinales en el currículo de Reforma” de Antonio Bolívar (1992) en el capítulo IV. No obstante, aquí simplemente se hará un esbozo de las líneas generales de dichas corrientes.

Por otro lado, es necesario incluir dentro de esta perspectiva cognitiva, **la teoría y niveles del desarrollo moral de Kohlberg**. Este autor profundiza sobre las aportaciones de Piaget, pero se aleja un poco de él al recibir influencias de diferentes sociólogos y psicólogos (Kant, Balwin, Mead, Dewey), y al estudiar el pensamiento moral de los adolescentes (Piaget sólo lo hizo con niños). Sus obras e investigaciones han llegado a constituir la teoría más profunda y extensa de los estudios del desarrollo moral.

Este autor defiende que el desarrollo del pensamiento moral del hombre se produce de un modo natural, plasmándose en un recorrido a través de seis estadios cada vez más óptimos, que se manifiestan con total independencia de la cultura en que están insertos los individuos (Puig y Martínez, 1989)⁵⁴.

Un aspecto destacable de Kohlberg es que considera, además del desarrollo cognitivo como prerrequisito para el desarrollo moral, la participación social que implica el *social role-taking*, que significa asumir la perspectiva del otro, ponerse en su lugar. Entre las situaciones que promoverían el *role-taking* están las relaciones de colaboración con iguales o adultos y las que implican conflictos o dilemas entre acciones y evaluaciones propias y de otros.

La consecuencia pedagógica que se deriva de este aspecto es que la educación moral deberá posibilitar aquellas experiencias y estímulos sociales que den al educando suficientes oportunidades de adoptar roles distintos. Como dicen Puig y Martínez (1989:104),

“ (...) mediante una vida social abierta o por medio de ciertos ejercicios escolares, deberá prepararlos para comprender la actitud de los demás y tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos. En definitiva, saber ponerse en su lugar y conocerlos empáticamente”⁵⁵.

Otra de las sugerencias de Kohlberg recogida por estos autores, relacionada directamente con el planteamiento de nuestro profesor es que el ambiente escolar se organizará de modo que permita una participación activa de los alumnos en el gobierno democrático de la escuela (en nuestro caso, del aula). De modo que puedan expresarse opiniones y se puedan resolver mediante el diálogo, los problemas de convivencia. Como podremos apreciar, se dieron varias condiciones en las clases del profesor, conectadas con la educación moral defendida por este autor.

⁵⁴ Puede encontrarse información sobre dichos estadios en Puig y Martínez (1989:93)

⁵⁵ Como podrá comprobarse este será uno de los efectos principales de la autogestión.

Y por último, no podemos olvidar la teoría de **la diferenciación entre el desarrollo de la convención social y el de la moralidad de Turiel**. Este autor, surgido de la escuela de Piaget y Kohlberg, intenta diferenciar el desarrollo social del desarrollo moral, separándose de este modo del esquema evolutivo presentado por sus antecesores. Según él, cada dominio (social y moral) se organizaría de manera independiente y organizada.

El argumento que aporta este autor y que permite ilustrar esta idea es que:

“Los niños discriminan entre un acto convencional, que depende de una regla social que lo prohíbe, y un acto moral que es independiente de que existan reglas que lo prohíban o permitan. Por tanto, el conocimiento social no se construye global e indiferenciadamente con una secuencia evolutiva uniforme; hay dos dominios (“convención social” y “moralidad”), cada uno con una secuencia de desarrollo particular y diferenciada, aunque exista – por otro lado- una coordinación de dominios.” (Bolívar, 1992:147)

Teniendo esto en cuenta, el pensamiento de Turiel respecto a como se produce el conocimiento desde una perspectiva constructivista, podría resumirse en las siguientes palabras:

“(…) el conocimiento se elabora en interacción con el medio social, realizando el niño y niña inferencias, generando conceptos y teorías sobre los acontecimientos experimentados. En una interacción conjunta con los demás, unido a la reflexión que provoca, se efectúa una reconstrucción de la experiencia. Dado que existen diferentes formas de experiencias sociales (hechos, acciones y acontecimientos sociales, y por otra parte, morales), los niños construyen distintos dominios conceptuales, con criterios de evaluación diferentes”.(Bolívar, 1992:147).

El desarrollo de la autonomía. Implicaciones metodológicas

¿Qué implicaciones metodológicas tendrán estas teorías en el desarrollo de la autonomía? ¿Qué orientaciones, recomendaciones, directrices para la práctica educativa y la actuación del profesor en ella se derivan?

Tres son los criterios que según Martínez y Bujons (2001), deberían guiar la acción de profesorado y estar presentes a modo de condiciones en la escuela:

1. El cultivo de la autonomía de la persona, es decir, respeto por la forma de ser de la persona y promover en ella todo aquello que le ayude a defenderse de la presión colectiva. Sin embargo, si sólo tuviéramos en cuenta esta condición de autonomía caeríamos en el individualismo. Por lo tanto serán necesarias otras dos condiciones que se muestran a continuación.

2. Que la persona entienda que ante las diferencias y los conflictos la única forma legítima de abordarlos es a través del diálogo.

3. Entre todos se debería intentar educar y favorecer situaciones en que podamos aprender a ser respetuosos y tolerantes⁵⁶ de manera activa.

Pese a que los tres criterios han estado presentes, en mayor o menor medida, en el planteamiento realizado por nuestro profesor, nos centraremos especialmente en el primer criterio por ser el objeto de nuestro estudio.

Si la escuela debe cultivar la autonomía, será necesario reflexionar sobre las premisas que la favorecen. ¿De qué forma el educador puede facilitar el desarrollo de la autonomía? O bien ¿Cómo se puede planificar una práctica educativa que potencie, favorezca y facilite el desarrollo de la autonomía personal?

Puig y Martínez (1989), Martínez y Bujons (2001), Rodríguez Moreno (2003) coinciden en una serie de premisas que permiten intervenir 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.

Tal como afirman Puig y Martínez (1989:26)

“La formación de la personalidad moral exige siempre la autonomía como resultado y supone la autonomía como método”,

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. En esta misma dirección apunta también Freire (1998:103) cuando dice que:

“(…)una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad”.

Ya que es decidiendo como se aprende a decidir. No aprendo a ser yo mismo si no decido nunca, si lo hacen otros por mí. Y por otra parte, la decisión de asumir las

⁵⁶ Tolerancia en el mismo sentido que le proporciona Martínez (2001), es decir, no de soportar al otro, sino en el sentido activo, en que reconocemos al otro en igualdad de condiciones que nosotros, con la misma dignidad y con la misma capacidad de tener razón y la verdad que nosotros creemos que tenemos.

consecuencias del acto de decidir forma parte del aprendizaje. No hay una decisión a la que no continúen efectos esperados, poco esperados o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable (Freire, 1998).

También Rogers (1986) aporta algunos métodos para crear condiciones que permitan un aprendizaje autodirigido y responsable. Estos métodos pueden ayudar a todo profesor que quiera iniciar una enseñanza centrada en la persona y estimular un clima de aprendizaje significativo, pero a la larga, los métodos que emplee cada profesor dependerán de su propio estilo y personalidad.

Estos son los métodos sugeridos por el autor:

a. Construir sobre problemas percibidos como reales. Es preciso que el alumno se enfrente con problemas que le afecten. Si queremos que los estudiantes aprendan a ser individuos libres y responsables, no podemos impedirles que se enfrenten a los problemas de la vida real. Su punto de partida es que el ser humano es curioso, anhela descubrir, investigar y resolver problemas. Parece que la escuela tradicional se encargue de cortar dicha curiosidad, en lugar de liberarla. En cambio, bajo esta perspectiva centrada en la persona, el facilitador puede ayudar a liberar esta motivación, descubriendo que cosas representan un desafío para el alumno y dándole oportunidad de enfrentar esos desafíos.

b. Proporcionar recursos. Se refiere a proporcionar recursos para que el aprendizaje sea vivencial y adecuado a las necesidades de los alumnos. Ello significa que estos recursos estén disponibles y que no se utilicen sólo los tradicionales. En este caso el recurso más importante es el maestro y su disponibilidad para atender a los alumnos.

c. El uso de contratos. El contrato es un recurso flexible que da seguridad y responsabilidad al estudiantes. Le permite fijarse un objetivo y planificar lo que desea hacer. Representa una experiencia de transición entre la completa libertad para aprender lo que sea de interés y el aprendizaje relativamente libre.

d. La división del grupo. Es importante tener en cuenta a los alumnos que no deseen esa libertad o prefieran la orientación del profesor, es decir, que tengan la oportunidad de decidir si desean decantarse por el aprendizaje autoiniciado o el aprendizaje pasivo.

e. Organización de grupos con facilitador del aprendizaje. Cuando el grupo es muy numeroso, un aspecto que puede facilitar la organización es hacer grupos en función de intereses especiales, de temas específicos... Por ejemplo, grupos de 7-10 personas, relativamente autónomos en los que se elige a un presidente (renovable cada semana) que informará al profesor de los temas a tratar y un informante que

comunicará al profesor, después de cada sesión las ideas principales. El profesor solo interviene cuando es requerido.

f. La investigación. Crear un clima de investigación planteando problemas y ayudando al estudiante en las operaciones de investigación permite que éstos logren descubrimientos autónomos y que emprendan un aprendizaje autodirigido.

g. La instrucción programada como aprendizaje vivencial. Utilizar la instrucción programada, no en el sentido tradicional, sino para el desarrollo de programas cortos que permitan solventar problemas concretos, o puntos oscuros. Ello le permitirá adquirir conocimientos que necesita saber para su propia actuación, le dará la sensación de que todo se puede aprender y que el proceso educativo es inteligible y amplio.

h. El grupo básico de encuentro. Este método consiste en formar un grupo, que comienza con una estructura apenas impuesta, de modo que la situación y los objetivos son ambiguos y su determinación depende de los miembros del grupo. En el grupo se crea un clima cada vez más espontáneo y auténtico. Ayuda a crear actitudes grupales que tienden a un aprendizaje más vivencial.

i. Autoevaluación. A través de la autoevaluación el alumno aprende a asumir responsabilidades de sus actos cuando debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que quiere alcanzar y juzgar en que medida lo ha logrado.

Todo lo dicho hasta el momento nos indica que estamos hablando de un enfoque abierto⁵⁷ del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque abierto será necesario y muy importante si queremos realmente desarrollar una teoría y una práctica educativa dirigida a profundizar en los valores democráticos y las relaciones de igualdad.

Las repercusiones que estas ideas tendrán sobre la práctica pedagógica será contemplar en cualquier actividad educativa la cuestión de la autonomía del sujeto, puesto que la autonomía se adquiere a lo largo de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte.

⁵⁷ Entendido dicho enfoque como aquel que “reconoce como válido el deseo de todo estudiante de participar de algún modo en la dirección de su propio aprendizaje” (Silverman, M.L., Allender, J.S. y Vannoff, J.M. (1972), en Rogers (1986)

En la línea de lo expuesto, afirma Olivier Reboul (1980,1989) que un aprendizaje sólo es emancipador en la medida en que sus adquisiciones sean transferibles. En otras palabras: tan solo una enseñanza en la que las adquisiciones sean utilizables fuera del control del enseñante y de la misma situación de formación permite de veras la emancipación del sujeto⁵⁸.

Sin embargo, a pesar de que resulta obvio decir que lo que se plantea en la escuela está pensado para ser utilizado más adelante, fuera de ella, y no sólo para aprobar unos exámenes, no queda tan claro que así sea realmente. Así lo expresaba Meirieu:

“Todo educador supone que, a fin de cuentas, quedará algo que el que aprende podrá aplicar más adelante, por propia iniciativa, en situaciones en enorme medida imprevisibles...Lo suponemos, pero no es seguro ni que midamos el alcance de esa suposición ni que podamos establecer claramente que la cosa sea de veras así, de modo espontáneo y fácil” (Meirieu, 1998:112).

La transferencia de conocimientos no está tan clara como parece. Pero mientras la Psicología trata de saber si la transferencia existe, la Pedagogía afirma que ha de existir, que hay que hacer que exista, para que la actividad de enseñanza sea emancipadora. Por tanto la preocupación por la transferencia tiene que estar presente durante el aprendizaje. Pero, ¿cómo?. Mostrando preocupación por el poder emancipador de los aprendizajes y de voluntad de permitir a aquél que sabe que sepa que sabe, que sepa para que sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo, o desviarlo para crear situaciones nuevas⁵⁹. Esta exigencia requiere tender puentes entre lo aprendido en clase y la realidad psicológica, social, técnica y cultural en la que vive el niño. Quizás una actividad como la autogestión de la clase por parte de los alumnos pueda ayudar a alcanzar esa deseada emancipación. Podremos comprobarlo en la reconstrucción del proceso que se realiza en la segunda parte de la tesis.

⁵⁸ Por las razones expuestas sentí la necesidad de saber de que forma percibían los alumnos su aprendizaje y que utilidad pensaban que podía tener, así como la utilidad proporcionada finalmente en su vida cotidiana. De esta forma sabríamos si el aprendizaje resultante de la experiencia era realmente emancipador. Este hecho, provocó que la investigación se prolongara en el tiempo y que se extendiera hasta que los alumnos estuvieran fuera del control e influencia del educador.

⁵⁹ Hubo durante el proceso tres aspectos que ayudaron a conseguir este objetivo: la metacognición que se realizaba al finalizar cada sesión, la reflexión sobre el aprendizaje que tenían que incluir en el trabajo escrito sobre la autogestión y las entrevistas y cuestionarios que la investigadora pasó a los alumnos y que les hacía reflexionar sobre el proceso, especialmente sobre el aprendizaje y su utilidad.

1.2 La normativa curricular

En este apartado veremos los puntos principales sobre los que se apoya la LOGSE, así como el lugar que ocupa la EF en la misma y en el despliegue curricular que se lleva a cabo en Cataluña. Se expondrá en líneas generales la estructura de la Educación Secundaria Obligatoria y las directrices curriculares que proporciona el *Departament d'Ensenyament de Catalunya* para el área de EF. Todo ello con la intención de dar una visión clara y objetiva, sin entrar en valoraciones personales, de lo que desde la política curricular⁶⁰ se quiere transmitir y también para conocer el contexto normativo en que tuvo lugar la experiencia de autogestión.

¿Por qué esta necesidad de conocer la política sobre el curriculum? Porque, como dice Gimeno (1988:130):

“Es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre la práctica curricular y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma”.

Por otra parte, la ordenación del curriculum forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida social, lo que significa, no sólo influir sobre la cultura sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad. Por ello revisar la ordenación del curriculum nos dará una idea del contexto sociocultural más amplio y nos permitirá comprender mejor la interpretación que realiza el profesor.

⁶⁰ Al hablar de política curricular me referiré, al igual que Gimeno (1988:129) a “un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el curriculum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el curriculum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo”

1.2.1 La Educación Física en la L.O.G.S.E.

Desde que se elaboró la Ley General de Educación de 1970, no se había abordado la reforma global que ordenase el conjunto del sistema educativo, hecho necesario dado que se habían producido en España grandes transformaciones en los últimos veinte años: se había alcanzado la escolarización total en la educación general básica, se había incrementado la escolarización en todos los niveles no obligatorios, se habían producido notables avances en la igualdad de oportunidades, mediante becas y la creación de centros en zonas carentes de ellos; y por otra parte, habían mejorado las condiciones y la formación de los profesionales de la educación.

A estos factores, habría que añadir el darse cuenta de la necesidad de solucionar graves problemas estructurales como no tener definido el tramo previo a la escolaridad obligatoria, el desfase entre el final de ésta y la edad mínima laboral o la existencia de una discriminatoria doble titulación al final de la Educación General Básica, entre otros. Todos estos factores, junto a los grandes cambios en el entorno cultural, tecnológico y productivo en la sociedad española, obligaron a revisar y reformar el sistema educativo.

No obstante antes de llevar a cabo la reforma, se emprendió un riguroso proceso de experimentación para provocar un proceso de reflexión en el seno de la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad. Para provocar el debate, el Gobierno presentó en 1987, el “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate” y en 1988 lo completó con un documento específico acerca de la formación profesional. En 1989 presentó el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, el cual contenía la definitiva propuesta de reforma, la planificación y programación del calendario para su aplicación y el coste previsto para su implantación.

A partir de dicho libro se dio forma jurídica a la propuesta y se convirtió en el instrumento esencial de la reforma. Según la propia ley (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre) los puntos clave de ésta son:

- La ampliación de la educación básica hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad.
- La reordenación del sistema educativo, estableciendo las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria (que comprende la secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio), la formación profesional de grado superior y la educación universitaria.

- La reforma de la formación profesional.
- La mejora de la calidad de la enseñanza.
- Pone especial énfasis en la participación activa de los distintos sectores de la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos⁶¹.

Vistos los puntos clave sobre los que se fundamenta la LOGSE, veamos ahora de forma particular como queda estructurada la Educación Secundaria Obligatoria y la consideración de la EF como una materia de carácter obligatorio.

La educación secundaria obligatoria consta de dos ciclos de dos cursos cada uno y se imparte por áreas de conocimiento. Entre las áreas de conocimiento obligatorias se encuentra, al igual que en Primaria, la Educación Física.

En la Sección Primera (De la educación secundaria obligatoria), se determinan las capacidades que debe contribuir a desarrollar la educación secundaria obligatoria. Entre ellas se destacará, en primer lugar, la que hace una referencia explícita al área de EF, y en segundo lugar, aquellas capacidades que según nuestro punto de vista y de forma indirecta también podrían estar cercanas a los propósitos de la EF.

El apartado k) dice explícitamente *“Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal”*. Esta alusión directa da a entender que la EF, -al menos en la ley-, ocupa un lugar destacado. Sin embargo no pueden dejarse de lado capacidades que pueden desarrollarse a través de la EF, y que a su vez, están vinculadas al planteamiento que realiza el profesor investigado, tales como:

“c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo” (muy vinculado a la autogestión)

d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

⁶¹ Para más información sobre la estructura de la LOGSE en cada una de las etapas véase la Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre.

j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumentos para su formación”.

Si nos adentramos en el curriculum específico de la EF para la educación secundaria obligatoria (concretado en el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio) vemos que tras una introducción al área en la que se da una perspectiva más filosófica sobre las finalidades de la EF en esta etapa, se expresan los objetivos generales del área y los bloques de contenidos (Condición Física, Cualidades motrices, Juegos y Deportes, Expresión corporal, y Actividades en el medio natural). Todos estos bloques deben contemplar los tres tipos de contenidos: los hechos y conceptos, los procedimientos y las actitudes, valores y normas. Este primer nivel de concreción prescriptivo finaliza con los criterios de evaluación, que intentan definir los aprendizajes que deberían alcanzar los alumnos una vez finalizada la ESO.

A partir de este Decreto de Mínimos las comunidades autónomas con competencias en educación desarrollan sus primeros niveles de concreción, respetando dichos mínimos pero adaptándolos a sus necesidades.

No obstante antes de pasar a la realidad educativa catalana es necesario destacar algunos de los puntos de este Real Decreto que parecen relevantes y coincidentes con la filosofía y el planteamiento específico que llevó a cabo nuestro profesor.

- La importancia de las funciones que cumple el movimiento.
- La EF como forma de mejorar las posibilidades de acción de los alumnos, y de propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.
- La importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas.
- La importancia de sentirse bien con el propio cuerpo y mejorarlo y utilizarlo eficazmente.
- El tratamiento que se da al deporte, descartando aquel que sólo se practica con la finalidad de obtener un resultado en la competición y abogando por el deporte educativo⁶².

⁶² Por educativo se entiende que no discrimine por razones de sexo, habilidad u otros criterios, centrado en la mejora de las capacidades motrices y sociales, etc).

Los objetivos de la etapa y de las áreas derivan directamente del artículo 19 de la LOGSE, pero quedan concretados para la EF de la siguiente manera:

- “1. Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.*
- 2. Planificar y llevar a cabo actividades que le permitan satisfacer sus propias necesidades, previa valoración del estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices, tanto básicas como específicas.*
- 3. Aumentar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal, desarrollando actitudes de autoexigencia y superación.*
- 4. Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.*
- 5. Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad.*
- 6. Reconocer, valorar y utilizar en diversas actividades y manifestaciones culturales y artísticas, la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión creativa.”*

La Educación Física en el Despliegue Curricular de Cataluña

Hasta el momento se han mostrado los aspectos generales de la LOGSE y del Real Decreto 1007/1991 que fija las enseñanzas mínimas para garantizar una formación común a todos los españoles y la validez de los títulos correspondientes. Sin embargo, un aspecto fundamental de la ley es que otorga a las Comunidades Autónomas, especialmente a las que tienen asumidas (entre ellas Cataluña) sus competencias en educación, el papel decisivo en la tarea de completar el diseño (respetando los mínimos establecidos) y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma.

Tal como indica la ley, cada Comunidad Autónoma con competencias en educación, y los mismos profesores, pueden organizar los contenidos de distinta forma, siempre teniendo en cuenta los tres tipos: los conceptos, relativos también a hechos y principios; los procedimientos y, en general, variedades del “saber hacer” teórico o práctico; y los referidos a actitudes, normas y valores. En este último tipo se recogerían los de carácter moral, que impregnarían toda la educación.

En nuestro caso, la *Generalitat de Catalunya* recibió en 1981 las transferencias de las competencias correspondientes. La renovación de los programas de ciclo inicial y medio de EGB se enlazó, de acuerdo con el marco jurídico de la ley 8/1983 de 18 de abril, de centros docentes experimentales, con un proceso experimental para toda la enseñanza obligatoria.

Por lo tanto, a partir de ahora se hará especial hincapié en el contexto catalán partiendo del “*Marc curricular per a l’Ensenyament Obligatori*” hasta llegar al “*Disseny curricular*”.

El decreto 75/1992, de 9 de marzo, estableció la ordenación general de las enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en Cataluña (DOGC NÚM. 1578, DE 3.4.1992).

En 1993 la *Generalitat de Catalunya* editó un documento que contenía información sobre el curriculum del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria. En dicho documento, tras realizar unas consideraciones generales sobre la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria⁶³, se definía la estructura de la etapa y se daba una información básica sobre el diseño curricular y los niveles de concreción. Tras este preámbulo, especificaba el primer nivel de concreción y aportaba dos segundos niveles de concreción orientativos con la intención de ayudar al profesorado de EF en la elaboración de sus propios materiales curriculares.

Se extraerá de dicho documento aquella información que permita definir el modelo de curriculum elaborado por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y que pueda ser útil para fundamentar y contextualizar el modelo del profesor investigado, buscando los aspectos comunes.

Concepción constructivista del aprendizaje

Aunque anteriormente, al tratar las teorías del aprendizaje, ya se ha hablado de la concepción constructivista del aprendizaje, es conveniente ahora remarcar explícitamente aquellos puntos concretos sobre los que se apoya el modelo de currículo adoptado por el Departament d’Ensenyament de Catalunya. Tal como se expresa en dicho documento, el marco curricular para la enseñanza obligatoria apoya

⁶³ En dichas consideraciones se tocan temas como la concepción constructivista del aprendizaje, la diversidad, la igualdad de oportunidades, la formación profesional, la tutoría y la orientación, la evaluación y competencias del profesorado.

una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la actuación educativa del profesorado. Ello significa que *“considera que tot coneixement és construït per la persona quan interacciona amb el medi i tracta de comprendre’”* (Educació Secundària Obligatoria. Educació Física. Departament d’ensenyament 1993:10). Según este modelo de práctica educativa, basada en el constructivismo, será necesario que el objetivo fundamental del aprendizaje escolar sea la construcción del conocimiento en el alumnado. Y ello comporta, tal como se expresa en dicho documento,

- Que el alumnado es el responsable último de su proceso de aprendizaje.
- Que la actividad mental constructiva de cada chico y chica se aplica sobre campos de experiencia –sobre contenidos- ya elaborados a nivel social. Se trata, pues, de una reconstrucción del conocimiento.
- Que la tarea del profesor debe orientarse a estimular la actividad constructiva del alumnado, facilitándole los recursos para que pueda establecer relaciones entre sus estructuras conceptuales y el saber colectivo culturalmente organizado.

Este enfoque obliga a que los métodos de enseñanza-aprendizaje deban tener en cuenta una serie de aspectos tan importantes como los conocimientos previos de los alumnos, la responsabilidad del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, el tipo de contenidos que se ofrecen al alumnado y la motivación de los alumnos y las estrategias interactivas y de comunicación en el aula. Todos estos aspectos se tendrán en cuenta en el momento de analizar el modelo investigado.

Diseño curricular

A partir de las intenciones educativas definidas en el marco curricular y en las leyes y normativas, se concreta el Diseño curricular, que es el instrumento básico de la programación. En él se fijan los objetivos generales de las diversas etapas de la enseñanza, se establecen las áreas curriculares de cada etapa y se formulan los tres niveles de concreción para cada área.

El primer nivel de concreción es de carácter prescriptivo (formulado por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya en el decreto 96/1992, de 28 de abril, DOGC 1593, de 13.5.1992) y da las directrices generales sobre qué enseñar en el área (contenidos de procedimientos, hechos, conceptos y sistemas conceptuales, y valores, normas y actitudes); qué objetivos generales tiene la etapa y que objetivos terminales deben haber alcanzado los alumnos una vez finalice la etapa, así como las orientaciones para la enseñanza-aprendizaje y para la evaluación. Con estas directrices, los centros

podrán elaborar el segundo y el tercer nivel de concreción en función de sus características particulares.

El segundo nivel de concreción es el desarrollo y la organización modular de los contenidos del primer nivel para toda la etapa. El desarrollo de los contenidos implica la identificación y selección de los contenidos siguiendo una secuencia lógica y psicológica. La organización modular consiste en distribuir los contenidos del primer nivel, previamente desarrollados, en módulos de 35 horas. Aunque el protagonismo en la realización del segundo nivel es de los departamentos que configuran cada área, es necesario el trabajo conjunto del profesorado de todas las áreas, para que el trabajo sea coherente. Estas decisiones conjuntas se articulan a través del Proyecto Curricular de Centro.

El tercer nivel de concreción precisa con detalle el qué, cómo y cuando enseñar y evaluar. Es la concreción en el aula de los módulos del segundo nivel de concreción. Esta concreción se realiza mediante créditos. Un crédito es una unidad de programación que concreta un aprendizaje que se imparte, normalmente, a lo largo de un trimestre y que tiene una duración de 35 horas. Incluye los contenidos en los tres ámbitos, los objetivos, las actividades de E-A y de evaluación y las orientaciones para llevar a cabo el crédito.

Estructura de la ESO

La ESO (12-16 años) se estructura en dos ciclos de dos cursos académicos cada uno. Dado que se aboga por que cada individuo pueda configurar su curriculum personal en función de sus intereses y aptitudes, la etapa se compone de enseñanzas comunes (curriculum común) y enseñanzas optativas (curriculum diversificado). Las enseñanzas se organizan a lo largo de la etapa en créditos de 35 horas, aspecto diferencial con respecto a otras comunidades autónomas.

En la ESO, los alumnos tienen un horario escolar de 27 horas a la semana de media durante el primer ciclo y de 29 horas a la semana en el segundo ciclo. El 65% del horario del alumno está configurado por créditos comunes, el 32% por créditos variables y el 3% por créditos de síntesis.

Los créditos comunes desarrollan el primer nivel de concreción de las áreas comunes y los créditos variables proporcionan al alumno la posibilidad de elegir en función de sus propios intereses.

El área de EF

El área de EF dispone de 240 horas para los créditos comunes que se distribuyen en dos créditos por curso (70 horas). La organización más habitual para los créditos comunes es realizar dos horas semanales por lo que la realización de un crédito se corresponde con un cuatrimestre y no con un trimestre como la mayoría de las asignaturas. Ello conlleva problemas a la hora de la evaluación que normalmente coincide con los trimestres. En el caso de la EF es bastante común evaluar sin haber finalizado el crédito.

Resulta conveniente reproducir los objetivos generales de la etapa Secundaria Obligatoria y los objetivos generales del área de EF del primer nivel de concreción desarrollado por el gobierno de la Generalitat, puesto que constituyeron el punto de referencia del profesor. El resto de elementos del primer nivel de concreción apenas fueron tenidos en cuenta por lo que aparecen en los anexos.

Destacaré aquellos objetivos generales de etapa (ESO) que están más vinculados al planteamiento del profesor. Es interesante observar como los tres primeros tienen una gran relación con dicho planteamiento⁶⁴:

Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la salut individual i col·lectiva, i valorar els beneficis que comporten els hàbits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada.

Formar-se una imatge ajustada d'ell mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col·lectiu.

Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.

Objetivos generales de área:

1. Conèixer i utilitzar les habilitats i destreses motrius en situacions reals de pràctica i en diferents activitats físiques i esportives.

⁶⁴ He preferido mantener el idioma original en que está escrito dado que nos encontramos en un contexto bilingüe.

- 2. Reconèixer les adaptacions dels diferents apareis i sistemes del cos humà en l'exercici físic, i augmentar l'eficiència motriu desenvolupant les qualitats físiques.*
- 3. Dominar i estructurar el propi cos tot emprant formes de comunicació expressives corporals valorant la seva estètica i funcionalitat.*
- 4. Identificar i utilitzar aquelles activitats físiques tradicionals que estiguin arrelades a l'entorn més proper.*
- 5. Conèixer i experimentar diferents activitats físiques a la natura tot formant-se una actitud personal de respecte en la relació amb el medi natural.*
- 6. Formar-se hàbits de pràctica permanent, tant pel fet de fruit de l'activitat física com pel coneixement dels efectes que els hàbits higiènics positius tenen per a la millora de la salut i de la qualitat de vida.*
- 7. Participar en les diferents activitats físiques i esportives i valorar els aspectes que fomenten el respecte i la cooperació entre els participants.*
- 8. Manifestar autonomia personal en la planificació i execució d'accions motrius en diverses situacions i medis, com també el coneixement i respecte del material i les instal.lacions.*
- 9. Valorar les diferents activitats físiques i esportives com a recursos adequats per a l'ocupació del temps lliure.*

Como se podrá comprobar en el diseño y el desarrollo del proceso, el profesor no tomó como referencia directa y explícita todos estos objetivos, pero si pudimos identificar que algunos de ellos estaban presentes de forma encubierta, formando parte de las teorías y creencias del profesor acerca de la enseñanza de la educación física.

1.2.2 La autonomía como objetivo educativo

“Lo que más me marcó en sus clases fue cuando me preguntó que quería hacer en las clases de EF. Allí me di cuenta que la dinámica había cambiado y la cosa se ponía realmente difícil. Ahora decidíamos nosotros y eso es lo más difícil que hay en la vida. Tomar decisiones.”⁶⁵

Hablar de autonomía está de moda. Continuamente oímos hablar de ella. De hecho, formar para la autonomía es uno de los objetivos de prácticamente todos los proyectos educativos. Nadie está en contra de que la persona logre su autodeterminación, se valga por sí misma y determine por sí sola sus proyectos de vida. Sin embargo, en pocos de estos proyectos se concreta el concepto o se acaba de ver de que forma se podrá conseguir esa anhelada autonomía. Veremos ahora de que forma se contempla este concepto en el currículo oficial de nuestro contexto particular.

Se pretendía localizar en la LOGSE, en el Real Decreto que regula las Enseñanzas Mínimas para la Etapa Secundaria Obligatoria y en el despliegue curricular de Cataluña qué referencias se hacían sobre la autonomía del alumno, y el papel que éste juega en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se hallaron escasas referencias explícitas al papel activo o pasivo del alumno; sin embargo, si podemos encontrarlo de forma implícita, ya que la propia filosofía de la LOGSE está impregnada de las ideas de la escuela activa.

Por ejemplo, en el artículo 2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE) se describen los principios que debe regir la actividad educativa. Concretamente el apartado h) dice:

“(...) la metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

Así mismo, el artículo 20, punto 4 dice explícitamente:

⁶⁵ Comentario de uno de los alumnos protagonistas de la investigación después de tres años de finalizar los estudios de Bachillerato (experimentó la autogestión durante 4 años).

“(...)la metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico”.

En cuanto a las referencias halladas en el Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.(BOE núm,152, de 26 de junio), encontramos en su apartado general la siguiente reflexión:

“Durante esta etapa se ha de promover en los alumnos un grado creciente de autonomía, no sólo en los aspectos cognitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo afectivo y moral”

Por otra parte, en el desarrollo de las enseñanzas mínimas de Educación Física sólo aparece una alusión directa al respecto pero que tiene una gran relación con el planteamiento realizado por nuestro profesor:

“(...) educar para conocer el por qué y para qué realizan una determinada actividad, a programarla y a seleccionarla en función de sus capacidades, intereses y finalidades, y a evaluar el rendimiento obtenido”.

Como se podrá observar, los objetivos de la actividad de autogestión de la clase eran precisamente éstos: seleccionar una actividad y programarla, siempre bajo la premisa de conocer el por qué y para qué, llevarla a cabo con los compañeros⁶⁶ y finalmente evaluarla a través de la reflexión realizada de forma conjunta con los compañeros.

Por otra parte, las referencias sobre autonomía y el planteamiento reflexivo realizado por el profesor que se han hallado en el Primer Nivell de Concreció del Disseny Curricular a Catalunya para el área de Educación Física son las siguientes:

*“Per a la consecució d'aquests objectius s'articulen un seguit d'accions pedagògiques centrades en la motricitat individual (viscuda i percebuda) i la participació activa en el grup; d'aquesta manera, l'alumne/a és capaç d'interpretar i interioritzar el seu context, ja que no solament realitza actes motors preestablerts, sinó també conductes anticipatòries amb ell mateix i amb els altres, tot **desenvolupant les capacitats d'autonomia, reflexió, anàlisi i síntesi, així com la presa de decisions.**”*

*“Des d'aquest disseny curricular de l'Àrea d'Educació física **es vol contribuir a fer que l'alumne/a assoleixi cotes d'autonomia, i també pautes d'autorregulació.** Així, els objectius terminals tendeixen tots a desenvolupar en l'alumne/a aquestes capacitats de manera autònoma, tant*

⁶⁶ Este aspecto no está explícito en el comentario.

durant el procés d'escolarització com quan aquesta s'hagi acabat. Aquesta autonomia contribuirà a adquirir un equilibri corporal adient per a qualsevol activitat professional posterior.

*"(...)Des de la perspectiva de la formació de l'alumne/a, l'educació física contribueix a la millora de la seva qualitat de vida i **afavoreix l'educació en la presa de decisions, necessària en la vida adulta.**"*

Como puede observarse en las citas anteriores, en el desarrollo curricular del área de EF en Cataluña, se expresa de forma explícita este interés por el desarrollo de la autonomía del alumnado. Esta inquietud por alcanzar dicha autonomía implica, aunque no se diga explícitamente, la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, uno de los objetivos generales del área (el número 8) es:

"Manifestar autonomía personal en la planificació i execució d'accions motrius en diverses situacions i medis, com també el coneixement i respecte del material i les instal.lacions".

Las alusiones que se realizan a la autonomía pueden interpretarse y aplicarse de la forma en que lo hizo el profesor. No obstante, no parecían pensadas para tal fin. Por ello el profesor se aferró a los objetivos generales de etapa y a los temas transversales de la educación.

A modo de conclusión de este apartado, y de acuerdo con Ben Peretz (1990)⁶⁷, podemos decir que:

"El currículo y materiales curriculares ofrecen un potencial (conjunto de posibilidades de interpretación y desarrollo, no previstas —a veces— por los/as diseñadores/as) susceptibles de ser recreadas/reconstruidas por los profesores y profesoras, como agentes curriculares, de acuerdo con sus propias perspectivas y el contexto de su clase".

Este concepto introduciría una dialéctica entre currículo planificado y currículo en uso, que permite contemplar como los profesores transforman y reconstruyen el curriculum oficial para adaptarlo a sus contextos particulares, no siendo unos meros espectadores y ejecutores de las directrices legislativas.

⁶⁷ En Bolívar (1992:58) *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

De ello se desprende la necesidad de analizar que ocurre en la práctica, cuestión que puede abordarse de una forma genérica (tendencias, modelos curriculares) pero que precisa la máxima concreción (estudios de caso) cuando queremos averiguar que ocurre realmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ello trataremos en el siguiente apartado.

1.3 La práctica curricular

Hasta el momento, se ha querido contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje analizado mostrando las teorías curriculares y del aprendizaje, es decir, la ideología que subyace a la práctica, así como la normativa curricular que la condiciona. Sin embargo, tal como Van Manen (1998:61) afirma:

“La acción en el momento pedagógico no deriva directamente de ningún programa o filosofía de la educación”.

Lo que los profesores aprenden en su formación inicial o permanente sobre diseño curricular y enseñanza está orientado hacia el método: cómo resolver las rutinas de clase, cómo diseñar las programaciones, cómo motivar a los alumnos, cómo introducir conceptos nuevos, cómo tratar las estructuras lógicas de la materia a enseñar de una manera psicológicamente apropiada, cómo diagnosticar las dificultades de aprendizaje, cómo evaluar los logros, etc.

Sin embargo, la simple utilización de técnicas de enseñanza suele ser más útil como guía para la práctica de la enseñanza que como guía para comprender mejor lo que uno debe hacer o lo que uno ha hecho. Así mismo, la filosofía de la educación permite establecer las prioridades. No obstante, ¿es esto suficiente para saber lo que hay que hacer en el momento práctico de una situación concreta? Como afirma Van Manen, el conocimiento teórico y la información para el diagnóstico no conducen automáticamente a una acción pedagógica apropiada.

El conocimiento necesario para la acción pedagógica tiene que ser específico para la situación concreta y orientado hacia el niño en particular, de lo que se deduce que es necesario conocer el contexto en el que se produce la acción.

Lo dicho nos da a entender que no existen modelos curriculares como tales, ya que será cada situación, cada momento, la que determinará una actuación u otra. Sin embargo, y a pesar de esta evidencia, se ha teorizado sobre la existencia de diferentes modelos curriculares. Estos modelos se han diferenciado en función de las teorías y supuestos filosóficos, culturales, psicológicos o pedagógicos que los sustentan, y ponen el acento en uno u otro de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje; alumnos, profesor, contenidos, interacción, sociedad...

1.3.1 Modelos curriculares en Educación Física

Es difícil teorizar sobre los modelos curriculares de la EF porque, a pesar de que en los últimos años (década de los 90) se han realizado en España más investigaciones sobre la práctica de la educación física, todavía existen pocas (y en menor grado bajo una perspectiva crítica) para poder hablar con seguridad de lo que hacen los profesores en sus clases⁶⁸. Debemos recurrir a las experiencias llevadas a cabo en otros países o a modelos utilizados en otras áreas.

Pese a las dificultades comentadas, puede ser interesante observar qué rasgos caracterizan a tales modelos, para poder definir, aunque sea mediante una aproximación teórica, la práctica de nuestro profesor. En la reconstrucción del proceso podremos observar con mayor detenimiento la línea de actuación del profesor.

Benilde Vázquez (2000)⁶⁹ habla de tres orientaciones generales que dan lugar a determinados modelos curriculares. En primer lugar, aquellos modelos que ponen el acento en la materia a enseñar. En segundo lugar, los modelos que ponen el acento en los alumnos, y en tercer lugar, modelos centrados en la sociedad cuyo énfasis se pone en la funcionalidad de la educación.

Si nos ceñimos al área específica de la EF, esta autora afirma que, en la práctica de la educación física, estas tres orientaciones se han desarrollado en una serie de modelos (Vázquez, 2000: 192):

Currículo centrado en la materia (academicista).

En la sociedad (reconstrucción social).

En la autorrealización.

En los procesos de aprendizaje motor.

Currículo de tendencia ecológica (reconceptualismo).

⁶⁸ Es difícil saber que hacen exactamente los profesores en su práctica docente. Algunos de los problemas identificados son por ejemplo las grandes diferencias entre la teoría y la práctica, es decir, entre lo que dicen los profesores que debería hacerse y lo que realmente hacen por falta de experiencia o de conocimientos. Por ello, deducir que se hace en la práctica a partir de los materiales curriculares puede ser engañoso.

⁶⁹ Vázquez, B. (2000) "Modelos curriculares en educación física" en: *Modelos de innovación educativa en educación física* (pp.181-207). Madrid:UNED

Se expondrá a continuación un cuadro-resumen de estos modelos, tal como ella los ha definido:

CENTRADO EN LA MATERIA	Suele identificarse con la escuela tradicional. El papel que juega el alumno según este modelo es el de ejecutar las diferentes habilidades motoras que se le propongan. El profesor es la autoridad en la materia y el modelo a seguir; por tanto éste es concebido como la principal fuente del conocimiento teórico y práctico.
CENTRADO EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE	Prevalecen los procesos sobre el producto. Da prioridad a la adquisición de habilidades de aprendizaje motor.
CENTRADO EN LA SOCIEDAD: RECONSTRUCCIONISMO SOCIAL	Parte de la idea de que el hombre está inmerso en una sociedad, por lo que predominan sus necesidades sociales sobre las individuales. Desde la EF se puede hacer una aportación para la reconstrucción de determinados valores sociales como el mantenimiento de la salud y la forma física, la disciplina...
CENTRADO EN LA AUTOREALIZACIÓN	El aprendizaje es una elaboración del alumno, por lo que tiene prioridad la experiencia propia y el logro de la autonomía personal frente a la responsabilidad social. Las experiencias curriculares estarán diseñadas para desafiar a cada uno en el logro más alto, superar limitaciones y ganar autoestima.
DE TENDENCIA ECOLÓGICA: RECONCEPTUALISMO	No impone unos objetivos definidos sino que pretende capacitar a los alumnos para que puedan organizar su propia experiencia motriz. Metodológicamente debe presentar al alumno amplias, intensivas y significativas experiencias motrices que desarrollen en él hábitos duraderos.

Figura 6 : Modelos curriculares en Educación Física

Fuente: Vázquez, B.(2000)

Pese a ser un intento de clarificación conceptual, esta clasificación no parece aportar los elementos suficientes para diferenciar los modelos, ya que no utiliza los mismos referentes para comparar uno con otro. Por ello, se ha considerado más clarificadora la que realiza Rodríguez Rojo (1991)⁷⁰. Este autor habla de cuatro modelos curriculares: el modelo tecnológico, el modelo procesual, el ecológico, y el comunicativo. Estos modelos nos permiten identificar mejor en que punto se encuentra el modelo del profesor investigado.

El **modelo tecnológico** tiene su fundamentación teórica en la cibernética y el conductismo, dando gran importancia a los objetivos dentro del diseño y el desarrollo curricular. Los demás elementos (contenidos, metodología, actividades de enseñanza-aprendizaje, evaluación) serán medios para conseguir los objetivos. Es un modelo que se interesa principalmente por el resultado, más que en el proceso. De hecho, ha intentado aplicar la teoría de organización empresarial a la educación. Éste es el modelo que ha prevalecido en el área de EF (Devis, 2001).

El **modelo procesual** tiene como principal característica la importancia dada al proceso sobre el resultado. Interesan las actividades y el cómo se lleva a cabo el proceso. Por ello, un elemento esencial será la reflexión sobre la práctica, sobre lo que sucede, como sucede y porqué. Las fuentes teóricas de las que se nutre son la Historia, la Economía, la Ética, la Sociología, la Política, la Antropología y la Psicología Cognitiva. Este modelo fue impulsado por L.Stenhouse, autor sobre el que ya se ha avanzado su concepción de curriculum y de investigación educativa. También es el modelo que intenta impulsar la reforma educativa.

El **modelo ecológico** se fundamenta en la importancia del contexto dónde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo se comprende lo que sucede en el proceso considerándolo dentro del sistema del aula y la vida que se desarrolla en ella, lo que le confiere ese carácter ecológico. Las fuentes teóricas que lo fundamentan son la Ecología, la Teoría General de Sistemas y la Teoría de la Organización. Modelo menos utilizado, aunque en los últimos años parece haber un mayor interés por este planteamiento.

El **modelo comunicativo** o como sistema de comunicación parte del valor que se atribuye a los aspectos comunitarios y grupales, al diálogo y la comunicación entre los diferentes protagonistas del proceso educativo: el profesor y los alumnos. La enseñanza es una actividad comunicativa. Se fundamenta en la Psicología Cognitiva,

⁷⁰ Rodríguez Rojo, M. (1991) "El proyecto curricular " en Saenz, O. (1991) "Prácticas de enseñanza". Pese a no ser una clasificación hecha desde el ámbito de la EF, nos es útil para definir el modelo del profesor.

la Psicología Social, la Sociología, el Interaccionismo Simbólico, la Psicolingüística, la Epistemología genética, el Constructivismo, el Procesamiento de la Información y la Teoría de la Información. Apenas hay bibliografía sobre este tema aplicada a la EF. Posiblemente existan iniciativas en la práctica pero no están publicadas. Se explicará con más detalle en el apartado destinado a desarrollar los antecedentes educativos sobre una enseñanza centrada en el alumno.

Pretender encasillar lo que hacen los profesores en uno de los modelos es algo ficticio, ya que la práctica suele configurarse a través de diferentes elementos pertenecientes a las características de varios de estos modelos. Tal es el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje analizado. Lo que suele suceder es que los profesores se sitúen sobre una tendencia u otra.

Pese a ello, y después de examinar los diferentes modelos curriculares se vislumbran dos planteamientos claramente diferenciados. Por una parte, el modelo tecnológico, de claro corte conductual y técnico, y por otra el enfoque comunicativo de la enseñanza defendido por autores de la pedagogía crítica (Ayuste, Flecha et al. 1994), con un carácter mucho más humanístico, en el que podríamos englobar otros modelos también humanistas, como el ecológico y el procesual. En el siguiente cuadro se pueden apreciar las diferencias en el diseño y el desarrollo curricular de ambas tendencias:

	MODELO TECNOLÓGICO	ENFOQUE COMUNICATIVO
¿EN QUE SE BASA?	Concibe el mundo educativo como un sistema de entradas y salidas donde lo que realmente vale es medir los resultados. Lo eficaz es lo único que cuenta	En el desarrollo del proceso de E-A a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencias y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos.
ROL DEL EDUCADOR	Poner los medios necesarios a través de una organización minuciosa de los diferentes elementos del proceso para que el producto sea el deseado. Se guía por la pregunta ¿qué quiere conseguir la sociedad de los alumnos? DEPENDIENTE	Adaptarse a las condiciones de su medio, crear expectativas intelectuales, concebir materiales y prácticas educativas que favorezcan el diálogo. “Facilitador” del aprendizaje. AUTÓNOMO
ROL DEL ALUMNO/A	Agente pasivo, receptor de la enseñanza. Ejecutor de lo que el profesor ha programado	Agente activo. Participante de todo el proceso , desde la programación hasta la evaluación.
¿QUÉ REPRESENTA PROGRAMAR	Redactar unos correctos y bien definidos objetivos y a partir de ellos plantearse: ¿qué haré para alcanzar x? ¿en qué período de tiempo? ¿con qué recursos? ¿con qué actividades comprobaré el resultado? (independientemente del contexto)	Programar (pensar en un conjunto de intenciones) es una ayuda evidente pero tiene limitaciones: Aquellas cosas que más vale la pena ser aprendidas difícilmente pueden ser enseñadas. Ilógico obsesionarse en crear categorías que recojan todo el conjunto de intenciones y pensamientos que las personas generan.
PROCESO	Definir objetivos que debe aprender el alumno. Seleccionar los contenidos o actividades que permitan alcanzar los objetivos. Secuenciar y temporalizar. Establecer la metodología y recursos Definir la evaluación	Programar bajo este enfoque podría ser: -Seleccionar las experiencias de aprendizaje más enriquecedoras para el alumno (en relación al contexto) -Negociarlas -Establecer los objetivos respecto a ellas (qué pueden y que quieren aprender) -Pensar en la mejor forma de plantear las experiencias bajo los parámetros del enfoque comunicativo. -Establecer mecanismos de constante reflexión durante el proceso. Ev. Formativa

Figura 7: El diseño y la práctica curricular desde dos perspectivas diferentes: el modelo tecnológico y el enfoque comunicativo (Lorente, 2000)

Sobre el cuadro anterior remarcaremos especialmente un aspecto, por la relevancia que adquirirá en el planteamiento de la EF analizado.

Mientras que el profesor en un enfoque tecnológico se plantea a sí mismo todas las preguntas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor facilitador, característico del enfoque comunicativo, se plantea, según Rogers (1986), prácticamente las mismas preguntas pero no a sí mismo, sino a los estudiantes: “¿Qué quieren aprender? ¿Qué cosas les intrigan? ¿Qué cosas despiertan su curiosidad?, ¿Qué temas les interesan? ¿Qué problemas desearían resolver?”. Y una vez que ha obtenido respuestas a estas preguntas, se formula otras como: “¿Cómo puedo orientarlos para que encuentren los medios –las personas, las experiencias, los materiales didácticos, los libros, los conocimientos que yo poseo- que los ayuden a aprender de modo que les proporcionen las respuestas a las cuestiones que les interesan, a las que están ansiosos por aprender?”. Y más adelante, “¿Cómo puedo ayudarlos a evaluar su progreso y a fijar futuros objetivos de aprendizaje basados en la autoevaluación?”.

Estos interrogantes suponen un cambio de perspectiva muy importante, que harán que la enseñanza esté completamente centrada en el estudiante, aspecto al que se dedicará el apartado 1.3.2.

El modelo curricular desarrollado por el profesor

Si tomáramos como referencia la clasificación de Vázquez, veríamos que el modelo desarrollado por el profesor resultó un híbrido entre tres de los enfoques o perspectivas comentadas: el centrado en la sociedad pero bajo una perspectiva crítica, el centrado en la autorrealización y el de tendencia ecológica.

No obstante, como ya se ha comentado anteriormente, se ha preferido tomar como referencia la clasificación de Rodríguez Rojo. Así, nos encontraríamos que el modelo del profesor huiría del modelo tecnológico y recogería aspectos del **modelo procesual, el ecológico y el comunicativo**.

¿Por qué el modelo del profesor es procesual? Porque al profesor le importan más los procesos que los resultados, evalúa con funcionalidad formativa y de manera continuada los aprendizajes de los alumnos y porque utiliza la reflexión sobre la práctica. Está en la línea de Stenhouse en el sentido de que es un profesor preocupado por los efectos de su actuación.

¿Por qué el modelo del profesor es ecológico? Porque el planteamiento del profesor fue fruto de comprender la situación en la que se encontraba la EF en el centro, y

después de averiguar los conocimientos previos de los alumnos. Pese a que en muchas ocasiones pudo comprobarse que fue así, el planteamiento de autogestión falló en un curso (el primer año) y fue quizás por no ser tan consciente de que las características de los alumnos no permitirían llevarlo a cabo, era demasiado pronto para pedirles ciertas responsabilidades. Su intención era ecológica, aunque los hechos demuestran que no siempre fue así.

¿Por qué el modelo del profesor es comunicativo? Porque el profesor buscó que la relación con los alumnos fuera próxima, basada en el diálogo y la confianza mutua. El proyecto fue un proyecto común, pactado y negociado tanto en el diseño como en la puesta en práctica y en la evaluación. Conectado con la realidad.

Después de examinar los diferentes modelos y tendencias, y contrastarlos con la práctica pedagógica de nuestro profesor, se ve un claro posicionamiento de éste en un enfoque comunicativo y una huida del modelo tecnológico.

1.3.2 Una propuesta para la práctica pedagógica y el aprendizaje en Educación Física: la autogestión

“El hecho de autogestionarse es una manera de darte cuenta de que las cosas en la vida no te las dan hechas, te lo tienes que “currar” y cuando llegan los resultados, te sientes mucho mejor porque es el fruto de tu trabajo”⁷¹.

Después de presentar en el apartado 1.2.2. la autonomía como objetivo educativo, y de mostrar algunas de las premisas que pueden ayudar al desarrollo de la misma, nos aproximaremos a una tarea, entre múltiples posibles, que tiene por objetivo el desarrollo de la autonomía en la gestión del aprendizaje. Se trata de la autogestión de la clase de EF por parte de los alumnos. Será necesario, por tanto, delimitar en primer lugar, el concepto de autogestión.

Así mismo, una tarea como la autogestión de la clase tiene sentido en un marco general de enseñanza centrada en el alumno y en el no-directivismo. Por ello, será necesario buscar los antecedentes educativos sobre planteamientos en los que el alumno ha sido considerado el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y especialmente aquellos que tienen como hecho característico la no directividad por parte del profesor. La búsqueda se ha realizado en un primer momento a partir de los movimientos y corrientes educativas generales. Y en segunda instancia sobre la EF, aunque, como podremos apreciar, existen pocas iniciativas que se asemejen a la autogestión tal como aquí la entendemos.

⁷¹ Respuesta de un exalumno que vivenció el proceso de autogestión, en una entrevista realizada después de dos años de haber acabado sus estudios en el centro.

Sobre el concepto de autogestión

De acuerdo con el concepto presentado por Michel Lobrot (1980:361), la autogestión pedagógica:

“Consiste en colocar en manos de los alumnos todo lo que es posible, es decir, no la elaboración de los programas o la decisión de los exámenes, que no dependen ni del docente ni de sus alumnos, sino el conjunto de la vida, las actividades y la organización del trabajo en el interior de ese marco. No sólo los alumnos pueden trabajar o no, sino además pueden decidir por sí mismos sus relaciones “aquí y ahora”, sus actividades comunes, la organización de su trabajo y los objetivos que pretenden perseguir”.

De este modo, los alumnos se convierten en los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y podrán definir y gestionar lo que quieren que sea su formación, sus relaciones internas, y todos aquellos aspectos que tengan que ver con la vida del aula. Las tareas que concernían al profesor en la pedagogía tradicional, pasan a ser responsabilidad del grupo, considerando al profesor un facilitador del aprendizaje, un instrumento al servicio de los alumnos. De esta forma, pueden utilizarlo poco o pedirle explicaciones, que intervenga en las discusiones, etc.

Las intervenciones del profesor (siempre y cuando se le demande) pueden ser de tres tipos:

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

Este principio de no intervenir salvo que se le pida tiene sentido porque es la única manera de respetar una no-directividad total en el grupo, ya que si el docente empieza a intervenir por su propia iniciativa, será imposible que no sea percibido como una autoridad que gobierna las actividades u organiza el trabajo.

Y por contrapartida, el docente es dueño de decidir si responderá a la demanda y en que términos lo hará. Si no lo hiciera perdería a su vez la libertad y se convertiría en una máquina en manos de sus alumnos.

No obstante, antes de seguir profundizando en el concepto de autogestión creo necesario hacer una mirada a otros dos conceptos muy vinculados; el de la “no directividad”⁷², y el de la “no directividad interviniente”, que serán la base sobre la que se sustentará la autogestión pedagógica. Para ello, tendremos que remontarnos a la concepción que tienen del primer concepto, por una parte, Kurt Lewin, dentro de una perspectiva de investigación, y por otra Carl Rogers, a través de la práctica de la psicoterapia. Pero más allá de estas concepciones se encontraría la reinterpretación que realiza Michel Lobrot, aportando la idea de “no directividad interviniente”. En ella nos detendremos un poco más.

Lewin entiende “la no directividad” como la forma en que un grupo tiene autonomía para autodirigirse. En esta situación el monitor no juega un papel muy importante, es un observador que respeta la libertad y autonomía del participante y su objetivo es comprender la dinámica del grupo.

Rogers va más lejos, ya que 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. El educador no es autoritario, sino un facilitador que muestra interés real y empatía por el alumno, sin prejuicios ni ideas preconcebidas⁷³. Lobrot (1998) opina que la no directividad tal como es considerada por Rogers, se podría llamar “incitativa” ya que tiene como fin favorecer o “facilitar” el desarrollo del cliente o del participante.

Lo que estos dos autores tienen en común, según Lobrot, sería:

- . La ausencia de autoridad o de relación de poder, es decir, se cuestionan la relación de dominación y se intenta anularla.
- . Lo que ambos pretenden es permitir la emergencia del deseo en el participante.

⁷² Término introducido por los norteamericanos. Pese a que Lobrot utiliza el término de no-directividad, él prefiere utilizar el de autogestión ya que el primero tiene connotaciones negativas de la actitud del docente en el seno del grupo. Y al mismo tiempo le parece insuficiente, pues no manifiesta lo que hay de positivo en la actitud de los miembros del grupo para establecer cierto tipo de relación

⁷³ Se han utilizado los términos educador y educando o alumno, pese a que Rogers utiliza normalmente los de terapeuta y cliente, dado que su trabajo se inicia con la psicoterapia (aunque más tarde aplica estos conceptos a la educación). En el apartado sobre la búsqueda de antecedentes en los que el alumno ha sido el principal protagonista del proceso de EA se realiza una explicación más completa de su pensamiento, ya que como allí se menciona, tiene grandes similitudes con el planteamiento de la EF llevado a cabo por nuestro profesor.

Lobrot inicia su argumentación considerando el deseo como la raíz de todos nuestros actos, diciendo que es de naturaleza imaginaria, es decir,

“(...) consiste en una representación del acto o de la meta del acto, acompañada de un impulso que posee cierta energía” (Lobrot, 1998:107).

Y continua diciendo:

“Toda actividad que en verdad nos concierne, es decir, conducente a transformarnos, a hacernos evolucionar, a curarnos o a desarrollarnos, debe pasar por nuestro deseo. De otro modo, se trataría de una actividad superficial que no nos involucraría verdaderamente y que seguiría externa a nosotros”.

Esta idea traspasada a la educación significaría que es preciso elegir actividades que provoquen este deseo, para involucrar totalmente a los alumnos.

Lo que diferenciaría el pensamiento de este autor respecto a Lewin y Rogers sería que para Lobrot no bastaría con dejar emerger el deseo por sí solo dando lugar a un contexto permisivo o facilitador, sino que sería preciso ayudar para que éste fuese más poderoso, más consciente y más eficaz. Esta ayuda al deseo constituiría la **“no directividad interviente”**.

El autor propone diferentes tipos de intervención dentro de una perspectiva no directiva. Sin embargo, previamente examina los obstáculos que se oponen al deseo y su realización, destacando los siguientes:

- En muchas ocasiones el deseo no está claro o tenemos dificultades para representarlo. Una forma de solucionar este problema es no plantear con una pregunta totalmente abierta del tipo “¿qué queréis hacer hoy?”, sino que se precisa una actividad inicial, tan abierta como sea posible y sobre la que cada uno se sitúa. Esta actividad servirá para conocer el deseo.
- Otra de las dificultades es que la afirmación corporal de nosotros mismos tiene efectos sobre nuestros contactos con el mundo material y con los seres humanos. Para solventar este problema habrá que tener en cuenta que las emociones no desaparecen por el hecho de expresarlas o hacer catarsis. Por otra parte, las personas están tan obsesionadas por sus vivencias emocionales negativas que es preciso tenerlas en cuenta si quieres ser coherente con el principio de no directividad, ya que no es posible situarse desde un principio en lo positivo ya que aparece poco.
- Otro de los problemas es que resulta difícil expresar y satisfacer los deseos. Lobrot propone que los participantes expresen sus deseos hacia el exterior, ya

sea a partir de representaciones mentales o a partir de un trabajo sobre los comportamientos.

En resumen, Lobrot viene a decir que las tres perspectivas se complementan. La no directividad de Lewis es importante porque establece la relación básica en que se sitúan los participantes, es decir, reconocer la autonomía del grupo para tomar decisiones, adoptando la posición de observador y de ayuda externa. La no directividad de Rogers permite al educador acercarse y establecer la comunicación con el grupo, debido a que escucha de manera activa y empática y favorece el diálogo. Crea el clima indispensable para relacionarse. Y por último, la no directividad interviniente permite realizar todas las actividades que es posible realizar en un grupo: trabajo en equipo, expresión, creación individual, acciones corporales, instrucción, colaboración, etc. El educador se acercará al máximo al grupo y participará en su vida, a pesar de su distancia institucional. No hará las mismas cosas que el grupo, puesto que asume el rol de ayudante, pero todo lo hace junto a ellos.

No se han podido encontrar enfoques o experiencias semejantes a las descritas aplicadas al campo de la educación física. Tampoco debemos confundir la autogestión con la pedagogía del “laissez faire”, en la que el profesor es un mero observador de la actividad del alumno, quien libremente experimenta con el material dispuesto por el profesor.

Lo que se encontraría más próximo a un planteamiento como el de autogestión sería el “estilo J” o “Estilo de autoenseñanza” propuesto por Muska Mosston (1993)⁷⁴ en el área de EF. Este estilo sería el último del espectro de los estilos que propone el autor porque la lógica interna del mismo lleva a la constatación de que realmente es posible que una persona tome todas las decisiones. En este estilo todas las decisiones (preimpacto, impacto y postimpacto) son tomadas por el alumno. Sin embargo, Mosston considera que este estilo no existe en el aula, pero sí en situaciones donde el individuo participa en su propia enseñanza. Constituiría la idea del autoaprendizaje.

Pese a que en este caso se ha considerado la autogestión como una tarea de enseñanza-aprendizaje, también sería posible llegar a entenderla como un estilo de enseñanza más, analizándolo desde las directrices que utiliza Mosston para definir los diferentes estilos, es decir, desde quien toma las decisiones y cuando las toma. El

⁷⁴ Mosston, M. y Ashworth, S. (1986) *La enseñanza de la educación Física*. Barcelona: Hispano Europea; Mosston, M. y Ashworth, s. (1993) *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea, S.A.

matiz que se podría introducir es que no se queda simplemente en autoenseñanza o autoaprendizaje, que también lo es, sino que el alumno asume el rol de profesor de sus compañeros.

¿Es lo mismo la autogestión pedagógica defendida por Lobrot que la autogestión de la clase por parte de los alumnos llevada a cabo por nuestro profesor? ¿Poseen ambas el mismo principio de no directividad interviniente?

Antes de responder a esta cuestión es preciso responder a otra: ¿En que consiste la autogestión de la clase por parte de los alumnos?

En más de una ocasión se ha apuntado algo sobre la tarea que ha sido objeto de esta investigación. Con la intención de no hacer repetitivo el discurso, remito al lector al capítulo 4 sobre el diseño del proceso, ya que es allí donde se exponen los puntos clave de la tarea. Sin embargo, ahora se hace preciso comparar sus aspectos esenciales con el tipo de pedagogía autogestionaria defendida por la corriente francesa. ¿Podemos afirmar que se trata de la misma cosa?

Después de examinar las características de ambos planteamientos vemos que tienen puntos en común pero también difieren en algunos aspectos⁷⁵.

En primer lugar, Lobrot propone un modelo de autogestión que abarcaría desde la vida en un aula hasta la institución educativa, de ahí su nombre de Pedagogía Institucional. Las decisiones a tomar pueden ampliarse a todos los niveles de gestión, es decir no solo a las propias del aula, sino de centro. En el caso investigado no se pretende ser tan ambicioso: se trata de una tarea más en la búsqueda de autonomía del alumno, encuadrada dentro de un proyecto más amplio de autogestión del aprendizaje. El resto de la programación había sido un camino más guiado por el profesor, aunque cada vez era mayor el número de decisiones tomadas por los alumnos. Podría decirse que se trataba de un “proceso de autonomización”, tal como lo habría denominado Meirieu.⁷⁶

En ambos casos se da gran autonomía e iniciativa al alumnado. La diferencia estaría en el grado de autonomía proporcionada y donde se inicia. La autogestión pedagógica lleva hasta las últimas consecuencias la responsabilidad proporcionada a los alumnos,

⁷⁵ Para no confundir los dos términos, lo llamaré autogestión pedagógica al utilizado por Lobrot y autogestión de la clase a la tarea investigada.

⁷⁶ Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

tal como se ha descrito en el concepto aportado por Lobrot. La autogestión de la clase constituía una parte del curso en la que los alumnos decidían qué tipo de actividad o sesión iban a llevar a cabo, a partir de la propuesta inicial del profesor. La propuesta de preparar las clases no surgió de los alumnos sino del profesor, aunque pactó con ellos si se llevaba a cabo o no. Los diferentes grupos o parejas que iban a llevar a cabo la sesión no pactaban con el resto de compañeros la sesión a realizar. No obstante, se organizaban ellos, con la figura del delegado como mediador, el calendario de intervenciones. Los alumnos se convertían en los profesores durante aquella sesión por lo que tenían que tomar todas las decisiones concernientes a la organización, el control y animación de la clase.

Otro aspecto comparable se refiere al papel del profesor. En ambos el profesor está a disposición de los alumnos. Es cierto. Sin embargo, en la autogestión pedagógica los alumnos deciden si quieren que el profesor intervenga o no, atendiendo a los tres tipos de intervención expuestos. En la autogestión de la clase, el profesor no intervenía en la preparación de la sesión salvo si los alumnos se lo pedían, pero sí intervenía en momentos puntuales de la clase, cuando él lo creía necesario, no cuando los alumnos se lo pedían. También intervenía sin petición de los alumnos en la última parte de la sesión, durante la reflexión sobre la clase. En muchas ocasiones el profesor participaba en las clases como un alumno más. En la autogestión pedagógica no está contemplada esta intervención. En el caso investigado, el rol de profesor está más cercano a la idea defendida por Rogers.

En este apartado se ha intentado delimitar el concepto de autogestión tal como es interpretado en la investigación, comparándolo con el modelo que se aproxima más al caso investigado, la autogestión pedagógica. Sin embargo, para poder comprender como se ha llegado a esta forma de entender la educación es preciso hacer una mirada retrospectiva hacia aquellas tendencias pedagógicas que han centrado la enseñanza en el alumno y que directa o indirectamente han planteado el principio de no-directividad. No obstante nos limitaremos al mundo contemporáneo dado que ir más allá sobrepasaría las intenciones de esta investigación.

También es preciso aclarar que después de revisar las corrientes relacionadas con la educación física, se ha podido observar que apenas se menciona el papel que juega el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la mayoría se da por supuesto que el profesor es quien organiza y lleva a cabo las clases. Por lo tanto, se ha tenido que recurrir a los planteamientos generales de la educación donde sí se han encontrado antecedentes que fundamentan el planteamiento analizado.

El alumno, protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Antecedentes educativos en el mundo contemporáneo

Desde la Edad Media, el niño había sido concebido como un ser que debe someterse a una autoridad que lo oriente, lo dirija y decida por él, ya que él es un ser débil y no conoce sus verdaderos intereses.

Como reacción a esta forma de entender la educación surgieron algunas voces críticas durante el siglo XVIII (Montaigne, Rabelais, Rousseau) cuyo punto en común era la afirmación de la libertad del niño.

En cierta forma, Rousseau fue el precursor de una teoría del no directivismo, al plantear el papel del educador como alguien que crea las condiciones para el aprendizaje, pero no dirige directamente el aprendizaje, sino que es el alumno el que tiene la sensación de dirigirlo. Se iniciará, por tanto, la revisión de estos antecedentes, con su pensamiento.

Rousseau: “hacerlo todo sin hacer nada”

El principio “*hacerlo todo sin hacer nada*” formulado por Rousseau en 1762 en su Libro Segundo de Emilio, es el punto de partida de todas las pedagogías contemporáneas que quieran situar la actividad del niño en el núcleo de su andadura (Meirieu, 1998). Es el principio básico de una “pedagogía de las situaciones”, es decir, organizar el ambiente vital con el objetivo de que el niño esté lo más estimulado posible, tanto sensorial como intelectualmente. Este principio no implica abstención pedagógica, no significa renunciar a fijar objetivos de aprendizaje ni a intervenir en la educación de los niños. Significa, por el contrario, ejercer la autoridad de educador, sin actuar directamente sobre la voluntad del niño, sino utilizando *mediaciones*, es decir, situaciones en que se pone a quien educamos y que le permiten convertirse progresivamente en “alguien que se educa”. En las propias palabras de Rousseau:

“Tomad una ruta opuesta con vuestro alumno, que crea que él es siempre el dueño, pero en realidad, debéis serlo vosotros. No hay ninguna sujeción más completa como la que posee todas las apariencias de libertad, ya que de este modo esta cautiva la voluntad misma. ¿No está a vuestra merced un pobre niño que nada sabe, que nada puede, que lo ignora todo? ¿No disponéis de todo lo que tiene relación con él y de todo lo que le rodea? ¿No están en vuestra mano, sin que él lo sepa, sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas y todo lo demás? Sin duda no debe hacer lo que él quiera, pero no debe querer más que lo que queráis que haga, pues no debe dar un paso que vosotros no hayáis previsto, ni desplegar los labios sin que sepáis lo que va a decir.” (Rousseau, 1973:144-145).

Muchos autores han interpretado las ideas de Rousseau, entre ellos los más representativos de la Escuela Nueva⁷⁷ como Montessori, Ferriere, Decroly, así como los que parten de experiencias antiautoritarias surgidas de las Escuelas de Hamburgo, y de pedagogos como Neill, Rogers, Tolstoi, Giner de los Ríos, Illich, Lapassade o Lobrot. Más adelante dedico un apartado a ellos.

Sin embargo, en este caso he preferido retomar la consideración que hace Meirieu (1998) de las palabras anteriores. Este autor dice que a pesar de que las palabras de Rousseau pueden también interpretarse como una descarada manipulación, quizás lo que pretende decir es que mientras el niño no está educado, o no ha alcanzado una determinada madurez, no puede elegir sus fines de aprendizaje, ni decidir que es importante para él⁷⁸. Será el educador quien lo haga, ya que espera que el niño haga lo que él considera indispensable para su desarrollo, pero quiere que lo haga por su cuenta. Si el niño no lo hiciera por su cuenta, el aprendizaje no tendría una influencia duradera, no contribuiría a su propia construcción. Pese a lo dicho, en la realidad no siempre el educador consigue que el alumno haga lo que él considera que le conviene. Hay una resistencia, que por otro lado, es conveniente ya que indica que ahí hay alguien que se está formando, ese alguien es único y tiene una particular forma de aprender.

En lo que si parecen estar de acuerdo los autores antes citados es que Rousseau marcará las tendencias pedagógicas en las que el niño es la figura principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Escuela Nueva

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se intentó la renovación de la pedagogía iniciándose una teoría de la educación muy ambiciosa, aunque a menudo sus aplicaciones quedaron muy por debajo de sus aspiraciones (Lobrot, 1966,1980). Es la llamada Escuela Nueva o pedagogía activa.

⁷⁷ De ella se hablará más adelante.

⁷⁸ Como puede observarse las ideas de Rousseau ponen el acento en el alumno, pero no lo considera lo suficiente maduro para decidir sobre los objetivos de su aprendizaje. Este enfoque diferiría en algunos aspectos del defendido por la autogestión pedagógica, en la que prácticamente todo es decidido por los alumnos. Sin embargo se expone aquí por la importante repercusión de este autor en las ideas de la Escuela Nueva y de la pedagogía activa.

Los precursores de esta nueva teoría de la educación nacieron todos alrededor de 1870⁷⁹ y todos habían alcanzado la madurez en la Primera Guerra Mundial, situándose lo esencial de su obra entre las dos guerras. Su pensamiento estará muy marcado por estas circunstancias.

Esta nueva teoría afirma que es preciso tener en cuenta como aspecto prioritario, el interés del niño, sus apetitos, sus aspiraciones y sus exigencias. La principal característica de la Escuela Nueva será trasladar el centro de atención del profesor al alumno. La forma de enseñar estará vinculada al descubrimiento personal, utilizando técnicas no directivas.

La especial aportación de la escuela nueva fue la renovación de los métodos. La búsqueda de fórmulas que hicieran más atractivo el aprendizaje (historias, anécdotas...); la conexión con la realidad para despertar el interés de los alumnos; la creación de motivaciones con la utilización del juego; y a través de las buenas relaciones entre el educador y el educando.

El papel que juega el profesor es el de estimulador y orientador del aprendizaje, no constituye el exclusivo transmisor de saberes y la relación pedagógica es de tipo participativo. Sin embargo, el educador sigue manteniendo su poder, ya que a pesar de que escoge a partir de las ideas de los niños, es él quien organiza las actividades. No se llega a la idea de una autoorganización del grupo.

Dentro del movimiento de la Escuela Nueva se dan diferentes experiencias como los “centros de interés” de Decroly, el concepto de “actividad funcional” de Claparade, o el “learning by doing” de Dewey. Todas ellas tendrán como punto común el interés del niño. Sin embargo, los principios en los que se basan son demasiado abstractos, no se cuestionan si existe o no ese interés, lo suponen, pero no lo crean; los intereses son decretados desde el exterior por el adulto, con lo cual, no son los intereses reales de los sujetos a los que va dirigida esa educación.

Se ha criticado que los pedagogos de la escuela nueva no se pregunten sobre como conocerán el interés del niño o sobre cómo surgirá concretamente ese interés. El interés no surge de la nada, sino de una experiencia de la actividad capaz de interesar. Es necesario que el niño pueda tantear, perderse y reencontrarse, para encontrar él mismo sus verdaderos intereses. Para Lobrot, la respuesta está en hacerle tomar decisiones, en elegir, pero esta noción no está presente en la escuela nueva.

⁷⁹ Dewey (1859), Montessori (1869), Decroly (1870), Claparade (1873), Ferriere (1870).

En el caso analizado, el poder elegir y decidir no sólo qué actividades llevar a cabo en la sesión, sino el cómo, mostraba los intereses de los alumnos, muchas veces basados en actividades ya conocidas o practicadas por ellos mismos o por familiares, o bien por la curiosidad y atractivo de la misma. Su elección podía motivar despertar nuevos intereses y toma de decisiones sobre otras actividades relacionadas.

En la búsqueda de referencias explícitas al ámbito de la EF, vemos que el ideario de La Escuela Nueva establecido en el Congreso de Escuelas Nuevas de Calais en 1921, menciona dos puntos (el 9 y el 10) relacionados con el área. Estos puntos hacen referencia al cultivo del cuerpo a través de la gimnasia y los juegos y deportes; y también menciona las excursiones a pie o en bicicleta con la posibilidad de realizar acampadas, pero no se encuentra ninguna alusión al hecho de que sean los alumnos quienes organizan tales actividades. La EF planteada en aquellos momentos pasa del aprendizaje de formas estereotipadas (extraídas del modelo de alto rendimiento) a la exploración motriz y el aprendizaje por descubrimiento. Según esta escuela, el aprendizaje es fruto de la observación, la experimentación y la comparación, por lo que resulta más reflexivo y comprensivo.

Resumiendo podríamos decir que más que una revolución profunda de la educación, las reformas de la escuela nueva, consistieron en una mejora del sistema, especialmente de la metodología y las relaciones del aula. Pero sus interesantes ideas se quedaron muchas veces en programas abstractos y teóricos. El centro de atención, los intereses del niño, no se llevaron hasta las últimas consecuencias, ya que simplemente el alumno podía opinar sobre ellos, pero no llegaba a mostrarlos al no poder elegir sus acciones, experimentarlas, volver atrás o reflexionar sobre ellas. En última instancia era el maestro quien decidía puesto que procuraba complacer a los alumnos haciéndoles hacer lo que creía que ellos deseaban hacer. Y en realidad, nunca era lo que ellos deseaban hacer, puesto que no tenían ocasión de mostrarlo.

Según lo dicho, las ideas de la escuela nueva tienen algunos puntos comunes con el planteamiento de nuestro profesor, como el situar al alumno en el centro del proceso, la búsqueda de estrategias que permitan despertar el interés y la motivación del alumno, su conexión con la realidad y las buenas relaciones de aula. Sin embargo, no tiene en común el eje principal sobre el que se apoya la autogestión, es decir, la toma de decisiones por parte del alumno en la preparación y organización de las actividades.

Después de la I Guerra Mundial, otros movimientos basados en los mismos principios parecen ir más allá. Intentan producir una no directividad y aunque no son un esfuerzo por repensar enteramente la relación profesor-alumno y el sistema de enseñanza, si intentan aportar algunas mejoras y aumentar la eficacia del aprendizaje. Se trata, por una parte, de las pedagogías libertarias inspiradas en las ideas anarquistas y

marxistas, y por otra, de experiencias antiautoritarias tal como las clasifican Ayuste, Flecha et al.(1994)⁸⁰ o intentos de democratizar la relación pedagógica, tal como lo plantea Lobrot (1980)⁸¹.

Las pedagogías libertarias

A finales del siglo XIX y el inicio del XX, debido a importantes cambios sociales y al proceso de industrialización, surgieron los movimientos anarquista y marxista, que influyeron en la idea de concebir la educación como un instrumento de cambio social.

Las pedagogías libertarias surgidas de esta ideología política tienen por objetivo educar a personas libres de prejuicios y dogmas.

Según Ayuste, Flecha et al.(1994), una de las experiencias más emblemáticas en el Estado Español es la **Escuela Moderna de Ferrer y Guardia**, influenciada por el anarquismo y por el racionalismo positivista. Su proyecto emancipador, que trata de formar seres más libres, responsables, solidarios y activos, fue objeto de muchos ataques y falsas acusaciones que acabaron en el proceso Ferrer y con la clausura de la Escuela Moderna de Barcelona. Pese a dar protagonismo al alumno, encontramos pocas conexiones con el planteamiento de autogestión.

Si, en cambio, las encontramos en las ideas de **Freinet**, especialmente cuando defiende que el niño es capaz de desarrollar sus capacidades y expresar su creatividad si se le deja libre de obstáculos que lo limiten. Aplicar las técnicas Freinet significa dar la palabra al alumno, partir de él, de sus capacidades de comunicación y de cooperación. El principio de cooperación exige la creación de un ambiente en el aula en el que existan elementos mediadores en la relación maestro-alumno. Así la organización del aula debe contemplar la participación de los alumnos en la construcción de sus conocimientos.

Según Lobrot (1980), Freinet introduce en la escuela un modelo de autogestión, al plantear la realización de actividades libres que implican que el alumno cree, invente, elija. En el “texto libre” o el “dibujo libre” el alumno “autogestiona” integralmente su actividad.

⁸⁰ Ayuste, A; Flecha, R.; López, F. Y Lleras, J. (1994) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona:Graó.

⁸¹ Lobrot, M. (1980) *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas.

Pese a ser unos métodos interesantes y formativos, el punto débil de su planteamiento ha sido el no poder demostrar la eficacia de sus métodos para promover la adquisición de conocimientos, y la integración de la cultura. También se los ha considerado valiosos en la enseñanza primaria pero poco eficaces en los niveles secundario y superior.

Las aportaciones de estos enfoques están en la concepción de la educación como algo integral, en la conexión entre escuela y sociedad, el valor de la cooperación y del trabajo en grupo.

Estas pedagogías libertarias tienen un gran componente político, por lo que no nos detendremos más en ellas, al no ser objetivo de este trabajo, pero si podemos decir a modo de resumen que en las ideas marxistas y anarquistas encontramos algunos aspectos relacionados con el objeto de este trabajo como pueden ser el rechazo a la figura de autoridad (como ocurre en las experiencias antiautoritarias), la defensa de la autogestión en la escuela y en la sociedad, y la consideración de la educación como un instrumento de cambio social. Y como crítica podríamos decir que se le ha atribuido un exceso de confianza en la educación como cambio social.

Las experiencias antiautoritarias

El objetivo de las teorías y experiencias antiautoritarias era introducir renovaciones pedagógicas que posibilitaran cambios sociales. ¿Cómo? A través de la organización democrática, basada en la participación de padres y alumnos en la gestión del centro y en la toma de decisiones conjunta sobre cuestiones que atañen a la vida del centro. En definitiva, experiencias que respetaran la autonomía del sujeto y favorecieran su autoestima.

Se iniciará la revisión con F.Giner de los Ríos por ser éste uno de los primeros en España que situó al alumno en el centro del proceso pedagógico. También mostraré los rasgos generales de la escuela de Summerhill fundada por Neill, se hará referencia a los movimientos norteamericanos que intentan poner en manos de los alumnos los programas y su organización y nos extenderemos más en el pensamiento de Rogers por haber encontrado en él grandes puntos de conexión con el planteamiento descrito en la investigación. Por último, se mencionarán los aspectos del pensamiento de Lobrot que hacen especial referencia al papel del alumno en el proceso educativo, ya que anteriormente he expuesto las ideas principales sobre su concepto de autogestión pedagógica.

- ***F.Giner de los Ríos, creador de la Institución Libre de Enseñanza***

Sólo se destacará del pensamiento de este autor, por ser el motivo de este estudio, el hecho de considerar al alumno el centro del proceso educativo. Sin embargo, para él, el maestro seguía desempeñando un papel decisivo. La formación, decía, no puede ir en una sola dirección, del docente al discente, sino en todo momento en los dos sentidos. Seguía el método socrático, mediante el cual, a partir del diálogo respetuoso con el alumno, éste acabaría desempeñando un papel fundamental en su propio proceso de desarrollo.

En lo que respecta al área de la EF, en la Institución Libre de Enseñanza, se empleaba el ejercicio físico como antídoto a la pereza, y como compensación de las disciplinas cognitivas. Las actividades extraescolares tenían un marcado carácter militarista. El papel del alumno era el de ejecutor, no de creador o director de su propia formación. Este tipo de práctica parece contradictoria con la idea inicial de la relación docente discente en los dos sentidos.

- ***Neill y la escuela de Summerhill***

En esta búsqueda de antecedentes sobre una enseñanza centrada en el alumno no podemos olvidar la escuela progresista inglesa, versión del movimiento de la nueva educación en Inglaterra. Hay tres escuelas emblemáticas de este movimiento: Abbotsholme, Gordonstoun y Summerhill, la más conocida, en la que su fundador A.S. Neill pretende *“hacer que la escuela se acomode al niño y no hacer que el niño se acomode a la escuela”* (Neill 1978)⁸².

Este movimiento fundamenta la educación en la libertad. Pero no una libertad abstracta sino que la libertad de un niño en Summerhill limita con la libertad de los demás. Para educar personas libres es necesario educar desde la libertad y desde la creencia absoluta en la bondad de los niños. La educación será entonces una tarea de comprensión y de respeto a los intereses de los alumnos, lo que comporta la mínima intervención posible por parte del profesorado en el control disciplinario. Se puede observar también un interés por acercar al alumnado a los problemas reales de la sociedad con el objetivo de desarrollar el sentido del deber, la cooperación y la solidaridad.

Neill tenía una gran confianza en la autorregulación individual y en el autogobierno colectivo. Abogaba por una educación dirigida a lo emocional, antes que por la formación exclusivamente intelectual.

⁸² En Cuadernos de pedagogía. Especial 25 años.(2000:85)

En lo que respecta a la Educación física, en la escuela de Summerhill, las actividades físicas y los deportes son libres, optativos, como todo lo demás. A pesar de que el alumno puede elegir hacer una actividad u otra, esta idea no se aproxima a la autogestión porque una vez ha elegido, la tarea está dirigida por el educador, no es el quien adopta el rol de profesor con sus compañeros, con las responsabilidades que esto conlleva.

- ***Movimientos norteamericanos de democratización de la relación pedagógica***

Surgen en Estados Unidos, antes de la primera guerra mundial y prosiguen entre las dos guerras, algunos intentos por democratizar la relación pedagógica, poniendo en manos de los alumnos los programas y su organización.

Uno de éstos intentos fue el realizado por Kilpatrick, discípulo de Dewey, quien lanzó el **“método del proyecto”**. Con este proyecto se acepta por primera vez lo que se consideraba hasta el momento imposible: que el niño pudiera tener la iniciativa de sus actividades, tomar decisiones y expresar su voluntad. Pero esa libertad está limitada ya que el niño se compromete a llevar a cabo un trabajo u otro en un nivel puramente escolar.

Otro de los intentos lo constituyó el llamado **“plan Dalton”**⁸³. El plan Dalton es un ensayo generalizado de pedagogía nueva intentado por la señorita Parkhurst en Dalton, Massachussets, a partir del método Montessori. Lo que aporta este método es, por una parte, el uso del contrato mediante el cual el alumno elige vincularse con la escuela y aprender ésta o aquella materia. Y por otra, la máxima individualización al proponer al niño progresiones escritas totalmente fijas que el mismo puede controlar. De esta forma puede trabajar a su ritmo, organizándose él mismo. Sin embargo se fijan límites de tiempo en las progresiones por lo que al final la decisión del alumno queda limitada a fijar cierto ritmo de trabajo durante la semana. Por otra parte individualiza en exceso ya que el alumno se aísla del resto.

En Estados Unidos también surge la **“pedagogía cibernética”** o **“enseñanza programada”**, cuyo objetivo es llegar a la autoenseñanza y al autocontrol, y en la cual la figura del docente queda prácticamente anulada. Dos principios orientan la teoría cibernética:

El de mecanización. La máquina es más eficaz que toda intervención directa de un docente.

⁸³ En 1922, H.Parkhurst publica Education of the Dalton plan. (En Lobrot, 1980:159)

La no directividad. El educando aprende mejor si él mismo es quien regula su acción y se controla.

Pese a tener algunas ventajas, se han criticado muchos aspectos.

Trasladado a la EF podría tener cierta similitud con el “programa individualizado. El diseño del alumno (estilo H)” de M. Mosston (1993), en el que el profesor decide el contenido y el tema general a tratar, y el alumno toma las decisiones acerca de las preguntas (problemas) y las múltiples soluciones, organizándolas por categorías, temas y objetivos, constituyendo un programa individualizado que el alumno ha descubierto y diseñado. También tendría relación con el siguiente estilo propuesto por Mosston, y que representa un paso más en la autonomía del alumno. Se trata del “estilo para alumnos iniciados (estilo I), que aún siendo parecido al anterior en su estructura y procedimientos, representa un cambio importante al ser la primera vez que el alumno inicia la actividad, es decir, le manifiesta al profesor que está preparado para llevar a cabo una serie de pasos como, indagar, descubrir, diseñar un programa, y ejecutarlo para su propio desarrollo. Es el primer estilo de los descritos por el autor en que las decisiones del preimpacto se trasladan del profesor al alumno.

Veamos algunos inconvenientes de esta pedagogía, también aplicables a nuestra área:

- Este tipo de enseñanza supone la existencia de un sujeto extremadamente motivado por el trabajo y el conocimiento, a lo que desde el área de EF añadiría, motivado por el esfuerzo físico y la autosuperación.

- Según esta enseñanza, la relación humana directa es inútil. Sin embargo la relación humana es clave cuando se trata de aprendizajes experienciales. En los dos estilos descritos por Mosston, no se considera que la relación humana sea inútil, puesto que el profesor es un apoyo que observa, escucha, hace preguntas, pero ni evalúa ni juzga.

- Si la información o el tipo de trabajo requerido no es de por sí motivante se vuelve a caer en la Pedagogía tradicional, basada en las motivaciones externas.

- Como debe esperar a que el alumno experimente la “atracción de vencer la dificultad”, ¿qué pasa si se encuentra con sujetos que no la tienen? Deberá recurrir a exigencias exteriores y a la relación profesor-alumno clásica.

- Este tipo de pedagogía supone que el interés existe, no lo crea.

- Abandona al alumno a sí mismo y le pide que escoja por sí mismo y tome las decisiones que se le impongan.

- **Carl R. Rogers y la enseñanza centrada en el estudiante**

Después de analizar las ideas de Rogers⁸⁴, se pudo comprobar la gran similitud de su planteamiento con el de nuestro profesor, el cual no había tenido contacto con las ideas de este autor pero su práctica era muy similar a sus teorías. Por ello parece oportuno extenderse en el pensamiento de C.R. Rogers porque dotará de mayor sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje reconstruido.

Por otra parte, y a la vista de los resultados de la investigación, vemos que refuerzan los resultados de las múltiples investigaciones realizadas sobre la enseñanza centrada en la persona presentadas por Carl Rogers en su libro “Libertad y creatividad en la educación”, cuya segunda versión publicada en castellano en 1986 incluía las ideas principales de su planteamiento, así como las experiencias e investigaciones más recientes que lo respaldaban, de forma que el autor podía llegar a afirmar con mayor seguridad cuales son los aspectos que ayudan a los profesores a instaurar en sus aulas una *“libertad responsable, una libertad en la que florece el entusiasmo del aprendizaje lleno de sentido”*.

Tal como él mismo afirma, las manifestaciones hechas por profesores y estudiantes que han podido vivenciar una educación de este tipo, parecen indicar que,

“El aprendizaje adquiriría cada vez mayor importancia en las aulas donde imperaba un clima humano, donde era posible expresar las actitudes y sentimientos, donde el alumno tenía la posibilidad de escoger dentro de una amplia serie de opciones y donde el profesor cumplía la función de facilitar el aprendizaje.”(Rogers, 1986:12)

Se realizará, por tanto, una revisión de las ideas principales de este autor con la intención de valorar posteriormente la actuación de nuestro profesor a la luz de dicho pensamiento.

La propuesta educativa de Rogers gira en torno a la búsqueda de alternativas para facilitar el camino personal hacia el fortalecimiento del yo, de la autonomía y de la creatividad. Para que esto sea posible, es necesario **que el marco institucional no dirija al individuo sino que le permita dirigirse por sí mismo**. Es la idea de la no directividad.

Según Rogers, no educamos para que las personas sepan cosas, sino para que sepan como saber cosas. Lo que importa es apoyar su capacidad de aprendizaje.

⁸⁴ Ya he hecho mención a este autor al presentar la idea de no directividad como una de las bases de la autogestión (en el apartado sobre el concepto de autogestión pedagógica).

De la teoría de la educación de este autor se desprende una crítica a la escuela tradicional⁸⁵. Ante una escuela rígida y burocrática propone contextos institucionales abiertos y flexibles, en los cuales se facilite el autoaprendizaje. Por tanto, el acento pasará de estar en la enseñanza a residir en el aprendizaje, y en consecuencia el principal protagonista será el alumno. También destaca la necesidad de formar docentes autónomos y no técnicos bien informados que estén completamente dispuestos a llevar a cabo todas las órdenes de la autoridad constituidas sin cuestionarlas.

Los principios sobre los que se fundamenta su planteamiento de la educación son:

a. Confianza en las potencialidades del ser humano. El eje educativo se traslada del maestro al alumno. La función del maestro será crear condiciones que hacen posible el aprendizaje autodirigido y responsable. Es importante crear un buen clima y una buena relación con el alumno para favorecer su desarrollo.

b. El aprendizaje debe ser significativo. Para ello el aspecto a aprender debe ser pertinente. Este aprendizaje se logra a través de la práctica. Existe un aprendizaje memorístico (sin sentido, estéril, que se olvida cuando cesan las condiciones que lo hacían obligatorio) y un aprendizaje vivencial (que se da cuando lo aprendido tiene significado especial para quien lo realiza). Este aprendizaje vivencial pone en juego los factores intelectual y afectivo, es autoiniciado, y además de aumentar el conocimiento enlaza con la vida del individuo.

c. El aprendizaje participativo es más eficaz que el pasivo. El alumno participa al formular sus propios problemas, decide su curso de acción y ayuda a descubrir los recursos de aprendizaje.

d. El aprendizaje es más perdurable y profundo cuando abarca la totalidad de la persona, es decir, cuando lo intelectual, lo instrumental y lo afectivo van unidos.

e. El autoaprendizaje debe ir acompañado de autoevaluación y autocrítica, ya que estimula al alumno a sentirse más responsable. El discente decide los criterios que cree más importantes, los objetivos a alcanzar y cuando debe juzgar la medida de los logros obtenidos, realiza un aprendizaje de la responsabilidad, aumenta la

⁸⁵ De hecho en el capítulo XI de su libro "Libertad y creatividad en educación" ya mencionado, hace una comparación explícita y crítica de los dos extremos a la hora de plantear el proceso-aprendizaje. Por una parte, la enseñanza tradicional, en la cual no encaja el profesor de orientación humanista, y por otra, la enseñanza centrada en la persona, claramente defendida por el autor.

vivencialidad de su aprendizaje haciéndolo más satisfactorio y obteniendo una sensación de libertad.

f. En el mundo moderno el aprendizaje social más útil es el aprendizaje del proceso de aprender, ya que de esta forma se está preparado para los cambios. Rogers dice al respecto que sólo son educadas las personas que han aprendido como aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático.

Para Rogers, el objetivo de la educación es la facilitación del aprendizaje, es decir, ayudar a:

“(...) liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentimiento de la indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio (...) .En este contexto surgen verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro” (Rogers,1986:144).

La respuesta de Rogers a la pregunta de si sabemos cómo lograr el objetivo de facilitar el aprendizaje es afirmativa, ya que según él se posee un amplio conocimiento sobre las condiciones que estimulan un aprendizaje autoiniciado, significativo y vivencial:

*“Se sabe que la iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del curriculum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. **La facilitación del aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno.**”*

Bajo este punto de vista, el docente debe ser un facilitador del aprendizaje. Ello significa interesarse en cómo, por qué y cuando aprende un estudiante, y en cómo es el aprendizaje visto desde dentro. Una de las principales condiciones que facilitan el aprendizaje es el tipo de actitudes que se manifiesta en la relación entre facilitador y alumno. Estas actitudes harían referencia a:

Autenticidad (naturalidad). El facilitador debe mostrarse ante el alumno tal como es, y establecer una relación de persona a persona. Así lo presenta el mismo:

“Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia” (Rogers, 1986:145).

Aprecio, aceptación y confianza, aceptando los miedos, las dudas, las experiencias personales del alumno. Significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente, con derechos propios, con imperfecciones, con sentimientos y potencialidades. Es la creencia básica de que esta persona es digna de confianza de alguna manera fundamental.

Comprensión empática, comprendiendo las reacciones del alumno al ponerse en su lugar, siendo capaz de ver su punto de vista.

Estas actitudes no aparecen repentinamente en un facilitador del aprendizaje, sino que surgen a costa de riesgos;

“El único modo que tiene el maestro de descubrir, para sí si estas modalidades son eficaces o adecuadas para él es precisamente corriendo el riesgo de ensayarlo” (Rogers, 1986:152).

Y esto es precisamente lo que hizo nuestro profesor, arriesgar, aún teniendo la incertidumbre de no saber que podía suceder. El sentimiento del profesor al finalizar la experiencia del primer año era similar a lo declarado por Rogers cuando habla de las experiencias de varios facilitadores y de sus alumnos:

“Cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, aprecio y empatía en la clase, cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educativa.”⁸⁶

Según la opinión de estudiantes que tuvieron maestros que se esforzaron en crear un clima de confianza, aprecio, autenticidad, comprensión, y por encima de todo, de libertad, los aprendizajes más significativos que lograron fueron en el plano más personal: independencia, aprendizaje autoiniciado y responsable, creatividad, tendencia a convertirse más cabalmente en una persona. Lo cierto es que después de escuchar las respuestas de nuestros alumnos, observamos algo muy similar.⁸⁷

⁸⁶ En la reconstrucción del primer año veremos como esas condiciones (autenticidad, aprecio, aceptación y confianza, y comprensión empática no se dieron de igual forma en los dos grupos observados, por lo que los resultados fueron diferentes.

⁸⁷ Aspecto que se desarrolla con mayor profundidad en las conclusiones sobre el aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos.

- ***La Pedagogía Institucional y la autogestión pedagógica. Michel Lobrot y G. Lapassade***

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 autogestión⁸⁸, pero el objetivo de ésta no es sólo generar un individuo autodesarrollado y autónomo, sino el de generar un colectivo autogestionario capaz de hacerse cargo del proceso de creación de instituciones. La autogestión pedagógica está explícitamente ligada con objetivos políticos enfrentados con la sociedad capitalista.

La pedagogía autogestionaria no consistirá:

“(...) en la asimilación de éste o aquel conocimiento, sino en hacer emerger, a partir de los intereses existentes, verdaderos intereses intelectuales que podrán posteriormente procurar el deseo de lograr esa asimilación” (Lobrot, 1980:169).

Esta forma de entender la enseñanza surge del intento de dar respuesta a una serie de preguntas que no se habían planteado otras teorías pedagógicas. Estos son los interrogantes que se plantea Lobrot (1966,1980:171) en su libro *“Pedagogía Institucional” La escuela hacia la autogestión*, que guían su búsqueda de un modelo que les de respuesta:

1. ¿Qué lugar puede y debe otorgarse en la enseñanza a la decisión, la iniciativa y la voluntad del alumno? ¿Pueden extenderse éstas a todas las actividades? ¿Pueden extenderse a todas las fases de una misma actividad en todos los grupos?
2. Dado que el alumno no se encuentra solo, ¿cómo el conjunto de las decisiones de un grupo pueden armonizarse, llegar a un “consenso”, a una organización o, como decía Rousseau, a una voluntad general? Si se ha respondido a esta pregunta, cabe preguntarse cómo pueden aceptarse las decisiones del grupo.
3. ¿Cuál debe ser la actitud del docente frente a los procesos de grupo propiamente dichos, conflictos, toma de poder, facciones, agresiones, subgrupos, etc? ¿Debe desdeñarlas o, por el contrario, intervenir y en que sentido?
4. ¿Cómo puede el docente articular su nuevo papel con su estatus de profesor instituido por una autoridad superior, por una institución externa? ¿Cómo debe

⁸⁸ Se ha definido el concepto de autogestión pedagógica aportado por este autor en el apartado 2.2.1

intervenir para armonizar las decisiones del grupo en las exigencias de la institución externa?

Dar respuesta a estos interrogantes será posible, según el autor, partiendo de unas bases psicológicas seguras y a partir de una doctrina psicosociológica, es decir, una doctrina de los grupos y de las organizaciones. El modelo que propone es el de autogestión. Este modelo ya ha sido expuesto al inicio del apartado 1.3.2. Aquí sólo recordaremos el papel que juega el alumno en dicho modelo, aunque también ha sido expuesto en el apartado mencionado.

En un planteamiento como el de autogestión propuesto por el autor, el alumno es el máximo responsable de la vida del aula, las actividades, la organización y los objetivos que se pretenden conseguir. Tendrá un papel activo para decidir incluso si desean que el profesor intervenga o no, es decir, pueden elegir el modelo que desean, nuevo o tradicional.

El grupo de autogestión ofrece al alumno grandes oportunidades de formación ya que en él prevalece el principio de automotivación y autodirección. Ello no significa que el docente se desentienda de sus alumnos, sino que su función será la de asesorar y motivar, haciendo que las posibilidades de formación sean numerosas y efectivas.

Para finalizar este apartado de experiencias antiautoritarias, decir que el punto débil que se ha atribuido a las experiencias antiautoritarias ha sido su visión excesivamente optimista del papel de la escuela como motor de cambio social, y su concepción idealista del niño. A la vez, se le ha acusado de estar alejada de la realidad social, de tal forma que niños formados según estas ideas, se encuentran con problemas a la hora de enfrentarse a la realidad personal y profesional⁸⁹.

El enfoque comunicativo

Ya se han dedicado algunas líneas a tratar sobre el enfoque comunicativo en el inicio del apartado 1.3.1, al hablar de la práctica curricular y las diferentes perspectivas que puede tener. En este caso, se hará más incidencia sobre aquellos aspectos concretos de este enfoque que sitúan al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque comunicativo está configurado por teorías sociales críticas que intentan dar nuevas respuestas a los elementos de la sociedad de la información que deben ser

⁸⁹ Sobre todo en aquellas propuestas consideradas como más idealistas (por ejemplo la Escuela de Summerhill)

criticados (Ayuste y Flecha 1996). Sin embargo, su aplicación a la educación está todavía en los comienzos. Y si en el campo educativo general es incipiente, más lo está en el área de la educación física. Ello no significa que no existan experiencias de este tipo. Al contrario, es un área en la que resulta más fácil aplicar estas ideas⁹⁰ y seguramente, aunque de una forma intuitiva, se hace. Posiblemente hay experiencias de esta índole, pero son experiencias aisladas, que no están publicadas o no se ha investigado sobre ellas. Por lo tanto nos hallamos ante un terreno muy interesante por explorar.

Algunas de las ideas clave de este enfoque son:

- La importancia del papel del sujeto, del diálogo y de la transformación.
- La educación entendida como la transmisión ideológica pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social.
- La escuela no es sólo un aparato de reproducción del orden social dominante sino también un espacio para la creación cultural, ya que el sujeto no se mantiene pasivo, sino que reacciona, y en muchos momentos se resiste y crea su propia cultura.
- El aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a las personas a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso. Según esto, el objetivo de la educación será crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo en condiciones de creciente democracia e igualdad.
- Las decisiones se toman por consenso. La educación debe contemplar la voz de todas las personas implicadas en el acto educativo. Es decir, **no se da una relación de poder entre profesores y estudiantes, sino un diálogo igualitario entre todos los participantes.**
- El educador adquiere el rol de un facilitador del diálogo.

⁹⁰ Especialmente porque el área de Educación Física no tiene la presión que tienen otras áreas cuya nota es tenida en cuenta para las pruebas de acceso a la universidad, y ello nos da una gran libertad para incluir dichos contenidos y planteamientos metodológicos.

- La potenciación del trabajo en grupo y la facilitación de procesos de interacción para que todos los participantes puedan aportar y enriquecerse a partir de sus bagajes culturales y experiencias.

Como puede apreciarse, existen grandes similitudes con el pensamiento de Rogers, o de Lobrot, aunque en este enfoque se pone mayor énfasis en el papel fundamental de la educación como transformadora de la realidad social.

Varios autores se inscriben en este enfoque, entre ellos Freire, Giroux, Apple, Willis, Bernstein, aunque con visiones un poco diferentes. No obstante todos coinciden en que es necesario elaborar un discurso pedagógico crítico que supere las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación y las influencias de la concepción postmoderna. Como podrá observarse, nuestro profesor también huía de ese discurso tecnocrático.

Veremos ahora, qué aspectos del discurso de estos autores tienen puntos de coincidencia con el planteamiento de nuestro profesor.

Paolo Freire considera que el fin de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola. En sus inicios, Freire afirmaba que en ese proceso el principal protagonista no es el alumno sino el educador ya que él es el poseedor del conocimiento y de la verdad. El educando pasa a ser un simple objeto de creación. No obstante, a lo largo de su obra, Freire ha evolucionado hacia un pensamiento -y este nos interesa más para nuestros propósitos- en el que cobra valor la interacción intersubjetiva y el proceso de comunicación para llegar a acuerdos entre los participantes sin la presión de la figura del educador como un único conocedor de la verdad, sino como un facilitador de la comunicación.

Esta evolución de su pensamiento queda del todo patente en su libro “Pedagogía de la autonomía”⁹¹, en el cual hace una reflexión sobre la práctica educativa progresista a favor de la autonomía de los educandos, partiendo fundamentalmente de dos premisas. La primera es que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su construcción⁹². Y la segunda es que formar no es la acción por la

⁹¹ Freire, P. (1998) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI editores.

⁹² Como recordará el lector, es uno de los supuestos ideológicos de la investigación, al que se ha hecho referencia en la introducción de la tesis.

que un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. Por ello, para Freire (1998:25):

“No hay docencia sin discencia, las dos se explican y los sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.”

Michael Apple critica el modelo de la reproducción e introduce la idea de resistencia. También analiza el curriculum oculto, es decir, como la escuela transmite los valores y legitima la ideología de las clases dominantes. Pero el aspecto que destacaría de su pensamiento en referencia al tema que nos ocupa es que considera que el alumno juega un papel activo y no pasivo ante los mensajes sociales⁹³.

Henry A. Giroux define la escuela como un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica donde la persona pueda expresarse y profundizar junto a los demás en los valores democráticos y en los procesos de igualdad. Y define a los profesores como intelectuales transformativos porque pueden hacer un discurso contrahegemónico facilitando a los alumnos conocimientos y habilidades para actuar en la sociedad con sentido crítico y educándoles para la acción transformadora⁹⁴. El papel que juega el alumno según esta concepción es el de desarrollar un proyecto de forma conjunta con el profesor que profundice en el proceso democrático y en la eliminación de las desigualdades sociales. Como podrá observarse, nuestro profesor quería favorecer la capacidad crítica de sus alumnos, analizando situaciones cercanas para el alumno, vinculadas a su vida cotidiana.

El enfoque constructivista

En varias ocasiones se ha hecho referencia a las ideas de Piaget⁹⁵. En este caso sólo se hará mención a las implicaciones metodológicas que supone poner el acento en el protagonismo del alumno. Desde el constructivismo se defiende que para promover situaciones de verdadero aprendizaje se debería tener en cuenta una serie de

⁹³ Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: routledge & Kegan Paul 1979.

⁹⁴ Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Piados.

⁹⁵ Especialmente al hablar de las teorías del aprendizaje cognitivo y las teorías del desarrollo moral.

aspectos. Estas pautas nos pueden ser útiles para analizar después la tarea investigada. Estos aspectos serían⁹⁶:

- La actividad debe favorecer la autonomía del niño. El trabajo compartido ayuda a contrastar y coordinar los puntos de vista para avanzar en el conocimiento y crecer en lo moral.
- El trabajo en grupo permite la superación del egocentrismo y se encuentra en la base de la autonomía. Para ello debe ser concebido como un ámbito donde los propios niños puedan autogobernarse. La función del maestro será proporcionar las condiciones de dicho autogobierno.
- En el trabajo en grupo, si es auténtico y no implica relaciones de subordinación, la contrastación de ideas favorece tanto a los sujetos menos avanzados como a los más adelantados, puesto que los primeros se ven obligados a reformular su punto de vista, y los segundos se ven en la necesidad de explicitar y justificar el suyo.
- El centro de la organización de las actividades pedagógicas debe ser el propio niño. Éste debe ser considerado el principal artífice de su propio aprendizaje.
- Los niños no son una pizarra en blanco sobre la cual el docente imprime los conocimientos, sino sujetos activos con unos conocimientos previos sobre los cuales van a realizar nuevas construcciones.
- El error desempeña un papel constructivo muy importante en los aprendizajes.
- Los conflictos cognitivos son el motor del desarrollo y de los aprendizajes. Su aparición lleva a los sujetos a replantearse los problemas, construir nuevas hipótesis, buscar y contrastar datos, reformular sus ideas, cambiar sus modos de explicar los fenómenos.

Como puede apreciarse, el planteamiento de autogestión también coincide con la defensa que hace Piaget del trabajo en grupo, así como de la consideración del alumno como el auténtico protagonista del proceso, siendo el docente quien deba facilitar el autogobierno del alumno. Después de reconstruir el proceso y observar de que forma se llevó a cabo la autogestión tendremos más argumentos para contrastarla con lo defendido por el constructivismo.

Después de revisar diversas prácticas educativas del mundo contemporáneo que tienen en común el interés por centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumno, mostraremos en un cuadro resumen los aspectos coincidentes y divergentes de dichas prácticas con respecto al modelo de nuestro profesor.

⁹⁶ En Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX (2000). El autor firma con R.K.

	Aspectos coincidentes	Aspectos divergentes
Rousseau	<p>El alumno es el centro de interés.</p> <p>El profesor crea situaciones que facilitan el aprendizaje.</p>	<p>El alumno no es maduro para decidir sobre los objetivos de su aprendizaje.</p>
Escuela Nueva	<p>Interés por el niño. Enseñanza vinculada al descubrimiento personal. Utiliza técnicas no directivas. Profesor como estimulador y orientador del aprendizaje.</p>	<p>El educador sigue manteniendo el poder. Escoge a partir de las ideas de los niños pero es él quien organiza las actividades.</p>
Pedagogías libertarias	<p>Rechazo a la figura de autoridad.</p> <p>Valor de la cooperación y del trabajo en grupo.</p>	<p>La autogestión tal como es entendida por el profesor no tiene un carácter tan político.</p>
Experiencias antiautoritarias	<p>Mínima intervención del profesor.</p> <p>Importancia de lo emocional sobre lo exclusivamente intelectual.</p>	<p>La responsabilidad del alumno se lleva al máximo extremo. Autogobierno del grupo.</p>
Enfoque comunicativo	<p>No hay una relación de poder entre profesores y estudiantes, sino un diálogo igualitario.</p> <p>Importancia del trabajo en grupo.</p> <p>Profesor como facilitador.</p>	<p>No existen puntos divergentes.</p>
Enfoque constructivista	<p>El maestro proporciona las condiciones del autogobierno.</p>	<p>No hace hincapié en el carácter crítico y transformador de la educación.</p>

Figura 8 :Antecedentes de la autogestión. Aspectos coincidentes y divergentes respecto al modelo del profesor

Hasta el momento se ha intentado fundamentar el planteamiento del profesor a partir de las diferentes teorías de la enseñanza y del aprendizaje, establecer su relación con lo que dictamina la normativa curricular y situarlo respecto a los modelos curriculares que se están utilizando en la práctica. Sin embargo, no hay que olvidar que no sólo son éstos los aspectos que han influido en dicho planteamiento sino que el contexto inmediato⁹⁷, es decir, la realidad con la que se encontró el profesor al llegar al centro, la que ha representado un papel clave en la actuación del profesor. Veamos en forma de esquema estas influencias:

⁹⁷ El capítulo 3 desarrolla ampliamente este contexto.

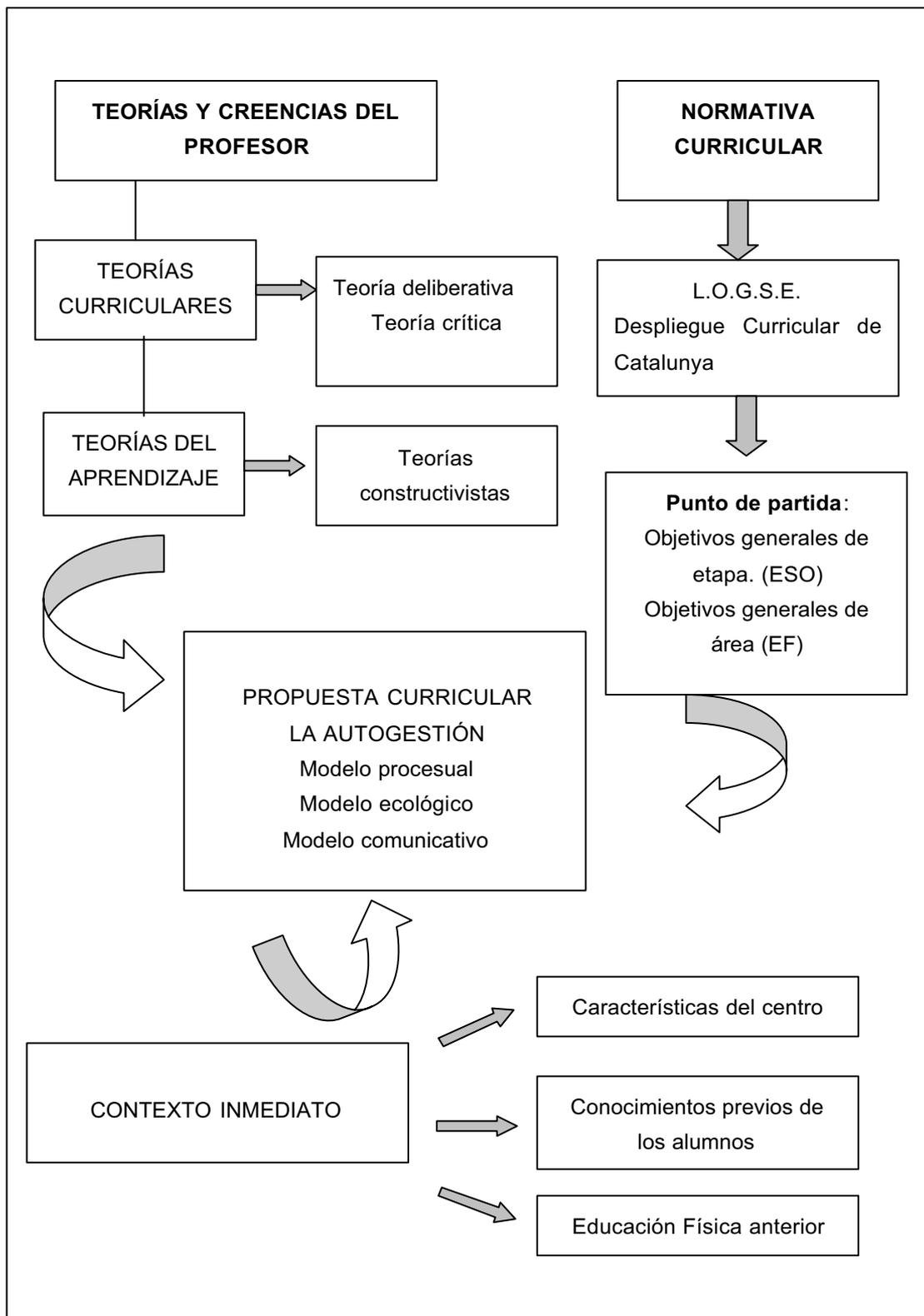


Figura 9: Influencias sobre la práctica curricular del profesor

Para finalizar el capítulo y dada la confusión terminológica que parece existir en torno al campo del curriculum parecía interesante realizar una síntesis en forma de cuadro que permitiera resumir y relacionar las teorías, modelos y formas de entender la enseñanza y el aprendizaje. Esta clasificación parte de las ideas de Grundy cuando toma la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas para fundamentar el curriculum. Estos intereses influyen en la forma de constituir el conocimiento, en la que subyace una forma de concebir al hombre y al mundo, ya que el saber no es algo de lo que el hombre se apropia y está fuera de él, sino que es algo construido por las personas en su conjunto.

	CURRICULUM TÉCNICO (Curriculum como producto)	CURRICULUM PRÁCTICO (Curriculum como práctica)	CURRICULUM EMANCIPATORIO (Curriculum como praxis)
INTERESES HUMANOS	Interés por el control y la manipulación del ambiente para sobrevivir y reproducirse.	Interés por comprender el medio para interactuar en él. Vivir en el mundo formando parte de él.	Interés de los grupos o individuos por tomar las riendas de su propia vida.
INTERESES EDUCATIVOS	Control del ambiente de aprendizaje y del aprendiz para formar un educando que se comporte de acuerdo con la imagen esperada. Interés en el resultado de la acción.	Se presta atención a la acción o la práctica. Importa la interpretación que hacen los protagonistas de la acción sobre el significado de la misma.	Es importante la negociación entre los protagonistas de la acción educativa.
CONCEPCIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	La enseñanza se encarga de transmitir el modelo correcto y el aprendizaje consiste en reproducir dicho modelo.	El proceso de enseñanza-aprendizaje es una construcción de significados.	Enseñanza y aprendizaje como relación dialógica entre profesor y alumno. Comunidad de aprendizaje. No tiene sentido hablar de enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje.
PREOCUPACIÓN PROFESOR	La enseñanza. Poner en práctica las técnicas más eficaces para la enseñanza. Técnicas que han sido diseñadas por los teóricos del curriculum.	El aprendizaje. Como mejorar los procesos de aprendizaje a partir de la reflexión sobre la propia práctica.	El aprendizaje pero vinculado a la realidad socio-económica y cultural. Perspectiva crítica.

PAPEL DEL ALUMNO	No tiene poder para decidir sobre los objetivos de su aprendizaje.	Receptor activo.	Los alumnos son participantes activos de la construcción del aprendizaje. Construcción conjunta con el profesor.
EVALUACIÓN	Tiene un papel fundamental. El aprendizaje se objetiva para averiguar la eficacia del curriculum.	Pueden aparecer resultados no esperados. Los objetivos son hipótesis a comprobar. Integrada en el proceso.	No puede tratarse por separado del proceso de construcción del curriculum.
REPERCUSIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR	Aprendizaje de métodos y destrezas para efectuar la enseñanza eficazmente.	Formación basada en la deliberación y la reflexión para averiguar que influye sobre la práctica.	Reflexivo y crítico sobre la práctica. Visión global de los problemas, traspasan el aula. Promotor del cambio.
TEORÍAS CURRICULARES	Teoría técnica Teoría racionalista	Deliberativa	Crítica
PAPEL DE LA TEORÍA	Clave para saber que hacer en el aula.	Hipótesis a comprobar por el profesor en la práctica.	Hipótesis a cuestionarse, a rebatir, manteniendo una actitud crítica ante ella.
MODELOS CURRICULARES	Tecnológico	Procesual Ecológico	Comunicativo

Figura 10 : Cuadro resumen

Por último, y como conclusión del capítulo, se presentará a continuación un breve resumen de la fundamentación teórica de la tesis.

CONCEPTO DE CURRÍCULUM	CURRÍCULUM COMO PRAXIS EDUCATIVA o CRUCE DE PRÁCTICAS
TEORÍAS CURRICULARES	TEORÍA CRÍTICA TEORÍA DELIBERATIVA.
TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	CONSTRUCTIVISTAS
MODELOS CURRICULARES	MODELO PROCESUAL MODELO COMUNICATIVO MODELO ECOLÓGICO
CAMPO DE ESTUDIO DEL CURRÍCULUM	DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR
CONTENIDO DEL CAMPO DE ESTUDIO	LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM Estudio sobre una propuesta para la práctica pedagógica y el aprendizaje en Educación Física: LA AUTOGESTIÓN.

Figura 11: Fundamentación teórica de la tesis

CAPÍTULO 2

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN, PROPÓSITO Y METODOLOGÍA

2.1 Planteamiento del problema

2.1.1 Contexto del estudio

2.1.2 Propósito del estudio

2.2 Supuestos epistemológicos de la investigación naturalista

2.3 Decisiones metodológicas

2.3.1 Método: Etnografía educativa

2.3.2 Estrategia de investigación: Estudio de caso

2.4 El proceso investigador

El capítulo está estructurado en cuatro apartados. Un primer apartado en el que se presentará, por una parte, el contexto del estudio, es decir, las circunstancias o factores que motivaron mi decisión de profundizar sobre el tema planteado en la investigación; y por otra, se mostrarán los interrogantes que guiaron la misma.

Un segundo apartado que, orientado por las preguntas del estudio, justificará el paradigma de investigación utilizado, es decir, los supuestos epistemológicos que subyacen a la misma y que muestran la forma de entender la realidad, el conocimiento y el rol de la investigadora.

Un tercer apartado que partiendo de los interrogantes de la investigación y de los supuestos epistemológicos, justificará las decisiones metodológicas adoptadas.

El capítulo finalizará detallando como se llevó a cabo la investigación, es decir, el proceso investigador. Será el punto más extenso pues en él se especifican los pasos realizados, desde el acceso al campo hasta las formas de recogida y análisis de la información.

2.1. Planteamiento del problema

2.1.1 Contexto del estudio

Algunos autores afirman que la investigación cualitativa no puede aislarse de las circunstancias profesionales y personales del investigador (Rodríguez et al, 1996). Normalmente, el problema a investigar está asociado a las experiencias y posiciones del investigador ante determinados hechos educativos que le hacen interesarse por una serie de cuestiones y no prestar atención a otras. Mi caso no es una excepción, por lo que creo necesario explicar las circunstancias que me llevaron a investigar sobre la autogestión.

Inicié mi andadura profesional en el año 1989 como profesora de EF en un centro privado concertado. Impartía clases a niños de 4 a 8 años. Aquel mismo año tuve la oportunidad de presentarme a una plaza del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña como coordinadora de las prácticas didácticas que cursaban los alumnos de último año en el centro de LLeida. Después de un año como coordinadora de las prácticas gané la plaza como profesora de Didáctica de la EF y el deporte. Fue así como inicié mi trayectoria como formadora de formadores, en el área específica de la didáctica de la EF.

Realicé el programa de doctorado en el bienio 91-93. Durante su desarrollo pude conocer a los profesores Miquel Martínez y M^a Rosa Buxarrais quienes impartían unos créditos sobre análisis pedagógico de las tareas. Fue su enfoque sobre la educación en valores lo que despertó en mi un vivo interés ya que conectó directamente con algunas inquietudes personales. De este modo les propuse ser mis directores de tesis a lo que aceptaron gustosamente.

Mi interés por lo que los profesores de EF transmiten en sus clases iba en aumento por lo que en el curso 93/94, inicié un estudio con la idea de realizar la tesis. Quería profundizar en un tema sobre el que hasta aquel momento prácticamente no se había investigado, al menos en el área de EF: el curriculum oculto.

Pensaba que en la nueva Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) se estaba dando excesiva importancia al diseño del curriculum, olvidando que no sólo es lo que se programa lo que aprenden los alumnos y alumnas.

Creía que podía ser interesante que las nuevas investigaciones pusieran el acento en los aprendizajes tácitos que normalmente no están controlados por el profesor. Los estudiantes aprenden muchas más cosas que aquello que se manifiesta en el currículum explícito u oficial (Kirk, 1990). Averiguar que aprenden verdaderamente los alumnos suponía una tarea bastante difícil (por no decir imposible) pero la revisión bibliográfica que realicé en un primer momento sobre los estudios del currículum⁹⁹, me animó a profundizar sobre este tema.

Pensé que la mejor manera de hacerlo era acudiendo a la práctica, observar “in situ” a un profesor en sus clases. Tenía que encontrar un centro y un profesor o profesora que estuviera dispuesto/a a ser observado durante un período de tiempo más o menos largo. Tras un intento fallido con una profesora (baja por complicaciones de su embarazo) contacté con otro profesor que estaba trabajando en un centro de Primaria en un colegio rural. Este profesor se mostró muy predispuesto desde el primer momento, ya que nos unía una buena amistad. Así mismo, la directora del colegio se mostró muy amable y dispuesta a que yo iniciara la investigación.

En primera instancia, guiada por las clases de doctorado, en concreto por el módulo impartido por mis directores de tesis, quería saber que pensamiento guía al profesor cuando diseña y lleva a cabo sus clases, qué tipo de tareas propone y porqué, y qué puede transmitir con ellas. Para conocer su pensamiento creí conveniente utilizar un diario de planificación donde el profesor expresaba todos sus pensamientos antes y después de llevar a cabo la acción didáctica. Para analizar las tareas pensé utilizar el análisis observacional.

Los parámetros que decidí observar fueron:

- El tipo de *feedback* que utilizaba el profesor. Quería comprobar si una manera determinada de dar dicho *feedback* podía favorecer la transmisión de mensajes de los cuales el profesor ni siquiera era consciente o lo que es peor, contrarios a sus intenciones.
- La organización de la clase. Quien se ocupa de sacar y guardar el material, el tipo de organización de las tareas.
- El estilo o los estilos de enseñanza que utiliza el profesor, centrado en los tipos de tareas siguiendo a Famose.
- El objetivo de cada una de las tareas

⁹⁹ La tesis doctoral de Linda Bain (1975, 1985), Patt Doods (1985), Kirk (1990), Tinning(1992). En el capítulo 1 ya se ha hecho mención a estos estudios del currículum.

- Las interacciones que sucedían en la práctica: quien las iniciaba. De que tipo eran, etc
- Incidentes no previstos.

La información extraída de este análisis se contrastaba con aquello que el profesor había programado y explicitado en su diario y con las manifestaciones ideológicas que el profesor realizaba en las entrevistas de estimulación del recuerdo.

De este modo inicié el trabajo de campo con la intención cada vez más clara de averiguar si el profesor era capaz de transmitir los valores que manifestaba.

Pese a todo el trabajo realizado, no acababa de encontrar lo que andaba buscando. Fue entonces cuando confluyeron una serie de circunstancias que dieron un giro importante a mi planteamiento.

Por una parte, conocí personalmente durante el curso 95-96 a Miguel Fernández Balboa, profesor de la Universidad del Norte de Colorado (Greeley). Este profesor vino como profesor invitado a mis clases en la universidad y sus ideas sobre la educación me ayudaron a reafirmar algunas de mis teorías y creencias sobre el hecho educativo.

Por otra parte, en mi trayectoria como formadora de formadores había sufrido una evolución en mis prácticas pedagógicas, pasando de una perspectiva tecnológica de la enseñanza a una perspectiva humanística y cercana también a la perspectiva crítica. El área de conocimiento que impartía estaba muy ligada a la didáctica y la enseñanza de la EF. Así mismo, me encargaba de coordinar las prácticas de enseñanza que tenían que realizar en los centros educativos los alumnos de último año de carrera. Ello me daba la oportunidad de observar diferentes maneras de enfocar la enseñanza de la EF.

Las lecturas de autores de la línea crítica como Freire (1987), Apple (1986,1987) Giroux (1983, 1988,1990), Carr y Kemmis (1988, 1993) y aquí en España, Ayuste y Flecha (1994); así como autores en esta línea pero en el ámbito de la EF como Fernández-Balboa (1994,1995), Kirk (1990), Tinning (1992), Bain (1985), Doods(1985), había provocado un cambio en la perspectiva y en el enfoque de mi enseñanza. Convencida de que el alumno debe ser el principal artífice de su aprendizaje, el educador se convierte en un “facilitador” del aprendizaje que debe ir retirando su mano poco a poco para que sea el aprendiz quien definitivamente tome las riendas de su propio proceso de aprendizaje (Meirieu, 1998) o como decía

Rousseau en *Emilio, o de la Educación*, el educador debe hacerlo todo sin hacer nada¹⁰⁰.

Empecé a introducir algunos cambios en el planteamiento de mis clases, aplicando algunos principios de la pedagogía crítica¹⁰¹. Defendía en mis clases un planteamiento similar al que deseaba aplicar a la EF escolar. Sin embargo hablaba a mis estudiantes de unas ideas sobre las que habían investigado y teorizado algunos profesionales de la educación como los mencionados anteriormente (Kirk, Fernández-Balboa, Flecha o Ayuste), pero que personalmente no había podido comprobar en la práctica. Quería saber si estas ideas eran factibles con jóvenes de enseñanza secundaria.

Por otra parte, un compañero que conocía desde mis tiempos de estudiante, había empezado aquel mismo año su andadura docente en un centro educativo. Se añadió la circunstancia de que él se había presentado a una plaza en el INEFC presentando un proyecto pensado para que el alumno fuera el verdadero protagonista, pero no la ganó con lo cual decidió demostrar que un planteamiento similar podía ser llevado a cabo con adolescentes.

Coincidíamos en algunas ideas¹⁰² y nos encontrábamos en ambientes distintos que podrían salir beneficiados de la experiencia. Universidad y Centro Educativo podían enriquecerse mutuamente. A mi porque me permitiría comprobar si era factible llevar a cabo un planteamiento determinado de la EF acorde a mis ideas sobre la educación. De ser así, las teorías y experiencias llevadas a mi aula tendrían un componente más real y significativo, plagado de ejemplos y situaciones reales. Y por otra parte al profesor le serviría para reafirmar o desechar algunas de sus prácticas docentes ya que tendría una perspectiva externa sobre el funcionamiento de su enfoque particular de la EF. Podíamos aprender y enriquecernos él uno del otro, y así iniciamos un proceso que en un principio parecía incierto.

¹⁰⁰ Ideas que ya he comentado con más detalle en el capítulo 1.

¹⁰¹ En el capítulo 1 ya he situado dicha perspectiva.

¹⁰² Algunos expertos en investigación cualitativa como Bodgan y Taylor (1986) aconsejan que los investigadores se abstengan de estudiar escenarios en los cuales tengan una directa participación personal o profesional. En mi caso, mi relación con el escenario no era directa pero sí lo era respecto a la ideología que movía al profesor investigado. Soy consciente del peligro que supone estar cercano a una perspectiva determinada porque puede dificultar el desarrollar una perspectiva crítica frente a lo observado. Por ello, busqué fórmulas de análisis que disminuyeran este peligro.

2.1.2 Propósito del estudio

En los inicios de la investigación tenía tan solo una idea general de lo que quería estudiar, idea que fue creciendo y desarrollándose, y también concretándose a medida que avanzaba el tiempo y mis conocimientos.

Esa idea general se reducía a querer saber que ocurría en un proceso de enseñanza-aprendizaje que buscaba ante todo la autonomía de los alumnos. Esta búsqueda culminaba con la puesta en práctica de la autogestión de la clase por parte de los alumnos. Actividad en la que los alumnos, en parejas, organizaban y llevaban a cabo una clase de EF, es decir, adoptaban el rol de profesor.

Me hallaba ante un planteamiento que, de salida, era innovador y poco común a la tradición del centro, lo cual podía aumentar su impacto en los alumnos. Innovación realizada en un momento de cambio educativo ya que la implantación de la Logse no se había completado todavía. Las ideas del profesor eran una interpretación particular de dicha ley, y yo quería saber si esta interpretación realmente respondía a la formación pretendida desde ella.

Para saber que ocurría en un proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo necesitaba contemplarla lo más cerca posible y en profundidad. Ello significaba situarme en un paradigma naturalista¹⁰³. Como la interacción social la conforman las personas involucradas en ella, se debería contemplar ésta desde su propia interpretación y perspectiva. Eso es precisamente lo que hice en la investigación, reconstruir el proceso desde las perspectivas de los participantes, considerándome yo misma una participante más.

Tras esa idea inicial, expresada de una forma muy general, se fueron madurando y configurando los interrogantes y cuestiones que dieron sentido a la investigación.

Estos fueron los primeros interrogantes que guiaron la investigación:

¿Qué impacto produce en los alumnos un modelo de enseñanza de la EF basado en la negociación del programa, la reflexión sobre la práctica y en la búsqueda de la autonomía del alumno?, o formulado de otro modo:

¹⁰³ Dedico el siguiente apartado a situarme en dicho paradigma.

¿Qué impacto produce en los alumnos un modelo reflexivo de enseñanza centrado en la construcción de valores?

Para averiguarlo necesitaba llegar a lo más profundo del proceso, necesitaba analizar, tal como lo llamaría Patt Doods (1985), los diferentes niveles del curriculum funcional¹⁰⁴. Yo tenía un especial interés por el nivel más complejo de averiguar: el curriculum oculto. En este nivel lo más probable es que nos encontráramos con unos valores sumergidos, valores que yo creía que podían sacarse a la luz.

Como puede apreciarse, en un primer momento el interés que me movía se centraba especialmente en la educación en valores¹⁰⁵. Mis ideas previas me hacían pensar que un planteamiento de este tipo puede promover el desarrollo de una serie de actitudes como el respeto, la empatía, responsabilidad... Pensaba que un planteamiento así podía contribuir en el desarrollo de algunos de los temas transversales de la educación¹⁰⁶, más que en los objetivos propios de la EF. También creía que en las clases de EF se aprenden aspectos que van más allá de lo pretendido y que en muchas ocasiones son contrarios a las buenas intenciones del profesor.

Todas estas ideas estaban presentes en los primeros momentos de la investigación, pero preferí llegar con la mente más abierta, y si realmente un planteamiento de este tipo provocaba aprendizajes relacionados con las actitudes y los valores, quedaría evidenciado en el proceso. Por tanto, seguí el consejo de Rivas (1990:75) cuando dice:

“Si se pretende que la teoría se desarrolle a partir de los datos mismos, el investigador debe intentar, en la mayor medida posible, dejar fuera cualquier consideración teórica subyacente. La actitud del investigador, de este modo, al entrar en la situación a investigar, debe ser la de ir a aprender acerca de la situación misma, la de dejar que sea ésta la que se muestre tal como ella es.”

¹⁰⁴ En el capítulo 1 se han explicado los diferentes niveles que operan simultáneamente dentro de cualquier programa escolar de EF (explícito, encubierto, nulo, oculto)

¹⁰⁵ Entendiendo educar en valores como crear condiciones para apreciar los valores, rechazar los contravalores y denunciar activamente la ausencia de aquellos que concebimos como deseables (Martínez, M. 2001)

¹⁰⁶ Temas como la educación para la igualdad de oportunidades, para la paz, para la salud, para el consumo o para la educación moral y cívica

Y por otra parte, también me di cuenta de que estos primeros interrogantes resultaban demasiado ambiciosos. Tenía que acotar más el objeto de estudio, de modo que las preguntas fueron decantándose por la parte más innovadora del modelo: la culminación de todo ese proceso en un planteamiento de **autogestión** de la clase por parte de los alumnos.

Finalmente, los interrogantes fueron:

¿Cómo se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF basado en la autogestión?

¿Cómo perciben los participantes la experiencia de autogestión y qué significado le atribuyen?

¿Qué aprenden los estudiantes con este planteamiento y que utilidad le dan a lo aprendido?

Todos estos interrogantes definen las finalidades de la presente investigación. Si, como afirman Hineley y Ponder (1979), una investigación debe responder a una cuestión descriptiva (qué sucesos ocurren), una cuestión analítica (por qué ocurren) y una cuestión comprensiva (qué significan los sucesos y qué consecuencias acarrear), esta investigación intenta cumplir estos requisitos. Es descriptiva porque pretende reconstruir lo más fielmente posible el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo para que otros docentes puedan utilizar dicho conocimiento si lo creen conveniente y explicativa o interpretativa porque busca el porqué de los acontecimientos y percepciones para comprender lo sucedido.

Sin embargo, bajo una perspectiva crítica de la enseñanza, esta investigación no se conformará con comprender sino que pretenderá examinar críticamente el proceso, descubrir contradicciones e identificar aquellos aspectos que pueden frustrar la persecución de fines racionales. La verdadera finalidad de la teoría generada por la investigación educativa será informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades (Carr y Kemmis, 1988).

Resumiendo, podemos decir que el objetivo de esta investigación es **extraer conocimiento acerca de cómo se lleva a cabo la autogestión de la clase por parte de los alumnos, y de cómo la perciben los participantes, así como conocer qué aprenden los alumnos a partir de ella y qué utilidad le proporcionan en su vida cotidiana.**

2.2 Supuestos epistemológicos de la investigación naturalista

En el fondo de todo lo expuesto hasta el momento puede percibirse el paradigma que subyace a la investigación que se presenta: el paradigma naturalista¹⁰⁷.

Rivas, J.I. (1990), después de revisar los criterios que utilizan algunos autores¹⁰⁸ para situarse en uno u otro paradigma (especialmente entre los comúnmente enfrentados racionalista/cuantitativo y naturalista/cualitativo) establece sus propios criterios partiendo de los **supuestos epistemológicos**¹⁰⁹ que toma la investigación como punto de referencia, y de unas **características metodológicas** que surgirán de la necesidad de responder a dichos supuestos epistemológicos. Se han utilizado dichos parámetros para clarificar el paradigma sobre el que se sitúa esta investigación.

Respecto a los supuestos epistemológicos, el autor considera tres dimensiones básicas a tener en cuenta:

- a. Aquello que suponemos que es la realidad y como funciona. Su naturaleza y su organización.
- b. Qué conocimiento tenemos de la realidad, cómo actúa y como se produce. De qué naturaleza es este conocimiento y como se organiza.
- c. Quien es el que conoce, desde que contexto conoce y su relación respecto a la realidad que conoce.

¹⁰⁷ Aunque he optado por el término naturalista, soy consciente de la similitud con otros términos que se han utilizado de forma sinónima como investigación cualitativa, interpretativa, ecológica, holística, contextual. Ciertamente les separan ligeras diferencias y les unen grandes coincidencias.

¹⁰⁸ Entre ellos Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983), Guba (1983), Guba y Lincoln (1982), Bodgan y Biklen (1982).

¹⁰⁹ Entendiendo los **supuestos epistemológicos**, en un sentido amplio: *“Como aquellos relativos a las concepciones del investigador acerca de los que debe ser la realidad y las formas que tenemos de conocerla y manifestar dicho conocimiento.”*(Rivas, 1990:11).

Respecto a las **características metodológicas**, las cuales harían referencia al diseño y puesta en práctica de la investigación, Rivas tiene en cuenta tres dimensiones:

- a. La planificación previa que hacemos de la investigación; es decir, el diseño.
- b. Cómo llevamos a cabo este diseño; puesta en práctica.
- c. Qué resultado obtenemos de la investigación y que grado de certeza nos ofrece.

Posteriormente se dedicará todo un apartado a las características metodológicas, al hablar de la conveniencia del método, la estrategia de investigación y el proceso investigador.

A continuación se mostrará de forma resumida, la concepción que se tiene en la investigación sobre la realidad, el conocimiento y el sujeto investigador, lo que nos situará, como podrá apreciarse, en el paradigma naturalista.

REALIDAD Aquello que suponemos que es la realidad y como funciona		CONOCIMIENTO Conocimiento que tenemos de la realidad, cómo actúa y cómo se produce		SUJETO Quién es el que conoce, desde que contexto conoce y su relación respecto a la realidad que conoce
Naturaleza	Abierta, dinámica y divergente. Múltiple, holística, construida. Interesa el individuo (ideográfica) Modelo fenomenológico	Naturaleza	Subjetivo (puntos de vista de los sujetos que participan de una situación concreta) Conocimiento=fruto de la relación entre el sujeto y el objeto a conocer. Conocimiento comprensivo de las realidades que estudia.	Relación con el objeto a conocer (sujetos) Presencia constante de los aspectos más subjetivos y personales de los seres humanos en los procesos de investigación. Influencia mutua (relación interactiva) Actitud: aprender de la situación para comprender (aprendiz).
				Aspectos éticos Respeto ilimitado y absoluto hacia los sujetos investigados. Negociación
Organización	La realidad no es única. Se compone del conjunto de perspectivas distintas que los sujetos establecen acerca de la misma. Globalidad	Organización	Conocimiento proposicional (expresable en forma lingüística) y tácito (intuitivo, sentido) Informes para expresar dicho conocimiento	Contexto de referencia del sujeto-investigador Tradición y afiliación teórica y disciplinar.

Figura 12 : Supuestos epistemológicos de la investigación naturalista. Adaptado de Rivas, J.I. (1990)

La **realidad** estudiada es un proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación formal, entendido como un sistema abierto, caracterizado por las interacciones de los componentes y de éstos con el medio, donde acontecen sucesos complejos y donde los aspectos contextuales son importantes para la explicación de los mismos.

Es una realidad múltiple, diferente para cada sujeto, construida socialmente por los sujetos que participan en una determinada situación y que atribuyen significados a los hechos. Por ello interesa el individuo, las diferencias, las características propias. Se ajustaría al modelo fenomenológico de entender la realidad, es decir, enfatizando los aspectos subjetivos de la conducta de las personas. Por ello en la investigación se reconstruye el proceso desde la perspectiva de los alumnos, del profesor y de la propia investigadora con la intención de realizar una interpretación holística, global de lo acontecido.

La naturaleza del **conocimiento** se verá afectada por lo dicho anteriormente, es decir, por aquello que suponemos que es la realidad y como funciona. Por ello, teniendo en cuenta lo dicho, el conocimiento será subjetivo, en cuanto que es el fruto de la relación que se establece entre el sujeto que conoce (el investigador) y el objeto a conocer (el foco de la investigación). Por tanto este conocimiento estará condicionado por aspectos de tipo biológico, cultural y social.

La investigación deberá, entonces, buscar “objetividad” en los resultados. Según Guba y Lincoln ((1982) la “objetividad” sería el término racionalista para denominar el aspecto de la credibilidad que tiene que ver con neutralidad y entendida como la posibilidad de que el conocimiento que pretendemos sea cierto (Rivas, 1990)¹¹⁰.

El conocimiento busca la comprensión de la realidad que estudia. Esta comprensión le permitirá construir teorías. El conocimiento, para el investigador naturalista, es un proceso de construcción muy personal.

Respecto al tipo de conocimiento que se utiliza y qué uso se hace de él, Guba y Lincoln (1985:41) dicen que el investigador naturalista:

“(...) aboga por la legitimación del conocimiento tácito (intuitivo, sentido), además del conocimiento proposicional (conocimiento expresable en forma lingüística) porque, frecuentemente, los matices de las realidades múltiples sólo pueden ser apreciadas de este modo; porque mucha de la interacción entre el investigador y los respondientes o los objetos ocurren en este

¹¹⁰ En el proceso investigador se destina un apartado a este aspecto.

nivel; y porque el conocimiento tácito refleja más justa y correctamente los marcos de valor del investigador”.

La investigación naturalista se definirá también por los **supuestos del sujeto-investigador**, es decir: a) el tipo de relación que establece éste con el objeto (los sujetos) a conocer, b) la ética del investigador y c) por el contexto de referencia del mismo.

a) *Tipo de relación del investigador con los sujetos a conocer.*- Aunque más adelante (en el apartado de metodología) se tratará el rol de la investigadora desde el punto de vista instrumental y metodológico, querría destacar en este punto, aquellos aspectos más vinculados al investigador como persona que se involucra en la situación social y por tanto establece relaciones con los sujetos investigados.

En este caso, el objeto de la investigación era una innovación llevada a cabo por un profesor de E.F con sus alumnos. En el caso de investigaciones que tratan con seres humanos es preciso aceptar la influencia, querida o no, por parte del investigador sobre los sujetos (Rivas, 1990). O dicho de otro modo por Riba (1992):

“El estudio de lo social no puede resolverse fuera de lo social, al margen de la relación humana entre el agente y el paciente (...)

Entre otras cosas, porque es necesario para conseguir un conocimiento contextualizado, significativo para los participantes. Sin embargo, esta perspectiva incluirá ciertos sesgos en el registro y la interpretación de los datos.

Esta influencia provocaría un sesgo de reactividad, entendido como la modificación de la conducta del sujeto respecto a la que éste exhibiría en su ambiente natural, es decir, en la práctica, cuando no fuera observado (Riba, 1992). No obstante, tal como indica este autor, podremos paliar este problema acostumbrando al sujeto a la situación de investigación, intentando que la acepte y se involucre en ella.

Desde mi perspectiva de observadora participante¹¹¹, yo era consciente de que formaba parte de dicho sistema y aceptaba mi influencia sobre los sujetos investigados. Para acostumbrarlos a mi presencia fue necesario permanecer durante un tiempo prolongado con ellos. Por otra parte, tenía un aspecto a mi favor; los alumnos no me veían como una investigadora, ni como una profesora, sino como una alumna en prácticas de psicopedagogía que quería observar la actuación del profesor y aprender de él. Ello provocó que enseguida se mostraran abiertos y dispuestos a contarme cosas.

¹¹¹ Dedicó un apartado del proceso investigador a justificar mi rol como observadora participante.

No pretendía comprobar sino aprender y llegar a entender lo que ocurría en ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello era necesario comprender sus perspectivas. Bajo esta perspectiva naturalista,

“El objeto de la investigación es captar las relaciones significativas de influjo que configuran la vida real del aula. La investigación se propone, pues, describir con riqueza de detalle y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto sociocultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los que participan en ellos” (Pérez Gómez, A.1983:127).

b) *La ética del investigador.*- Otro punto a tener en cuenta en la relación entre el investigador y los sujetos investigados cuando nos situamos en una perspectiva naturalista, son los aspectos éticos propios de toda relación humana.

Bogdan y Biklen(1982)¹¹² afirman que la investigación puede ser descubierta o encubierta. Sería descubierta si hacemos partícipes a los sujetos investigados y contamos con su acuerdo y sería encubierta si los datos se recogen sin el conocimiento de los sujetos.

En nuestro caso, la investigación fue descubierta pero no hasta el punto de informar de todos los detalles de la investigación. Conté con la colaboración del profesor explicándole que quería ver como llevaba a cabo aquel planteamiento particular, pero no le di detalles para no influir (siempre teniendo en cuenta que esto no sería del todo posible) en su manera natural de comportarse. También informé a los alumnos pero en este caso no les conté toda la verdad. En el centro solía haber estudiantes en prácticas (de educación física, de ciencias de la educación, de psicopedagogía...). Por ello no les resultaría extraño tener a una persona siempre presente en las clases. En el primer momento esta fue la explicación, pero tras las preguntas de algunos alumnos sobre lo que apuntaba y hacía, decidí explicarles que estaba haciendo una investigación sobre el profesor de EF. Ello implicaba la colaboración de los alumnos, así que necesitaba su consentimiento para utilizar sus informaciones. Y así lo hice.

c) *Contexto de referencia.* Por último, y como tercer aspecto para establecer los supuestos epistemológicos respecto al sujeto investigador, habría que tener en cuenta el marco disciplinar y teórico del investigador naturalista. Este aspecto ha sido tratado en el contexto y justificación del estudio, con el objetivo de comprender los motivos y supuestos teóricos que me llevaron a investigar sobre el problema central de este estudio.

¹¹² En Rivas (1990) *Investigación naturalista en educación*. Valencia.Promolibro.

Hasta aquí se ha intentado justificar los fundamentos y principios del paradigma naturalista utilizado como base de esta investigación. A continuación se procurará atender a las necesidades metodológicas que se plantean según este paradigma cuando intentamos dar respuesta a los interrogantes de la investigación.

Contestar a todas las cuestiones declaradas anteriormente implicaba una metodología que permitiera ofrecer detalles de la práctica concreta y que ayudara a comprender mejor las razones que llevan a los sujetos a hacer lo que hacen y el significado que le atribuyen a su actuación. Ante estas características, será la **etnografía educativa interaccionista** presentada con un formato de estudio de caso único la que servirá para tal fin.

2.3 Decisiones metodológicas

2.3.1 Conveniencia del método. La etnografía educativa interaccionista

El propósito de la investigación era, como ya se indicó en anteriores apartados, conocer a fondo como se llevaba a cabo la tarea de autogestión de la clase por parte de los alumnos, como la percibían y experimentaban los propios participantes y que entramado de relaciones se producían en dicho planteamiento novedoso. Por otra parte, también interesaba averiguar qué aprendían los alumnos con dicha tarea. En definitiva, pretendía reconstruir el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como había sido percibido por los protagonistas de dicho acto educativo.

Al igual que los fines de la investigación están influidos por las experiencias personales del investigador, también lo están por las teorías y compromisos ideológicos de éste (Goetz y Lecompte, 1988). Tal como se ha podido apreciar, bajo el planteamiento de los interrogantes de la investigación subyacía una orientación naturalista, fenomenológica y holística, la cual además de influir sobre el objeto de estudio también determinó el modo de estudiarlo y de interpretar lo estudiado. El fenomenólogo intenta aprehender la conducta humana ya que ésta es producto del modo en que la gente define su mundo; por tanto intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas (Taylor y Bodgan, 1986).

El interaccionismo simbólico

Esta perspectiva fenomenológica está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales. El marco teórico que mejor se adecua a esta investigación es el **interaccionismo simbólico**.

El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea (Taylor y Bodgan, 1986). Blumer (1969) afirma que el interaccionismo simbólico se fundamenta en tres premisas básicas. La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. La segunda premisa dice que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción, y la tercera es que los actores sociales asignan

significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación.

Implicaciones metodológicas del interaccionismo simbólico

Enmarcar la investigación dentro del interaccionismo simbólico significaba respetar una serie de premisas metodológicas que Woods (1998) las define de la siguiente manera:

. **El respeto al mundo empírico**, es decir, debemos basar nuestra investigación en la vida cotidiana de los individuos mientras interactúan, mientras desarrollan nuevas comprensiones y significados, y ver como reaccionan ante otros cuando se enfrentan a problemas concretos.

. **Los estratos de la realidad**. La vida social opera en diferentes niveles, por tanto debemos mantener la mente abierta, sin prejuicios sobre el asunto a investigar ni quedarnos con una primera impresión.

. **Adoptando el rol de otro**. Tenemos que conocer el punto de vista de los sujetos investigados para poder comprender lo que les motiva, que les acerca o separa de los demás, cuales son sus valores más preciados y su creencias, porqué actúan como lo hacen y cuáles son sus percepciones, de ellos mismos y de los demás, es decir, adoptar el rol de otro. Para ello es necesario vivir con ellos, verlos actuar en diversas situaciones, apreciar las incongruencias de sus comportamientos, comprender las relaciones internas entre los miembros del grupo.

. **La apreciación de la cultura**. Los grupos desarrollan una cultura o subcultura propia, plena de símbolos con significados interrelacionados. A simple vista, algunos símbolos que no parecen tener demasiada importancia, son los que tienen significados más profundos para los participantes. Por ello, es preciso que el investigador considere estos símbolos desde el punto de vista de la cultura estudiada, es decir, captar el significado tal como lo entienden los participantes.

. **El aprendizaje de los símbolos**. Es necesario aprender el lenguaje de los participantes (verbal y no verbal) unidas a unas conductas observadas dentro de las situaciones en las que aparecen.

. **La ubicación de la interacción**. Para comprender la interacción estudiada es preciso entender el contexto en el que se produce porque puede afectar a las perspectivas y a la conducta (que los alumnos no tomen la iniciativa de empezar una sesión sin el profesor puede ser debido a que el espacio está ocupado por otros alumnos, o como reacción a una despreocupación del profesor, o por desmotivación y no porque no tengan la suficiente autonomía). También al contrario, porque las

perspectivas pueden afectar a las situaciones (por ejemplo, si se tiene en cuenta la perspectiva de los alumnos, el profesor puede considerarse un déspota; si se tiene en cuenta la perspectiva del observador o la del propio profesor, el profesor puede considerarse flexible pero duro cuando es necesario). También debe tenerse en cuenta el tiempo, porque los mismos elementos pueden tener significados diversos dependiendo del momento.

. **La interacción como proceso.** Los métodos de investigación deben tener en cuenta que la interacción es un proceso y como tal hay que ver sus etapas y las relaciones entre ellas, ya que si sólo se analiza una de esas partes, pueden extraerse conclusiones parciales o incorrectas.

La etnografía educativa

Woods (1998) considera que los métodos más apropiados para el interaccionismo simbólico se encuadran bajo el término general de “etnografía”. La etnografía, tal como afirman Goetz y Lecompte (1988:73):

“(...) suele asociarse a un conjunto de perspectivas teóricas compartidas por los sociólogos y los antropólogos: el funcionalismo estructural, el interaccionismo simbólico, la teoría del intercambio social y la teoría del conflicto”.

Lo que relaciona a estas perspectivas teóricas con el producto etnográfico es que todas ellas pretenden el estudio de la interacción de seres humanos y la etnografía como método de investigación permite reconstruir la vida de un grupo social.

En este caso, al tratarse de una investigación realizada en el ámbito escolar, hablaríamos de una **etnografía educativa** la cual aportará, tal como indican Goetz y Lecompte (1988:41):

“(...) valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada”.

La etnografía entendida entonces como, “*el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta y a través de la cual se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado*” (Rodríguez, Gil García, 1996:44), parecía la más adecuada a mis propósitos. Sin embargo, era preciso, si quería realmente llevar a cabo una etnografía educativa, tener en cuenta

una serie de criterios¹¹³. Adopté, para diseñar y llevar a cabo la investigación, los requisitos que plantean Spindler y Spindler (1992:63-72) para realizar una buena etnografía. No era suficiente con cumplir uno de ellos, sino que sería el conjunto lo que proporcionaría a la investigación la calidad de etnografía. Se mostrarán a continuación dichos requisitos:

-Observación directa y tiempo suficiente en el escenario. La primera obligación del etnógrafo es permanecer donde tiene lugar la acción de tal forma que su presencia modifique mínimamente la acción. Permanecí en el centro durante tres meses y medio durante el primer año (desde antes de que se iniciara la cuarta evaluación, en la que se llevó a cabo la autogestión, hasta que finalizó el curso) y retornos sucesivos esporádicos durante los tres años siguientes. Estos autores afirman que desde la antropología se considera suficiente para el caso de un aula con tres meses, aunque se aconseja la realización de observaciones más prolongadas y durante varios años sucesivos. Durante ese tiempo pude ser observadora participante. Pude observar como el profesor planteaba todo el proceso de autogestión y como los alumnos respondían ante el mismo. Pude observar las dinámicas y el sistema de relaciones profesor/alumnos y alumnos/alumnos, así como comprobar el ritmo y la dinámica del centro.

-Contar con un gran volumen de datos registrados. Durante el tiempo de estancia en el centro y en los retornos sucesivos recogí todo tipo de información a través de notas de campo, grabaciones en audio y video, fotografías, entrevistas, cuestionarios, trabajos de los alumnos, documentos sobre ideología del centro...

-Carácter evolutivo de estudio etnográfico. Al introducirme en el campo llegué con la mente completamente abierta, queriendo saber que sucedía allí. No tenía una hipótesis específica sino una idea general que se fue definiendo con el tiempo. Parlett y Hamilton (1976) lo llaman enfoque progresivo, puesto que si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño. Esto significa que el diseño es, tal como diría Juana M^a Sancho, 1990:42),

“(...)abierto, emergente, se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, por consideraciones logísticas”.

¹¹³ Algunos estudios adoptan algunos o todos los métodos de la etnografía clásica pero no utilizan los marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural. Goetz y Lecompte (1988) los llaman cuasi-etnografías e incluyen en ellas aquellas investigaciones que aunque emplean conceptos y métodos etnográficos tradicionales, los combina con otros métodos y marcos teóricos en un enfoque interdisciplinar.

-La utilización de instrumentos en el proceso de realizar una etnografía. Además del registro de las observaciones y de las entrevistas, técnicas básicas de la etnografía, consideré necesario pasar unos cuestionarios al finalizar el curso para conocer el balance que realizaban los alumnos una vez finalizado éste. Las cuestiones sobre las que interesaba indagar surgieron de la observación previa.

-La utilización de la cuantificación cuando sea necesaria. Cuantificación entendida como procedimientos empleados para reforzar ciertos tipos de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis en distintos grupos. Fruto de la observación se comprobó que existían dinámicas diferentes entre los dos grupos observados, por ello se realizaron los cuestionarios y en algún momento se precisó la cuantificación.

-El objeto de estudio de la etnografía, es decir, descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo. En este caso se trabajó con las perspectivas de los participantes y los significados que estos atribuían a las acciones.

-Holismo selectivo y contextualización. Entender lo que ocurre comprendiéndolo dentro de un contexto más amplio (aunque lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra la investigación), y situarlo en el tiempo. En esta investigación se intentó relacionar la dinámica y los sucesos del aula con otros contextos o ambientes, buscando en hechos o experiencias anteriores.

Para Wolcott (1980), cumplir sólo con estos requisitos, significaría estar hablando de una investigación descriptiva y la tildaría de cuasi-etnografía. Sería necesario incluir en estos requisitos, si se pretende considerarla etnografía, la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Como podrá apreciarse en la reconstrucción del proceso y especialmente en la triangulación de perspectivas, se intentó también interpretar dicha cultura.

Después de todo lo expuesto, creo que este estudio cumple con los rasgos distintivos de la etnografía, que de forma resumida podrían concretarse en lo que consideran Rodríguez et al. (1996:48):

- a) *El problema objeto de la investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo, lugar y participantes desempeñan un papel fundamental.*
- b) *La observación directa es el medio imprescindible para recoger información, realizada desde el punto de vista holístico;*
- c) *La triangulación constituye el proceso básico para la validación de datos.*

La etnografía interaccionista

Dado que el acento de la etnografía se puso en la interacción y en el significado que atribuían los participantes a sus acciones, podríamos hablar de **etnografía interaccionista**¹¹⁴. Desde este enfoque, dice Woods (1998:21):

“(...) se considera la organización social como un orden negociado en el que las personas intentan resolver los problemas a los que se enfrentan en situaciones concretas. Por tanto, uno se pregunta: ¿cuáles son los problemas que encuentran los docentes? ¿cómo los experimentan? ¿qué significados les conceden y qué sentimientos generan en ellos?, finalmente, ¿cómo los resuelven? (...) Los interaccionistas ponen énfasis en la elaboración de significados y perspectivas, la adaptación a las circunstancias, la forma de gestionar los intereses en medio del movimiento constante de incontables interacciones que contienen muchas ambigüedades y conflictos, las estrategias utilizadas para promover tales intereses y la negociación con los intereses de los demás, característica de las situaciones docentes”.

La preocupación principal era averiguar que hace un profesional de la educación física en su clase, cómo desempeña el acto de la enseñanza y qué sentido le dan los participantes a este acto. Para ello era necesario ir al mundo de la práctica para comprender los procesos que allí se desarrollaban y sobre todo como los interpretaban los propios participantes, en definitiva, comprender la interacción social. De acuerdo con Woods (1998:57):

“Para comprender la interacción social es necesario contemplarla tan cerca como sea posible, y en profundidad, en todas sus manifestaciones y situaciones en las que se da la forma sometida a estudio. Como la interacción social la conforman las personas que intervienen en ella, deberíamos intentar contemplarla desde el punto de vista de éstas, y apreciar como interpretan ellas las indicaciones que otros les hacen, el significado que les atribuyen a éstas y como construyen sus propias acciones. Además como se trata de un proceso, es necesario irlo probando a través del tiempo.”

¹¹⁴ He utilizado el término de etnografía interaccionista tomándolo de Woods (1998). Él considera la etnografía como el método de investigación más apropiado para el interaccionismo simbólico. Cuando utiliza estos conceptos en la investigación sobre la enseñanza, habla de etnografía interaccionista.

Y esto es lo que se hizo, intentar reconstruir un proceso de E-A a través de las perspectivas de los participantes, considerando a la investigadora como una observadora participante, y continuar estudiándolo durante los restantes años de educación secundaria.

Se quería poner especial énfasis en el punto de vista de los alumnos ya que éstos no son meros receptores de conocimientos, sino constructores de significados compartidos en el marco de un ejercicio combinado con los maestros.

2.3.2 Estrategia del diseño de la investigación: el estudio de caso

Para Sancho (1990), uno de los problemas a los que se enfrenta el campo de estudio del currículum es la singularidad, irrepetibilidad y diversidad de las situaciones educativas. Cada profesor con sus alumnos, en un espacio y un tiempo determinado configuran casos distintos. De este modo, se hace patente, según la autora, la necesidad de elaborar biografías personales y estudios de caso como contrapunto a las investigaciones que intentan elaborar teorías de tipo más homogeneizador.

El estudio de caso implica, tal como diría García Jiménez (1991:67)¹¹⁵, un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

En el entorno educativo, un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc, pueden constituir casos potenciales objeto de estudio. En mi caso será la puesta en práctica de una experiencia educativa innovadora en el centro: la autogestión de la clase de EF por parte de los alumnos.

Mi concepción de estudio de casos se encontraría próxima a los planteamientos de Wolcott (1992) considerándolo como una **estrategia de diseño de la investigación** y no como método de investigación, puesto que un método se caracteriza por la disciplina fuente y por el tipo de cuestiones a las que intentará dar respuesta. En este sentido, el estudio de caso presentado como estrategia de diseño de la investigación puede ser utilizado desde cualquier campo disciplinar y responder a cualquiera de los interrogantes.

Tipo de caso

Esta investigación es un estudio de casos único, según la clasificación de Bodgan y Biklen (1982), e intrínseco, según la clasificación de Stake (1998) pero, ¿por qué?.

¹¹⁵ En Rodríguez , G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 92

Tiene un **carácter único, irreplicable**. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como he expresado anteriormente, es único, irreplicable. La propuesta innovadora que realizó el profesor no se había llevado a cabo en el centro con anterioridad, y aunque así hubiera sido, la respuesta de los alumnos a dicho planteamiento podía ser completamente distinta. Por otra parte, las características y peculiaridades del profesor también podrían considerarse únicas.

Es un estudio de casos **intrínseco** puesto que pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto reconstruyendo un proceso de enseñanza-aprendizaje particular. No se queda en la mera descripción sino que intenta interpretar lo sucedido. El caso en sí mismo es de interés.

Selección del caso

Seleccioné este caso porque era el único profesor que yo conocía que llevaba a cabo un planteamiento de autogestión. Por lo tanto era el caso que mejor permitiría aprender sobre como un profesor lleva a cabo una propuesta de este tipo y cómo responden los alumnos ante el mismo.

Por otra parte, también lo seleccioné por el fácil acceso al mismo. Taylor y Bogdan (1986:36) 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”¹¹⁶.

Yo ya mantenía relación con el centro debido a la colaboración de éste con el INEFC para que nuestros alumnos universitarios cursaran sus prácticas docentes en el mismo. A ello habría que añadir como factor clave mi buena relación con el profesor lo cual hizo que fuera muy sencillo introducirme en el centro y obtener los permisos necesarios para llevar a cabo la investigación.

Esta buena relación también ayudó, además de facilitar el acceso, a mantener una buena relación con los informantes. Ello hizo que tuviera la posibilidad de estar en el centro durante el tiempo que fuera necesario, así como regresar cuando así lo precisara.

¹¹⁶ Sin embargo, Heras (1997:133) también apunta que tales escenarios difícilmente se consiguen, lo que hace necesario negociar el acceso. No fue éste mi caso.

Cuadro-resumen sobre las decisiones metodológicas de la investigación

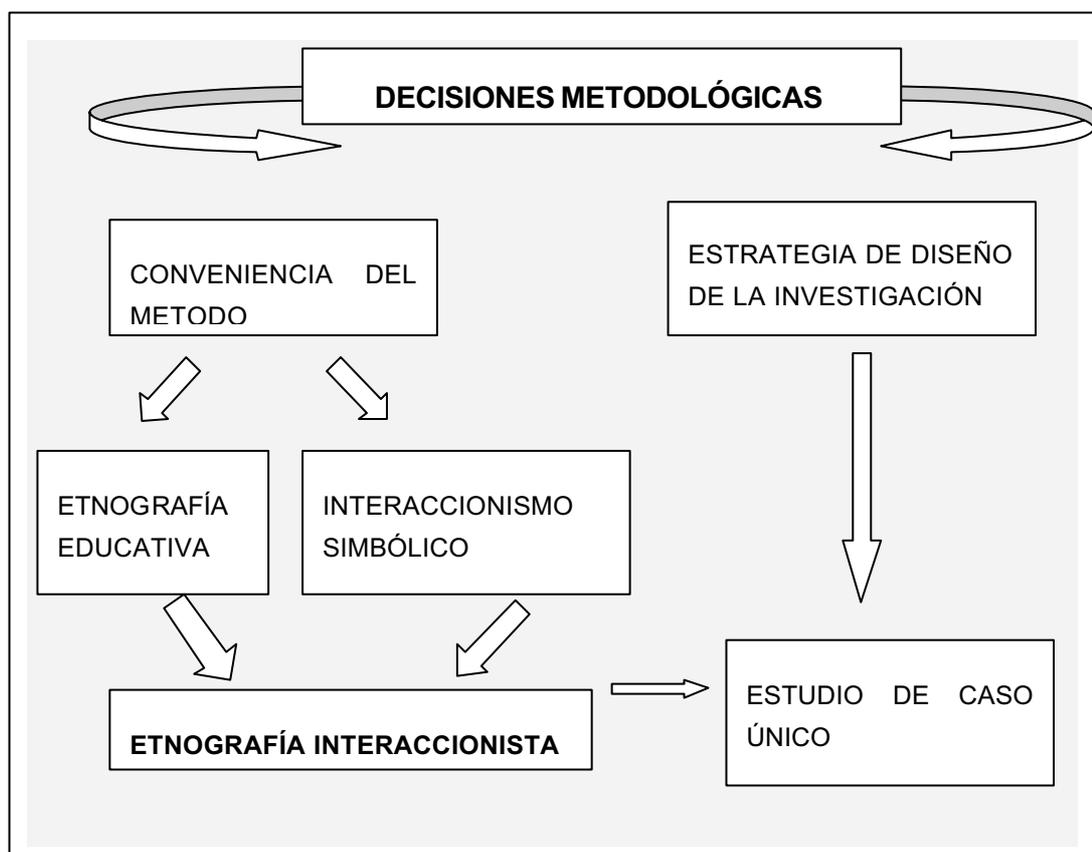


Figura 13 : Cuadro- resumen sobre las decisiones metodológicas de la investigación.

2.4 El proceso investigador

2.4.1. Cronología de la investigación. Fases.

2.4.2. Desarrollo del trabajo de campo.

Acceso al campo.

La entrada al centro.

Las primeras negociaciones y contactos.

Los primeros días. Vagabundeo.

Definición de roles.

Selección de informantes.

El establecimiento del *rapport*.

Estrategias de recogida de datos.

Métodos interactivos:

.La observación.

.Las entrevistas.

.Los cuestionarios.

Métodos no interactivos:

.Revisión de documentos:

.Los trabajos de los alumnos.

.Documentos oficiales del centro.

.La programación del profesor.

Proceso de análisis de los datos.

Construcción del caso.

Control de calidad de la investigación.

Retornos sucesivos al campo.

Abandono del campo.

Perspectiva actual fuera del campo.

Hasta ahora se ha hecho explícito el planteamiento del problema, los supuestos epistemológicos que fundamentan la investigación y las decisiones metodológicas que permitirán abordar dicho problema. A continuación se explicará el trabajo de campo tal como se llevó a cabo. Partiré de la cronología del proceso con la intención de que sirva de guía para la comprensión del proceso investigador.

2.4.1 Cronología de la investigación

La investigación se desarrolló en diferentes fases:

PRIMERA FASE: Formación investigadora. Primer diseño de la investigación y negociación inicial	Septiembre-octubre de 1995	Primera conversación con el profesor. Le explico a grandes rasgos la idea y se interesa por el tema. Lecturas sobre investigación cualitativa, etnografía, curriculum oculto.
	Enero-febrero de 1996	Nuevos contactos con el profesor. Explicación del proyecto sin entrar en detalles para no condicionar su actuación. Pacto sobre cuando se iniciará la investigación. Solicitud de permiso para realizar la investigación. Formación sobre etnografía (la formación en metodología continuó durante todo el primer año). Solicitud de permiso a la directora para acceder al campo. Concede el permiso.
	Marzo de 1996	Formación del observador ayudante sobre técnicas de observación y realización de entrevistas. Primeras observaciones sobre el final de la tercera evaluación. Entrevista al profesor sobre sus teorías y creencias, la programación del curso y particularmente sobre la última evaluación destinada a la autogestión.
SEGUNDA FASE: Trabajo de campo intensivo en el centro educativo	Período: 29 de marzo de 1996 al 21 de junio de 1996	Observación de la primera clase sobre el planteamiento de la autogestión a los alumnos. Asistencia regular a las clases de 8º A y B, dos veces por semana. A partir de Abril asisto a otras clases y eventos del centro. Realizo entrevistas informales. Imparto alguna clase a otros cursos. Semana del 27 al 31 de Mayo realizo observación intensiva de la dinámica del centro. Última clase del curso el 21 de junio.

	Verano de 1996	<p>Realizo una entrevista en profundidad al profesor para realizar un balance final de lo sucedido y para hablar del estatus de la EF en el centro.</p> <p>Inicio el pre-análisis de los cuestionarios y demás material recogido.</p>
	Septiembre de 1996	<p>Reunión con mis directores de tesis. Visto bueno sobre lo realizado.</p> <p>Inicio análisis de los cuestionarios. Primeras dificultades.</p> <p>Revisión bibliográfica sobre análisis de datos cualitativos. Intentos con el programa Nudist. Dado que no tengo excesivos datos decido hacer el análisis más clásico.</p> <p>Continúan las lecturas sobre curriculum oculto, autonomía...</p>
TERCERA FASE: Retornos sucesivos	Curso 96/97	<p>Seguimiento a distancia. Realización de entrevistas al profesor sobre cambios respecto al año anterior.</p> <p>Visitas esporádicas durante el período de prácticas didácticas del INEFC.</p> <p>Seguimiento de las clases de autogestión fuera del centro. Grabación de dichas sesiones.</p> <p>Pase de cuestionarios a los alumnos a final de curso.</p> <p>Entrevista al profesor sobre la valoración del curso.</p> <p>Análisis de los cuestionarios.</p>
	Curso 97/98:	<p>Seguimiento a distancia. Realización de entrevistas al profesor sobre cambios respecto al año anterior.</p> <p>Visitas esporádicas durante el período de prácticas didácticas del INEFC.</p> <p>No se siguen en directo las clases de autogestión. No se filman.</p> <p>Al final de curso, pase de los cuestionarios y entrevistas al profesor.</p> <p>Análisis de cuestionarios.</p>

	Curso 98/99	<p>Seguimiento a distancia. Realización de entrevistas al profesor.</p> <p>Visitas esporádicas durante el período de prácticas didácticas del INEFC.</p> <p>No se siguen en directo las clases de autogestión. No se filman.</p> <p>Al final de curso, realización de los cuestionarios y entrevistas al profesor.</p> <p>Filmación de la fiesta de despedida de los alumnos a su profesor</p> <p>Análisis de cuestionarios.</p>
CUARTA FASE: Abandono del campo	1999	<p>Abandono el campo cuando los alumnos acaban las clases de EF en el centro. El siguiente curso (su último curso) ya no tendrán EF.</p> <p>Organización de datos y análisis e inicio de la escritura del informe.</p>
QUINTA FASE: Actualidad	2002 y 2003	<p>Recupero el contacto con algunos de los sujetos (8), les paso un cuestionario y realizo una entrevista con cada uno de ellos.</p> <p>Mantengo el contacto con el profesor.</p> <p>Escribo el informe (2004)</p>

Figura 14: Cronología de la investigación

▪

2.4.2 Desarrollo del trabajo de campo

Acceso al campo

En la selección del caso ya se ha hecho mención al escenario elegido para la investigación. Ya tenía el escenario, pero necesitaba enfrentarme al problema de acceder a él. En la investigación cualitativa es preciso que el investigador se integre en la situación estudiada, lo cual quiere decir que debe permanecer de forma prolongada en el escenario donde suceden los hechos, que conviva con los protagonistas del proceso educativo para acercarse a su modo de ver o entender las cosas. También debe definir y adquirir su propio status y su rol (como investigador, como participante o como investigador-participante) y ponerse en el lugar de las personas cuyas ideas o acciones trata de comprender.

Ello significa permanecer en el campo, entendido como *“contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación”* (Rodríguez et al. 1996:103). Pero previamente es necesario acceder al campo, pero ¿qué significa exactamente acceder al campo? ¿Consiste sólo en pedir los primeros permisos para entrar en el centro e investigar o se extiende a todo el período de estancia en el escenario?

En este caso he interpretado el acceso al campo como el proceso por el que fui accediendo a la información fundamental para mi estudio. En un primer momento representaba simplemente un permiso que hacía posible mi entrada en la institución. Pero el acceso al campo también significaba la posibilidad de recoger una información que los participantes sólo proporcionarían a aquellos en los que confiaban y que ocultaban a los demás. Por lo tanto, este acceso sólo lo conseguiría en el momento en que me ganase la confianza de los participantes, proceso que resultó bastante rápido en mi caso.

La entrada al centro

Las primeras negociaciones y contactos

“El contacto con las fuentes de datos se puede entablar formal o informalmente. El contacto formal supone un acercamiento a través de canales oficiales y, a menudo profesionales. El contacto informal se basa en la utilización de redes de relaciones personales. Ambos pueden iniciarse tanto personalmente como por escrito” (Goetz y Lecompte, 1988:107).

La vía utilizada en este caso fue la segunda, ya que conocía personalmente al profesor que era el punto de mira de mi estudio, quien tal y como se denomina en los estudios etnográficos, se convirtió en un portero¹¹⁷ que en todo momento apoyó el proyecto y favoreció mi entrada en el centro.

Después de ese primer paso en el que negocié directamente con el profesor la posibilidad de llevar a cabo el estudio y él intercedió por mí, pasé a la segunda vía, la formal, la de presentar mi proyecto y mis intenciones a la directora del colegio. Esta entrevista también se vio facilitada por el hecho de que ya teníamos un vínculo previo debido a la colaboración de su centro en la formación práctica de nuestros futuros licenciados del INEFC. Mi acceso al centro, en primera instancia, estaba garantizado.

No obstante la presencia física del investigador no suele ser el problema a la hora de obtener el permiso, sino el tema de la investigación. En mi caso, no hubo conflicto ni reticencias porque quería centrar la investigación en el área de EF y el profesor protagonista de la investigación estaba completamente de acuerdo. La directora en ningún momento puso impedimentos aunque sí mostró cierta preocupación por el hecho de que el profesor pudiera sentirse molesto por la intrusión.

Si partimos de la idea de que el acceso al centro consiste en ganarse la confianza de los protagonistas para conseguir una información que estaría oculta a otros, en mi caso, el proceso fue bastante rápido ya que desde el principio tenía la confianza del profesor y los alumnos no tardaron en hacerme un lugar. Para ello me introduje en algunas clases como una alumna más ganándome la confianza de los alumnos. Pero desde el principio me di cuenta de que con un grupo me resultaba muy fácil, ellos eran los que venían a mí a hacerme confidencias, mientras que el otro grupo se mantenía más distante.

También tuve acceso a las opiniones de otros profesores, entre ellos las tutoras de los dos grupos estudiados, por la familiaridad que éstos tenían con el profesor. Sin embargo también hubo diferencias entre el clima de confianza que se estableció con cada una de las tutoras de los grupos estudiados.

Para involucrarme más en las actividades del centro y ver como se desenvolvía el profesor participé de diferentes actividades del centro y en clases de otros grupos. Incluso realicé alguna sustitución del profesor al que investigaba¹¹⁸. Al entender el

¹¹⁷ Los porteros son los responsables de las organizaciones a los que se solicita el permiso para investigar. (Becker, 1970, en Taylor y Bodgan, 1986)

¹¹⁸ Aunque nunca con los alumnos protagonistas del estudio.

acceso al campo como la descripción de un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en la escuela y que termina al finalizar el estudio, incluiré en el mismo todo el proceso de recogida de datos y la construcción del caso a partir del análisis y la interpretación de la información.

Los primeros días. Vagabundeo

En las primeras fases del estudio utilicé el “vagabundeo”. Según Goetz y Lecompte, (1988:108):

“El vagabundeo consiste en reconocer el terreno: familiarizarse con los participantes, enterarse de sus lugares de reunión registrar las características demográficas del grupo, trazar un plano del lugar y crear una descripción del contexto del fenómeno o del proceso concreto que se está estudiando”.

La experiencia de otro investigador, colega y amigo¹¹⁹, me ayudó en esta fase del estudio. Los primeros días en el centro los dediqué a observar algunas clases del profesor, a mantener algunas conversaciones informales con algunos alumnos, a pactar con el profesor los días y los grupos a observar y también a decidir en que momento se iniciaría la observación más sistemática. Todavía no había finalizado la tercera evaluación por lo que pude observar algunas de estas clases y sobre todo la evaluación de dicho período escolar. Anteriormente ya había estado en el centro observando la actuación de los alumnos practicantes del INEFC con lo cual me había familiarizado con algunas de las dinámicas del centro. Le planteé al profesor la posibilidad de llevar a cabo un diario donde pudiera reflejar sus pensamientos en el momento de diseñar las clases así como sus impresiones una vez llevadas a cabo. También le hablé de la posibilidad de filmar las clases a lo que se mostró un poco reticente por el hecho de llevar un micrófono que pudiera condicionar su actuación. Por ello desestimé desde el principio esta posibilidad. Siempre sería factible, no obstante, grabar alguna clase puntual sin ponerle el micrófono inalámbrico al profesor. Más tarde decidí tras obtener el permiso del profesor, grabar en audio los comentarios finales de las clases.

¹¹⁹ Antoni Costes, profesor en el INEFC de Lleida, realizó en 1995 su tesis doctoral utilizando la etnografía como método de investigación. Su tesis ha constituido todo un referente para las investigaciones etnográficas que se han llevado a cabo en el campo de la educación física.

Esta fase de vagabundeo me permitió conocer un poco más el contexto físico y social de los participantes de aquel proceso de enseñanza-aprendizaje.

Definición de roles

Durante esta primera fase de la investigación era preciso definir que rol iban a adoptar los participantes en la investigación, incluyéndome a mí misma. Sin embargo, también era consciente de que la definición de roles en el campo tiene un carácter progresivo.

Se distinguen diferentes roles en el trabajo de campo según el grado de participación que tengan investigadores y participantes en la toma de decisiones, según la implicación del investigador en las situaciones estudiadas y según la calidad y cantidad de datos aportados por los participantes.

a) Rol desempeñado por la investigadora

En el siguiente cuadro aparecen los diferentes roles que pueden ser desempeñados por el investigador en la investigación cualitativa y en negrita se resaltan los roles adoptados por la investigadora en esta investigación según la toma de decisiones sobre el objeto y el diseño del estudio y según su implicación en las situaciones estudiadas:

DEFINICIÓN DE ROLES DEL INVESTIGADOR		
<i>Según grado de participación en la toma de decisiones sobre el objeto y el diseño de la investigación</i>	Como investigador-etnógrafo	+
	Como participante	
	Como intermediario	
	Como observador externo y evaluador	-
<i>Según implicación del investigador en las situaciones estudiadas</i>	Participante completo	+
	Participante observador	
	Observador participante	
	Observador completo	--

Figura 15 : Definición de roles del investigador. (Basado en Rodríguez et al., 1996)

Según el grado de participación en la toma de decisiones.

De los roles descritos por Rodríguez, Gil i García (1996), es decir, como investigador, etnógrafo, participante, intermediario u observador externo y evaluador (tal como puede apreciarse en la figura 15, yo adopté para la investigación el rol de **etnógrafa** ya que la intención era extraer significados propios de la cultura escolar que pretendía estudiar. No asumía ni el papel de una integrante más del centro (como participante o intermediaria) ni el de una observadora externa y evaluadora a la que se le había encomendado el trabajo de evaluar determinados aspectos. Este rol como investigadora y concretamente como etnógrafa hacía que fuera yo quien tomara las decisiones sobre el objeto de investigación y su diseño.

Según el grado de implicación en las situaciones investigadas.

Junker (1960)¹²⁰, distingue cuatro roles diferentes que el investigador cualitativo puede adoptar en el trabajo de campo. Estos son: participante completo, participante observador, observador participante y observador completo. Si tomamos como referencia los roles descritos, mi rol en la investigación fue de **observadora participante**, rol en el cual se da aún cierto grado de subjetividad y compromiso. Yo no era miembro del centro, y tampoco pretendía serlo. Era una observadora que participaba de las actividades que observaba como parte de una estrategia que me permitía comprenderlas e interpretarlas.

Dado que los alumnos iban a verme de forma habitual en las clases tenía que darles una explicación de mi presencia. Siguiendo el consejo de Taylor y Bodgan (1986) cuando dicen que no es prudente dar detalles de la investigación porque las personas se sentirán inhibidas ante el investigador, decidí adoptar el rol de alumna en prácticas de psicopedagogía. Practicante que en principio sólo se dedicaría a observar y no a intervenir. Por otra parte, no quería que les condicionara la idea de que yo estaba investigando algo relacionado con ellos puesto que podían mostrar un comportamiento diferente al habitual, o bien mantener las distancias con lo cual quizás no me harían confidencias. Como los alumnos estaban acostumbrados a ver a alumnos en prácticas de varias especialidades, rápidamente se mostraron amistosos y receptivos conmigo.

Quizás fue por ese motivo que enseguida se estableció un buen clima de confianza entre ellos y yo. Es cierto que me preguntaban que apuntaba en mi libreta a lo que yo respondía que observaba al profesor, pero en ningún momento me vieron como a una intrusa. Por ello, al poco tiempo ya les dije que estaba haciendo una investigación en la que me preocupaba especialmente por lo que hacía el profesor. Esto no era del todo

¹²⁰ Rodríguez et al., op.cit. p.122

cierto ya que observaba sus interacciones y su comportamiento. El resto del profesorado sabía que estaba realizando una investigación válida para mi tesis doctoral, pero tampoco les preocupaba puesto que ellos no iban a ser el foco de mi atención.

El profesor conocía superficialmente las intenciones que me movían pero no de forma exacta puesto que no me interesaba que las conociera. De este modo podía comportarse de forma más natural.

b) Roles desempeñados por el resto de participantes

En el marco de la investigación cualitativa se han identificado los siguientes roles: participantes como investigadores, colegas o colaboradores, tratantes de extraños, porteros, informantes-clave y participantes, sujetos de la investigación o informantes (Rodríguez et al, 1996).

¿Cuáles fueron los roles desempeñados por los participantes en esta investigación? En el siguiente cuadro se realiza una descripción de los diferentes roles posibles en función del grado de participación en la toma de decisiones y en función del nivel de aporte de datos y se señalan en negrita los utilizados en la investigación.

DEFINICIÓN DE ROLES DE OTROS PARTICIPANTES	
<i>Según grado de participación en la toma de decisiones sobre el objeto y el diseño de la investigación</i>	Participantes como investigadores +
	Colaboradores o colegas
	Tratantes de extraños
	Porteros
	Informantes-clave
	Informantes, participantes, sujetos de la inv. -
<i>Según nivel de aporte de datos</i>	Participantes como investigadores +
	Informantes-clave
	Informante, participante, sujeto de la investigación.
	Colegas o colaboradores
	Tratante de extraños
	Porteros -

Figura16 : Definición de roles de otros participantes. (Basado en Rodríguez et al., 1996)

Según el grado de participación en la toma de decisiones

Como no se trataba de una investigación-acción, en este estudio no se dio el rol de participante como investigador. Tampoco conté con colaboradores o informantes-ayudantes ya que no había en el centro individuos que tuvieran conocimientos y habilidades de investigación y que al mismo tiempo conocieran la realidad educativa que trataba de investigar. Lo que más se aproximaría a este rol sería el colaborador que tuve gracias a la ayuda de una beca del INEFC de Lleida: un alumno de último año de carrera que había realizado sus prácticas en el centro y que conocía al grupo de alumnos sobre el que se realizaba la investigación.

Estos serían los dos roles que tendrían un mayor poder de decisión sobre el objeto y el diseño de la investigación, pero como mi rol era el de investigadora no fue necesario contar con estos roles. No obstante, sí que conté con la figura de tratante de extraños que en este caso estuvo en la persona del profesor y de la directora del colegio. Estos mismos personajes asumieron también el rol de portero.

Por otra parte estarían los informantes-clave, en este caso, el profesor y los alumnos protagonistas de la investigación. El profesor era un informante clave en mi investigación. Quería conocer sus teorías y creencias sobre la educación y como se comportaba e interactuaba con sus alumnos, qué le movía a plantear determinadas situaciones. En definitiva, como llevaba a cabo un proceso de enseñanza de la EF que a priori estaba condicionado por las ideas de la pedagogía crítica y el enfoque comunicativo de la enseñanza.

También contaba con otros informantes y participantes vinculados a la investigación pero que no representaban el eje central de la misma; profesor de EF anterior a nuestro profesor, alumnos de otros cursos, otros profesores, etc.

Según el nivel de aporte de datos.

Los sujetos que más datos me proporcionaron fueron los informantes-clave. Los tratantes de extraños y porteros ayudaron sobre todo a obtener una información general sobre el contexto y favorecieron el acceso al campo.

Selección de informantes

“La selección de informantes puede definirse como una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación” (Rodríguez et al, 1996:136).

Goetz y Lecompte (1988), consideran la existencia de dos grupos generales de estrategias utilizadas para seleccionar a los informantes. En el primer grupo se incluirían aquellas que permiten localizar un grupo o escenario ideal para estudiar. Sería el caso ideal-típico definido por estos autores como:

“Un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima” (Goetz y Lecompte, 1988:102).

Y un segundo grupo, en el que se encontrarían estrategias progresivas y secuenciales como la selección de casos negativos, la selección de casos discrepantes, el muestreo teórico y la selección y comparación de casos para la comprobación de implicaciones teóricas.

En mi caso, yo tenía una noción sobre el profesor ideal para mis propósitos, es decir, alguien que estuviera aplicando las teorías críticas de la enseñanza y que buscara con su enseñanza la máxima autonomía de sus alumnos. Encontré a la persona que reunía estas características aunque existían algunos aspectos que quizás no se ajustaban tanto, como el tiempo de experiencia docente, que en este caso era bajo. No obstante, lo que me interesaba era ver como un proyecto innovador era percibido por los alumnos. Por todo ello creo que la selección de informantes se basó en el primer grupo de estrategias y concretamente en la **selección de casos típico-ideal**. No hay que olvidar que se trataba de un estudio de caso único, en el que la recogida de información giraba en torno a tres perspectivas: la del profesor, la de los estudiantes y la de la observadora. Por tanto tendríamos al profesor como un informante-clave, promotor de la innovación, y a los componentes de dos clases de 8º (un total de 50 niños) que constituían también informantes clave.

Pese a que el planteamiento inicial fue tomar los dos grupos como un solo caso al poco tiempo me di cuenta de que existían diferencias importantes entre los dos grupos en cuanto a su respuesta al planteamiento de autogestión. Este hecho podía enriquecer los resultados ya que podía contrastar de que forma el mismo planteamiento impactaba en dos grupos con dinámicas internas distintas e interacciones profesor-alumno posiblemente también diferentes. Sin embargo, en primera instancia no se eligió a los dos grupos por conocer a priori sus diferencias sino por obtener más información.

El establecimiento del “rapport”

Si se entiende el *rapport* como lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas, o como compartir el mundo

simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas (Taylor y Bodgan, 1986), habrá que tener en cuenta que no podemos lograrlo con todos los informantes y que éste sufrirá altibajos a lo largo de la investigación. Conseguir el *rapport* era mi objetivo. Para ello seguí las orientaciones de estos autores. Estas fueron algunas de las estrategias que utilicé:

- Cumplir con las rutinas del centro. Intenté que mi presencia no provocara cambios en las dinámicas normales de las clases de EF.
- Ayudar a la gente. Cuando el profesor necesitaba ayuda (por ejemplo cuando no podía asistir a alguna clase yo me ofrecía a hacerla).
- Es importante que la gente sepa que el investigador es una persona en la que se puede confiar, para ello no hay que revelar confidencias. Al profesor no le revelé lo que los alumnos decían de él y al revés tampoco.
- Interesarse en lo que la gente tiene que decir.
- Participar en algunas clases y actividades del centro.

Estas estrategias me ayudaron a ganarme dicho *rapport*, también lo hizo mi aspecto bastante juvenil y el hecho de vestir con ropa de deporte me acercaba más a una estudiante en prácticas que a una investigadora.

Estrategias de recogida de datos

En su momento he comentado que la etnografía se caracteriza por su carácter abierto y progresivo. Ello provoca que los métodos de recogida de datos se seleccionen y construyan durante el proceso a pesar de que existan ciertas estrategias especialmente asociadas a la etnografía¹²¹. Si consideramos los datos como lo hacen Goetz y Lecompte (1988), es decir, *“como una información potencialmente verificable extraída del entorno”*¹²², el problema consistirá en definir los datos relevantes y desarrollar estrategias para obtenerlos.

¹²¹ Las categorías de estrategias de recogida de datos más empleadas en etnografía son la observación, las entrevistas, los instrumentos diseñados por el investigador y los análisis de contenido de los artefactos humanos (Goetz y Lecompte, 1988:124)

¹²² Teniendo en cuenta que un dato, concretando más la idea anterior es *“el resultado de una elaboración de la realidad y que los datos son frecuentemente entendidos como interacciones,*

Sin embargo, antes de seleccionar dichas estrategias será necesario responder a cuestiones tales como: ¿qué tipo de información persigo?, ¿cómo pretendo recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada? En esta fase de diseño previo, en la que anticipé la estrategia principal, tenía previsto utilizar la observación, las entrevistas y el análisis de documentos. No obstante, una vez en el campo, tuve que afinar las estrategias y utilizar alguna más, como el cuestionario de preguntas abiertas o las entrevistas informales, para reunir información que de otro modo me era imposible obtenerla.

El registro de datos de la investigación se realizó teniendo en cuenta que interesaba por una parte **describir** una situación, es decir, como se llevaba a cabo un proceso de E-A determinado, qué interacciones se daban durante el proceso, que tipo de relación tenía el profesor con sus alumnos y con otros profesores.... Pero por otra parte, también interesaba **interpretar** lo que otros pensaban o creían, conocer sus propias perspectivas sobre las situaciones estudiadas.

De este modo, los procedimientos y técnicas empleadas para recoger y explorar la realidad se basaron principalmente en ver, escuchar y leer¹²³. Ver a través de la observación registrada en las notas de campo y el registro de anécdotas. Escuchar mediante el uso de entrevistas no estructuradas (de estimulación del recuerdo), entrevistas en profundidad y el registro grabado de las reflexiones finales de las clases. Y leer documentos del centro y del profesor, trabajos de los alumnos, y cuestionarios de preguntas abiertas.

En primera instancia también estaba previsto disponer de un diario del profesor, donde él expresaría todos los pensamientos relacionados con la toma de decisiones previas a la práctica, principalmente las intenciones de las sesiones. Sin embargo, al profesor le fue imposible realizar regularmente dicho diario, por lo que desestimé su uso. No quería que el profesor se saturara con más trabajo y por otra parte también podía ser ficticio ya que él normalmente no lo hacía y yo pretendía observar las situaciones en el marco más natural posible.

situaciones, fenómenos y objetos de la realidad estudiada, que el investigador recoge a lo largo de su proceso de investigación y que poseen un contenido informativo útil para los objetivos de la investigación” (Rodríguez et al. 1996:142)

¹²³ Una investigación que me sirvió como referente metodológico, por tratarse también de un estudio de caso realizado bajo una perspectiva interpretativa-naturalista, fue “Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de caso”, realizada por Cristina Alonso (1992). Sin embargo, la autora trata el estudio de caso como método y no como estrategia de investigación, aspecto en el que difiere respecto al presente estudio.

En el siguiente cuadro pueden apreciarse, por una parte, las técnicas e instrumentos utilizados para recoger información de cada una de las perspectivas de los participantes acerca de la tarea (autogestión), el conocimiento y la interacción. También se apunta el proceso de triangulación que se llevó a cabo, aunque será un aspecto que trataré más extensamente en otro apartado. Y a continuación explicaré con más detalle cada uno de dichos instrumentos.



Figura 1: Técnicas e instrumentos de recogida de datos.

Para describir las estrategias utilizadas he utilizado las dos categorías que establecieron Pelto y Pelto (1978)¹²⁴ para clasificar las técnicas de investigación etnográficas.

a) Métodos interactivos. Categoría formada por métodos de recogida de datos que implican una interacción entre investigadores y participantes, y que producen, como resultado, reacciones en éstos últimos que pueden afectar a la información reunida. Los utilizados en la investigación han sido: la observación (registrada

¹²⁴ En Goetz y Lecompte (1988:125)

mediante notas de campo), las entrevistas a informantes clave y las encuestas a través de cuestionarios de preguntas abiertas.

b) Métodos no interactivos. Esta categoría la componen las técnicas no intrusivas y otras poco reactivas que exigen una interacción escasa o nula entre investigadores y participantes. En la investigación se revisaron documentos de diferentes tipos: documentos oficiales del centro (ideario, programación anual del centro...), los trabajos de los alumnos y la programación escrita del profesor.

A continuación se muestran, en forma de esquema, las estrategias utilizadas en la investigación:

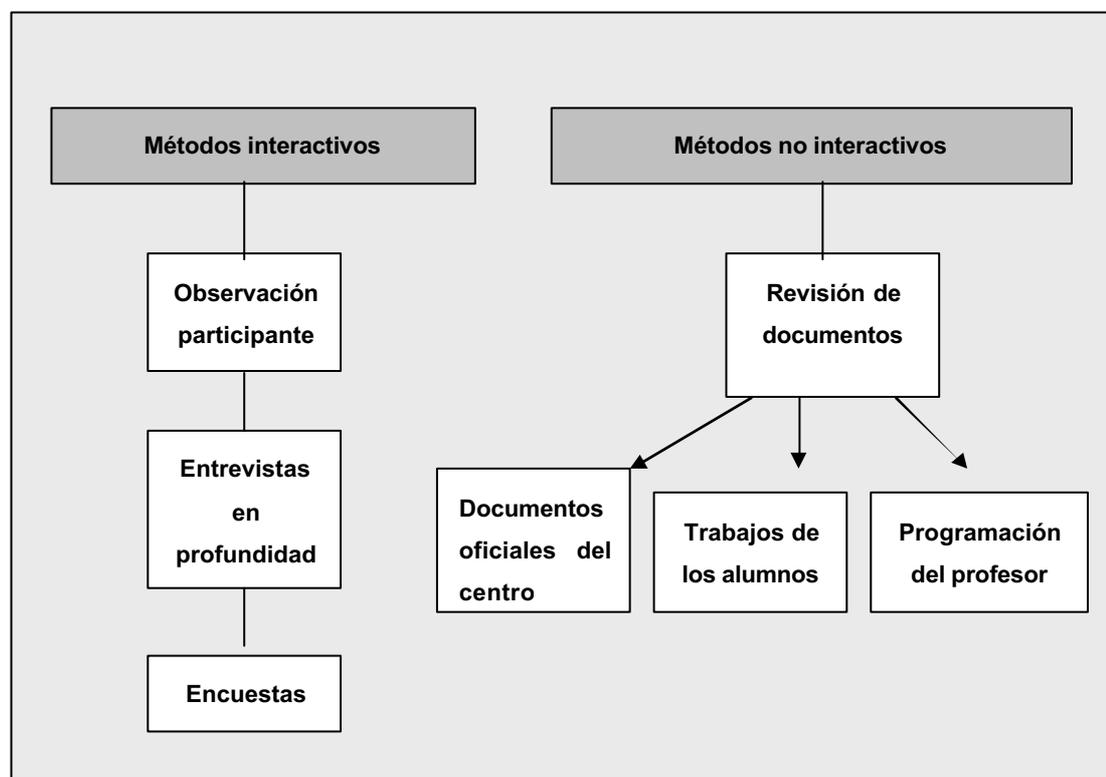


Figura 18: Estrategias de recogida de datos utilizadas en la investigación

a) Métodos interactivos

1. La observación participante

“La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos” (Goetz y Lecompte, 1988:126). Mi intención era pasar el máximo tiempo posible en el lugar donde acontecían los procesos de enseñanza-aprendizaje y registrar lo sucedido a través de las **notas de campo** que apuntaba durante o inmediatamente después de

producirse los acontecimientos. En estas notas incluía mis comentarios basados en interpretaciones que estaban influidas por mi rol como observadora participante¹²⁵ y por las reacciones de los participantes. Por ello y pese a que la observación participante permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce, debemos tener en cuenta que ésta información siempre estará condicionada por la percepción del observador y por su propia interpretación de acuerdo con la cuestión que le preocupa.

Utilicé la observación especialmente y de forma más sistemática durante el trabajo de campo intensivo, es decir, el primer año en que el profesor planteó la autogestión. Durante los tres meses que duró la autogestión tuve el soporte de otro observador con el que contrastaba los resultados de la observación. En los siguientes años, pretendía seguir en contacto con el grupo con la intención de averiguar como evolucionaba el planteamiento, las ideas del profesor y la percepción de los alumnos. Esta información me permitiría realizar una triangulación temporal. Conforme pasaban los años fui reduciendo los períodos de observación. En el segundo año estuve presente en las clases de autogestión que se realizaban fuera del centro, y el tercer y cuarto año ya no observé las clases, pero si acudía alguna vez al centro. Por ello, al hablar de observación me referiré esencialmente al primer período del trabajo de campo.

¹²⁵ Rol que ha sido explicado con más detalle en el apartado sobre la definición de roles.

a) Decisiones tomadas en el momento de planificar la observación

Para planificar la observación es preciso tomar una serie de decisiones tal como se muestra en la figura 19. En él se muestra las decisiones que se tomaron en esta investigación entorno a la cuestión o problema objeto de observación, sobre su contexto y sobre la selección de muestras.

<u>DECISIONES PARA PLANIFICAR LA OBSERVACIÓN</u>	¿QUÉ CUESTIONES?	¿Qué sucede en las clases de autogestión? ¿Cómo interactúan profesor y alumnos? ¿Son autónomos? ¿Qué está enseñando el profesor? ¿Qué aprenden los alumnos?
	¿QUÉ CONTEXTO?	Centro privado concertado con connotaciones religiosas. Clases de EF Aplicación de la autogestión de la clase por parte de los alumnos (proyecto innovador en el centro). EF anterior basada en un enfoque tradicional de la enseñanza. Profesor de nueva incorporación en el centro. Proceso de instauración de la LOGSE.
	¿QUÉ MUESTRA? (qué, a quién y cuando)	Observación de dos grupos de 8º de EGB. Dos clases de EF a la semana de una hora de duración. Autogestión. Tiempo total: un trimestre Observación de otros acontecimientos característicos del centro y de la vida del centro.

Figura 19: Decisiones tomadas en la investigación para planificar la observación.

b) Sistema de registro utilizado: el registro narrativo

De los cuatro sistemas de observación propuestos por Evertson y Green (1989), es decir, los sistemas categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos, me decanté

por los narrativos aunque en un principio utilicé un sistema descriptivo. En un primer momento las cuestiones que me preocupaban estaban definidas de un modo vago, sin excesiva concreción.

Realicé, entonces, observación no estructurada. Ello me permitía explicar procesos que estaban ocurriendo, pero necesitaba el sistema narrativo para realizar una descripción más detallada de los fenómenos a observar y explicar los procesos que estaban ocurriendo. Pretendía identificar patrones de conducta que se dieran dentro de los acontecimientos específicos observados y a la vez comprenderlos, para más tarde poderlos comparar con otros patrones que se dieran en otras situaciones, como por ejemplo las fiestas del centro, horas de patio, al mediodía...

Características de los registros narrativos:

- En este tipo de sistemas de registro de observación las unidades básicas son naturales. Para que sean lo más naturales posible los observados y el observador deben comportarse normalmente.
- Respecto al momento del registro, se puede realizar durante el momento de la observación o con posterioridad a ella. Los diferentes sistemas de registro se pueden construir de dos formas diferentes según el momento del registro. Si se registra la información en el mismo momento en que ocurren los hechos podemos utilizar los incidentes críticos, el registro de muestras o las notas de campo. En este caso se utilizaron los **incidentes críticos y las notas de campo**.

Yo quería obtener información acerca de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la búsqueda de la autonomía de los alumnos para gestionar su propio aprendizaje. Por ello, junto a mis notas de campo registré segmentos específicos de este proceso (incidentes críticos) en los que aparecieran con más claridad comportamientos del profesor dirigidos a facilitar la consecución de los objetivos relacionados con dicha autonomía. Y por otra parte, registré los comportamientos de los alumnos relacionados con dichos objetivos. También me interesaba observar el tipo de interacción que se producía entre el profesor y los alumnos, así como el clima general de la clase.

Si el registro se realiza después de la observación hablaríamos del diario. En muchas ocasiones, ya en casa releía las notas de campo y realizaba anotaciones sobre mis impresiones y reflexiones sobre lo ocurrido, sobre

dudas e interrogantes acerca de la cuestión de estudio pero también sobre la metodología que estaba utilizando¹²⁶.

- Los sistemas narrativos permiten enlazar lo ocurrido en el pasado con lo que sucede en el presente (Rodríguez et al.1996). En este caso, yo había indagado sobre las experiencias que habían tenido los alumnos en la EF anterior, por lo que podía relacionar la percepción que ellos tenían de la situación actual con las vivencias anteriores. También conocía las intenciones del profesor por lo que podía compararlas con lo que estaba sucediendo. No obstante, me dejaba llevar por el curso de los acontecimientos sin tratar de filtrar lo que ocurría de forma sistemática.
- Por otra parte, era consciente de que la información obtenida estaba influenciada por mi propia visión ya que mi percepción de las situaciones, y mi capacidad para captar y expresar lo que veía determinaron lo que registré y el modo de hacerlo. En muchas ocasiones me desviaba de la idea inicial porque sucedía algo inesperado y en aquel momento decidía que valía la pena renunciar a lo que estaba haciendo para centrarme en otro aspecto. Esto era algo bastante intuitivo pero me permitió captar mucho mejor el sentir del centro. En algunas ocasiones representaba un dilema, pero en otras me parecía tan interesante que ni me planteaba la duda.

Para facilitar el registro de las partes finales de la clase utilicé la grabadora. Me interesaban especialmente los comentarios sobre la sesión y analizarlos más detenidamente porque en ellos podía apreciarse el grado de madurez y autonomía que manifestaban los alumnos. Por otra parte, era el momento de mayor interacción entre el profesor y los alumnos, por lo que resultaba una buena oportunidad de obtener información interesante. Después de grabarlas las transcribía para utilizarlas junto a las notas de campo. También utilicé la grabadora para registrar entrevistas informales a alumnos que no hacían la clase, o en las horas de patio y mediodía.

Ante la controversia existente en cuanto a la conveniencia e inconveniencia de tomar notas y emplear dispositivos mecánicos en el campo quise destacar aquí mi propia experiencia al respecto. Seguí el consejo de Taylor y Bodgan (1986) de abstenerme de grabar y tomar notas en el campo, por lo menos hasta que me hubiera hecho una idea del escenario y pudiera entender los efectos del registro sobre los informantes, y durante los primeros días de vagabundeo no tomé notas "in situ" ni grabé. Incluso después de llevar un tiempo con ellos cuando veían la grabadora y les preguntaba si

¹²⁶ Durante el proceso te asaltan muchas dudas sobre la corrección de lo que estás haciendo y sobre como lo haces.

les importaba si grababa la conversación (entrevistas informales) sus caras dejaban claro que nos les hacía demasiada gracia. Entonces la dejaba y seguíamos la conversación sin grabadora. De este modo sus confidencias llegaban más lejos, sobre todo cuando me hablaban del profesor o realizaban alguna crítica del colegio. Si ellos afirmaban no tener inconveniente, la utilizaba.

Sin embargo, cuando los participantes ya me conocían, si que grabé, con su consentimiento, las reflexiones finales de la clase tal como he mencionado anteriormente, y rápidamente se olvidaron de este hecho.

El primer año desestimé grabar en video por las razones antes mencionadas. No obstante, el segundo año hice uso de tal instrumento para registrar algunas de las clases que se llevaron a cabo fuera del colegio¹²⁷. Ello me permitía recordar con nitidez lo realizado y poder visionarlo posteriormente para extraer las conclusiones pertinentes. Posteriormente en el tercer y cuarto año se grabó puntualmente alguna otra sesión.¹²⁸

Al respecto del efecto de utilizar dispositivos mecánicos, me ocurrió una anécdota que me parece interesante narrar. Cuando llevaba un mes aproximadamente en el centro quise captar el ambiente de la hora del patio, registrándolo con un micrófono unidireccional, porque la cámara de vídeo me parecía que podía llamar demasiado la atención. La clase de EF coincidía con la hora del patio de los más pequeños por lo que la clase se caracterizaba por un gran bullicio, que dificultaba el desarrollo normal de la clase. Debido a la falta de espacios del centro para llevar a cabo las clases, el profesor debía realizar sus clases soportando el ruido y la intrusión de otros alumnos que jugaban en el patio. La sensación era de caos y posiblemente influía en la dinámica de la clase. Por ello quise captar este ambiente y en lugar de filmar para no llamar demasiado la atención, llevé el micrófono. Sin embargo, el micrófono unidireccional era bastante aparatoso y mis auriculares todavía más. Provoqué lo que no quería puesto que una avalancha de alumnos –sobre todo los pequeños- vino hacia a mi con la curiosidad propia de la edad y de la circunstancia. Yo tenía un aspecto bastante cómico y mi objetivo de pasar desapercibida no se vio cumplido, así que después de la experiencia decidí no llevarlo más.

¹²⁷ Sesiones como la de juego de rol en la Seu Vella, una sesión en la bolera o una salida en bicicleta.

¹²⁸ Una sesión de funky y la fiesta final de despedida del profesor (no porque éste se marchara del colegio, sino porque ya no lo tendrían como profesor)

Una vez más pude comprobar como en la investigación etnográfica los mismos acontecimientos te derivan hacia un camino u otro; es imposible diseñar previamente todas las estrategias de recogida de datos.

2. Las entrevistas

En investigación cualitativa pueden utilizarse diferentes tipos de entrevistas: entrevista estructurada y entrevista no estructurada o en profundidad, ésta última también llamada etnográfica. En esta investigación se utilizó el segundo tipo: la entrevista cualitativa en profundidad, concebida como:

“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bodgan, 1986:101).

De los tres tipos de entrevistas en profundidad mencionadas por estos autores¹²⁹, yo utilicé la historia de vida para conocer la trayectoria formativa y profesional del profesor, y el segundo tipo por la necesidad de conocer acontecimientos y actividades que no podía observar directamente, como las experiencias de los alumnos sobre la EF experimentada en años anteriores, o la opinión del profesor sobre acontecimientos de la clase. En este último caso, era información que me servía para contrastar con la obtenida de la observación.

Durante el primer año realicé varias entrevistas al profesor y a los alumnos, todas ellas no estructuradas. En los siguientes años realicé una entrevista al profesor al inicio del proceso y al final del mismo. Me centraré especialmente en las entrevistas realizadas durante el primer año.

Entrevistas al profesor

La mayor ventaja que tuve en el momento de realizar las entrevistas al profesor fue el clima de confianza que había entre nosotros. Esto facilitó mucho el entrar en algunos temas sin miedo y con toda naturalidad. También me facilitó el aprehender los significados que él atribuía a los elementos del contexto en el que participaba.

¹²⁹ Las historias de vida; las que se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, y las que tienen la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.

Realicé una entrevista en profundidad al profesor, (de tipo historia de vida) al inicio del proceso de observación y una al final. Durante el tiempo que duró mi estancia en el centro seguí haciéndole pequeñas entrevistas de estimulación del recuerdo (o del segundo tipo mencionado anteriormente) con la intención de conocer y comprender el porqué de algunas de las situaciones que se producían o las decisiones que él tomaba sobre el terreno.

La entrevista inicial se llevó a cabo en un ambiente relajado, sin ruidos ni elementos externos que pudieran romper el hilo de la conversación. Elegí una serie de temas sobre los que centré la entrevista, pero sin sustentarme en una estructura rígida establecida de antemano.

Deseaba profundizar sobre las teorías y creencias del profesor acerca de la educación y de la educación física en particular. Para ello tenía que remontarme a su propia educación y las influencias que podía haber recibido. Por tanto, una primera parte de la entrevista se basó en su trayectoria formativa y profesional, pudiendo detectar a partir de sus palabras sus teorías y creencias acerca de la educación y las influencias más directas sobre el planteamiento metodológico llevado a cabo con sus alumnos. Otra parte de la entrevista pretendía profundizar sobre el planteamiento de la asignatura, sus expectativas e intenciones.

Al finalizar el curso llevé a cabo otra entrevista en profundidad en la que el profesor realizó una valoración de lo ocurrido y especialmente del planteamiento de aquel último trimestre dedicado a la autogestión. También indagué sobre el centro y sus profesores, sobre el estatus de la EF y el tipo de EF que se había llevado a cabo antes de su llegada.

Las entrevistas de estimulación del recuerdo fueron espontáneas. Unas veces realizadas en el mismo lugar de los hechos puesto que eran los alumnos los que realizaban la clase y a veces el profesor no intervenía como un alumno más. En esos momentos podíamos charlar sobre aspectos relacionados con el tema o comentar alguna situación en particular que se estaba produciendo. Otras veces se realizaban al finalizar la clase, en el patio o en la cafetería.

Tal como afirman Rodríguez et al.(1996), las entrevistas en profundidad suponen un aprendizaje mutuo. Mientras yo conocía la cultura del profesor, él también aprendía porque la reflexión sobre lo acontecido le servía, tal como el mismo me explicaba, para ser más consciente de su rol como profesor o de sus relaciones con los alumnos. Lo mismo sucedía con los alumnos, ya que mis preguntas podían provocar una mayor reflexión sobre el proceso que estaban viviendo y lo que estaban aprendiendo.

Entrevistas a los alumnos

Pese a que fue el cuestionario final el que me proporcionó más información sobre la perspectiva de los alumnos acerca de la EF vivenciada durante ese curso, también llevé a cabo, durante el proceso de observación, entrevistas no estructuradas que me dieron una información más rica y espontánea. Aprovechaba cuando había algún alumno lesionado o un grupito que no hacía clase para preguntarles sobre las clases y su relación con el profesor. Algunas veces eran los mismos alumnos (casi siempre eran alumnas) los que se acercaban a mí y empezaban a preguntarme cosas o a hablarme del profesor. Entonces aprovechaba para profundizar en algunos temas que me interesaban. Otras veces quería conocer impresiones de alumnos de otros cursos para contrastar con lo que averiguaba de mi grupo de alumnos o para saber que hacían en situaciones distintas a las clases de EF.

Normalmente llevaba una grabadora para este tipo de entrevistas pero, tal como he comentado anteriormente, cuando percibía que frenaba la iniciativa de los alumnos, no la utilizaba y cuando ésta finalizaba intentaba reproducir en mis notas de campo lo hablado lo más fielmente posible.

3. Las encuestas

En la investigación utilicé cuestionarios de carácter cualitativo basados en preguntas abiertas con la intención principal de conocer la perspectiva de los alumnos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que habían experimentado.

Sin embargo, soy consciente de las limitaciones de la encuesta. Estoy de acuerdo con Goetz y Lecompte (1988) cuando dicen que a pesar de que las encuestas proporcionan material útil para determinar la forma en que los sujetos elaboran juicios sobre personas y acontecimientos o para registrar lo que creen que hacen (o aprenden en mi caso) o que es socialmente aceptable hacer, se debe corroborar con los datos observacionales, puesto que la información que aportan no siempre es un indicador fiel de sus comportamientos. Hecho que constaté en el momento de triangular perspectivas y métodos y se verá en las conclusiones del primer año de la investigación.

La encuesta, en formato de cuestionario de preguntas abiertas, se encontraba entre la entrevista y el cuestionario, ya que el hecho de ser yo quien lo pasara y explicara cada una de las preguntas me acercaba un poco más a los alumnos. Además me permitía asegurarme que todos lo hicieran. Por otro lado, ellos ya me conocían tras haberme visto durante tres meses por lo que la relación podía considerarse más estrecha. En el primer año de la investigación, las preguntas estaban guiadas por lo que yo había visto durante el período de observación. Por otra parte ya había pasado el mismo

cuestionario a otros cursos con lo que podía rectificar alguna de las preguntas en el caso de que fuera necesario. No lo fue por lo que el cuestionario quedó igual.

Las preguntas que realizaba en el cuestionario eran las preguntas que les hubiera hecho de haberlos entrevistado. No obstante tenía unos 50 niños en total (el primer año) y consideré que era más apropiado hacer una exploración sobre su percepción que después podía contrastar con información recogida en entrevistas informales, durante la observación o con la información de los trabajos. Uno de los problemas encontrados es que de este modo no podía llegar a profundizar en algunos puntos. Otro inconveniente era que el análisis se hacía más complejo ya que debía identificar las diferentes categorías de forma inductiva a partir de las respuestas de los alumnos.

Pasé un cuestionario de este tipo cada año. El cuestionario del año siguiente lo preparaba en función del análisis del anterior, y de las entrevistas del profesor. A su vez, mantuve en todos unas cuestiones básicas para la investigación¹³⁰:

- La percepción del propio aprendizaje y su utilidad, de forma que pudiera comprobar si se mantenían las creencias, cambiaban o desaparecían.
- La opinión sobre la autogestión y las sensaciones al ejercer el rol de profesor/a
- La relación con los compañeros.
- La opinión sobre el profesor y su relación con él.

¹³⁰ Seguí las orientaciones de Patton (1980, en Goetz y Lecompte (1988:139), sobre las tipologías de preguntas para las entrevistas y su sugerencia de introducir variables en ellas. Básicamente clasifica las preguntas en 6 "celulas" (yo utilicé las 4 primeras): 1) preguntas sobre experiencia y comportamiento, que descubren lo que los respondientes hacen o han hecho; 2) preguntas sobre opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias; 3) preguntas sobre sentimientos, que descubren como los respondientes reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones; 4) preguntas sobre conocimientos, que descubren lo que los respondientes saben acerca de sus mundos; 5) preguntas sobre lo sensorial, que suscitan descripciones de los respondientes de qué y cómo ven, oyen, tocan, gustan y huelen en el mundo que les rodea, y 6) preguntas demográficas y de antecedentes, con las que se obtienen autodescripciones de los respondientes.

b) Métodos no interactivos

Las estrategias no interactivas de recogida de datos etnográficos me permitieron reunir un material que no estaba influido por mi presencia ya que no precisaba de la interacción con los participantes para obtenerlo. Goetz y Lecompte (1988) denominan a estas estrategias “recogida de artefactos”, haciendo referencia a manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura. He incluido en estas estrategias documentos como los trabajos escritos realizados en la cuarta evaluación por los alumnos, los documentos oficiales del centro donde aparece la ideología del centro, y los materiales curriculares del profesor.

1. Trabajos de los alumnos

En el primer año, los alumnos tenían que presentar un trabajo escrito sobre la sesión realizada, especificando como la habían preparado, qué habían consultado, la descripción de la sesión, su autoevaluación y una reflexión y valoración sobre el curso. La valoración del curso me sirvió para validar algunos aspectos también valorados en los cuestionarios del primer año. Mientras que los cuestionarios eran anónimos, los trabajos estaban firmados por lo que era interesante ver si existían coincidencias o divergencias entre ambas fuentes de datos.

2. Documentos oficiales del centro

Examiné una serie de documentos con la intención de conocer la cultura e ideología del centro. Incluí aquí aquellos que me daban información explícita sobre la ideología del centro: Ideario del Centro y la Programación Anual de Centro. Eran los documentos que utilizaba el centro para darse a conocer a las familias que deseaban llevar a sus hijos a este centro, o para informar a los profesores de nueva incorporación. Revisé dichos documentos no sólo para conocer la ideología del centro sino para poder contextualizar algunas situaciones.

3. La programación del profesor

Revisé la programación escrita del profesor para conocer su previsión de lo que pensaba llevar a cabo. Esta programación estaba poco explicitada por lo que tuve que complementar esta información con la obtenida en la entrevista inicial. De este modo pude obtener evidencias sobre el curriculum explícito, el curriculum encubierto y el curriculum nulo, según los términos utilizados por P.Doods (1985), evidencias que serían de gran ayuda para identificar durante el proceso algunos indicadores del curriculum oculto.

Como ya he comentado en anteriores apartados, en un primer momento pensé que sería interesante que el profesor realizara un diario donde pudiera expresar sus

pensamientos en el momento de diseñar las clases, o una vez finalizada, expresar sus sensaciones y pensamientos sobre el funcionamiento de la misma. El accedió, pero al poco tiempo me di cuenta que no tendría posibilidades. No lo estaba realizando, me decía que le costaba mucho ponerse a escribir y que quizás sería interesante grabar dichos pensamientos con una grabadora. Sin embargo, tampoco lo realizó, por lo que tuve que renunciar a un instrumento que yo consideraba muy valioso.

Por otra parte, sólo hubiera podido expresar sus expectativas sobre la sesión puesto que en realidad no las diseñaba él, sino los alumnos quienes diseñaban, organizaban y llevaban a cabo la clase. No obstante, si que hubiera podido plasmar su valoración sobre el funcionamiento de la clase. Solventé el problema haciéndole entrevistas de estimulación del recuerdo una vez finalizada la clase. Desde una perspectiva naturalista no llevar a cabo el diario podría representar una ventaja puesto que hubiera sido ficticio que el profesor realizara algo que no acostumbraba a hacer.

Proceso de análisis de los datos

En este apartado explicaré como se llevó a cabo el análisis de los diferentes materiales y datos recogidos durante el proceso de investigación.

Considero el análisis como Bunge(1985)¹³¹, es decir, como un proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas.

Al hablar de análisis de datos me referiré entonces al conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizaré sobre los datos con el fin de extraer información relevante en relación al problema de la investigación. Al tratarse de datos cualitativos, conservaremos su naturaleza textual y realizaremos tareas de categorización sin recurrir a las técnicas estadísticas.

También es preciso decir que en la investigación etnográfica la información es analizada a medida que se va disponiendo de los datos, por tanto es un proceso completamente relacionado con la recogida de la información. Las palabras de Goetz y Lecompte (1988:173) ilustran este aspecto cuando dicen que:

“En la etnografía la recogida y el análisis de los datos están indisolublemente unidos, en la medida en que el investigador desconoce

¹³¹ En Rodríguez et al. (1996)

qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones.”

Al recoger datos ya estaba seleccionando situaciones o hechos por lo que ya realizaba un primer análisis de la realidad. No sólo describía lo que observaba sino que añadía comentarios o reflexiones sobre lo que estaba ocurriendo. El análisis no fue una fase final, ya que si lo hubiera hecho así, no hubiera tenido la posibilidad de recoger nuevos datos que me permitieran comprender las teorías que iban saliendo a la superficie.

La lectura de autores como Woods(1998), Stake(1998), Rodríguez(1996) me dieron confianza sobre este aspecto al afirmar que:

“El análisis no es una parte aislada de la investigación, sino que se realiza en interacción con un trabajo de campo en marcha, ya desde el principio” (Woods, 1998:88).

a) Proceso general de análisis de los datos

Muchos autores coinciden en que no existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis. Sin embargo, es posible identificar una serie de tareas comunes que constituyen el proceso analítico básico. En primer lugar haré referencia a dichas tareas para después especificar la manera de aplicarlo a los diferentes datos extraídos en la investigación.

Miles y Huberman (1994) proponen un esquema general de las tareas que se realizan para analizar datos cualitativos. Estas son:

1. Reducción de datos
2. Presentación o extracción de datos.
3. Verificación de conclusiones

Este sería el esquema que ellos proponen y que se ha utilizado en la investigación.

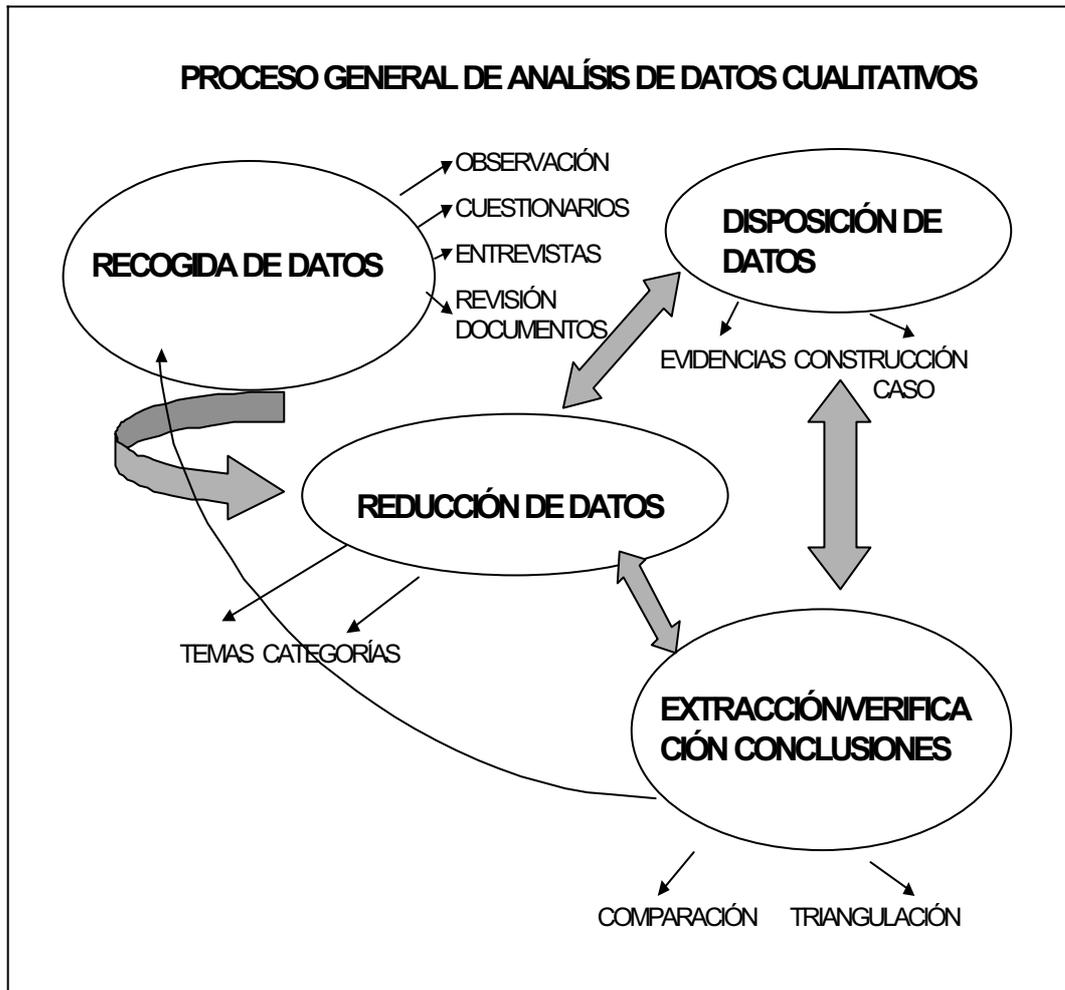


Figura 20: Proceso general de análisis de datos cualitativos. (Adaptado de Rodríguez et al., 1996)

1. Reducción de datos

La misma recogida de datos supuso ya una primera reducción al focalizar la atención en un tipo de datos acordes a las pretensiones de la investigación. Posteriormente se volvió a reducir datos al descartar algunos o seleccionar otros. La idea era descomponer el todo en sus partes y después volverlo a unir.

Tal como señala Stake (1998:78):

“Es importante dedicar el mejor tiempo de análisis a los mejores datos. Es imposible ocuparse de todos, y la igual atención a los datos no constituye un derecho civil. Hay que tener el objetivo fijo en el caso y en los temas clave. La búsqueda de significados, el análisis, debe partir, una y otra vez, a este objetivo.”

En el momento de analizar todos los datos extraídos de las diferentes fuentes, se aplicó dicho consejo. Estas palabras de Harry Wolcott (1990)¹³² refuerzan todavía más esta idea:

“En la investigación cualitativa, el trabajo fundamental no consiste en acumular el máximo de datos, sino en “podar” (es decir, en librarse) de la mayor parte de los datos que se acumulan. Esto supone no dejar de aventar, para separar el trigo de la paja. El truco consiste en descubrir lo esencial para revelarlo después en un contexto suficiente, pero sin llegar a enredarse pretendiendo incluir todo aquello que se podría describir. Las posibilidades de las cintas, videos, y hoy de los ordenadores nos obligan a hacer precisamente lo contrario; tienen el apetito y el estómago de Gargantúa. Dada la posibilidad que tenemos de almacenar cantidades siempre crecientes de datos –montañas de datos- debemos tener cuidado de no vernos sepultados por avalanchas de lo que nosotros mismos acumulamos.”

Por ello, y como se podrá apreciar en la explicación del proceso seguido para cada una de las técnicas, siempre se tuvieron presente los temas centrales de la investigación.

El criterio que se utilizó para dividir la información en unidades fue el temático guiada por las preguntas de la investigación. En este caso la separación en unidades y la identificación y clasificación de las mismas fueron dos tareas simultáneas porque se utilizó el criterio temático. Se examinaron las unidades para identificar los componentes temáticos que permitieran clasificarlas en una u otra categoría¹³³.

Es preciso tener en cuenta que está aceptado en el contexto cualitativo, el que no se de el criterio de exhaustividad, es decir, que haya unidades que no encajen en ninguna categoría. En este caso sucedió en alguna ocasión pero era información que no parecía relevante para el estudio. Por otra parte también se dio la situación de que una misma unidad pudiera participar en más de una categoría a la vez.

¹³² En Stake, R.E. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, p.77.

¹³³ Una categoría soporta un significado o tipo de significados. Pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos...(Rodríguez et al, 1999:208)

En el sistema de categorías establecido se buscó que cumpliera con los dos requisitos imprescindibles: objetividad y pertinencia. El primero para que fuera un sistema inteligible para distintos codificadores y el segundo buscando categorías relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

2. Disposición y transformación de datos

Para poder extraer conclusiones a partir de los datos era preciso presentarlos de un modo ordenado. Eso es lo que se hizo para poder reconstruir lo sucedido en el primer año.

Para poner orden y poder relacionar las categorías se elaboraron unas matrices comparativas y diferentes esquemas de las categorías, en las que se sintetizaba los fragmentos codificados en una misma categoría para diferentes sujetos o situaciones, lo que después permitía compararlas.

3. Obtención y verificación de conclusiones

Obtención de resultados

Para obtener resultados se ensamblaron de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo.

Se presentó el conocimiento de la realidad estudiada desde diferentes perspectivas. En este caso, el eje vertebrador eran los tres elementos que había separado pero que juntos definían la práctica educativa analizada: la tarea de autogestión, el conocimiento y la interacción (todo ello dentro de un contexto particular), fusionando, cruzando o comparando las tres perspectivas participantes (alumnado, profesor y observadores) para finalmente refundirlo sobre un solo elemento: el aprendizaje. El resultado: ¿qué aprenden los alumnos y alumnas con una tarea como la autogestión de la clase? Teniendo en cuenta que no sólo aprenden de la tarea y el conocimiento que se quiere transmitir sino también de la interacción entre iguales y con el profesor.

Para llegar a unas conclusiones sobre el aprendizaje y el resultado de la innovación se compararon dichos resultados con los objetivos planteados, explícita e implícitamente por el profesor, poniendo el acento en el significado que los participantes atribuían a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que se desarrollaban.

Elaborar unas conclusiones significa realizar afirmaciones y proposiciones en función del conocimiento adquirido como investigadora en relación al problema estudiado. Por lo tanto tomé una serie de decisiones sobre el significado de los acontecimientos pero buscando la validación a través de diferentes estrategias que se comentaran más adelante.

La principal herramienta utilizada para obtener conclusiones fue la comparación porque permitía ver las similitudes y diferencias entre las unidades incluidas dentro de una categoría. Las matrices con las que se presentan los datos ayudaron a extraer dichas conclusiones, comparando categorías, perspectivas, momentos, métodos e incluso los dos grupos.

Habría diferentes formas de llegar a estas conclusiones:

- Consolidación teórica. Confrontando los resultados obtenidos con los marcos teóricos desarrollados originalmente (en el marco conceptual)
- Aplicación de otras teorías. Por ejemplo con las teorías constructivistas del aprendizaje, los indicadores del curriculum oculto o con la construcción de valores.
- Uso de metáforas y analogías.
- Síntesis de los resultados con los obtenidos por otros investigadores.

De las estrategias expuestas se utilizaron fundamentalmente las dos primeras, dado que no se han hallado investigaciones sobre el tema abordado en la tesis, que permitan comparar resultados.

Verificación de conclusiones

Verificar las conclusiones significa confirmar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad, significa comprobar el valor de verdad de los descubrimientos realizados.

En este caso utilicé diferentes estrategias para comprobar la validez de la investigación basándome en Lincoln y Guba (1985). De ello trataré en un apartado específico.

c) Proceso específico de análisis de los datos

Como ya mencioné anteriormente no hay una forma única de análisis. Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad. Estos fueron los procesos de análisis que empleé para analizar

los datos extraídos con cada una de las técnicas¹³⁴ de recogida de información utilizados.

Proceso de análisis de las notas de campo

El análisis de las notas de campo¹³⁵ no se llevó a cabo de forma tan inmediata como los cuestionarios por razones de prioridades y porque quería saber que categorías emergían del análisis del cuestionario para poder después utilizarlas para contrastar con lo ocurrido durante el proceso. Por otra parte, hice unos primeros intentos que tampoco fueron los definitivos porque la misma evolución de mi forma de pensar cambiaron algunos de los parámetros de análisis del curriculum. Es preciso destacar que en las mismas notas de campo aparecen reflexiones e interpretaciones sobre lo acontecido ya que el diario de investigadora lo realizaba de forma conjunta a las notas de campo.

Como los datos recogidos eran muchos más de los que se podían analizar tuve que identificar las mejores observaciones y prescindir de las demás. Dicha elección estaba supeditada a los temas centrales de la investigación.

El proceso seguido para analizarlas se resume en los siguientes puntos:

1. Transcripción de las notas de campo a ordenador.
2. Lectura repetida hasta familiarizarme con ellas.
3. Identificación de incidentes críticos (relacionados con el objeto de la investigación). Anotaciones en los márgenes. Comparación con las notas de campo del segundo observador.
4. Una vez tuve claro como iba a reconstruir el proceso (conocimiento, tarea- e interacción) busqué evidencias sobre:
 - El comportamiento del profesor y de los alumnos respecto a los objetivos pretendidos.

¹³⁴ En algunos casos no podemos hablar de técnicas sino de instrumentos. Tal es el caso del cuestionario. Se trataría, según Casanova, M^aA,(1996) de un instrumento que utilizaría la técnica de la encuesta.

¹³⁵ Es preciso recordar que sólo tomé notas de campo de una forma rigurosa durante el primer año de la investigación. En los siguientes llevaba una especie de diario donde anotaba cuestiones puntuales que me comunicaba el profesor o asistía a alguna clase esporádica.

- La interacción profesor-alumnos.
- La información contextual que permitiera describir y comprender como se llevó a cabo el proceso de autogestión.

Lo cierto es que algunos aspectos cobraron sentido con el tiempo. Era necesario tomar distancia ya que en aquel primer momento estaba demasiado inmersa en el escenario. Con dicha distancia era más fácil hallar discrepancias o disonancias.

Utilicé las notas de campo para reconstruir la historia.

Proceso de análisis de las entrevistas

Algunas entrevistas informales (de estimulación del recuerdo) dirigidas al profesor las realicé durante el proceso de observación intensiva. La información recogida la utilizaba de forma inmediata para interpretar lo que sucedía en la práctica. Dicha información la contrastaba después con lo que yo había observado y con la perspectiva de los alumnos, lo cual me permitía reconstruir el proceso y analizar la interacción profesor-alumnos. Estas entrevistas quedaban grabadas en cintas o bien anotaba, al acabar, aquellos aspectos que consideraba más relevantes.

Por otra parte, las entrevistas informales realizadas a los alumnos pretendían recoger los aspectos que apoyaban o contradecían la información extraída con otros procedimientos.

Sin embargo hubo otras entrevistas más preparadas, dirigidas al profesor, que se llevaron a cabo al inicio del proceso de observación o al final de éste. Estas entrevistas se analizaron siguiendo el siguiente proceso:

1. Transcripción a ordenador.
2. Lecturas repetidas.
3. Diferenciación de partes y agrupación por temas.
4. Identificación de los aspectos que se consideraban más relevantes para la investigación, teniendo en cuenta las preguntas de la misma.
5. Utilización de los fragmentos más significativos para reconstruir la historia.

La entrevista en profundidad inicial (primer año) sirvió para dos fines:

- Reconstruir su trayectoria educativa y profesional para averiguar las influencias de personas o situaciones sobre sus teorías y creencias acerca de la educación.

- Conocer las intenciones del profesor y la estructura del programa antes de llevarlo a cabo y después poderlo contrastar con lo que pasó.

La entrevista en profundidad final se utilizó para:

- Conocer la valoración que realizaba el profesor sobre la experiencia llevada a cabo y sobre lo que podían haber aprendido los alumnos.
- Conocer la perspectiva del profesor sobre el estatus de la EF en el centro, la relación con otros profesores, incidentes surgidos, etc.

Las entrevistas realizadas al profesor en los siguientes años tenían la finalidad de averiguar qué cambios introducía el profesor en la programación y especialmente en el planteamiento de autogestión. También para descubrir cambios en sus teorías y creencias y para obtener su valoración una vez finalizado el proceso.

Proceso de análisis de los cuestionarios

La finalidad del cuestionario era conocer la perspectiva de los alumnos sobre la experiencia de autogestión y de aquel curso en general (el primer año); qué creían haber aprendido, la utilidad proporcionada y el impacto particular de la autogestión, del profesor y su planteamiento.

El análisis se inició una vez obtenida la información (el mismo verano en que se había realizado la observación). En un principio se analizaron todas las cuestiones preguntadas en el cuestionario. Más tarde, con la perspectiva del tiempo se efectuó una selección de aquellas cuestiones que resultaban imprescindibles para conocer lo que realmente quería y que ha quedado explicitado en la intención anteriormente expuesta.

El proceso de análisis del primer cuestionario quedaría resumido en los siguientes puntos¹³⁶:

1. Lectura repetida de las respuestas
2. Identificación de los temas (determinados por las mismas preguntas).
3. Clasificación de las respuestas de los alumnos por temas en un cuadro comparativo (grupo A y grupo B)

¹³⁶ En los anexos se encuentran algunos borradores del análisis

4. Lectura repetida de las respuestas y anotación de las categorías emergentes.
5. Definición de las categorías.
6. Asignación de un código y un color.
7. Nueva revisión de las respuestas y subrayado en color cada aspecto.
8. Realización de un esquema de las macrocategorías y las subcategorías.
9. Cuantificación de las respuestas
10. Extracción de conclusiones comentando las respuestas de los alumnos. Las respuestas de todos los alumnos se consideraban importantes. Significado que éstos le atribuyen.
11. Utilización de la información para conocer la perspectiva de los alumnos y comparación con la de la observadora y el profesor. Triangulación.

Los cuestionarios realizados en los siguientes años tenían el referente de las categorías surgidas en el primero, para de este modo poder comparar las respuestas. El proceso de análisis se simplificó y se redujo a aquellas cuestiones más relacionadas con los resultados que iban emergiendo.

Proceso de análisis de los trabajos de los alumnos

Los trabajos incluían la sesión llevada a cabo, así como el proceso seguido para prepararla (aunque no todos lo hicieron), los comentarios hechos por los compañeros en la parte final de la clase (tampoco lo realizaron todos) y la valoración del curso y la autoevaluación.

Estos trabajos estuvieron en mis manos al final del curso, lo que me permitió después comparar la información con algunos de los aspectos averiguados a través de los cuestionarios. El trabajo escrito era útil para tener el guión de la clase, aunque no siempre se llevó a cabo tal como estaba previsto. La parte más interesante para mis propósitos era la valoración del curso y la autoevaluación. Esta última para poder contrastar su propia perspectiva del éxito o fracaso de su intervención o del trabajo teórico realizado, con la nota asignada por el profesor.

La utilidad de estos trabajos para la investigación era reafirmar o rechazar los resultados de los cuestionarios y elaborar, con esas evidencias, la perspectiva de los alumnos.

El análisis de los trabajos escritos se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Selección del apartado de valoración de la asignatura y la autoevaluación y transcripción a ordenador para tener una mejor disposición de los datos.
2. Identificación de las categorías relacionadas con : el conocimiento (la percepción personal sobre lo aprendido), la interacción, la opinión sobre la autogestión y la opinión sobre el profesor.
3. Triangulación de la información con los datos extraídos de los cuestionarios.

Proceso de análisis de las grabaciones en audio (metacognición final de la clase)

Se grabaron todas las reflexiones finales que se hacían en la última parte de la clase debido a que en ese primer año no hice uso de la cámara de video. La intención era conocer el grado de reflexión y de madurez o autonomía que manifestaban los alumnos, a través de sus comentarios. Después de transcribir estos comentarios se incorporaron en las notas de campo. El proceso de análisis se realizó de la siguiente manera:

1. Transcripción a ordenador.
2. Lectura repetida y extracción de ideas generales.
3. Identificación de evidencias relacionadas con los objetivos.
4. Comparación de los resultados de ambos grupos. Algunos aspectos que se compararon fueron: número de ocasiones en que se llevaba a cabo esta reflexión, carácter de los comentarios, de quien era la iniciativa (del profesor o de los alumnos-profesores), como se desarrollaba, las actitudes manifestadas tanto por el profesor como por los alumnos-profesor y los compañeros.

Construcción del caso

En el apartado anterior hemos visto como se analizó la información extraída de las diferentes fuentes, ahora era necesario dar forma a toda la información e interpretarla para poder extraer unas conclusiones.

Era preciso poner orden y dar una estructura a lo ocurrido. Tenía en mis manos infinidad de datos, algunos ya analizados, otros todavía “en bruto”. Estaba ya en disposición de poner orden a los mismos. Sin embargo, no podía hacer una simple yuxtaposición temática de los datos obtenidos, sino que tenía que organizar el material desde un enfoque de *totalidad organizada*, como diría Aguirre (1995:222), de reconstrucción de la cultura nativa, en este caso el proceso de enseñanza-aprendizaje

llevado a cabo. Así es como se reconstruyó el caso y la estructura que guiará la segunda parte de la tesis.

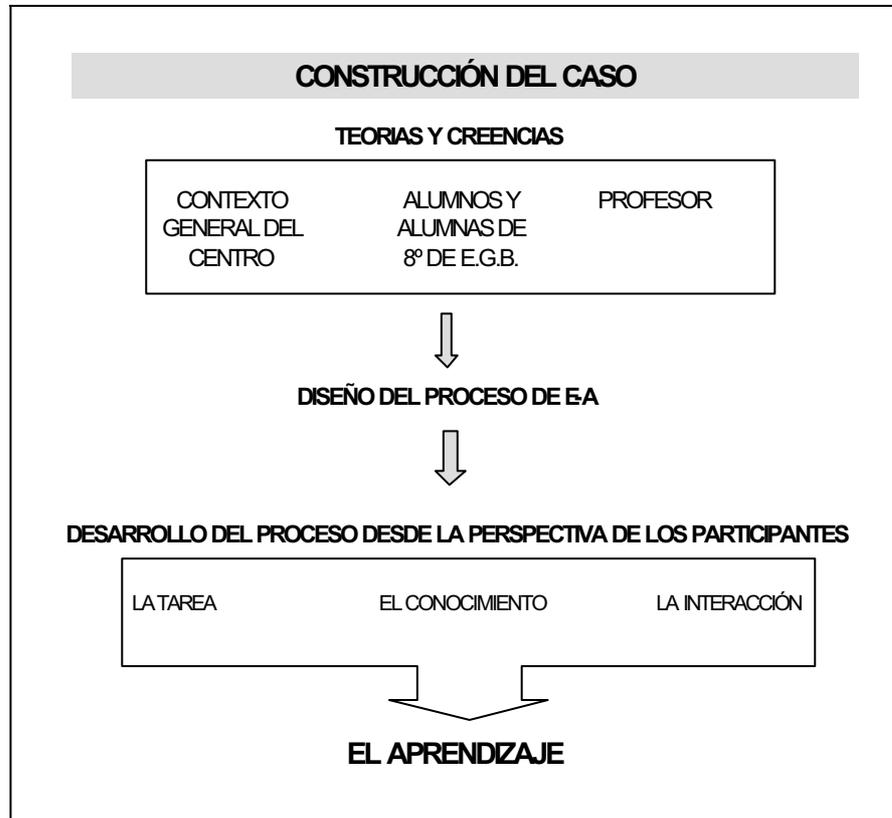


Figura 21: Construcción del caso

El investigador practica algún tipo de disección, para ver las partes por separado y observar como se relacionan entre sí. Esto es precisamente lo que hice para reconstruir el caso, especialmente el desarrollo del proceso; reconstruirlo desde las perspectivas de los participantes y tomando como referencia tres elementos que unidos nos darían una visión un poco más aproximada del aprendizaje: la tarea de autogestión, el conocimiento y la interacción. En el momento de interpretar los resultados sería necesario comparar las perspectivas y fusionar estos tres elementos. Sin embargo, y de acuerdo con Stake, (1998:68) en la búsqueda de significado hay mucho de arte y de procesos intuitivos.

Siguiendo los consejos de Stake y con la intención de ayudar al lector a hacer sus propias generalizaciones o interpretaciones alternativas, opté por ofrecer también

datos en bruto adecuados antes de la interpretación.¹³⁷ Por ello podemos encontrar en la reconstrucción del proceso, las respuestas dadas por los alumnos, proporcionando transparencia a todo el proceso de análisis.

Parece oportuno citar aquí la comparación que realiza Stake (1998:67-68) entre el proceso de análisis en los estudios cualitativos y la forma en que en la vida cotidiana interpretamos las cosas, porque refleja claramente el proceso de lo que sucedió en muchos momentos de la investigación.

“El estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretar las cosas. Todas las personas tenemos mucha experiencia de encontrarnos con objetos y fenómenos extraños. En un primer momento, algunos de ellos no encajan con nada que nos resulte familiar, pero después, de repente, algo se nos hace familiar. Es como encontrarnos inesperadamente con alguien a quien no habíamos visto desde hacía años. Al principio no los reconocemos, después, en un vuelco sorprendente y súbito, sus caras concuerdan con una imagen que nos es familiar. Y nos preguntamos cómo no los reconocimos de inmediato”

Stake menciona que los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. El estudio de casos se basa en ambos métodos. Yo utilicé ambos, secuenciando la acción, categorizando las propiedades y recontando los ejemplos para sumarlos.

“En ningún otro momento de la investigación naturalista de casos, las técnicas cualitativas y cuantitativas son más dispares que durante el análisis. El investigador cualitativo se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado – análisis y síntesis en la interpretación directa. El investigador cuantitativo busca un conjunto de ejemplos, y espera que la suma de ellos surjan significados relevantes para el tema.” (Stake 1998:70)

¹³⁷ Stake (1998:80) expone una lista de actuaciones que contribuyen a validar la generalización naturalista. Entre las actuaciones posibles se encontraría la referida a los datos en bruto y a la de emplear un lenguaje corriente en la descripción de los métodos que se han empleado en la investigación y explicar como se llevó a cabo la triangulación y la confirmación de los asertos principales y los esfuerzos por cuestionarlos.

Me identifico plenamente con la experiencia de Stake *“Mi parte cualitativa buscaba que el significado apareciera mediante el ejemplo particular. Mi parte cuantitativa pretendía que el significado se revelara por la repetición de los fenómenos”*.

En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo sino que busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz. Reconozco que es algo muy subjetivo.

En los estudios intrínsecos de casos, la tarea principal es llegar a entender el caso. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará , pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso.

Control de calidad de la investigación

Cuando se utilizan las técnicas etnográficas, es preciso demostrar la calidad de la investigación. Para tal fin, algunos autores como Goetz y LeCompte han adoptado los términos positivistas de fiabilidad y validez y los han adaptado a los diseños etnográficos. Para Goetz y LeCompte (1988) la fiabilidad se relaciona con la replicabilidad de los descubrimientos científicos, la validez concierne a su exactitud. Según estas autoras,

“La determinación de la validez exige, 1) la estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica y 2) la estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana (Hansen, 1979; Pelto y Pelto, 1978). La validez interna se refiere a la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad; la validez externa, al grado en que dichas representaciones son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos” (Goetz y LeCompte, 1988:214).

Sin embargo, existen otras posiciones para defender la calidad de la investigación etnográfica, como la de Erickson (1989), al decir que la clave de dicha calidad se encuentra en el modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad.

Otras posiciones, en este caso en claro rechazo a los conceptos tradicionales de fiabilidad y validez, son las defendidas por Lincoln y Guba (1985). Precisamente es en estas últimas sobre las que sitúo mis preocupaciones sobre la calidad de esta investigación:

Valor de la verdad. Relacionada con la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en la investigación. Estos autores proponen el término *credibilidad* para hacer referencia a:

“La necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de las realidades estudiadas” (Rodríguez et al, 1999:286).

Las estrategias que permiten dar credibilidad al estudio son:

- Presencia prolongada en el campo.- En este caso, fueron tres meses y medio el primer año y retornos sucesivos (en diferentes momentos pero no intensivos) en los siguientes tres años.
- Observación persistente, que permita identificar lo esencial o característico. Realizado el primer año.
- Intercambio de opiniones con otros investigadores. Con otro observador durante el trabajo de campo y con los directores de tesis y compañeros de trabajo en la facultad.
- Triangulación. Se realizó triangulación de métodos, de perspectivas y temporal.¹³⁸
- Comprobación con los participantes. Al finalizar el trabajo de campo se le mostró al profesor el material escrito para su revisión. Con los alumnos era un material escrito por ellos por lo que no existía duda. Se realizaron más cuestionarios (siguientes años) lo que permitía comprobar si se mantenían sus opiniones.
- Comprobación de la coherencia estructural, para asegurarnos de que entre los datos e interpretaciones no se dan contradicciones o incoherencias. Leer y releer los materiales, tanto los datos en “bruto” como los elaborados. También a partir de la búsqueda de evidencia negativa, es decir, preguntándose una vez alcanzadas las conclusiones si hay datos que se oponen o son inconsistentes con esas conclusiones.

Aplicabilidad. Refiriéndome con este término a las posibilidades de aplicar los resultados de una investigación a otros sujetos o contextos. El concepto afín a éste

¹³⁸ Dedicaré un apartado a explicar las estrategias de triangulación que utilicé con la intención de aumentar el crédito de la interpretación.

sería el de **transferibilidad**. Aunque la generalización no era posible por el carácter único del caso, si cabe algún tipo de transferencia entre contextos dependiendo del grado de similitud entre los mismos. Lo que permitiría cumplir con este requisito es la cantidad de datos descriptivos aportados y las descripciones del contexto puesto que ayudarían a replicarlo en un contexto parecido.

Consistencia. Posibilidad de que obtengamos los mismos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y contextos. El concepto asociado a éste sería el de **dependencia** que implica la estabilidad de los resultados, entendida como el conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar el estudio. La forma de respetar este criterio sería mediante la utilización de métodos solapados durante el estudio (triangulación) o la triangulación temporal, o también las *pistas de revisión*¹³⁹. En este caso podría ayudar a cumplir este requisito el hecho de realizar entrevistas actuales en las que pueden descubrirse aspectos que no surgieron durante el trabajo de campo y que ahora, fuera de la influencia del profesor, cobran un nuevo significado.

Neutralidad. Independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador. El concepto asociado es el de **confirmabilidad**. Yo compartía ideas del profesor. No obstante decidí no preestablecer categorías ni hacer caso de las ideas preconcebidas. Reconozco que es difícil aislarse de ellas, por ello utilicé algunas estrategias que pudieran corregir una posible contaminación. Estas estrategias fueron, a) la triangulación y b) la revisión de los interesados.

a) La triangulación

“Durante el desarrollo del estudio de casos nos preguntamos: ¿Lo hacemos bien? No sólo: ¿Estamos generando una descripción comprensiva y exacta del objeto de estudio?, sino: ¿Estamos desarrollando las interpretaciones que deseamos? El sentido común trabaja a nuestro favor, y nos advierte cuando conviene fijarse de nuevo y dónde preguntar para aclarar los asuntos; pero el sentido común no es suficiente. En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de “hacerlo

¹³⁹ Sería el diario del investigador donde se reflejan los pasos seguidos para la recogida, análisis e interpretación de datos ya que esto ayuda a considerar la manera en que los resultados dependen de los contextos y sujetos estudiados

bien". En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan triangulación". (Stake, 1998:94)

Estrategias de triangulación utilizadas:

Para conseguir la confirmación necesaria y aumentar el crédito de la interpretación se pueden utilizar diferentes estrategias. En relación a las estrategias identificadas por Norman Denzin en 1984¹⁴⁰, las utilizadas en la investigación fueron:

La triangulación del investigador

Otros investigadores observan la misma escena o fenómeno. En la medida en que están de acuerdo sobre el significado de lo observado, la interpretación está triangulada (pero no por completo). En mi caso se introdujo otro observador durante el período intensivo de observación, con la intención de contrastar las interpretaciones de ambos sobre lo que estábamos observando.

La triangulación metodológica

Campbell y Fiske (1959:81), dicen que para conseguir constructos útiles e hipotéticamente realistas en una ciencia se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independientes, mediante una especie de triangulación.

En este caso las técnicas e instrumentos triangulados fueron: la observación (registrada en notas de campo), las entrevistas, los cuestionarios y la revisión de documentos.

¹⁴⁰ En Stake (1998)

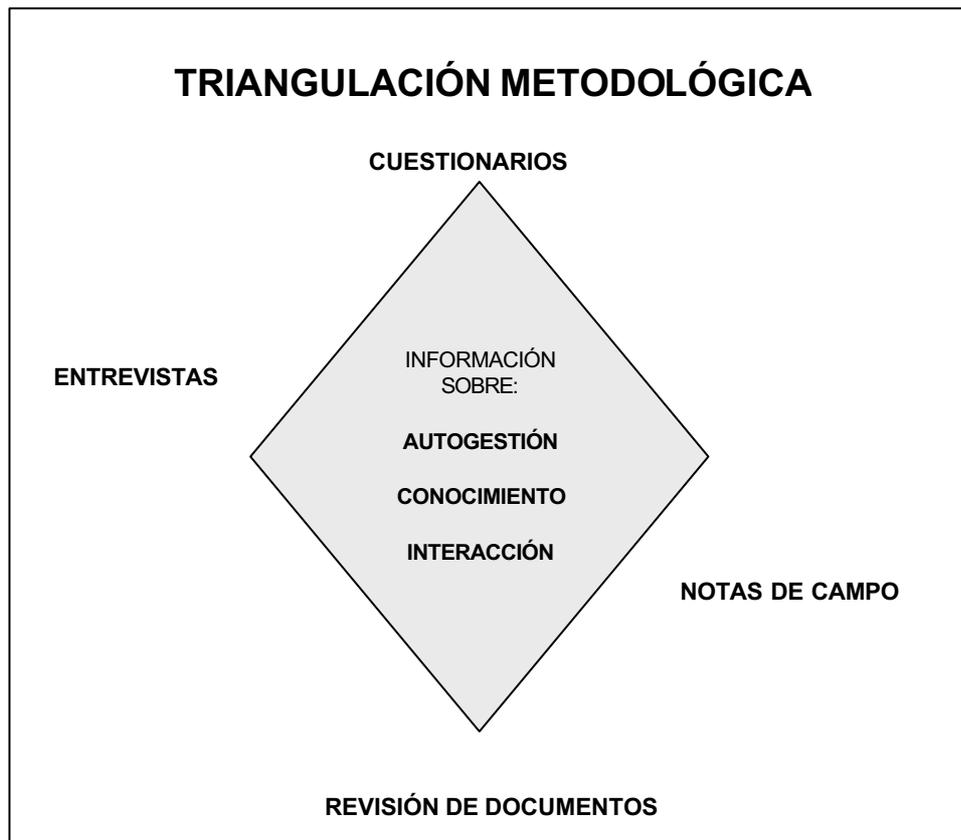


Figura 22: Triangulación metodológica.

Además de las estrategias mencionadas, en la investigación se utilizaron otros tipos de triangulación:

La triangulación de perspectivas

Como perciben los participantes una misma situación o hecho, en este caso los alumnos, el profesor y la investigadora.



Figura 23: Triangulación de perspectivas

La triangulación temporal

Para dar mayor fuerza a la interpretación se continuó recogiendo información sobre los temas clave de la investigación durante todo el tiempo que los alumnos tuvieron EF, es decir, tres años más. Para dar sentido y contextualizar las percepciones de los alumnos y del profesor se tuvieron en cuenta los cambios en la programación, la interacción y las teorías y creencias. No obstante, en el momento de triangular se prestó especial atención al aprendizaje y su utilidad, analizando los cambios que se efectuaban con el paso del tiempo.

No obstante, la información aportada por esta triangulación desbordaba el propósito de la investigación, por lo que sólo se ha utilizado para elaborar el epílogo.



Figura 24: Triangulación temporal.

Parece oportuno citar a Nías (1991:162) citado a su vez en Woods (1998:93) al narrar su propia experiencia sobre una investigación prolongada en el tiempo:

“El hecho de que haya trabajado tanto tiempo sobre el material me ha capacitado para elaborar mis ideas poco a poco, si bien dolorosamente. Han emergido, se han separado, re combinado, se han probado entre sí y en relación a las de otras personas, han sido rechazadas, refinadas, reformadas. He tenido la oportunidad de pensar mucho durante estos 15 años sobre las vidas y biografías profesionales de los maestros de primaria, y sobre su experiencia docente. Mis conclusiones, aunque en última instancia son las de alguien ajeno a su esfera, están fundamentadas de verdad, y se benefician de una lenta maduración dentro de un clima profesional desafiante.

b) La revisión de los interesados

En el estudio de casos, los actores desempeñan un papel primordial. Ellos son el objeto del estudio y sus observaciones e interpretaciones ayudan a la triangulación del investigador.

En este proceso llamado “*revisión de los interesados*” se pide al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas, animándole a que sugiera una redacción o interpretación alternativas, aunque no se le promete que tal versión aparecerá en el informe final. En mi caso, le pedí al profesor que revisara el material para que pudiera hacer anotaciones o sugerencias en el caso de creer que lo interpretado no era lo que el pensaba. Siempre se mostró motivado por realizar esta tarea.¹⁴¹

Retornos sucesivos

Regresé al campo durante los tres años siguientes, para seguir el proceso, no de una forma tan intensa como el primer año pero sí para recoger principalmente las perspectivas de los alumnos y del profesor sobre la evolución del aprendizaje y la utilidad que le atribuían especialmente los alumnos. También filmé algunas clases que se llevaron a cabo en los alrededores del colegio. Ello me permitió no perder el contacto y poder volver cuando así lo necesitara para recoger evidencias sobre aspectos que quedaran poco claros en el análisis.

Abandono del campo y redacción del informe

Después de permanecer en contacto con los participantes durante los cuatro años en que los alumnos cursaron EF en el centro (8ºEGB-1º y 2ºBUP (LGE) y 1º de Bachillerato (LOGSE), había llegado el momento de abandonar el campo:

“El trabajo de campo se ha terminado cuando se han reunido datos suficientes para explicar la totalidad de la cultura o aspecto de la cultura que se ha intentado estudiar (...) . El alejamiento de la cultura con que finaliza la estancia, pone el contrapunto al “adentramiento” en la cultura,

¹⁴¹ Se puede decir que fue una gran suerte porque no siempre sucede así. Es bastante difícil que los protagonistas colaboren llegados a este punto final puesto que requiere bastante dedicación de tiempo para hacer en realidad el trabajo del investigador. No obstante es necesario dárselo aunque luego no haga ninguna anotación.

que supuso el inicio de la investigación. En el paréntesis de la estancia, el etnógrafo ha sido un “nativo asociado” (Aguirre, 1995:221).

Era el momento de tomar distancia espacial y temporal y proceder, de acuerdo con Aguirre (1995) a realizar los siguientes pasos: a) Redefinición del proyecto inicial; b) lectura, revisión y clasificación temática del material recogido; c) elección del modelo de monografía y d) redacción de la monografía.

En mi caso, la redefinición del proyecto inicial se empezó a partir del primer año de investigación puesto que finalizaba el trabajo de campo intensivo. Sin embargo, el hecho de volver en reiteradas ocasiones a lo largo de los siguientes tres años hizo que no se acabara de definir hasta una vez finalizado el contacto con los sujetos de la investigación¹⁴². La lectura, revisión y clasificación temática se fue realizando a medida que se iba obteniendo información a partir de diferentes instrumentos. No obstante era necesario, una vez obtenida toda la información, revisarla y tomar distancia para comprender procesos que en un primer momento podían estar más “contaminados” por el hecho de ser “nativa”.

Abandoné el campo cuando los alumnos llegaron a su último año de EF en el centro (1º Bachillerato). Aproveché que le hacían una despedida a K (era una fiesta sorpresa) aunque él no se iba del colegio, simplemente al año siguiente ya no lo tendrían como profesor. Les pasé el último cuestionario y les preparé un montaje de video con imágenes grabadas a lo largo de los cuatro años. Muchos se emocionaron ante las imágenes lo que hizo que la situación fuera muy emotiva para todos.

En aquel momento pensaba que no les volvería a ver y que se había cerrado un capítulo. Sin embargo, el retraso en la redacción de la monografía me hizo llegar un poco más lejos...

Perspectiva actual. Fuera del campo

Transcurridos dos años desde que dejaron el colegio, (tres desde que realizaron el último año de EF) quise saber si los alumnos de la investigación recordaban lo realizado en las clases de EF y si utilizaban algo de lo aprendido en su vida cotidiana. Para ello rescaté la lista y empecé a localizar a algunos de aquellos alumnos. Unos me llevaron a otros. No realicé entrevistas a todos pero sí a un número importante (8 de los 20 que cursaron el Bachillerato en el centro). Primero me planteé hacer

¹⁴² Todavía conservo la infinidad de guiones que llegué a elaborar hasta obtener el definitivo.

únicamente la entrevista, pero para que pensarán con más calma preferí enseñarles las preguntas antes y ellos me las contestaban por escrito. Posteriormente yo les entrevistaba.

Pese a todo lo expuesto, la investigación que aquí se presenta se ha centrado especialmente en el primer año, dado que fue el único año en que se realizó una estancia prolongada en el campo. La infinidad de datos recogidos a lo largo de todos los años mencionados sobrepasaría la intención de la investigación. Sin embargo son una puerta abierta para seguir profundizando sobre el aprendizaje de estos chicos y chicas convertidos ya en adultos. De hecho se continúa trabajando con esos datos.

Para finalizar este capítulo y a modo de resumen sobre el diseño de la investigación, teniendo en cuenta que nos situamos bajo un paradigma naturalista, se presenta el siguiente cuadro:

CONTEXTO	NATURAL - EDUCATIVO
METODOLOGÍA	ETNOGRAFÍA EDUCATIVA INTERACCIONISTA
ESTRATEGIA DE DISEÑO	ESTUDIO DE CASO ÚNICO
TIPOS DE DATOS	CUALITATIVOS
ANÁLISIS DATOS	INTERPRETATIVO
POSICIÓN DE LA OBSERVADORA	EMIC-ETIC
TIPO DE OBSERVACIÓN	PARTICIPANTE

Figura 25: Resumen sobre el diseño de la investigación.

RESUMEN DE LA PRIMERA PARTE

El objetivo de esta primera parte era realizar un marco conceptual e investigador que permitiera, por una parte, **situar una propuesta curricular particular como la autogestión en el marco general de la enseñanza de la Educación Física** en un tiempo y un espacio determinados. El espacio, España y concretamente en Cataluña, puesto que es donde se llevó a cabo dicho proceso. El tiempo, a finales del siglo XX, un momento de grandes cambios educativos por la implantación de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo. Y por otra, **justificar el diseño de la investigación**, partiendo de la idea de que toda situación educativa es única, irrepetible y diferente a cualquier otra; por tanto, solo tiene sentido estudiarlas como casos y dentro de un paradigma de investigación naturalista.

Ubicar la autogestión en el marco de la enseñanza de la EF significaba hablar de **teorías** de la enseñanza y del aprendizaje, de la **normativa** que la condiciona y por supuesto de la **práctica** de la E.F. En definitiva, significaba adentrarnos en el campo de estudio del currículo y adoptar una posición respecto a él. En este caso, se ha realizado una aproximación interpretativa y crítica a la teoría y la práctica de la educación física.

Sin embargo, el concepto de curriculum se adoptó relativamente tarde en España, cuando en el mundo anglosajón ya existía una tradición de prácticamente un siglo. En el área de EF todavía se incorpora más tarde, en la década de los 80, así como sus estudios. Por ello, en muchos momentos de este marco conceptual se hace referencia a teorías y modelos desarrollados en el ámbito anglosajón, ya que fueron éstos los que influyeron en el momento de plantear la investigación.

Era necesario situarnos en el maremagnum terminológico existente en torno al curriculum: concepto, teorías, modelos, prácticas... Por ello, se inició el capítulo intentando identificar el concepto de curriculum que constituirá la base sobre la que se reconstruirá todo el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la autogestión. Este concepto es el de **curriculum como praxis educativa**, introducido por Shirley Grundig, y defendido por David Kirk en el área de la EF. Kirk plantea que el curriculum se construye a través de un conocimiento que se transmite a través de una interacción, la cual tiene lugar en un contexto sociocultural determinado. Este concepto será el hilo conductor de la reconstrucción de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se tratará en la segunda parte de la tesis. La traducción del libro, "Educación física y curriculum" de Kirk, despertó en mi el interés por los temas curriculares tratados bajo una perspectiva crítica, especialmente el interés por lo que

llegan a aprender los alumnos tanto explícita como tácitamente. Por otra parte, necesitaba delimitar también el concepto de currículum adoptado por nuestro profesor, un concepto muy cercano a las teorías de Laurence Stenhouse, quien entiende el currículum como hipótesis que el profesor comprueba en su propia práctica.

A partir de ese momento se ha intentado clarificar qué teorías curriculares se están utilizando en el campo de la EF para explicar los procesos de enseñanza, con la intención de situar las teorías que dan sentido y fundamento a la tesis: **la teoría deliberativa y la teoría crítica de la enseñanza**.

También era necesario establecer un marco de referencia que permitiera explicar los procesos de aprendizaje, dado que durante el análisis se intenta averiguar qué aprenden los alumnos ante un modelo de este tipo. Ese marco lo constituyen las **teorías constructivistas del aprendizaje**. Por otra parte, se ha efectuado un pequeño esbozo de las premisas que favorecen el aprendizaje autónomo. ¿Por qué? Porque el objetivo principal de la autogestión es que el alumno sea capaz de gestionar su propio aprendizaje. ¿Qué aprendizajes? Todos aquellos que consideremos que pueden, desde la Educación Física, ayudar a la persona a desenvolverse por sí misma en el mundo en que vivimos, por lo tanto no sólo se ha tratado de la autonomía instrumental sino también de la autonomía social y moral.

La experiencia de autogestión se lleva a cabo en un momento de cambio, en el que se respiran los aires de la reforma (LOGSE). Cambios que son recibidos con entusiasmo por algunos profesionales pero no así por una gran parte de éstos. Nuestro profesor, inicia su trabajo en un centro nuevo, con unos alumnos que no conoce y en un momento en que las ideas de Reforma están todavía consolidándose. Toma como referencia el primer nivel de concreción prescriptivo pese a que sus alumnos todavía cursan la antigua EGB (Educación General Básica) de la Ley General de Educación y realiza una interpretación muy personal de la **normativa curricular**, condicionado por su propia trayectoria y sus circunstancias personales, que se concretan en el capítulo 3 (segunda parte). Por ello, parecía interesante tener el referente de dicha ley y observar que papel juega en ella la EF y sobre todo, que indica esta ley sobre el aprendizaje autónomo del alumno. La búsqueda de autonomía del alumno suele ser un objetivo de prácticamente todos los proyectos educativos, y así se ha podido constatar, ya que después de revisar la normativa se ha podido comprobar que el desarrollo de la autonomía del alumno es uno de los objetivos prioritarios de la política educativa, así como que el alumno asuma un papel protagonista de su aprendizaje.

En la última parte del primer capítulo se ha tratado de la práctica curricular, realizando una revisión de los **modelos curriculares** vigentes en el momento actual en el campo de la EF, con la intención de situar el modelo de nuestro profesor. Las prácticas pedagógicas no suelen derivar directamente de las teorías curriculares. En la práctica confluyen muchos factores que determinan la toma de decisiones, por lo tanto no se dan modelos puros derivados de las teorías, sino híbridos influidos no solo por la

ideología del profesor sino por los aspectos contextuales del aula, del centro, del momento histórico y cultural. Sin embargo, se vislumbran dos tendencias en los modelos curriculares; el modelo tecnológico, derivado del interés científico e influenciado por la búsqueda de la eficacia, y el enfoque comunicativo, con una perspectiva más humanística de la educación. Nuestro profesor se sitúa en el enfoque comunicativo, siendo más exactos en un modelo que resulta un híbrido entre el **modelo procesual, ecológico y comunicativo**.

Situados en el nivel de la práctica curricular ya era posible centrarse en el objeto de estudio de la investigación: **la autogestión**. Tras delimitar el concepto de partida era interesante realizar una mirada retrospectiva, y observar si existían prácticas pedagógicas similares a la que aquí se planteaba. Se trataba de buscar bases que reforzaran o rebatieran la validez del modelo. En esta búsqueda nos hemos remontado hasta finales del siglo XIX y todo el siglo XX, es decir, el mundo contemporáneo. Por otra parte, como la autogestión se fundamenta en el papel protagonista del alumno porque es él quien toma prácticamente todas las decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitábamos referencias de modelos o enfoques que pusieran el acento en este aspecto.

Después de revisar las diferentes **corrientes pedagógicas**, se ha podido observar que todas las pedagogías del mundo contemporáneo que ponen el centro de atención en la actividad del alumno, parten de las teorías de Rousseau, aunque después las interpretan de diferentes formas.

En ese viaje de búsqueda se han hallado varios planteamientos que tenían puntos comunes al caso investigado. No obstante, merece especial atención **la enseñanza centrada en el alumno de Carl Rogers**, por la gran similitud con el enfoque comunicativo empleado por el profesor, y porque sobre sus ideas se han realizado múltiples investigaciones que avalan su planteamiento pedagógico; y por otra parte, **la autogestión pedagógica de Michel Lobrot**, quien desarrolló extensamente esta práctica y aporta datos muy interesantes, conectados al planteamiento de nuestro profesor. Quizás es ésta la mayor aproximación que se ha podido encontrar respecto al tema. También es preciso decir que posiblemente existan varias experiencias similares en el mundo de la EF pero no hay investigaciones que las respalden.

En esta primera parte de la tesis era necesario también mostrar el **diseño de la investigación** para situarnos en el tipo de investigación realizada y su pertinencia respecto al problema o los interrogantes de la misma. Era necesario reflejar el paradigma de investigación bajo el que se amparaba, así como las decisiones metodológicas que se tomaron. Estas decisiones serán fruto del objeto de estudio así como de la ideología de la propia investigadora. El objeto de estudio es la autogestión, por tanto, queremos saber cómo se lleva a cabo un proceso de E-A basado en ella, y también como perciben los participantes la experiencia y que significado le atribuyen. Sin embargo, y tal como defiende Kemmis (1988) desde una perspectiva crítica, si la

investigación educativa tiene que preocuparse por resolver problemas, no puede contentarse con una descripción teórica de los significados e interpretaciones que emanan del propio practicante. Tendrá, por tanto que preocuparse de examinar críticamente la teoría y la práctica y aceptar explicaciones alternativas o incluso contradictorias. Bajo esta idea se ha intentado realizar una mirada crítica a lo sucedido en el proceso y examinar desde diferentes perspectivas lo que han podido aprender los alumnos.

Para saber lo que ocurre en la práctica hay que ir a la práctica, observar lo que sucede en el aula, desde dentro, y esto sólo puede hacerse bajo un **paradigma naturalista** de investigación. En este capítulo muestro también los pasos realizados durante el estudio, el proceso de **etnografía** que se ha llevado a cabo.

A continuación, en la segunda parte de la tesis, se presentará el caso, reconstruyendo un particular proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la autogestión.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO DE CASO:

**RECONSTRUCCIÓN DE UN PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN
LA AUTOGESTIÓN**

CAPÍTULO 3

CONTEXTO, TEORÍAS Y CREENCIAS

3.1 El contexto general del centro y la Educación Física.

3.2 Los alumnos y alumnas de 8º de EGB. Conocimientos previos sobre la Educación Física.

3.3 El profesor de EF: Trayectoria formativa y profesional. Teorías y creencias acerca de la educación.

Antes de profundizar en la programación y en el desarrollo del proceso de E-A llevado a cabo se hacía necesario analizar una serie de factores que ayudaran a entender un poco mejor los motivos del profesor al diseñar su programa y desarrollar un planteamiento de la EF como el que aquí se describe.

En la construcción de un curriculum particular influyen e interactúan una serie de factores que se han agrupado bajo el título de contexto, teorías y creencias. En él se hará referencia a tres esferas: el contexto general del centro, los alumnos y alumnas protagonistas de la investigación y las teorías y creencias del profesor. El marco ideológico y cultural de la educación en ese momento histórico también será un aspecto a tener en cuenta, pero ya ha sido tratado en el capítulo 1. Aquí me referiré solamente a la interpretación particular que realiza el profesor de la LOGSE. El conjunto de estos elementos configurará el contexto más inmediato.

Necesitábamos averiguar con qué se encontró el profesor en el momento de llegar al centro. Por ello, bajo el título de **contexto general del centro**, se recogen varios aspectos. Por una parte, los aspectos generales del centro como su ubicación, el entorno socio-cultural, las familias, el tipo de alumnado, la ideología, y las características de su estructura y funcionamiento. Por otra, el análisis detallado del área de EF: la estructura orgánica y funcional del departamento, la infraestructura y material disponible para la impartición de la materia, y la EF experimentada por los alumnos/as protagonistas del estudio antes de que apareciera el actual profesor y la influencia que pudo tener en la configuración de su concepto sobre la EF.

También era imprescindible averiguar los conocimientos previos que tenían sobre la EF **los alumnos y alumnas** protagonistas; su percepción sobre lo aprendido en años anteriores y el concepto sobre ésta en el momento en que entró en escena nuestro profesor.

Por otro lado, el **profesor** llevaba consigo sus propias **teorías y creencias** acerca de la educación en general y de la enseñanza de la actividad física y el deporte en particular, lo que constituiría la tercera esfera. Estas teorías y creencias se habrían ido construyendo a partir de las propias vivencias escolares, la formación inicial, las experiencias profesionales, la formación permanente... Por tanto, parecía imprescindible realizar un análisis de dichas experiencias y vivencias, así como de los aspectos que hubieran podido influir en los motivos que le llevaron a realizar ese planteamiento particular. Por este motivo se dedicará todo un apartado a exponer sus ideas sobre la educación en general y la EF en particular en el momento de iniciar su andadura en el centro.

3.1 El contexto general del centro y la Educación Física

En este apartado se detallará qué realidad encontró el profesor cuando inició su andadura profesional como profesor de EF en este centro.

Características generales del centro

El centro protagonista del presente estudio es un centro privado integrado concertado que en el momento de realizar este estudio acogía niños desde los tres años hasta los 17 años, es decir desde P-3 hasta 3º de BUP. En aquellos momentos la implantación de la Reforma abarcaba solo hasta el ciclo medio y superior de Primaria y todavía se mantenía la estructura de 7º y 8º de EGB. Los alumnos tenían que cursar el COU en otro centro. Actualmente ya está implantada toda la etapa de Secundaria Obligatoria y el Postobligatoria (los dos cursos de Bachillerato).

Está situado en la zona alta de la ciudad, rodeado de edificios mayoritariamente nuevos, que ofrecen una buena calidad de vida, aunque no se trata de una zona residencial. Viven familias relativamente jóvenes con un nivel económico-social medio o medio-alto. Los alumnos que asisten al centro son mayoritariamente de esta zona, aunque también provienen de otras zonas de la ciudad e incluso de otros pueblos. En general, la formación de los padres de los alumnos del centro es de estudios superiores y secundarios.

Es un barrio con recursos, aunque es preciso decir que faltan zonas o espacios al aire libre, como parques o instalaciones deportivas. Si observamos la zona ésta afirmación parece ser contradictoria pues cerca del centro se extiende una vasta extensión verde, con sus jardines y arboledas. Dicha zona es considerada como poco recomendable porque está frecuentada por toxicómanos y se pueden encontrar fácilmente jeringuillas por el suelo con el consiguiente riesgo de que los niños se puedan pinchar. Por ello no es una zona utilizada por los habitantes del barrio. Los padres tienen cierto miedo de que sus hijos se aproximen a dicho emplazamiento. Como veremos más adelante, uno de los planteamientos del profesor era acercarse y utilizar el entorno más inmediato utilizando las circunstancias o situaciones como ésta para aprender. No obstante, es un planteamiento que provocó ciertos problemas y reticencias por parte del centro y de los padres.

La población del barrio es mayoritariamente catalana, por tanto la lengua más utilizada en el seno familiar es el catalán. Asimismo, la lengua vehicular del centro es el catalán.

Este centro es actualmente una cooperativa de padres que quedó constituida en sociedad en 1978. Es un centro de ideario católico que promueve la formación integral de sus alumnos.

El origen del colegio, así como su ideario católico se remonta a 1750 cuando llegaron a Lleida las primeras cinco religiosas de la compañía de María procedentes de la Seu de Urgell. Iniciaron las clases en Lleida en 1775. Durante 186 años, la educación no se interrumpió en las aulas para preparar a la mujer de aquel tiempo.

El 23 de julio de 1936, a causa de la Guerra Civil, tuvieron que dispersarse las 47 religiosas de la comunidad. Al acabar la guerra y reunida la comunidad se volvió a organizar la vida educativa en otra finca, a la espera de finalizar las obras del actual edificio. Fue en el curso 1953-54 cuando se iniciaron las clases en las instalaciones actuales.

Hacia los años 70, la compañía de María realizó una reflexión sobre los futuros colegios y se consideró que Lleida reunía unas condiciones importantes para hacer unos planteamientos de tipo participativo; tenía una fuerte tradición pedagógica, un núcleo de padres que aceptaban el compromiso de la gestión y un profesorado preparado y competente. Con estas premisas se pasó a crear una cooperativa de padres.

Respecto a la estructura orgánica y funcional del centro vemos que la entidad titular es una Sociedad Cooperativa¹⁴³, formada por todos los padres. Como entidad titular asume la gestión económica del Centro y la responsabilidad de su funcionamiento, así como el ideario y el Carácter Propio del Centro. Los órganos de gobierno del centro se diferencian en:

Órganos de gobierno societarios:

a.- La Asamblea General. Es el órgano de expresión de la voluntad de los socios.

b.- El Consejo Rector. Es el órgano de representación y gobierno de la Sociedad y tiene competencia para establecer las directrices generales de actuación, subordinado a la política fijada por la Asamblea General.

¹⁴³ Información extraída a partir de los documentos publicados por el centro para dar a conocer su estructura y funcionamiento, en concreto el plan anual 96-97.

El Consejo Rector se compone de nueve miembros distribuidos de la siguiente manera: presidente, vicepresidente, tesorero, secretario, cuatro vocales y un consejero delegado de actividades. Para facilitar el funcionamiento, sus miembros se distribuyen en comisiones.

Órganos de gobierno del centro:

a.- Equipo Directivo.- Es el órgano encargado de aplicar las directrices que emanan del Consejo Rector, del cual depende directamente. Coordina la gestión del centro, informa al Consejo Rector sobre la marcha de los diferentes sectores de actividades del centro y coordina la Programación General del Centro. Está configurado por tres personas.

b.- Equipo de Coordinación Docente.- Tiene competencias pedagógicas en Educación Infantil, Primaria, ESO, EGB y BUP (todavía no había finalizado el proceso de implantación de la Reforma educativa). Está formado por una Coordinadora Docente y Directora Técnica de EI, EP, ESO y EGB; y un Director Técnico de BUP. Existe un coordinador para cada Ciclo o Nivel.

c.- Consejo Escolar.- Es el órgano de participación colegiada de todos los estamentos que conforma la comunidad educativa del centro.

d.- Claustro de profesores.- Es el órgano propio de participación de todos los profesores en el centro.

En lo referente la ideología del centro¹⁴⁴ he querido destacar aquellos aspectos que pueden tener una mayor relación (directa o indirecta) con el enfoque y las finalidades de la asignatura de EF, tal como la entendía nuestro profesor.

1) Acuerdos de carácter formativo:

Potenciar y trabajar de forma especial los valores dentro del grupo-clase y de la propia escuela.-

Durante dicho curso se pretendía trabajar de forma interdisciplinar y adecuado a cada nivel la TOLERANCIA. El enfoque dado a la asignatura de EF pretendía, como veremos en el análisis de las intenciones del profesor y en el desarrollo de las clases, seguir estas líneas directrices.

¹⁴⁴ Se han extraído indicadores de la ideología del centro a partir de los acuerdos realizados en el claustro de profesores para el curso 95/96 y representarían las líneas directrices del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Favorecer las relaciones de los diferentes grupos entre sí (actividades conjuntas y grupos flexibles).-

Uno de los pilares del planteamiento del profesor era el trabajo en grupo pero dentro de cada curso. En lo que se refiere al trabajo entre diferentes cursos, hay una actividad, la semana blanca (esquí) que promueve estos aspectos; sin embargo, tal como nos contaba el profesor, “cada año al acabarla se oyen voces en contra de su inclusión en el programa del siguiente año académico”¹⁴⁵.

Velar por la buena relación entre profesores.-

Desde la perspectiva del profesor, parece que no se promovía la buena relación. Incluso en el último claustro, los profesores de primaria se atrevieron a denunciarlo en público. Se producían roces y discusiones sobre todo entre profesores de las diferentes etapas.

2) Acuerdos sobre la relación profesores-alumnos.

Fomentar la relación de respeto.-

En dicho claustro se acordó *potenciar el “usted” como forma de relación*. Este concepto de respeto era entendido de forma distinta por el profesor de nuestro caso. El buscaba dicho respeto por otras vías, intentando establecer una relación de tu a tu y creando un clima de confianza y diálogo con el alumno. Por ello, a lo largo del proceso vimos como entraba en conflicto con la directiva por cuestiones de este tipo (vestirse como los alumnos, lo que le hacía confundirse con ellos, su carácter jovial y accesible, el no permitir que le llamen de usted...).

Insistir en la higiene personal del alumno, sobre todo en aquellas circunstancias que lo requieran de una forma especial.-

Es curioso como este aspecto entraba en contradicción con la realidad, pues el sistema de duchas existente no favorecía su uso por parte de los alumnos. Por un lado, agua fría y por otro, el hecho de que no hubiera cortinillas, hacía que unos adolescentes en conflicto con los cambios de su cuerpo no hicieran uso de ellas. Por otro lado, otra dificultad añadida era el poco tiempo entre clase y clase para poder ducharse. Es difícil potenciar este aspecto desde las clases de EF si no existen los medios adecuados para favorecerlo. La realidad en el centro era que pocos alumnos se duchaban; lo que si se consiguió es que se cambiaran de ropa tras la clase de EF.

¹⁴⁵ Comentario extraído de las entrevistas de estimulación del recuerdo.

3) Acuerdos referidos a la programación y coordinación de actividades complementarias entre diversas áreas.

En este apartado se acordó específicamente:

Velar y coordinar el área de Educación Física y Deporte desde la Educación Infantil hasta BUP.-

El responsable de ésta coordinación sería nuestro profesor, licenciado en EF y profesor del ciclo superior de la EGB y BUP.

Veremos ahora aquellas líneas directrices del centro que estaban en consonancia con el enfoque de la EF planteado por nuestro profesor y con los valores que manifestaban los alumnos en sus respuestas al primer cuestionario.

El colegio pretende:

“Formar al alumno en su dimensión social y cooperativa y prepararlo para participar activamente en la transformación y mejora de la sociedad” Esta era la intención de la EF desde su planteamiento cooperativo de trabajo en grupo.

“Fundamentar el crecimiento de las dimensiones ética y trascendental de la persona y acentuar los valores de la familia, la libertad, el sentido crítico, la participación, la convivencia y la paz”.

Como veremos más adelante, la percepción que tenían los alumnos sobre su aprendizaje en la asignatura se referían en parte a estos aspectos *“he aprendido a ser más crítico, a participar, a convivir con los demás...”*.

En dicho ideario, el centro presenta a su patrona como un modelo para los educadores y educandos. Considera que *“el educador es una pieza clave del proceso de maduración del alumno, por lo tanto, éste debe entregarse de forma personal, próxima y cordial a los alumnos”*. Después de haber observado durante largo tiempo a nuestro profesor no nos queda duda de su entrega a los alumnos. Sin embargo, y pese a esta manifestación explícita en el ideario de centro se produjeron pequeños conflictos entre las actitudes del profesor consideradas por la directiva del colegio como demasiado próximas al alumno.

Por otro lado, el centro opta por una metodología abierta y flexible y se incorporan todas las innovaciones didácticas para una mejora de la calidad educativa. Resulta curioso este aspecto pues durante el proceso pude observar ciertas discrepancias hacia la innovación propuesta y llevada a cabo por el profesor de EF, pese a que éstas parecían estar muy cercanas a esta ideología.

Se comprometen a dar una educación basada en los valores que formará el eje vertebrador de buena parte del proceso educativo, procurando que cada alumno desarrolle al máximo sus capacidades intelectuales y orienten los intereses de éstos hacia un desarrollo y una adecuada maduración. La propuesta metodológica del profesor, como iremos desvelando en esta investigación, es una clara apuesta por una educación en valores.

El concepto de educación que toma el centro como marco de referencia es el siguiente:

“Educar deriva del término latino educare y significa “conducir”, no en el sentido de manipular, sino el de facilitar al individuo las herramientas necesarias para llegar a ser persona. Cuando nacemos somos como una piedra que es necesario esculpir para sacar la obra de arte que hay dentro. Y toda pieza artística posee por sí misma un valor propio que la identifica y la diferencia del resto. Nuestro proyecto educativo pretende que los alumnos que se formen en el centro no sean individuos anónimos, grises, pasivos y fácilmente manipulables, sino estrellas que, en la oscuridad de la noche, puedan ser puntos de referencia y esperanza. Todos estaremos de acuerdo en que las personas tienen que asumir el protagonismo de su propia vida, desarrollando la capacidad de decisión y opción. Y esto no es posible si nos centramos únicamente en la importante tarea de transmitir conocimientos y estrategias de trabajo; priorizamos también una educación basada en los valores, en la afectividad y la sensibilidad, con tal de fomentar la autoestima. Si conseguimos que la persona encuentre su yo individual y se acepte a sí mismo, el camino hacia la estima, el respeto y la aceptación de los demás será mucho más fácil.”

Intentaremos ver a través del análisis realizado de que forma el profesor respondió a este ideario pedagógico. Muchas de las ideas reflejadas en estas intenciones estaban presentes en el planteamiento del profesor; desde entender la figura del profesor como un “facilitador” del aprendizaje hasta la intención de desarrollar la capacidad crítica y de decisión de los alumnos.

No obstante la percepción del profesor sobre lo que se hacía en el centro difiere de esta idea. El cree que *“hay una gran incoherencia entre lo que se vende y lo que se hace”*

La Educación Física

En este apartado se realizará una aproximación a lo que era la EF en el centro antes de que este profesor llegara y la situación en este primer año de trabajo. Después de revisar la estructura organizativa y funcional del área, veremos de qué infraestructuras y medios materiales disponía y qué herencia tenía en cuanto al tipo de EF llevada a cabo antes de que llegara el actual profesor. Se comentará también el tema del estatus de la misma a través de las perspectivas del profesor inmediatamente anterior a K y desde la perspectiva de éste último. Encontraremos también indicadores del estatus de la EF anterior a partir de las respuestas de los alumnos sobre la EF anterior.

En el momento en que K llegó al centro no existía el departamento de EF debido a que años atrás no había funcionado la estructura del departamento. Los profesores de EF¹⁴⁶ se reunían dos o tres veces al año, según comenta nuestro profesor en un tono sarcástico, para *“hablar de lo mal que estamos, pedir material y que nos caiga algún toque por el tema de los uniformes”*.

El responsable del departamento (apuntar que es responsable y no jefe de departamento, con la consiguiente falta de reconocimiento salarial) no era rotatorio ni elegido democráticamente. En el curso en el que se llevó a cabo la investigación, el responsable fue nuestro profesor.

No existía una ubicación física del departamento, pero si había una pequeña sala con muy poco material y bastante deteriorado. La imagen de aquella sala era de cuatro pelotas pinchadas y/o deshinchadas, palos de voley oxidados, cuerdas tiradas y bolas de lanzamiento de peso. con una taquilla para cada profesor.

Nuestro profesor realizaba 24 horas lectivas semanales (1 de las cuales estaba destinada a tutoría individualizada, y realizaba 6 horas más destinadas a reuniones, 1 hora de visitas y 2 horas complementarias (sustituciones, permanencia...). Es importante remarcar que la cantidad de actividades complementarias, fiestas y celebraciones que se llevaban a cabo en el centro hacía que la dedicación en horario no lectivo fuera muy grande.

¹⁴⁶ Cuatro profesores se ocupaban del área de EF: una profesora responsable de preescolar que realiza clases de psicomotricidad, dos profesores que se reparten la etapa primaria y un licenciado en EF (nuestro profesor) responsable de 6º, 7º, 8º, y BUP)

El centro tenía y todavía tiene muchas limitaciones de espacio dada su ubicación en el centro de la ciudad. En aquel momento disponía de diversas zonas en las que se podía impartir clase, aunque ello no significara que fueran idóneas. Por una parte, el gimnasio, un espacio relativamente pequeño y lleno de columnas. Está ubicado en el sótano del colegio y se utiliza exclusivamente para la EF. No obstante, lo utilizan prioritariamente los alumnos de primaria ya que se considera que los más pequeños son los que deben disfrutar de este espacio cuando las inclemencias del tiempo hacen difícil o imposible las clases en el exterior; y también porque es más fácil centrar su atención y realizar el trabajo pretendido en este ciclo. Por otra parte está muy mal ventilado por lo que llega a concentrarse mucho calor y el sudor de los alumnos en ocasiones provoca incluso resbalones.

Otro espacio que se podía utilizar para las clases era el llamado “jugador”, que es una sala sin equipamientos pero válida cuando hacía mal tiempo. También lo ocupaban a menudo los más pequeños.

El salón de actos es otro de los espacios disponibles para las clases de EF. En él se lleva a cabo el trabajo de los bloques de contenidos de Expresión y ritmo. Sin embargo existe un handicap pues las sillas están ancladas en el suelo y no se puede utilizar el espacio libre.

El patio del colegio dispone de una pista reglamentaria polivalente y una zona donde no hay líneas delimitadoras de los campos que permitan trabajar a varios grupos a la vez. En esta pista podemos encontrar porterías de balonmano, canastas de minibaloncesto y baloncesto y palos de voleibol.

Todas las zonas descritas se comparten con todos los cursos y etapas.

El centro disponía en aquel momento de escaso material fijo y móvil: dos porterías de balonmano, dos canastas de baloncesto, 4 canastas de mini-baloncesto, una red de voleibol, espalderas del gimnasio, los columpios en la zona de los niños más pequeños.

Es el responsable del departamento de EF quien, con el previo acuerdo con el resto de los componentes del departamento, y bajo la autorización del Consejo Escolar y el gerente, se encarga de comprar el material que también se utilizará para las actividades paraescolares.

La Educación Física anterior

En el momento de analizar el contexto era preciso saber que EF habían tenido los alumnos del caso a lo largo de su escolaridad hasta el momento de la llegada de nuestro profesor. Ello nos permitiría comprender un poco mejor el impacto del nuevo planteamiento, así como el concepto de EF que tenían después de sus experiencias pasadas. Pude averiguar cómo fue esta EF a través de diferentes vías; por un lado, la percepción que los propios alumnos tenían sobre la misma, por otro, la percepción del profesor inmediatamente anterior al profesor sujeto de nuestra investigación y por último la percepción o perspectiva de nuestro profesor.

La Educación Física desde la perspectiva de los alumnos¹⁴⁷

Pese a que en un inicio tomamos como caso el curso de 8º de EGB, (en el centro había dos líneas, grupo A y grupo B) a medida que avanzaba el estudio me di cuenta de que existían diferencias importantes entre los dos grupos. Por ello diferenciaré los resultados obtenidos por cada uno de los dos grupos de 8º.

En el grupo-clase de 8ºA se detectó un gran desencanto por la EF recibida en años anteriores. Posiblemente por contraste con lo realizado en el presente curso, caracterizado por un planteamiento basado en la variedad de actividades. Por ello y con lo aprendido durante este primer año con el nuevo profesor año valoraron como escaso y poco variado lo realizado en años anteriores, que parece ser se reducía a voleibol (deporte que muchos declaraban haber aborrecido) y fútbol (hasta 6º EGB) y a los que se añadió el baloncesto y el balonmano en 7º (con otro profesor). Incluso la respuesta de un alumno fue *“No hemos hecho”* debiendo referirse a que no habían hecho EF propiamente dicha (según el concepto que ahora tenían) sino deporte. Antes identificaban EF con deporte; sin embargo, este primer año parece que tenían bastante clara la diferencia.

¹⁴⁷ Para conocer la perspectiva de los alumnos se les pasó un cuestionario una vez finalizado aquel primer año de andadura con su nuevo profesor. El motivo de hacerlo una vez finalizado el curso fue el creer que los alumnos tendrían más criterio para poder comparar ambos planteamientos. Sus respuestas podían estar condicionadas (y de hecho lo estaban), por su nueva concepción de la EF por lo que su visión de la anterior posiblemente fuera más crítica que si esta pregunta la hubiéramos realizado antes de experimentar este planteamiento. El análisis de este aspecto era importante para conocer las causas del impacto que tuvo la “nueva” EF.

Las respuestas de los alumnos eran duras para con sus anteriores profesores. Eran sinceros (o así me parecía) y a veces un poco “cruels”. Por ejemplo, pude detectar alguna ironía y varias críticas que indicaban que no les gustaba que el profesor (anterior) no estuviera atento de su progreso:

“Casi no aprendí nada, saber jugar a voleibol mientras el profesor se pasea...”

También observé, a partir de sus respuestas, que no estaban motivados por las clases:

“Solo aprendí a hablar con mis amigos y ver para que lado iba el balón” o “A hacer el vago”,

lo cual demuestra también que el planteamiento de las clases además de ser prácticamente monotématico durante todo el curso, también mostraba despreocupación del profesor. Se intuye a través de sus respuestas que las clases eran poco reflexivas, ya que éstas parecían limitarse a los procedimientos de un deporte en concreto sin introducir aprendizajes conceptuales ni actitudinales¹⁴⁸. Este dato (poco reflexivas) nos resulta curioso si se refieren al profesor anterior ya que él ya introdujo este aspecto en sus clases. Una posible explicación es que este profesor realizó pocas horas con ellos pues tenía una dedicación parcial. Posiblemente se referían a los profesores anteriores a este último¹⁴⁹.

El grupo-clase de 8ºB también fue muy crítico con los profesores anteriores sobre todo con los que realizaron la EF hasta 6º de EGB. En este caso, un mayor número de alumnos expresaba su disgusto por la reiteración del voleibol, diciendo que lo llegaron a aborrecer. Los deportes que se mencionaban eran el voleibol, el fútbol, el baloncesto y el balonmano. Un alumno hacía referencia al tenis y otro al rugby. Casi todos reflejaban la parte práctica del deporte, excepto alguno que hablaba sobre las reglas de dichos deportes.

En cuanto al planteamiento, se repetía la idea de que todo giraba alrededor de unos deportes concretos, lo que les hizo aburrirlos. De ello se extrae que las clases de EF no eran precisamente motivantes. Se repetía la misma idea que en el grupo anterior; como consecuencia de lo aburridas que eran las clases apenas se acuerdan de lo que aprendieron. La idea que podían obtener de estas clases es que la EF es cansada (no

¹⁴⁸Estos últimos seguramente se producían a pesar de no estar previstos, y podía ocurrir que fueran contrarios a lo que realmente se hubiera deseado.

¹⁴⁹En el anexo pueden encontrarse la totalidad de las respuestas, lo que permite ilustrar mejor este apartado.

les gusta cansarse), “es aburrida, se puede hacer el vago y el profesor no se preocupa” (en 8ºA), y en 8ª B la lectura que hacemos es similar: la EF cansa, aburre, y discrimina a las chicas “*las chicas solo chutaban contra la pared*”.

Con la intención de profundizar un poco más en como fue la EF anterior me parece interesante comentar más extensamente las respuestas de los alumnos a la cuestión: *¿las clases de este año son muy diferentes a las de años anteriores? ¿por qué?*. A partir de sus respuestas se podrá saber, por un lado, si los alumnos consideraban realmente que las clases de este curso habían sido diferentes y los motivos que ellos esgrimían para considerarlas distintas. Por defecto podía saber como fueron las de años anteriores. El hecho de hacer una pregunta abierta me permitía detectar mejor el motivo del impacto (profesor, contenido/actividad, o planteamiento de la asignatura) .

Se establecieron las categorías a partir de las respuestas de los alumnos. Estas categorías agrupaban los motivos de dicha diferencia. De este modo, para detectar las diferencias entre la asignatura de EF impartida durante aquel primer curso y la impartida en años anteriores se agruparon las respuestas en tres grandes grupos:

Profesor: Son respuestas que se refieren a la persona que ha impartido la asignatura y que indican que la principal diferencia radica en ella. Dentro de este bloque podemos encontrar diferentes niveles, utilizando las mismas subcategorías que al analizar la opinión que tenían los alumnos de su profesor. Por una parte, aquellas respuestas que reflejan aspectos de su PERSONALIDAD (rasgos de su carácter), siempre, claro está, desde el punto de vista subjetivo del alumno (como en todos los apartados); por otra parte, comentarios acerca de su COMPORTAMIENTO EN CLASE; aspectos que versan sobre la INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS (trato que les dispensa, tipo de relación); o por último pueden hacer referencia a sus CONOCIMIENTOS sobre la materia. Todo ello por contraste con profesores de años anteriores.

Contenidos y actividades: Cuando las respuestas de los alumnos hacen mención exclusiva a las actividades realizadas este año y por lo tanto la diferencia parece estar en ellas. Digamos que las clases se diferenciarían en el QUE se ha hecho, no en el profesor ni en el como se ha llevado a cabo. Se descarta en este grupo todas aquellas intervenciones sobre el tipo de clases, que prefiero diferenciarlo en otro grupo de respuestas.

Planteamiento del curso y las clases. Esta categoría incluye todas las respuestas que hacen referencia a COMO eran las actividades y contenidos propuestos. Estará íntimamente relacionada con el qué, pero como nos interesa saber que es lo que más les ha impactado en estas clases, se ha pensado que lo más adecuado era diferenciarlo y de esta forma extraer información sobre como los alumnos han vivido la experiencia y lo que ha representado para ellos, es decir, conocer su perspectiva. Para ejemplificar esto, podríamos decir que puede ocurrir que los contenidos de años

anteriores sean los mismos que los de este año pero que la forma de presentarlos y enseñarlos sea diferente y que sea éste el motivo del impacto.

Las subcategorías que aparecen y que podríamos entender como características de las clases son:

Clases de cursos anteriores, basadas en actividades: aburridas, poco o nada variadas, discriminatorias y sexistas

Clases de este curso, basadas en actividades: novedosas, divertidas, variadas, de descubrimiento, que desarrollan la autonomía, participativas/democráticas y útiles

Algunas respuestas hacen referencia a lo que no hacían, o a lo que sólo hacían en años anteriores. De ellas podemos extraer que ahora si hacen, aunque no lo expresen de forma explícita. Por ejemplo: “*en años anteriores solo hacíamos deporte o gimnasia*”, querrá decir que este año han practicado mayor variedad de actividades.)

Diferencias entre la EF actual y la EF anterior según los alumnos de 8° A

Respecto al profesor:

Una vez analizados los resultados de 8°A observé que siete comentarios¹⁵⁰ hacían mención expresa al profesor, de los cuales, ninguno hacía referencia a la personalidad de éste, cinco versaban sobre su comportamiento en clase, del cual se puede desprender algunas características de su “estilo de enseñanza”, y dos hacían referencia al tipo de relación que el profesor había establecido con ellos (siempre en contraste con los profesores de años anteriores).

De sus comentarios se podría desprender que, según los alumnos de 8°A, los profesores de años anteriores no se preocupaban por las clases ni por la actuación de los alumnos “*Otros años sólo hacíamos voleibol y casi sin la supervisión del profesor*”, lo que significa que apenas las preparaban: “*nos daban un balón y hacíamos lo que queríamos, era una falta de consideración*”. Se detecta un cierto resentimiento. No obstante uno de ellos dice todo lo contrario “*el anterior estaba más por nosotros*”: podría entenderse, ya que es un caso aislado, que este alumno no ha entendido el planteamiento de K basado en la autonomía o que cuando realizó su clase (última evaluación-autogestión-) el profesor no estuvo por él, lo que le dejó con un sentimiento de desamparo.

En cuanto a la interacción con los alumnos, las respuestas parecen indicarnos que el profesor ha tenido más relación con ellos, es más un amigo (como aparece en algún otro apartado) y les ha tratado como personas maduras: “*El profesor ha contado más con nosotros y nos ha tratado como personas maduras*” o “*Se relaciona un poco más con nosotros*”. Este es un aspecto que los alumnos valoran mucho ya que están en una edad difícil o en la que ellos se ven incomprendidos. Agradecen la confianza y la proximidad. No obstante y tal como aparece en el apartado en el que opinan sobre el profesor, algunos piensan que el profesor tiene que ser el profesor, que existen diferencias y que “*tanta confianza perjudica*”.

Respecto a los contenidos y actividades.-

Al mencionar el como se lleva a cabo es inevitable hablar también de contenidos, pero expresado así nos indica que lo que realmente ha llamado la atención del alumno no

¹⁵⁰ En los anexos aparecen la totalidad de las respuestas. Aquí he preferido comentar los resultados ilustrándolos sólo con algunas de las respuestas para no hacer farragosa la lectura.

es el contenido sino la forma en que se ha planteado. Por ello en esta categoría solo incluimos aquellas respuestas que solo indicaban el contenido.

Se dieron dos respuestas en este sentido:

“Otros años no hacíamos EF, hacíamos deporte”

Uno de los aspectos trabajados por el profesor actual es la diferencia entre EF y deporte. Tras revisar lo realizado años anteriores, parece que esta respuesta nos indica que la diferencia ha quedado clara para este alumno, ya que para él realizaron exclusivamente deporte

“Este año hacemos deporte con patines, raquetas de tenis...”

Aunque esta respuesta solo hacía referencia a contenidos, nos parecía intuir que para el alumno es una novedad, por lo que también debería considerarse dentro del grupo de respuestas que indican cómo ha sido el planteamiento del curso.

Respecto al planteamiento del curso y las clases.-

Se realizaron veinticuatro comentarios al respecto, por lo tanto la mayoría de alumnos dirigían los motivos de la diferencia hacia este aspecto.

Para ellos las clases actuales son, en contraposición a las anteriores:

VARIADAS:

“Hacemos cosas más variadas y divertidas”.

“Los otros años solo hacíamos un deporte en todo el curso y este año hemos hecho muchas cosas”.

“Otros años nos dedicábamos a basar nuestra clase en diferentes deportes colectivos y este año la hemos basado en muchas otras actividades”.

NOVEDOSAS

“Ningún año habíamos hecho nada de esto”.

“Hemos hecho cosas diferentes a los otros años”.

DIVERTIDAS:

“Hacemos cosas más variadas y divertidas”.

*“En estas hacemos juegos y cosas así que te lo pasas bien, pero en las otras era una chorrada”.*¹⁵¹

¹⁵¹ Esta es una respuesta interesante de comentar ya que los alumnos dan bastante importancia al hecho de pasarlo bien, lo que nos hace pensar en si realmente comprenden la utilidad de la EF: ¿la EF

ÚTILES:

*“Incluso hacemos cosas que luego nos sirven para otros momentos como la expresión”.*¹⁵²

ACTIVIDADES CREATIVAS:

“Este año hemos aprendido a buscar juegos originales que pueden ayudarnos a coordinar las partes de nuestro cuerpo”

ACTIVIDADES NO SEXISTAS:

“Otros años sólo hemos hecho fútbol o voleibol para chicos y para chicas respectivamente” (también indica escasa variedad).

*“Antes sólo hacíamos un deporte y los chicos hacían otro que las chicas”*¹⁵³.

Diferencias entre la EF actual y la anterior según los alumnos de 8ºB*Respecto al profesor:*

Al analizar los resultados de 8ºB se puede apreciar que respecto a la categoría de profesor sólo se dan dos respuestas, una mencionando un aspecto de su comportamiento en clase, su estilo de enseñar, aunque no define dicho estilo,

“El profesor es nuevo, nos hace hacer la clase y tiene otro estilo”.

Y otro sobre la relación de cooperación que se ha establecido entre ellos y el profesor.

“Por la cooperación tanto de profesores como alumnos”.

Respecto a los contenidos y actividades:

En cuanto a la categoría de contenidos y actividades no aparecen respuestas específicas, sólo pueden deducirse a partir del cómo han sido dichas actividades.

Respecto al planteamiento del curso y de las clases:

sirve para pasar un rato divertido? o es que realmente divirtiéndote aprendes más? Lo ideal sería que ambas.

¹⁵² Es preciso comentar esta respuesta porque cuando dice “incluso hacemos cosas que luego...” nos parece indicar que es algo excepcional. Los alumnos no están habituados a una EF funcional.

¹⁵³ En este caso se refiere a que las chicas hacían voleibol y parece ser que la Federación de Voleibol subvencionaba la labor del profesor por sacar chicas de voleibol.

Y por último, sobre el planteamiento del curso y de las clases se da un total de veintisiete comentarios al respecto, diferenciados en función de las características antes expuestas y que definían el tipo de actividades que se planteaban en clase¹⁵⁴:

VARIADAS: Un gran número de respuestas hacían referencia a esta característica:

“Los años anteriores (...) todo era gimnasia o deporte (...).

“Los años anteriores siempre era voley y fútbol pero este año son diferentes y hemos hecho todo tipo de deportes”.

“Los años atrás sólo nos dedicábamos a hacer volei, volei i volei (...).

NOVEDOSAS: Es interesante destacar el porqué consideran que son novedosas: la mayoría responden que el motivo es la autonomía que se les concede y porque las clases se realizan con juegos lo cual las hace más divertidas.

“Los años pasados o hacíamos voleibol o ejercicio físico sin juegos como hacemos con K”.

“Este año hacemos más juegos y montamos nosotros las clases”.

“Nada de lo que hemos hecho este año lo habíamos hecho antes”.

DIVERTIDAS:

“Este año son divertidas y aprendes (...).

“Eran aburridas y siempre hacíamos lo mismo. No nos enseñaban nada y no aprendíamos”.

ACTIVIDADES NO SEXISTAS:

“Los años anteriores siempre era: niños a fútbol y niñas a voley”.

“(...)Otros años no hacíamos más que jugar chicos a fútbol y chicas a voley”.

CLASES DEMOCRÁTICAS Y PARTICIPATIVAS:

“En las clases interactúas, das tu opinión”.

“Desde el principio nos ha dado más oportunidad de elegir lo que queremos hacer (...).

Un primer aspecto que llama la atención es la diferencia entre ambos cursos en lo que se refiere al primer bloque, es decir, aquellas respuestas que indican que la diferencia está en el profesor actual. Mientras que 8ºA realiza siete comentarios, 8ºB sólo hace dos. En el primer caso se produce una cierta contradicción ya que seis alumnos hacen referencia a la preocupación y atención hacia ellos y las clases por parte del profesor

¹⁵⁴ En este grupo, a diferencia del anterior, se utiliza más como respuesta lo que hacían en años anteriores que lo realizado este año.

actual, pero uno hace el comentario contrario, *“el anterior estaba más por nosotros”* (en su momento se ha mencionado alguna de las posibles causas de esta apreciación).

Dos alumnos de 8ºA mencionan que el actual profesor les trata como personas maduras y se relaciona más con ellos, lo cual nos parece un poco “curioso” tras ver durante el curso la dinámica de este grupo con el profesor. El profesor tuvo que utilizar en varias ocasiones, los “sermones” debido al mal comportamiento y en alguna ocasión salió el tema (el delegado) de que se les trataba como a niños. Incluso es curioso que aparezcan tantos comentarios sobre el profesor, y casi todos ellos con carácter positivo, porque la relación no se interpretaba como excesivamente buena, tal como declaró el profesor durante las entrevistas, parecía existir una cierta barrera de comunicación. Por contra, 8ºB que parecía mantener una excelente relación con el profesor, no expresa con sus opiniones que el impacto pueda ser debido al profesor, sino por su planteamiento de las clases. Al contrario, en las dos opiniones expresadas no se refleja la relación ni en positivo ni *negativo “por la cooperación tanto de profesor como de alumnos”* y *“el profesor es nuevo, nos hace hacer la clase y tiene otro estilo”*.

En cuanto al apartado de contenidos y actividades, en 8ºA se dan dos respuestas de las cuales una podría incluirse dentro del apartado de planteamiento ya que la forma en que es expresado parece indicar que lo realizado es novedoso para él o ella. En 8ºB no se ha podido encontrar ninguna respuesta que pudiera enmarcarse exclusivamente en esta categoría.

Es en el apartado sobre el planteamiento donde encontramos más información de la cual hemos podido deducir que para 8ºA:

Las clases de este año se han diferenciado principalmente en ser VARIADAS (15), NOVEDOSAS (4), DIVERTIDAS (2), UTILES (1) DE BUSQUEDA(1), NO SEXISTAS(2), respuestas que implican que las clases de años anteriores pecaban de ser monótonas (poco variadas), *“las de siempre”*, aburridas, no útiles y sexistas.

Las diferencias para 8ºB han sido similares a las de 8ºA, aunque pueden aportar alguna característica más:

Las clases del presente curso han sido VARIADAS (10), NOVEDOSAS (10), DIVERTIDAS(3), NO SEXISTAS (2). En este grupo se da una característica más, las clases han sido según algunos/as DEMOCRÁTICAS Y PARTICIPATIVAS (2). En este caso no se dan las categorías de útiles ni la de búsqueda.

Principalmente les ha impactado la variedad y la novedad de las actividades que el profesor ha planteado en las clases de EF. Parece también bastante claro que lo que ha ayudado al impacto ha sido el hecho de que en los años anteriores las clases se

basaran en muy pocos contenidos y que estos fueran exclusivamente deportes institucionalizados y de mayor arraigo en el centro, ya por tradición o por la capacidad del profesor para enseñarlos.

El motivo de primar en este caso el voleibol podría venir derivado de que era el único deporte junto con el fútbol que se ofertaba en las actividades extraescolares, y precisamente se obtenían buenos resultados en competición. Por ello las clases de EF se convertían en el lugar ideal para introducir este deporte y para detectar jugadores potencialmente buenos para que continuaran en el marco extraescolar. De lo que no se percataron fue de la frustración que suponía para muchos (principalmente los que no destacaban) practicar siempre este deporte, sin tener la oportunidad de destacar en algún otro tipo de actividad física. Posiblemente el profesor o profesores que lo llevaron a cabo no fueron conscientes de la reacción de los alumnos hacia estas clases de EF, y si lo fueron, no hicieron nada para cambiarlo.

La EF anterior desde la perspectiva del profesor anterior

Para recabar más información sobre la EF anterior tuve la ocasión de entrevistar al profesor que impartió clases en el centro antes de que tomara el relevo nuestro profesor. Era un profesor que entró en el centro para impartir un horario muy restringido como sustituto, pero después pasó a ser profesor titular durante un año.

Durante este tiempo tuvo ocasión de impartir clases a los grupos elegidos para este estudio. Fue un profesor que inició ya algunos cambios en la línea que más tarde desarrollaría nuestro profesor. Pude averiguar lo que los alumnos habían hecho con anterioridad a él a partir de la información que él mismo había extraído de los propios alumnos.

Sobre los profesores anteriores

Según el profesor, los profesores anteriores a él habían planteado unos contenidos muy encasillados en aspectos muy concretos, afirmación que coincide plenamente con la percepción de los alumnos. En primer lugar nos hablaba de una profesora muy mayor a la que los alumnos rechazaban e incluso tenían miedo. Los alumnos ponían excusas para no hacer clase de EF.

A parte de esta profesora que estaba en los cursos superiores este profesor había hecho algunas sustituciones a un licenciado de EF. Percibió cierta problemática entre este profesor y los alumnos. Más que problemas con el contenido de la materia el problema era la actitud del profesor al dar la clase. Era una persona que mantenía mucho las distancias con respecto al alumno y al grupo.

El profesor reconocía que el cambio había sido fácil ya que incorporando cosas nuevas enseguida se notaba un cambio de actitud del grupo. El no sabía exactamente que elementos tenían las programaciones anteriores ni quería entrar en detalles con los alumnos pues tenía claro que quería actuar con el máximo de respeto con lo que se había hecho anteriormente y con los profesores.

Sobre los contenidos

Cuando dicho profesor, también licenciado en EF, llegó al centro se planteó una programación que rompiera un poco con la programación que se tenía anteriormente. Analizó los contenidos que desarrollaban y se dio cuenta de que trabajaban deportes muy estructurados y tradicionales, como la gimnasia, sobre todo elementos gimnásticos muy concretos y fútbol los chicos y voleibol las chicas porque interesaba de forma muy concreta captar gente para extraescolares. Es preciso decir que estos eran los deportes que se priorizaban en las actividades extraescolares. Esta idea coincide con lo que expresaban los alumnos y con lo que después nos contaría el nuevo profesor, como veremos más adelante.

Al indagar sobre los contenidos trabajados con anterioridad, me explicó que se encontró con dos situaciones distintas: la de cursos inferiores en los que incluiríamos nuestro grupo-clase y que en aquel momento estaban en 6º de EGB; y la situación en la que se encontraban los cursos superiores, que en aquel momento realizaban 8º, 1º, 2º, y 3º de BUP. Los pequeños habían trabajado aspectos de psicomotricidad y se iniciaban en prácticas tradicionales como el voleibol, desde una progresión bastante dinámica y jugada. Para ellos el cambio no resultó tan grande, la estructura era similar. Sin embargo vio que para los mayores si representaba un gran cambio:

"Si que lo vi como cambio muy trascendental en la educación física de los cursos superiores. Y quizá alguno de los alumnos de 6º, que quieras o no quieras ellos se lo comentan y tal, y que vais a hacer y tal... pues pensaba, que vamos a encontrar, bueno pues no, no, vais a hacer deportiva,..... tenían fobia al pino, pino-puente y los aparatos... los saltos abajo en el gimnasio. Y entonces yo de entrada el primer día ya planteaba que íbamos a pasar de todo eso para hacer actividades como mínimo diferentes ¿no? , entonces...(..)".

Es curioso este comentario del profesor pues al ver las respuestas de nuestro grupo-clase a lo aprendido en años anteriores y a la diferencia entre las clases actuales y las anteriores se refleja una gran ironía y disgusto por la EF recibida. Ellos se encontrarían en la misma situación en la que estaban los alumnos mayores. Como podemos apreciar la percepción del profesor no se ajusta a la de los alumnos, en este aspecto y en algunos otros como veremos más adelante.

El profesor, huyendo de los planteamientos anteriores, que consideraba “*muy cerrados y muy específicos*”, intentó realizar una programación variada. Veamos como nos contaba qué planteamiento y con que objetivos empezó a trabajar:

“Yo intenté pues, realizar una programación variada. Que pudieran observar desde luego muchísimas actividades, la mayoría de recursos posibles. Mi objetivo general era que descubrieran un poquitín la posibilidad de utilizar su propio cuerpo en diferentes situaciones. Lo que hacía era distribuir a lo largo del año unas actividades más sobre patrones motores básicos, o elementos naturales, o elementos gimnásticos, pero sobre todo patrones motores básicos... carrera, saltos, lanzamientos, volteos, giros y un poco lo ubicaba en un primer bloque de trabajo. Posteriormente trabajaba elementos de forma lúdica o actividades alternativas, posteriormente, a partir de Navidad, hacía actividades deportivas más regladas, como podían ser ... bueno cambiaban en función de los cursos, pero bueno pues hacía un deporte o un par de deportes colectivos y un par de deportes individuales. O fútbol - voleibol, o baloncesto, balonmano o rugby y después lo alternaba con deportes más coordinativos, más individuales, como pueden ser actividades atléticas o actividades de raqueta ¿no? . Esto lo iba variando a lo largo de la programación y principalmente lo que me interesaba es que ellos tuvieran muchísima variedad de situaciones, muchísima variedad de recursos.”

Las clases las estructuraba según un modelo tradicional, con un calentamiento, casi siempre en forma de juego. Posteriormente una fase principal de la sesión en la cual desarrollaban algunos ejercicios. Intentaba huir de ejercicios analíticos para hacer ejercicios más globales, de participación del grupo. Intentaba que todo el grupo participara al máximo, que no estuvieran parados prácticamente en ningún momento. Y por último una vuelta a la calma que casi siempre consistía en una reflexión del grupo, comentando lo que había pasado. El profesor nos explicó que esto, que en un principio y ahora parecía muy fácil allí no lo era tanto porque quizá no estaban acostumbrados a este tipo de trabajo. Es significativo el hecho de que nos diga esto pues ya nos muestra un forma de trabajo similar al planteamiento que realizó nuestro profesor. Los alumnos estaban más acostumbrados a un tipo de trabajo, según palabras del profesor:

“(...) más libre venga juego, material y juego, y más anárquico y descontrolado o durante una sesión todo el rato el mismo ejercicio.”

El profesor pretendía establecer una dinámica más participativa , lo que suponía que muchas veces tenía que cambiar el “chip”, y reconocía que al principio costaba aunque poco a poco lo iba consiguiendo.

La estructura de su programación era la siguiente:

Al principio trabajaba sobre el desarrollo de patrones motores básicos y cualidades físicas, viendo algo sobre las cualidades físicas. Posteriormente hacía incidencia sobre la técnica de un deporte individual o colectivo, en estos últimos introducía los principios básicos del juego. Intentaba huir de la adquisición de técnicas muy concretas, aunque en algunos momentos sí desarrollaban una técnica. Le interesaba mucho más que el niño fuera capaz de dominar una capacidad y una habilidad concreta que desarrollar una técnica muy específica. Asimismo alternaba actividades consideradas como más tradicionales con actividades alternativas.

Sobre el planteamiento metodológico

Al principio se propuso romper con lo establecido, es decir, con la dinámica que habían marcado los profesores anteriores. Pero no quiso hacerlo de forma brusca sino paso a paso. Se dio cuenta de que cualquier pequeño cambio con respecto a lo anterior funcionaba bastante bien:

“O sea, romper con la tradición anterior que para mí era lo que más en principio me costaba ¿no? . Es un colegio en la cual pues las estructuras estaban muy marcadas, muy establecidas ,.. o sea para poder hacer un poco una actividad muy personal pues tenías que ir rompiendo moldes y rompiendo estructuras, que tampoco yo pensaba que se tenía que hacer de golpe, si no que era poco a poco ¿no? . Entonces de vez en cuando se introducía una clase pues muy diferente de lo que estaban acostumbrados. Por ejemplo recuerdo pues que planteábamos alguna actividad fuera del patio, fuera del colegio, como era una pequeña carrera de orientación. El tema de las raquetas recuerdo que también impactó muchísimo.... en fin cosas, algunas sesiones que las tenía yo ahí y las distribuía a lo largo del curso que impactaban y les rompía un poco el chip del tema tradicional que hasta entonces se había hecho allí ¿no? . Que era muy inmovilista, muy dentro del gimnasio o del patio, muy ligado a la actividad tradicional y entonces pues creo que eso me ayudaba a mí sobre todo con la dinámica de grupo”

Por otra parte y como vio que el profesor al que sustituía mantenía mucho las distancias con los alumnos el planteó todo lo contrario:

“Era un descender hasta el nivel del niño en la medida de lo posible, manteniendo un poquitín ese respeto, pero sin tener que mantener o imponer una distancia determinada. O sea, el trato. Jugaba yo con un equilibrio o intentaba jugar con el equilibrio de trato entre, evidentemente de profesor, pero.... pues de amigo. Entonces.... que es otra de las herramientas que encuentro que el profesor de EF puede jugar ¿no?, puede, puede bajar y descender al nivel que le de la gana, siempre y cuando no pierda su papel. Entonces... por ejemplo recuerdo que hasta

entonces los profesores de EF les hablaban de usted, y a mí me hablaban de tú. Y esto incluso salió en un claustro ¿no?, yo para un poco mantener mi mantener un poco la ... este papel no necesitaba que me hablaran de usted ¿no?, y por lo tanto fue para mí... darme cuenta de eso, que yo tampoco me lo había planteado en un principio, pues darme cuenta de esto era un aspecto interesante ¿no?. Yo creo que allí se había dado... con relación a los profesores anteriores un poco todo esto ¿no?, una pedagogía muy tradicional, muy encasillada. Un contenido muy, muy estricto y siempre monótono y el mismo. Y una actitud del profesorado muy lejano al alumno. Quizá...o por el tipo de ser de la persona que impartía las clases, o porque evidentemente ya te digo la profesora era muy mayor, muy mayor , y que evidentemente tampoco le era imposible cambiar su manera de ser y colocarse a la altura de los niños y jugar con ellos ¿no?. Yo recuerdo que uno de los cambios que a ellos les impactaron un poquitín más es que yo todas las actividades las hacía con ellos, todas. Si calentábamos corría con ellos, si jugábamos jugaba con ellos y siempre si faltaba una persona porque había una pareja que no se completaba yo la completaba. Entonces claro, eso me situaba un poquitín de igual a igual y facilitaba un diálogo que hasta entonces no habían tenido a nivel de relación profesor alumno.”.

Resumiendo, podríamos decir que el planteamiento de la asignatura se basaba en la idea de que el profesor de EF tiene en sus manos una serie de herramientas muy valiosas para crear una buena dinámica de grupo:

Por un lado, una herramienta que es el movimiento, la actividad como válvula de escape a las horas que los alumnos pasan sentados en el aula.

Por otro, el elemento lúdico, de juego. La idea de aprender jugando. Además de aprender, pasarlo bien.

En tercer lugar: variedad. Realizar actividades distintas a las que los alumnos estaban acostumbrados. Algunas de ellas fuera del centro como las actividades de orientación por la Seu, esquíada...

Otro de los pilares de su planteamiento era romper con el rol tradicional de profesor-alumno. A través de diferentes situaciones sobre todo en entornos separados del centro, al niño se le rompía el papel que él tenía asumido que tenía que jugar respecto al profesor.

Es interesante destacar el tema de la relación con el alumno y el trato dispensado. Este profesor coincidía con K en que prefería que le trataran de tú para poder acercarse más al alumno. Esto le provocó algún problema con la dirección del centro,

puesto que se aboga explícitamente por el tratamiento de usted. Como veremos más adelante también sucedió con nuestro profesor.

Me sorprende un poco el hecho de que si esto se dio tal como explicaba el profesor, los alumnos no mencionan, salvo uno o dos casos, la figura de este profesor, también desde mi punto de vista, innovador o rompedor de los esquemas que hasta aquel momento predominaban en la EF del centro. Muchos de los aspectos clave de su planteamiento coinciden con los de nuestro profesor ¿Qué pudo ser entonces lo que impactó más a nuestros alumnos? ¿la personalidad del profesor? ¿el planteamiento? ¿la interacción profesor-alumnos? ¿los contenidos?. Estos serán algunos de los interrogantes que nos acompañaran a lo largo de nuestra investigación y a los que intentaremos dar respuesta o cuando menos comprender un poco más.

Balance del profesor sobre la dinámica de sus clases

La percepción que tuvo el profesor sobre el desarrollo de las clases fue muy positiva, incluso mejor de lo que esperaba. En su situación como sustituto no tenía mucho margen de actuación pero se daba cuenta que los niños no participaban ni se implicaban en las clases, se dedicaban a cubrir un horario. Al principio y sobre todo en estas prácticas de sustitución realmente encontró que era una situación muy dura, porque podía intervenir poco para motivar al grupo y para llevar al grupo donde el quería, no tenía las armas. Entonces en ese periodo de sustitución intentó realizar acciones que los atrajera y los cambiara. Sin embargo no lo consiguió, así que sus expectativas para el siguiente año en el que fue titular del área de educación física de estos cursos o de este curso, fueron *“veremos lo que puedo hacer, hasta donde podemos llegar”*.

De una primera situación inicial de mucha motivación a una pequeña decepción después de la cual no tenía claro que es lo iba a hacer, se dio cuenta de que poco a poco iban cambiando las estructuras y sobre todo fue cambiando la dinámica del grupo cosa que le permitió llegar mucho más lejos de lo que el había pensado. Finalmente las clases al final funcionaron muy bien. El profesor pensaba que el motivo podía ser:

“Quizás un poco por este elemento de novedad, y la dificultad. Son una cara y una cruz, es que al haber unas clases tan estructuradas y tan monótonas, llámalo como quieras, plantear cualquier cosa que planteabas de forma más lúdica, menos tradicional, más participativa, más dinámica.. pues el primer rechazo se convertía después en una captación de la dinámica muchísimo mejor de lo que yo en principio esperaba. Entonces eso fue así, ahora recuerdo en aquel momento estaban en 6º-7º venían de cursos inferiores y eran ... y por lo tanto con ellos no tuve tanto problema de cambiar el chip. O sea ellos ya venían abiertos a cualquier expectativa,

pero quizá con los grupos superiores 8º a 3º de BUP era con los grupos que se veía más este cambio”.

Quiero remarcar la idea anterior pues es quizás una de las claves del impacto del planteamiento que realizó nuestro profesor.

El alumnado, sobre todo, los mayores, tenían una actitud de rechazo hacia el profesorado y el centro en general. Este hecho llamó la atención de este profesor e intentó descubrir los motivos de ello. Esta sensación de rechazo inicial fue derivando en una actitud mucho más abierta y receptiva. El profesor pensaba que era debido a que el había vivido los últimos coletazos de una situación de cambio en el centro. El centro había sido exclusivamente femenino y sus profesoras eran monjas. Cuando pasó a ser cooperativa de padres, el colegio se hizo mixto. Este cambio a centro mixto quizás no fue bien dirigido y pudo provocar un enfrentamiento entre alumnado y profesorado, sobre todo en 3º de BUP. En los cursos inferiores no se percibían estos problemas.

El profesor estaba preocupado por como plantear las tareas de manera que no se realzaran las diferencias entre niños y niñas, ya que se había dado cuenta que cuando pretendía hacer algo conjuntamente ellos se separaban. Una de las estrategias que utilizó fue participar con ellos en las actividades, meterse en algunas historias suyas e intentar conocerlos mejor.

La EF anterior desde la perspectiva del profesor actual

Hemos visto como G percibía lo que había sido la EF anterior a él y como valoraba su propio trabajo y la dinámica con los alumnos. Para completar dicha información indagué sobre como el nuevo profesor percibía la EF anterior a él.

K reconocía a G (el profesor inmediatamente anterior) como sujeto innovador y promotor del cambio que se produjo en la EF del centro. Los mismos alumnos se lo decían a K, aunque como hemos visto no aparece en exceso en las afirmaciones hechas en los cuestionarios de la investigación.

La apreciación del profesor sobre la EF anterior se configura por los conceptos que tenían los alumnos sobre la EF en el momento en que él llegó, según los cuales, el profesor pensaba que se había trabajado muy poco; y también por las opiniones manifestadas por los propios alumnos . Estos son algunos comentarios del profesor sobre profesores anteriores a G:

“De J. Me cuentan lo del jamón, que cuando se portaban mal los colgaba de las espaldas y les decía...¡venga a hacer el jamón!. De R. Cuentan

que si no hacías voley te cateaba o te tenía manía. Y de E hay quien me ha contado que le tenían miedo. No respeto, sino miedo.”

El profesor explicaba que los alumnos le contaban que era una hora de gimnasia y una de deporte. Y que la hora de deporte era fútbol para los chicos y voleibol para las chicas. A su vez, el colegio estaba becado por la federación de voleibol y pagaban al técnico para hacer voleibol. Esto explica la gran dedicación a este deporte y el hecho de que exista un equipo en primera catalana de chicas.

Como vemos coincide esta perspectiva con muchas de las respuestas dadas por los alumnos.

A modo de resumen podemos advertir que coinciden las percepciones de los alumnos, el profesor anterior y el actual en cuanto a los contenidos trabajados y al enfoque casi monotemático que imprimieron los profesores anteriores, muy influenciados por la práctica de dos deportes que eran los deportes principales del centro en el tiempo destinado a la práctica de actividad física extraescolar; el fútbol para los chicos y el voleibol para las chicas. Fruto de ello se produjo en los alumnos una sensación de no haber hecho o aprendido prácticamente nada, o bien de creer, tras la experiencia actual, que lo realizado anteriormente no sirvió para nada, sólo para aborrecer la EF.

También extraemos la idea, a partir de lo comentado por el profesor inmediatamente anterior y por el profesor actual, que anteriormente la relación entre profesor y alumnos era distante y fría, incluso los alumnos tenían miedo a la EF y buscaban excusas para no realizar la clase.

Es interesante remarcar que G, el profesor anterior, ya había iniciado cambios en la materia, tal como queda reflejado en sus explicaciones. Hecho corroborado también por el profesor actual, con quién mantenía muy buena relación. Por ello resulta curioso, tal como ya apuntaba anteriormente, que pocos alumnos mencionen a este profesor, siendo como fue el promotor del cambio de concepto de la EF. La explicación podría estar en que tal como nos explicaba este profesor, él prefería los cambios lentos, no bruscos, mientras que nuestro profesor provocó un cambio mucho más radical. Les exigió, como veremos más adelante, muchas más responsabilidades.

3.2 Los alumnos y alumnas de 8° de E.G.B.

Los alumnos, centro de atención de este estudio estaban cursando 8° de EGB (LGE) cuando se inició la investigación. Opté por hacer el seguimiento de los dos grupos que en el centro cursaban 8°, es decir, el grupo A y B, pensando en primera instancia tomarlos como grupo único. Sin embargo, los resultados que iban emergiendo del estudio me obligaron a tomar la decisión de compararlos con el consiguiente enriquecimiento de la investigación, ya que ante un mismo planteamiento innovador se producían respuestas diferentes.

Según pude averiguar hablando con las tutoras de cada curso, los dos grupos tenían características claramente diferenciadas.

El grupo A era considerado¹⁵⁵ como un grupo -en general- poco trabajador, conflictivo en el sentido de que se revelaban contra algunas normas, o incluso pasivos ante la enseñanza, poco emprendedores. Cuando cursaban 6° de EGB se quedaron en el grupo A todos los repetidores. Desde entonces, la dinámica cambió y comenzaron a llevar la etiqueta de grupo “malo”, etiqueta que ellos mismos se creían y reconocían.

Esta situación podría explicarse con las teorías que muestra Judith Rich Harris en su libro “El mito de la educación (1999). La autora, basándose en la obra de Neckerman (1996) “*Las cosas que podrían haberlos hecho más inteligentes*” afirma que cuando los profesores dividen a los niños en buenos lectores y en no tan buenos, los buenos lectores tienden a mejorar y los no tan buenos tienden a empeorar. Hay un efecto de contraste en acción. Los dos grupos desarrollan diferentes normas de grupo, diferentes actitudes. Este efecto de contraste grupal provocaría, según Harris, que quienes aprenden lentamente adopten normas que les vuelvan más tontos o más

¹⁵⁵ Harris (1999. 318) afirma que “*los estereotipos que nos asignamos son los que, a la larga, tienen importancia, no aquellos que nos imponen otras personas*”. Ella cree que se ha sobrevalorado mucho el poder que las expectativas de otras personas podían ejercer sobre nuestra conducta. Sin embargo, yo pienso que lo que puede empezar como una etiqueta puesta por otros puede convertirse en un estereotipo que nosotros mismos nos creemos con las consecuencias que ello puede acarrear. Creo que es lo que sucedía con los alumnos de cada uno de los grupos. Tanto uno como el otro actuaban en concordancia con esa etiqueta.

propiamente, que les conduzcan a rehuir hacer cosas que podrían ayudarles a ser más inteligentes.

Por otra parte, los chicos que se acercan a los buenos estudiantes en el aula tienden a tener una buena actitud hacia el trabajo escolar; los que se acercan a los no tan buenos, tienden a tener peores actitudes. Y si un niño cambia de grupo durante el curso las actitudes de los chicos cambian para adaptarse a las de su nuevo grupo¹⁵⁶. Podría ser lo que ocurrió con los dos grupos, pese a ser clases distintas.

Por el contrario, el grupo B era considerado como un buen grupo, buenos estudiantes, con iniciativa y sobre todo con un gran sentimiento de grupo. Se podía contar con ellos para organizar y mover actividades incluso fuera de las puramente académicas. ¿Cómo habían llegado a ese sentimiento de grupo? ¿Existía un líder en el grupo que pudiera influir en las actitudes del grupo? Los alumnos decían que no existía un líder, pero en la observación diaria pudimos comprobar que, al menos en la clase de EF, el “delegado” era el que en muchas ocasiones marcaba la pauta. Según Harris (1999:310), el líder influye en el grupo de tres formas:

“Primera, un líder puede influir en las normas del grupo: las actitudes que adoptan sus miembros y las conductas que consideran apropiadas. Para hacer eso no es necesario influir en cada miembro del grupo directamente: basta con influir en la mayoría de ellos, o incluso en unos pocos que son miembros dominantes (...) Segunda, un líder puede definir los límites del grupo: quiénes somos nosotros y quiénes son ellos (...). Tercera, un líder puede definir la imagen –el estereotipo- que el grupo tiene de sí mismo”.

Sería necesario observar durante el proceso la relación entre iguales e identificar la existencia de algún líder que permitiera explicar ese comportamiento de grupo. Sin embargo, el líder no tiene por que ser necesariamente un miembro del grupo; los grupos pueden ser influidos desde dentro y desde fuera. Un profesor también puede ser un líder que puede influir en un grupo aunque no sea miembro de él. Un profesor con verdadero talento puede impedir que la clase se divida en grupos y se convierta en un “nosotros” que se sienta capaz y con ganas de trabajar¹⁵⁷. Tendremos que observar durante el proceso la relación de cada uno de los grupos con su profesor.

¹⁵⁶ Kinderman (1993), en Harris (1999)

¹⁵⁷ En este sentido cabe mencionar el trabajo en el área de la enseñanza de la EF de Angel Pérez, quien trata de conseguir en los escolares ese sentimiento de grupo a través del trabajo colaborativo, en busca de objetivos comunes, que involucre a todos los componentes del grupo. El profesor ha sido capaz de involucrar a los alumnos en un proyecto común. Dicho trabajo (tesis doctoral) será presentado durante el año 2004.

Como veremos más adelante, al realizar el balance del primer año con nuestro profesor, estas ideas fueron corroboradas en la observación de su comportamiento y por la dinámica que se estableció entre los dos grupos y el profesor.

Conocimientos previos. Concepto de EF

Para analizar los conocimientos previos de nuestros alumnos se recurrió a su propia percepción de lo aprendido en años anteriores. Pese a que algunos aspectos ya se han mencionado en el apartado dedicado a analizar la EF anterior, nos detendremos con más detalle en lo que los alumnos creen que aprendieron en esos años.

Al igual que el resto de cuestiones, en esta ocasión las categorías se establecieron a partir de las respuestas dadas por los alumnos. De este modo se agruparon dichas respuestas en tres grandes categorías:

NADA En esta gran categoría se hizo una matización: aquellos que directamente decían no haber aprendido nada sin hacer ningún otro comentario; y aquellos que decían no haber aprendido nada pero completaban su respuesta con algún comentario, indicando el valor que daban a lo aprendido. Ejemplo: *“Nada (bueno si se le puede decir aprender a hacer volei y fútbol pues tal vez algo)”*.

DEPORTES.- En esta categoría se agruparon las respuestas que expresaban haber aprendido algo sobre deportes. ¿Por qué sólo deportes y no otros contenidos? Tras hacer una primera revisión de las respuestas pude comprobar que no se hablaba más que de deportes. En algunos casos los alumnos habían especificado el deporte y en otros no. Dentro de esta categoría podríamos hablar de si dichos aprendizajes hacían referencia a procedimientos (saber hacer) o a conceptos. Para diferenciar unos de otros me basé no en el redactado, sino en los aspectos que citaban del deporte. De este modo, si hablaban del aprendizaje de reglas lo consideré como un aprendizaje de tipo conceptual. El resto de aprendizajes los consideré “procedimientos” aunque no supiera con seguridad si realmente habían aprendido el saber hacer. Para saberlo tendríamos que comprobarlo en la práctica.

CONCEPTO Y VALOR DE LA EF.- Se ha incluido en esta categoría las respuestas que reflejaban el concepto que estos niños y niñas tenían de la EF realizada en años anteriores. Podríamos deducir también de dichas respuestas el planteamiento realizado por los profesores anteriores.

Los alumnos de 8º A valoraron como escaso y poco variado lo realizado en años anteriores decían haber aprendido:

“Nada (bueno si se le puede decir aprender a hacer voley y fútbol pues tal vez algo”

“Realmente nada. Sólo a jugar a voleibol y hacer el vago”

“Nada más que aprender cuatro normas y a aborrecer el voley”

“Nada, bueno, tal vez a pasar la pelota...”

Parece ser que lo aprendido se reducía a voleibol (deporte que muchos declaraban haber aborrecido) y fútbol (hasta 6º EGB) y a los que se añadió el baloncesto y el balonmano en 7º (con otro profesor).

Incluso la respuesta de un alumno es *“no hemos hecho”*, lo cual indica que se refiere a que no han hecho EF tal como ahora lo entendía, sino deporte. Antes identificaban EF con deporte; este año tenían bastante clara la diferencia.

Las respuestas de los alumnos fueron duras para con sus anteriores profesores. Opinaban libremente, sin ningún tipo de reparo.

Se pudo detectar alguna ironía y varias críticas que indicaban que no les gustaba que el profesor no estuviera atento de su progreso. Afirmaciones como la que sigue nos lo evidencian *“casi no aprendí nada, saber jugar a voleibol mientras el profesor se pasea...”*

También se apreció a partir de sus respuestas que no estaban motivados por las clases: *“solo a hablar con mis amigos y ver para que lado iba el balón”* o *“a hacer el vago”*, lo cual demuestra también que el planteamiento de las clases además de ser casi monotemático durante todo el curso, también mostraba despreocupación del profesor.

Las clases debían ser poco reflexivas porque parecían limitarse a los procedimientos de un deporte en concreto sin introducir aprendizajes conceptuales ni actitudinales. Estos últimos seguramente se producían a pesar de no estar previstos, y podía ocurrir que fueran contrarios a lo que realmente se hubiera deseado. Por ejemplo, si el profesor mostraba poco interés por sus alumnos, podía estar transmitiendo que la enseñanza es una profesión desagradable, que no produce ninguna satisfacción, es decir, lo que en algunas ocasiones afirman los mismos alumnos *“ahora se lo que es soportar a 30 niños...”* O bien que es muy sencillo dar clases de EF ya que solo requiere saber pasearse mientras los niños juegan con un balón. Según esto, el estatus de nuestra profesión no quedaría demasiado reforzado...

El grupo B también fue muy crítico con los profesores anteriores, sobre todo con los que realizaron la EF hasta 6º de EGB. En este caso fue un mayor número de alumnos

los que expresaban su disgusto por la reiteración del voleibol, diciendo que lo llegaron a aborrecer:

“ (...)el voley lo llegué a odiar”

“ (...) “ a aborrecer el voley”

Los deportes que mencionaban eran el voleibol, el fútbol, el baloncesto y el balonmano. Un alumno hacía referencia al tenis y otro al rugby. Casi todos expresaban la parte práctica del deporte, excepto alguno que hablaba sobre las reglas de dichos deportes.

En cuanto al planteamiento vimos que se repetía la idea de que todo giraba alrededor de unos deportes concretos, lo que los hizo aburrirlos:

“Sólo a hacer algunos deportes para ver como se juegan, siempre aburridos y a causa de ese aburrimiento ya no me acuerdo, o poco “

De ello se extrae que las clases de EF no eran excesivamente motivantes. Se repetía la misma idea que en el grupo anterior, y como consecuencia de lo aburridas que eran las clases apenas se acordaban de lo que aprendieron. Este es un factor importante del aprendizaje; si es motivante, si queda un buen recuerdo, el alumno quiere aprender más. Sin embargo, la idea que podían configurarse a partir de estas clases es que la EF es cansada (no les gusta cansarse), es aburrida, se puede hacer el vago y el profesor no se preocupa (en 8ºA), y en 8º B la lectura que hacemos es similar: la EF cansa, aburre, y discrimina a las chicas *“las chicas solo chutaban contra la pared”*.

Algunas respuestas también eran irónicas: ¿que aprendiste? *“A chutar el balón”*. El mismo alumno es quien lo escribe entre comillas, o *“nada, bueno, tal vez a pasar la pelota...”* Sin embargo se detectó más ironía y dureza en las respuestas del grupo A. Curioso quizás si consideramos que éste era el grupo más indisciplinado y problemático y porque la dinámica o la relación con el profesor no fue tan buena como en el B. Ello indica que en cursos anteriores su dinámica fue peor. Quizás ese sea el motivo de que se muestren tan duros.

Resumiendo, podríamos decir que de las respuestas de los alumnos se desprende que tienen una pobre imagen de la EF y un escaso conocimiento del área, reducida a unos deportes determinados. Sin embargo, somos conscientes de que sólo tenemos su conocimiento declarativo, es decir, lo que ellos dicen haber aprendido (metacognición). Sería necesario corroborarlo mediante otros medios, como cuestionarios para conocer su cultura física o la observación de sus acciones.

Como puede apreciarse, un buen número de alumnos declararon no haber aprendido nada, y en el caso de haber aprendido algo no valoraban excesivamente el tiempo

dedicado al fútbol y al voleibol. Detectamos cierto hastío y aborrecimiento hacia estos dos deportes.

También es muy significativo que algún alumno diga sobre la educación física anterior que no recuerda lo que hizo. Esta respuesta refuerza una de las tres creencias que subyacen a la investigación, expresadas en la introducción de la tesis, y que queda expuesta por Rubem Alves de una forma muy clara: *“sólo se archiva en la memoria aquello que es objeto del deseo”*. Las actividades que realizó no provocaron impacto en él por lo que no da valor a lo aprendido, incluso se le olvida¹⁵⁸..

Por otra parte, podemos detectar en sus respuestas una gran carga de ironía, que reafirma su espíritu crítico y poco conformista ante lo que se les ofrece. Sobre todo después de haber experimentado durante un año una EF diferente.

Los alumnos tenían una visión parcelada y limitada de la EF. El concepto de EF que tenían antes de experimentar el nuevo planteamiento se reducía a identificar EF con deporte, y a pensar que ésta era aburrida y cansada. Este aspecto les quedó mucho más marcado después de hablar específicamente de ello durante todo un trimestre y de realizar un planteamiento muy diferente que posteriormente explicaremos.

¹⁵⁸ Un aspecto a tener en cuenta es que pudiera ser que el impacto de lo aprendido este año fuera un poco “ficticio” ya que al tenerlo más reciente, recuerdan muchos más aspectos que de los demás años. No obstante creo que es bastante significativo que todos los alumnos hagan una fuerte crítica a esos años anteriores. Al volver sobre esta cuestión en los años siguientes (se les volvía a preguntar sobre lo que creían haber aprendido el año anterior y que les había impactado más) pudimos comprobar que las respuestas seguían siendo coherentes con lo expresado en el primer año

3.3 El profesor de EF: trayectoria formativa y profesional. Teorías y creencias acerca de la educación

Intentaré descubrir qué vivencias y experiencias pudieron influir en las teorías y creencias del profesor sobre la educación. Para ello me ha parecido útil diferenciar las diferentes etapas en la vida de nuestro profesor: educación obligatoria y post-obligatoria, formación universitaria, etapa profesional como gestor y como docente, haciendo siempre hincapié en los hechos que pudieron afectar a decisiones que de una manera u otra marcarían su futura labor docente.

Primeros años.- EGB-BUP

Aunque de procedencia aragonesa, toda su vida (a partir del primer año de vida) discurre en tierras catalanas. Tras estar 4 o 5 años en un colegio público, del cual le quedan recuerdos muy agradables, cambia de colegio a uno privado de carácter religioso (jesuita), lo que supone un cambio “traumático” según las propias palabras del profesor.

“Lo que más recuerdo de ese cambio fue el perder amigos de verdad, de gente de barrio. Llegar a un colegio donde la gente era muy diferente. Notaba como una especie de complejo de inferioridad, también porque era un centro enorme “.

Al principio le costó adaptarse a su nueva situación. No obstante afirma tener recuerdos excelentes de aquella época, no precisamente de los profesores sino de las actividades, especialmente el balonmano. Un hecho destacable es que desde muy joven (13 años) empezó a dinamizar grupos de actividades extraescolares.

Lo que más le marcó en aquella época de adolescente fue una gran sensación de equilibrio y seguridad, producto de disfrutar de los privilegios que representaba estar en un equipo cuyos miembros parecían obtener un estatus superior. Así nos relata el profesor sus impresiones sobre aquellos años:

“(…) viví en cuerpo y alma para el balonmano, que me llenó muchísimo y luego, pues todo el tema de montaña. Montamos un grupo de excursionismo y otro de fotografía, tiramos muchísimo de un carro de extraescolares. y recuerdo, eso , como de muy jovencito, de 13 años, tirando de grupos, de gente más pequeñita. Luego fue una época muy

gratificante a nivel deportivo. Yo no había jugado nunca a balonmano y entonces ya fue la lucha por meterte allí en el grupito de “élite” del propio colegio, ya que eso era estatus entre los propios compañeros. Recuerdo que la gente de balonmano éramos muy bien considerados, porque antes de nosotros ya había un equipo que había salido del colegio y eso vestía, supongo. Entonces allí estaban marcadas las jerarquías. Entonces lo recuerdo como muy grato en el sentido este, en que aun ahora te encuentras a gente, gente más joven que yo y se acuerdan: ah tu eres ..., el del balonmano y yo (hace un gesto de satisfacción), que absurdo, no? porque lo que yo recuerdo es pasármelo bien yo y olvidarme de las demás historias...

COU . Camino de empresariales y cambio de trayectoria hacia INEFC

Cuando K acabó los estudios de BUP y COU no tenía claro hacia dónde dirigir sus estudios. La orientación que le dieron en el centro tras realizar unos tests psicopedagógicos, no fue muy clara. Él piensa que estuvo condicionada por los deseos de su padre de estudiar algo relacionado con el negocio familiar: empresariales. Sin embargo, su reacción fue contraria a los deseos de su padre.

“Recuerdo que mi test era bastante malo, es decir, no era brillante. El caso es que no se porqué en el colegio la orientación fue que tenía que hacer BUP y FP a la vez, un rollo, tenía que hacer administrativo, y luego BUP tenía que hacer una opción mixta para luego hacer algo de empresariales, y tal y cual. ¿Por qué? pues porque mi padre poco se metía en mi educación porque además solo recuerdo una de las frases es la de "yo ya le pago a los curas para que te enseñen y no me vengas con historias" y poco se metía pero bueno, supongo que como el trabajaba en una empresa.. y era parte de la empresa el tenía muchísimas ganas de que yo continuara trabajando en la empresa con él, vendiendo coches.. y yo supongo que por típica reacción adolescente, lo último que hubiera escogido hubiera sido eso (...). Y supongo que por las relaciones o reuniones que pudiera tener el con dirección, en el colegio me apretaban en esa línea, de que mi elección tenía que ser empresariales y tal.”

Resulta curioso el hecho de que por aquel entonces él no sabía nada de lo que era INEFC. Sin embargo ocurrieron unos hechos que le hicieron decantarse por esa opción. Tras tener un accidente en la montaña en la que casi perdió la vida, quedó excluido del equipo de balonmano en el que jugaba. Todo ello coincidió con ver como realizaban, en el mismo club que entrenaba, las pruebas de acceso al INEFC. Como reto personal y con la intención de demostrar a los demás que era capaz de recuperarse de sus lesiones, empezó a entrenarse para superar las pruebas físicas de

acceso al INEFC para el año siguiente. Fue así como cambió la orientación que llevaba hacia empresariales. Así me lo contaba K:

*(...) me rompí todo, fémur, costillas, codo... y bueno, me pegué mes y medio en la cama inmovilizado. Verano, trauma familiar. Y casualidades de la vida me acuerdo de eso, las pruebas de INEF se hacían antes en septiembre. Recuerdo eso, de salir justo del hospital y me acuerdo de la sensación de estar en el Sícoris con las muletas que bueno en el club, una puñalada que me pegaron, a mi y a otro chaval. Yo justamente por como estaba prácticamente me dijeron, tu como ya casi que no vas a volver a andar pues el año que viene ya no contamos contigo. Y yo ¡gracias!, es lo que necesito ahora ,no? (tono irónico). Pues entre eso y que recuerdo la imagen de ver las pruebas, por cabezonería casi decidí que el año siguiente yo estaría haciendo pruebas. **Así que lo de INEF me vino de eso, sino llego directo a empresariales, económicas o algo de eso.** Y el año de COU fue eso, dar caña a bs estudios porque en el instituto daban más caña que en el colegio y luego lo que recuerdo es rehabilitación y más rehabilitación. “*

Posibles influencias de sus profesores de EF

K reconoce que ninguno de sus profesores de EF en su etapa escolar le impactó. No tiene un recuerdo especial de ellos. Hasta BUP tuvo un profesor que había practicado cross y que en las clases de EF les hacía correr. A K no le gustaba correr, por lo que siempre obtenía la nota mínima. Por otro lado, el hecho de pertenecer al equipo de balonmano le daba seguridad, por lo que tal como él mismo nos cuenta “*pasaba bastante de este profesor*”. A partir de BUP tuvo otro profesor que tampoco le impactó pero que por lo menos cambió los contenidos. No obstante, según K, la EF seguía siendo una “maría” en aquel colegio:

“Nos hizo hacer cosas de deportiva, circuitos de acondicionamiento físico. Cada uno tenía sus límites y no se si era por evaluaciones o por curso, cada uno los tenía que mejorar. Te pasaba un test inicial, tantas flexiones pues a final de curso tienes que hacer tantas más. Entonces en proporción a lo que ibas haciendo sacabas más o menos nota. Como nosotros íbamos entrenando cada día pues,... pero por lo menos vimos algo diferente y sobre todo me quitó la etiqueta, por lo menos con F me sentía bien por eso, pero ya te digo tampoco le daba importancia. Supongo que conseguía que fuera eso, una maría más”.

Posiblemente estas experiencias no influyeron directamente en su forma de entender la EF, sino que ha sido con la perspectiva del tiempo cuando han cobrado significado

para él. El profesor juzga de ese modo aquellas experiencias después de tener actualmente unas creencias determinadas.

Los motivos que le llevaron a hacer INEFC no tienen nada que ver con la influencia de sus profesores de EF ni con las vivencias en sus clases. Al contrario, pues unos años después se encontró con su primer profesor de EF (P) y éste le preguntó: *“Hombre, L (por su apellido), como está usted, ¿qué le ha deparado la vida?”* Y K contestó: *“Pues muy bien, estoy estudiando, pasé las pruebas y estoy haciendo INEF”* A lo que P dijo con cara de incredulidad: *“K, si usted podía!”* (como expresando que podía aspirar a más).

Y de su otro profesor valoraba la relación extra-académica. Tal como nos decía el profesor: *“la relación que se produce con el acompañamiento extraescolar es algo que las instituciones no deberían permitir que se perdiera”*.

Por tanto, las razones que le llevaron a estudiar educación física fueron por un lado el reto que le supuso el recuperarse de sus lesiones y demostrar que no se había acabado su vida deportiva; y por otro el hecho de que algunos de sus compañeros también se presentaban. Preparó las pruebas en el club para el que había jugado y después de un año estudiando COU en el instituto, se presentó a las pruebas y entró en el INEFC.

La formación universitaria

El profesor describe su formación universitaria como un proceso que fue de más a menos interesante. Recuerda un primer año fantástico, pleno de nuevas experiencias para ir poco a poco desanimándose por una serie de circunstancias. Su percepción fue que a medida que se volvía más crítico, sus notas iban bajando.

“No sé si es la historia del niño que echa la culpa a lo de fuera y no a él mismo, me refiero a que las notas fueron bajando y que quizás la culpa era mía pero la sensación que me ha quedado es que empezar a criticar un poco como iba el sistema y las notas empezar a bajar .”

Su paso por el INEFC coincidió con el período de proceso de consolidación de dicha institución (4º año de andadura), con algunos problemas académicos y de plantilla del profesorado. Cuando cursaba tercer curso coincidieron una serie de circunstancias que cambiaron la vida de nuestro profesor. Tras algunos problemas con algunas asignaturas, empezó a sentir una sensación de decepción que provocó el dejar de asistir a muchas clases. Pero el acontecimiento más grave fue la muerte de su padre, en un momento en el que su relación con él estaba bastante deteriorada. Según nos cuenta *“durante un tiempo estuve deambulando, no daba pie con bola y bueno me afectó en todo, incluso en mi relaciones personales”*. Posteriormente, su madre

también enfermó y estuvo a punto de dejar los estudios. Fue el apoyo de su hermana lo que hizo que no abandonara. Sin embargo estos hechos provocaron que empezara a trabajar y compaginara los estudios con el trabajo. K la recuerda como una época muy dura.

Posibles influencias de profesores del INEFC

Es importante resaltar que los profesores procedentes del área de la psicología fueron los que más le impactaron. Hasta el punto de que en 3º se planteó la posibilidad de simultanear INEFC con los estudios de Psicología pero tras las circunstancias relatadas no le fue posible. Otro profesor que le gustó fue el que impartía la asignatura de natación porque:

“Supongo que demasiada gente llega al INEF pensando que sólo es deporte y yo también pequé de lo mismo. Lo que te tira es el deporte, así que encontrarte con cinco deportes individuales está muy bien. Pero sólo hubo dos deportes de los cinco en los que yo después me viera con formación como para impartir algo a nivel escolar o a nivel de lo que fuera... y uno fue natación. Y la prueba es que después he hecho cursillos, y antes no había tenido ningún contacto con tema de agua. Eso se debe a que realmente el que lo imparte, lo hace bien y punto. La otra asignatura fue artística que también me gustó mucho. La pena es que el resto de los deportes no. Buff, que estés allá viendo 70 horas de un deporte y salgas y digas, es que no me atrevo, no sé. Bien, por el tema de deportes empezó una de las decepciones.”

Algunas de las ideas que se empezaron a definir en esos momentos fueron:

-Plantearse la incongruencia de formar a formadores y evaluar la ejecución. K era un profesor que anteriormente a su paso por la enseñanza secundaria había dado clases en INEFC y se había enfrentado a dicha incongruencia. El pensaba que para enseñar una técnica determinada no era necesario saber ejecutarla:

“ (...) y menos en colectivos, en colectivos es que lo tengo tan clarísimo, no.. No en el caso de dxts colectivos porque no creo que la técnica resuelva nada. No hay un gesto eficaz, no hay un gesto estudiado biomecánicamente que te diga que cada vez que hagas ese gesto y lo repitas las mil veces, o 999 de las mil veces vas a meter gol, eso es falso, porque hay un portero y hay un defensor delante. Entra entonces el proceso táctico, y es táctica individual, entonces el gesto eficaz será aquel que sea más correcto en ese momento, y a lo mejor será el menos ortodoxo o el “antibiomécanico”. Entra en juego algo demasiado complejo:: coordinativo, cognitivo, condicional.. es todo ese maremagnum el que

realmente consigue el objetivo del juego que es que la pelota entre. O sea, que no. Y después, en individuales, que quizás tendría más justificación... cuando después a posteriori lees alguna cosita que te muestra que no, que al final la técnica también es personal y que yo puedo enseñar con mi modelo la técnica que yo he adaptado ¿en función de qué? en función de mi experiencia, de mi antropometría, de mi... y esa tiene que ser válida ¿para quien? y de los 30 niños para cual de ellos, ¿para todos? que no son diferentes ellos también? No sé... no, para nada, creo que no.”

Como veremos más adelante, esta idea que se forjó a raíz de lo que vivió como alumno en el INEFC y tras profundizar profesionalmente sobre el tema, será una constante en su manera de plantear las clases con los alumnos de secundaria.

Compagnar estudios con el trabajo

Durante la carrera tuvo diferentes experiencias profesionales. Estuvo trabajando en una escuela de acción especial. Aprovechó esta experiencia para llevar a cabo un trabajo para la asignatura de pedagogía en el cual intentaba comprobar si el entorno socio-cultural podía determinar un tipo de motricidad u otro. Para ello lo comparó con las extraescolares que se llevaban a cabo en un centro privado de buen nivel económico y cultural (centro en el que había estudiado y en el que su amigo J todavía hacía extraescolares). Pese a que el trabajo no obtuvo conclusiones interesantes, lo más significativo para el profesor fue la relación que se estableció entre los niños de los dos entornos socio-culturales:

“Lo mejor fue la relación que conseguimos entre los chavales. Porque luego hicimos que jugaran partidos uno contra otro y... luego los mezclamos en un mismo equipo. Se producían situaciones muy divertidas. Me gustó porque todavía recuerdo al entrar a la escuela, de ir a coger a un chaval y que el chaval se apartara como si le fuera a pegar, y al final... pues, como estaban tan faltos de afectividad, pues había un rollo muy bonito. Y ahí estuve 3 años.”

En otra ocasión tuvo una experiencia similar en un equipo de campamentos, mezclando niños con problemas en la estructura familiar, intentando “normalizarlos” pero acabó bastante mal.

De estas dos experiencias se desprende que el profesor ya en esos momentos valoraba mucho las relaciones que se puedan establecer entre el profesor y los alumnos, y en definitiva la importancia de la educación en valores.

Otra experiencia profesional relacionada con la emancipación fue la del tutelar de menores. Trabajó con unos medios excelentes, con el apoyo de la pedagoga, pero tuvo conflictos con el director.

Tuvo una tercera experiencia profesional cuando estaba realizando 4º curso de carrera. Fue contratado como coordinador de escuelas deportivas en un pueblo vecino. En ese mismo verano y desde ese cargo tuvo que organizar las primeras estadas con un resultado muy positivo. En dicho curso ocurrió algo que provocó más desencanto hacia sus estudios. Realizó un trabajo sobre dichas escuelas deportivas para una asignatura y cuando se lo presentó al profesor éste le dijo que no valía nada. El lo había puesto en práctica y le había funcionado bien. Este hecho lo desanimó porque no le convencía la utilidad de lo que estudiaba, se dio cuenta de que la teoría estaba muy lejos de realidad y ya no se presentó en las siguientes convocatorias de la asignatura, por lo cual tardó un tiempo en aprobarla.

Cuando cursaba 5º curso ya dedicaba más tiempo a su trabajo que a los estudios. Empezó a proyectar de forma conjunta con el regidor de deportes del ayuntamiento, un patronato de deportes. Con esta persona estableció una relación muy buena. El profesor valoraba y compartía la implicación y la ilusión del regidor por hacer cosas. Sin embargo hubo un cambio de gobierno y cambiaron al regidor. Como consecuencia pararon los proyectos que éste había iniciado, entre ellos el patronato de deportes.

Ese mismo año plantearon las mismas estadas pero no salieron tan bien. Ese planteamiento lo llevó a cabo en otro pueblo y funcionó bien. Ahora quiere hacerlo en el centro objeto de nuestro estudio y consiste en montar un voluntariado con los exalumnos del centro,

“(...) que es gente que se implica muchísimo, que realmente cree en el proyecto, que se ilusiona, que le mete ganas, horas y que transmiten esa ilusión a los chavales”.

El aspecto mencionado lleva una gran carga ideológica sobre la formación. Su idea era contar con gente sin formación a la que había que formar en un nivel básico de monitor:

“Creo en la formación, por supuesto, y para según que trabajos, lo puede hacer gente joven con ilusión y que se vaya formando poco a poco”.

Las estadas acabaron mal *“(...) quisieron que acabaran mal”* y al acabar le ofrecieron el mismo dinero por dedicación exclusiva. No se pusieron de acuerdo y dejó el trabajo. En aquellos momentos acababa la carrera y le salió otra oportunidad en la misma línea pero en otro pueblo.

Experiencias profesionales como licenciado

Su trayectoria profesional seguía en la línea de gestión pero sin acabar de desvincularse de la formación. En ese primer año en que se dedicaba exclusivamente a trabajar, la percepción del profesor era haber aprendido mucho. Se trasladó a vivir al pueblo ya que le ofrecieron una casa para vivir. Llegó tarde a causa de un accidente, con lo cual la temporada había empezado y él optó por observar y aprender. La razón de que le ofrecieran dicho trabajo fue su vinculación con el balonmano y la gran tradición que había en ese pueblo por dicho deporte. Fue contratado como gestor y director técnico pero él asegura que fue contratado por su perfil de balonmano. De este modo tenía un sueldo como director técnico y dedicaba un horario al club. Mientras sirvió al club todo fue perfecto, todo eran facilidades. Junto a él había otras dos figuras: el secretario del patronato y el interventor (secretario del Ayuntamiento). La estructura que había no le gustaba pero se mantuvo callado hasta el año siguiente, en el cual decidió hacer algunos cambios. Estos cambios se dieron a dos niveles:

Respecto a la gestión del patronato.- Propuso cambiar estatutos, estructura, gestión mixta en lugar de gestión indirecta, convenios con los clubs, subvenciones... lo que dio lugar a cierta polémica pero con un resultado que él considera positivo:

“Entonces propuse cambiar estatutos, la estructura, gestión mixta en lugar de gestión indirecta, una historia de convenios con los clubs... y bueno, creó su polémica en el pueblo, sus movidas pero la verdad es que al final parecía que la cosa iba a mejor porque la historia era que el tema de las subvenciones de los clubs, si antes se daba a todos por igual, ahora no, menos el fútbol y el billar que no lo conseguí, que iban a presidencia directamente y la alcaldía les daba lo que le daba la gana, los demás en función de lo que ayudaban y colaboraban con el patronato, este les daba la subvención, con lo cual, "que hay que montar cursa de tal, necesito 40 voluntarios para estacas, controladores...rumm (indicando al momento). Entonces ¡Perfecto! que necesitamos chavales para el voluntariado de las escuelas deportivas y nos ahorramos todo esto, y la gente de los clubs allí. El 2º año, fue una etapa en la que disfruté muchísimo.”

Respecto al club.- Por otra parte, consiguió realizar bastantes cambios en el club al hacer que la gente mayor que todavía estaba jugando dejara de jugar para dar paso a los más jóvenes y que a cambio tuviera una función en alguna de las áreas del club. Se montó una estructura de escuela. Aquel año quedaron campeones de Lleida (balonmano). Montaron un sector que a nivel de rendimiento fue mal pero a nivel de promoción del pueblo estuvo muy bien.

Sin embargo cuando todo esto ya estaba organizado coincidieron determinadas circunstancias que hicieron que la trayectoria de K cambiara. Por una parte desde el patronato se ofrecían 20 horas de clase a las dos escuelas del pueblo, diez a la privada y diez a la pública. Esas clases tenía que hacerlas él, que sumadas a las de gestión y a las del club se convertía en una dedicación exagerada. Esto sumado a la oferta de un amigo de meterse en un proyecto de cursos de monitores *“me empezó a llenar la cabeza de pájaros con cursos de monitores. Yo hasta ese momento no me había planteado nada de formación de formadores”* y que tenía la necesidad de crecer profesionalmente:

“No se si es que yo no le veía demasiado futuro o yo me crucé de cables ...o realmente le vi más salida a todo esto, quizás me sentía aislado del mundo y necesitaba enriquecerme más todavía, que no había acabado de formarme aún”.

Etapas de formador de formadores

Todo ello le hizo decantarse hacia la formación, la cual, según sus propias palabras, le dio muchas satisfacciones. Así, una de sus primeras experiencias en formación nos la cuenta así:

*“Entonces Ge me abrió la puerta de empezar a dar cursos en la federación; me sentí superbien, el primer día sudé ... me acuerdo de empezar la clase y a la media hora esta chorreando... muy nervioso de dar clases a adultos. Lo hice fatal, me preparé hora y media de rollo y en media hora se lo había contado **todo**, nadie había entendido **nada** (remarca esas palabras) y yo no sabía como explicárselo (ríe) Bueno fue horrible pero a la vez me gustó muchísimo. Y... a partir de ahí hicimos mas cosas... empezamos a colaborar en un libro que estaba haciendo y me abrió un poco, pues eso, a parte con él empecé a entrenar más seriamente, a prepararnos mucho las sesiones...”*

Para poder dedicar tiempo a la formación tuvo que dejar el club. La idea no fue bien recibida en el patronato puesto que dejaba el club para irse a otro; sin embargo continuaba en el patronato. A partir de ese momento se pusieron las cosas difíciles para K pues, según sus propias palabras, no le hicieron “boicot” pero si:

“Huelga de brazos caídos. Al final llegamos a un momento en que a lo mejor estábamos sentados en la mesa, con el secretario, los tres, y si él me tenía que decir algo a mi , se lo decía al secretario para que me lo dijera, y bueno ...una historia así como bastante dura, porque me encontré con montajes que los tenía que hacer absolutamente solo. Con ayuda iban perfectos y sin ayuda de este tío, que era bastante “mafiosillo” en el pueblo, pues fatal. Así estuvimos bastante tiempo con un tira y afloja

bastante durillo, en que el me intentaba pillar en todo lo que podía, con horarios, con no se que... bueno , en fin...fastidiado. Hasta octubre (era el 3er año) en que el vino a hacer las paces, y a hacerme una propuesta de volver al club y de montar una estructura en la que yo dirigía toda la estructura del club, aparte del patronato y fue cuando yo le dije que no, que me iba al I. Ha sido la única discusión que tuvimos en la que le tembló la mano a el y a mi no. Todas las demás, siempre yo acababa histérico ”.

En aquellos momentos también le surgió la posibilidad de trabajar en el INEFC, así que dejó el patronato y se dedicó a la formación inicial del profesorado en el INEFC y al club de balonmano en Lleida. El INEFC supuso una experiencia muy satisfactoria que posiblemente influyó mucho en sus teorías y creencias acerca de la educación. El reconoce que fue un punto de inflexión, un paso adelante que le dio seguridad y motivación para seguir en la formación de formadores.

“El tema de INEFC me gratificó un montón, me volvió a dar una seguridad que de alguna manera había perdido porque durante toda esa época había ido dando tumbos (...). El INEFC me dio seguridad al decir, pues tampoco serás tan malo, si... al final estas por aquí, con toda la guerra que hubo para entrar... No sé, empecé a sentirme muy bien, muy cómodo. Di un poco carpetazo al pasado, cambie la casa, fue un punto de inflexión y dar un paso adelante. Toda esta época fue de renovar ilusión otra vez, y de redescubrir el trabajo que estaba haciendo, en I disfruté como un enano dando clases. Tuve la suerte que toqué un tema que he mamado desde los 10 años, y me sentía muy a gusto contando experiencias, que por lo menos con las caras que veía en la gente, las podían aplicar de inmediato, y me gratificaba muchísimo.

En el segundo año en el INEFC tuvo oportunidad de conocer a una persona que realmente le impresionó y que marcaría totalmente su forma de entender los procesos educativos y las relaciones entre los participantes de dicho proceso. Estaba organizando un máster de fitnes, cuando conoció a Miguel Fernández-Balboa¹⁵⁹. Después tuvo oportunidad de conocerlo mejor en la faceta de profesor pues él se convirtió en su alumno en el master.

“Fue muy divertido cuando en la reunión de coordinación el estaba pues porque estaba de vacaciones con P, y nos quedaba colgada el área de

¹⁵⁹ Pedagogo del ámbito de la actividad física, que se ubica dentro de la corriente crítica de la educación. En aquellos momentos, Miguel Fernández-Balboa era profesor en la Universidad del Norte de Colorado (Greeley). Autor de numerosos artículos relacionados con la pedagogía crítica y especialmente con el currículum oculto en Educación Física.

Relaciones humanas y cuando vi que el decía "esto yo lo puedo dar", yo pensé: ¡vaya monstruo! y luego puso el curriculum sobre la mesa y ya pensé, bueno si. Pero.. luego, conociéndolo mejor y charlando con él me dijo que él sabía que lo podía dar pero que en absoluto estaba muy formado ni era un área que dominara, sino que el se puso a raíz de.., bueno aún le di mucho más valor a lo que nos dio en el crédito de 40 horas. Luego pensé, todo esto que nos has dado..¿ te has puesto después? Buahh, la ostia!

No sé, me hizo pensar mucho, mucho, mucho.."

Los aspectos que más destaca de este profesor y que sin duda le marcaron en su posterior planteamiento pedagógico fueron:

La creencia en el alumno

Estas son las palabras con que lo expresa el profesor¹⁶⁰:

*"Por fin me sentí que entrabas en una aula y eras alguien. Demasiados años de entrar en una aula sintiéndote una "mierdecilla". Entonces el que está en el estrado lo sabe todo y tu cállate y cuidado como dices las palabras porque... ¿entiendes? un poco la sensación ésta. Desde el primer día se encargó de tener detalles que luego nos explicó porque lo hacía; que quizás fue lo que más me gustó, o la posibilidad de conocerlo fuera del entorno de clase que también me hizo contrastar y bajarlo un poquito del pedestal. **Pero sobre todo el tema de creer en el alumno para potenciarlo.. me encantó"**.*

Romper esquemas en cuanto a la evaluación

"El tema de romper esquemas , de abolir el tema de la nota, los exámenes... o sea incluso el tono cínico en que lo hacía porque él se carcajeaba y se reía al decir, os voy a hacer un examen y luego el examen era "¿has leído algún libro sobre? ¿has escrito algo? ¿has reflexionado? ¿has comentado con alguien?... pero luego te justificaba que cuando haces todo eso aprendes y que si el alumno hace todo eso, que es algo que había creído siempre pero que no había sabido explicar, yo siempre he pensado que si yo fuera profesor de matemáticas, que el alumno hiciera las 4 horas de mates a la semana y 4 mas en casa. Entonces intentaría no

¹⁶⁰ He preferido no añadir ningún comentario particular porque la opinión del profesor me parece lo suficientemente clara.

obligarlo para que cuando llegara a casa estuviera harto de mí y de las mates sino motivarlo para que cuando llegue tenga ganas aunque sea de manera jugada de coger un ejercicio y hacerlo. Yo recuerdo que de pequeño, y no soy una lumbrera ni mucho menos me divertía hacer según que ejercicios. Supongo que era por eso, que había un profesor de matemáticas que nos hacía jugar a resolver en clase. Un poquito el reto ese, pues ¿por qué no?."

K se sentía identificado con él, con las cosas que decía y hacía, aunque reconocía que nunca hubiera sabido sistematizarlas y menos de la manera que lo hacía él. Una muestra más de su influencia fue que en la primera evaluación de condición física-salud, "jugaron" a hacer un examen teórico.

Después de ese primer año en que el impacto fue enorme esperaba un poco más del segundo año, pero no sucedió así:

"Me hubiera gustado un poco...humm no sé...encontrar una persona como que aportara un año más y que realmente descubrieras cosas muy diferentes a lo que hubiera hecho, entonces veía estrategias muy similares a lo que había utilizado antes y que ahora no daban resultado y entonces decía "bueno ahí esta un tío fuera de serie, es el que ahora es capaz de cambiarlo y montar otra diferente y nueva".

Estas experiencias influyeron en su forma de entender la educación.

Para él, **ser docente significa ser capaz de abrir nuevos caminos, de mostrar algo nuevo; la educación no es sólo instruir, sino ayudar a las personas a desarrollar su sentido crítico.** Que mejor que sus propias palabras las que nos descubran el significado que él le da:

*"La imagen que me gusta mucho es la del abuelo que te deja caer su experiencia y.no te la impone, sino que simplemente te habla y eres tú el que le devorarías para decir ostras es verdad, me acabas de abrir los ojos, simplemente con una frase que dejara caer él, ¿no? y que tu fueras a buscar. No quiero creer que docencia es considerar que todo el mundo es igual, que todo el mundo tiene que aprender lo mismo y que todo se remite a una mera instrucción. No quiero pensar que ser docente sea eso. Si es solo instruir, solo que la gente aprenda una lista de los reyes godos o los ríos de España, pienso que eso no es docencia; pienso que docencia implica mucho más, que va mucho más allá y es... hacer personas, **es hacer personas con un sentido crítico, con capacidad para pensar, con capacidad para hacerse un poco ellos mismos.** Pienso que desde el momento en que ... partimos de la base de que yo se todo y se lo que te voy a enseñar, le estoy poniendo un techo a su aprendizaje. Entonces*

pienso que por suerte, el alumno aprende más de lo que el docente plantea, por suerte porque si no estaríamos en la época de piedra, no habríamos avanzado nada.

Yo no me planteo, o no me gustaría plantearme unos valores, unos contenidos a transmitir y unos procedimientos a hacer y punto. Y es que además aunque lo hagas, lo programes o te lo exijan pienso que por suerte los alumnos van a aprender mucho más de todo eso... y que no vas a llegar a todos igual, porque les va a recordar otras historias, se van a producir interacciones entre ellos, les vas a despertar chip, no se.... igual es todo eso la docencia... no se....”.

Como puede apreciarse, estas ideas se circunscriben en la Pedagogía crítica de la que ya he hablado en el capítulo 1.

De formador de formadores a profesor de EF en un centro de Secundaria

En aquellos momentos surgió la posibilidad de presentarse a una plaza como profesor titular en el INEFC. Una plaza para la asignatura de Entrenamiento. Preparó un proyecto docente innovador inspirado en las ideas que Ana Jesús Hernández (1989) expresa en su libro *“Metodología sistémica en la enseñanza universitaria. Un proyecto de integración ecológica y pedagógica”*, en el cual se hacía mucho hincapié en el aspecto metodológico. Sobre todo le llamó la atención la idea de programación conjunta, de realizar un proyecto común, de pedagogía activa mediante el cual se intentaba implicar al alumno al máximo. También destacó la idea de vincular directamente y desde el principio de la formación, la universidad con el mundo laboral, haciendo un proyecto cooperativo en el que los alumnos jugaran un papel primordial.

“Hay carreras que están ya desde el primer día en empresas, marketing que ha empezado con un plan nuevo.. pues desde el primer día están ya enfrentándose a la realidad. Y más que a la realidad concreta, a lo que si que iba es a las situaciones problema, que esta no sea enfrentarse a un examen a final de curso y que solo haya esa situación problema. A mi me hubiera encantado que dentro de planificación en lugar de hacer un trabajo a presentar al final, me hubiera tenido que ir a un patronato y montar diferentes actividades. y luego llegas el lunes con los problemas y los discutes.”

El tribunal valoró más los conocimientos específicos sobre la asignatura que los planteamientos metodológicos. K no ganó la plaza y seguidamente le surgió un trabajo como docente en Secundaria en un centro concertado.

Parte del **origen del planteamiento** llevado a cabo en el centro surgió por un lado, de la desazón que le produjo ver que en la universidad no se valoraban estos aspectos, y

por otro intentar demostrar que dicho planteamiento era factible incluso con alumnos de secundaria. De este modo, K se lanzó a la aventura de experimentar algo que él simplemente tenía en su pensamiento pero que nunca había llevado a cabo.

No sólo fue éste el motivo por el que se decidió a llevarlo a cabo sino la confluencia de otros dos hechos: por un lado el impacto que le produjo el ya mencionado profesor vinculado a la pedagogía crítica y por otro la realidad que se encontró en el colegio. A estas realidades habría que sumar el contexto educativo de aquel momento, un momento en el que se estaba implantando la Reforma Educativa (LOGSE). Necesitábamos saber de que forma interpretaba el profesor las directrices dadas desde la administración educativa.

Puesto que la ubicación del centro estudiado se sitúa en Cataluña, el contexto específico que enmarcaría el proceso de enseñanza-aprendizaje analizado sería el decreto 75/1992, de 9 de marzo, que establece la ordenación general de las enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en Cataluña (DOGC NÚM. 1578, DE 3.4.1992).

En el capítulo 1 ya se ha hablado del tratamiento de la EF en el marco jurídico, remarcando los aspectos ideológicos que la Logse y el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas intentaban transmitir. También se especifica el despliegue curricular realizado en Cataluña y sus vínculos con la autogestión, lo que supondrá el punto de referencia para contextualizar el caso investigado.

Por ello, no se pretende reiterar lo ya expuesto en dicho marco conceptual sino centrarse en la realidad más inmediata del centro y en la interpretación que realizó el profesor de las ideas de la reforma.

La investigación se inició en el curso 95/96 y los alumnos investigados pertenecían a 8º curso de EGB. Según el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, en el capítulo 2, sección primera, artículo 8, se decía que en el año académico 1994-95, se implantaría, con carácter general, el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y dejarían de impartirse las enseñanzas correspondientes a los cursos 7º y 8º de la Educación General Básica. También según el artículo 9 que en el año académico 1995-96, se implantaría con carácter general, el tercer curso de la ESO y dejarían de impartirse las enseñanzas correspondientes al primer curso del Bachillerato Unificado y Polivalente y al primer curso de la Formación Profesional de primer grado.

Esto no fue así exactamente puesto que el centro concertado estudiado mantuvo durante el curso 95/96 (que fue cuando se inició el estudio) los cursos de 7º y 8º. En realidad el grupo estudiado pertenecía a 8º de EGB, aunque se trabajaba ya con los principios de la reforma (al menos en el área de EF) Asimismo, el curso siguiente, el 96-97 este grupo de 8º siguió con el primero de BUP y segundo de BUP y no fue hasta

el siguiente en el que se produjo la adaptación al nuevo sistema educativo, cursando ya 1º del nuevo Bachillerato. Como puede apreciarse el proceso de adaptación fue más lento de lo esperado y conllevó también más problemas de los supuestos. Por tanto el estudio se realizó en un proceso de grandes cambios en el centro.

Es interesante destacar las finalidades de la educación secundaria obligatoria¹⁶¹ puesto que son la referencia que tiene el profesor para plantear el área de EF. **Él no partirá específicamente de los contenidos y objetivos del área de EF sino de los objetivos generales de la etapa**, haciendo una interpretación propia de los mismos. Como veremos más adelante su planteamiento de la asignatura responde a muchas de las ideas que a continuación se expondrán, ideas extraídas de las generalidades dadas para toda la secundaria obligatoria. En el primer capítulo se hallan, en el formato original, los aspectos generales del decreto que regulan la enseñanza secundaria, así como la concreción del área de EF. Aquí solo he querido reflejar de forma resumida aquellos puntos recogidos por el profesor como ejes de su planteamiento.

Según el decreto, en esta etapa los alumnos deben adquirir los conceptos, las habilidades, las actitudes y los valores que les conduzcan a la autonomía individual, a la construcción de la propia personalidad y un autoconcepto positivo, con la intención de ser capaces de asumir sus deberes y ejercer sus derechos. El profesor de este estudio buscaría esa autonomía personal a través de un planteamiento en el que el alumno a medida que pasa el curso tiene que tomar más decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Proceso que culmina en la autogestión, según la cual los alumnos deben ser capaces de buscar información, preparar, organizar y llevar a cabo clases de EF.

Otra de las recomendaciones que aparecen en el decreto es que el curriculum que seguirán los alumnos de Cataluña en la etapa de secundaria obligatoria debe atender a la diversidad de necesidades, capacidades, intereses que se produzcan entre los doce y los dieciséis años. Se ha buscado un planteamiento abierto y flexible que tenga en cuenta al individuo, sus características personales y la sociedad a la que pertenece. Si tomamos como referencia esta recomendación –curriculum flexible y abierto- vemos que tendría cabida el planteamiento del profesor.

Así es como llegamos al inicio de la historia que se intentará reconstruir. Un proceso de E-A que se llevó a cabo con unos alumnos y alumnas de Secundaria y que se inició

¹⁶¹ Ya se han mostrado dichas finalidades en el capítulo 1.

cuando éstos tenían 14 años y finalizó cuando tenían 17¹⁶². Para reconstruirla era necesario conocer el contexto particular del centro, los conocimientos previos de los alumnos y las teorías implícitas y las creencias del profesor acerca de la educación.

¹⁶² Aunque en la tesis me centraré en el primer año de la innovación porque reflejar un proceso tan largo era prácticamente imposible. No obstante, sí he realizado un esbozo de lo que significaron esos años restantes en el epílogo.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE. La autogestión en la programación del profesor

5.1 Intenciones del profesor

5.2 Selección y organización de los contenidos y actividades.

5.3 Estrategias de intervención. La búsqueda de autonomía en la gestión del aprendizaje:

5.4 La evaluación

En el capítulo anterior se ha analizado con qué se encontró el profesor al llegar al centro: qué características tenía el centro, qué características tenían los dos grupos de alumnos estudiados y qué tipo de EF habían tenido los alumnos hasta su llegada. También se ha mostrado la trayectoria formativa y profesional del profesor para identificar sus teorías y creencias acerca de la educación en general y de la EF en particular. Todo ello con la intención de comprender mejor el significado del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por el profesor.

La información sobre lo que el profesor tenía previsto hacer durante aquel curso escolar se extrajo de dos vías: de la programación escrita del profesor y de la entrevista que le realicé para conocer, antes del proceso de autogestión, las intenciones, los contenidos y el planteamiento general del curso. Sólo con la programación explícita no hubiera podido entender el verdadero sentido de la estructura del programa. Por ese motivo recurrí a la entrevista. Así mismo necesitaba ubicar la actividad de E-A de autogestión dentro de la programación general para poder comprender su intencionalidad.

De este modo, el capítulo se ha estructurado teniendo en cuenta una serie de cuestiones que suelen plantearse los profesionales de la educación cuando quieren diseñar los procesos de E-A que llevarán a cabo: las intenciones u objetivos, la selección y organización de los contenidos y actividades, las estrategias de intervención, y la evaluación. En este caso las estrategias de intervención están diseñadas pensando en la búsqueda de la autonomía de los alumnos en la gestión de su propio aprendizaje.

Como podremos comprobar en el desarrollo del proceso, existieron diferencias entre lo previsto y lo realmente llevado a cabo. Especialmente en el proceso de autogestión puesto que los contenidos y actividades a realizar no estaban predeterminados, y porque bajo el punto de vista del profesor, el diseño debía ser flexible y capaz de adaptarse a las circunstancias de cada momento.

4.1 Intenciones del profesor

El primer objetivo que se planteó el profesor fue el de **cambiar el concepto de EF** que tenían los alumnos. Lo que le motivó a plantearse esta finalidad fue la de comprobar, como ya vimos al analizar el contexto, que los estudiantes tenían una idea muy limitada de lo que era la EF y sus posibilidades. La tradición del colegio era, por una parte, la práctica de deportes, especialmente dos: voleibol y fútbol; y por otra, la condición física y los tests correspondientes para su valoración. El profesor quiso mostrarles que la EF no se reducía a deporte, sino a muchas más actividades físicas.

Un segundo objetivo muy unido al anterior era ayudarles a **descubrir el amplio abanico de posibilidades que tiene la EF**. Toda la programación del proceso de E-A estaba condicionada por la idea de entender la figura del profesor no como alguien que posee todo el conocimiento y lo transmite a sus alumnos, sino un “facilitador” del aprendizaje de sus alumnos, un acompañante que ayuda a construir con ellos dicho conocimiento. Eran los alumnos quienes podrían, mediante la ayuda del profesor, descubrir algunas (ya que todas era inviable) de las muchas posibilidades que tiene la EF.

Muy relacionado con el objetivo anterior estaba presente la intención de **ir más allá de lo que profesor les hubiera enseñado**. El profesor podría comprobarlo en la última evaluación destinada a la autogestión. En estos términos lo declaraba el profesor en una de las primeras entrevistas:

“El facilitador sabe un abanico de posibilidades a las que puede llegar el alumno pero yo tampoco se hasta donde van a llegar.”

Para el profesor era una incógnita lo que pudiera suceder. Si bien es cierto que tenía algunas previsiones al respecto, lo que sucediera dependería de los propios alumnos, tal como más tarde –una vez acabado el curso- pudo comprobar.

Relacionado con la idea anterior, el profesor quería que los alumnos fueran capaces de moverse, de buscar, de tomar iniciativa, para posteriormente dejarlos con ganas de aprender más, es decir, motivarse por aprender más. En definitiva, pretendía que los alumnos fueran lo más autónomos posible.

El profesor, tras dar a conocer la gran cantidad de posibilidades y lo poco que realmente podía llegar a hacerse en las clases por la escasez de tiempo, pretendía

que los alumnos tuvieran ganas de conocer más. Y podrían seguir conociendo más si estaban dispuestos a continuar con el planteamiento del profesor.

Y el último objetivo que se planteaba el profesor **era aumentar el nivel de cultura física** de sus alumnos. De esta forma podrían ser más críticos con la oferta de actividades físicas que les pudiera ofrecer la sociedad. Esta demanda y esta mayor cultura física podría provocar el aumento de la práctica no organizada así como la elevación del nivel de los profesionales. Sobre el primer aspecto comentaba el profesor:

“Tuve la oportunidad de conocer hace poco a alguien que me contó como funcionaba el patronato de (...), del poco dinero que recibía la rítmica y el mucho dinero que recibían otras historias. Ella decía que funcionaba perfecto pero cuando le preguntabas por 3ª edad..., si... más o menos, y mantenimiento? hombre... Resultaba que los deportes si que más o menos estaban funcionando pero verdad que se pueden hacer muchas más cosas. Por ej. y es el tema al que iba, tu si mañana quieres ir de manera organizada a escalar, ¿puedes hacerlo? noo, y hacer jogging, ¿hay algún circuito de jogging montado para tal? Noo”

(...) “a lo que voy es que se puede aumentar el porcentaje de la práctica no organizada. Yo cuando leía algo acerca de Francia, y veía como todo lo referente a práctica no organizada está mucho más desarrollado, eso también es una decisión política que se puede tomar desde un patronato y que tu puedes organizar recursos para que la gente tenga una facilidad tal de práctica no organizada que lo haga, no? Y que tenga material para adquirirlo y poder ir a hacer, no se, lo que sea. Que sea una decisión del municipio. Aquí no se contempla, ¿por qué? porque no hay cultura deportiva o sería la discusión de que es antes, el huevo o la gallina, yo no se que es antes, pero lo que si que tengo muy claro es que aquí no hay una cultura deportiva o una cultura física en la calle. ¿Prueba de eso que es? Prueba de eso es desde la indefinición laboral que tenemos, a que la gente acepte a cualquier persona en un cursillo de natación o en gimnasia de mantenimiento sin saber si está preparado o no y que se trague cualquier cosa, que todo el mundo sepa de deporte en este país; en definitiva un montón de cosas. ¿Qué quiero luchar contra eso? por supuestísimo que si. Yo no quiero hacer “inefitos”, pero ¿quiero aumentar la cultura física de este país? Claro que si. Y ojalá yo pueda conseguir tener alumnos que a su profesor de aerobio le metan caña”.

Sobre el segundo aspecto, el de defender la profesión provocando que la sociedad demande calidad el profesor me explicaba que había diferentes opciones; una

normativa: hay que hacer esto porque lo digo yo, y la otra metodológica, es decir, poco a poco, en función de la demanda. Al final exigen que la persona que está allá esté realmente preparada. Esta última era, según él, la más efectiva. Ilustraba esta idea con el ejemplo del minibalonmano:

“Con la implantación del minibalonmano, teníamos esta discusión: la gente me decía: no, se implanta y...y yo vale perfecto pero la gente lo tendrás jugando a minibalonmano pero no sabrá porqué juega a minibalonmano, y cuando entrene, entrenará a lo que sea y además no entrará dentro de la estructura metodológica que nosotros queremos y siguiendo las pautas de observación de juego que nosotros queremos y para que las queremos porque no tendrán ni idea de para que sirve eso. Y entonces estamos un poco en lo mismo, en el máster con Fernández-Balboa también discutíamos del tema; hay gente que no se plantea que tu tienes que educar en el gimnasio, pues yo creo que si, si yo doy la gimnasia de mantenimiento, intentaré educar a los alumnos que yo tuviera, no me interesa solo su mejora de ... la fuerza. Me interesa que realmente sepan para que sirve todo eso que están haciendo. Y pienso que es bueno, y además pienso que sería bueno para mi negocio, porque si realmente encuentran diferencia entre que yo les explico para qué sirve lo que están haciendo y cualquier otro, pues vendrán a mi negocio, o conseguiré realmente esa afiliación, y que se queden allí.”

4.2 Selección y organización de los contenidos y actividades

Coherente con las intenciones declaradas, el profesor organizó la materia siguiendo un hilo conductor que diera sentido a la programación. No obstante es necesario aclarar que al principio no tenía nada claro si se podía o no conseguir, ni como lo iba hacer. Él lo plantearía así pero lo que fuera sucediendo durante el proceso marcaría los pasos siguientes. Por tanto, podía ocurrir que lo previsto cambiara de rumbo después de los primeros contactos con el grupo. Lo que el profesor tenía bastante claro desde el principio era la estructura inicial. Estos fueron los puntos clave:

Comprensión del concepto de EF

Los alumnos debían llegar a comprender qué es la EF y diferenciarla del deporte. En propias palabras del profesor:

“Entender el concepto, que es la EF, que es la asignatura, para que sirva, realmente que educa, porque se llama así, y cuando estuviera claro el concepto, ubicarlo, diferenciarlo de deporte, porque yo pienso que el deporte no es tan rico como la actividad física o los juegos”.

Toma de conciencia de la utilidad y posibilidades del movimiento

Después quería que entendieran para qué sirve el movimiento, para que le sirve a cada uno, que los alumnos le encuentren todos los sentidos y cuando sepan todos los sentidos entender que todas las actividades y todos los juegos son como plastelina que uno puede moldear en función de lo que necesite, en función de aquellos diez, doce objetivos para los cuales es válido el movimiento. Una vez conocieran éstos, buscar las funciones del movimiento. Así es como lo expresaba el profesor:

“Si resulta que hay una función que es la morfofuncional, la que claro, si yo tengo más resistencia llevo la bolsa de la compra que ni me entero. Y ¿como puedo mejorar la resistencia? corriendo, haciendo footing, jooging con mi pareja, en un circuito, haciendo aerobic. Entonces no solo es correr la EF, que es un poco la vivencia que pueden haber tenido ellos (por lo que me han dicho se habían hartado de correr y de hacer pruebas físicas y de hacer test y de lanzar bola de peso, balones medicinales., etc.)”.

Utilización autónoma de la actividad física

En función de lo que necesite cada uno. Aquí es donde se abriría el abanico de posibilidades y sería el punto de partida de la práctica. Aquí entraría en juego la “negociación” y la “autogestión”. El profesor lo expresa del siguiente modo:

“Y lo último que me planteo es decir, vale, yo ya sé que ahora voy a hacer un determinado tipo de movimiento porque me voy a sentir mejor, otra función sería la catártica, voy a liberar tensiones, sé que lo voy a hacer mediante un jooging porque me apetece hoy pero mañana lo puedo hacer patinando. Y entonces lo último que me plantearé será decir, sé que no necesitáis a nadie sino que realmente lo podéis hacer por vosotros mismos.”

El profesor organizó y secuenció los contenidos en cuatro evaluaciones. A continuación se reproduce la hoja que el profesor tenía para mostrar la temporalidad de los contenidos por evaluaciones:

PROGRAMACIÓ CURS 1995-96

CENTRE: _____

ÀREA: EDUCACIÓ FÍSICA CURS: 8è d'EGB

TEMPORITZACIÓ DE CONTINGUTS			
PRIMERA AVALUACIÓ	SEGONA AVALUACIÓ	TERCERA AVALUACIÓ	QUARTA AVALUACIÓ
EDUCACIÓ FÍSICA: CONCEPTE, OBJECTIUS I CONTINGUT -El moviment: funcions. -Activitat física, educació física i esports.	L'EXPRESSIÓ CORPORAL: per què? -La comunicació no verbal. -La consciència del cos -Alliberació del desig d'expressar.	EL MATERIAL: FACTOR LIMITANT? -El material i l'activitat física. -El material no convencional.	L'AUTOGESTIÓ -Disseny de sessions -Elecció de mitjans -Progressions metodològiques. -Seguretat a l'activitat física.
CONDICIÓ FÍSICA PER A LA SALUT -Les qualitats físiques bàsiques. -La resistència: mètodes aeròbics i anaeròbics. -El jooguing, footing, interval. -La força-resistència. -El circuit-training. -Formes de valoració de les Q-F.B. -La velocitat. -Velocitat de reacció i gestual. -Velocitat de desplaçament. -La flexibilitat. -L'stretching	MEDIS D'EXPRESSIÓ CORPORAL -Els desplaçaments. -La pantomima. -Danses simples. -L'acrobacia. -El tai-chí. -L'esgrima teatral. -La respiració. -Els malabars.	CREATIVITAT I RESPONSABILITAT -La activitat física com a catarsi. .Danses senzilles -L'activitat física.Salut i fitnes. .L'aerobic. .Lliscar:patins. .loga:control de cos. -L'activitat física agonística. .Esports de combat .Tennis.	ACTIVITAT FÍSICA AL MEDI NATURAL -La bicicleta. -L'orientació. -Primers auxilis -Coneixement del medi. -Possibilitats de l'entorn proper. ESPORTS -Els esports amb implement. -El badminton. -L'hockey sala.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje no estaban totalmente definidas puesto que dependían de los propios alumnos. No obstante, el profesor tenía previsto lo siguiente:

1ª evaluación: El concepto de EF y la utilidad del movimiento. Tras explicar el concepto, las posibilidades..., el profesor pensaba explicar y poner en práctica aspectos clave de la condición física y de como trabajarla.

2ª evaluación: Algunas de las posibilidades de la actividad física: La expresión corporal, que tras dar a conocer técnicas básicas de mimo y diferentes maneras de utilizarlas, culminaba con la preparación y realización de una dramatización en grupo.

3ª evaluación: Otras posibilidades de la actividad física bajo el lema de ¿el material, un factor limitante? Ver diferentes posibilidades del uso del material convencional y no convencional. Otro de los lemas de esta evaluación era creatividad y responsabilidad ofreciendo un amplio abanico de actividades (tal como aparece en el cuadro anterior) cuya finalidad era que el alumno fueran tomando mayor protagonismo en el proceso.

4º evaluación: La utilización autónoma de la actividad física: la **autogestión** como máximo exponente de autonomía, en la cual, por parejas, los alumnos y alumnas tendrían que preparar y llevar a cabo una sesión completa de EF. Los alumnos podrían elegir la actividad pero tenían que respetar las partes de la sesión que previamente el profesor había explicado. Tras la clase realizarían entre todos una reflexión crítica sobre como se había desarrollado la clase. Los contenidos y actividades de esta cuarta evaluación se preveían muy variados y distintos entre sí. En esta evaluación estaba previsto también tratar de la actividad física en el medio natural y practicar deportes de implemento.

En la programación “oficial” aparecen las siguientes actividades de E-A:

“ –Exposició teòrica dels continguts”

-Propostes dels alumnes argumentades.

-Execució pràctica dels problemes proposats.

-Valoració crítica (Feed-back).

-Propostes de millora.

-Autoavaluació de la implicació i esforç.”

Como veremos más adelante, se produjeron cambios en la previsión inicial debido a diversas circunstancias que detallaremos más adelante.

4.3 Estrategias de intervención. La búsqueda de autonomía en la gestión del aprendizaje

Antes de profundizar en este punto es importante decir, de acuerdo con Hernández Álvarez (1996) que los mismos contenidos con distintas formas de transmisión y con una intencionalidad diferente pueden acabar configurando realidades y construcciones sociales distintas. Queremos ver en el caso que nos ocupa qué planteamiento previo se hizo de dichos contenidos, para más adelante analizar qué realidades podían configurar unos contenidos y actividades que también podrían plantearse bajo una perspectiva más “tradicional”.

La finalidad última del planteamiento era la búsqueda de la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes. Para ello el profesor creyó que era necesaria la implicación total por parte de los alumnos. En realidad, el aprendizaje significativo, de acuerdo con Yus (1996:53)¹⁶³:

“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”.

Veamos como expresa el profesor la forma en que pensaba alcanzar esa autonomía:

“La primera evaluación prácticamente las clases las haré yo pues quiero que quede claro el concepto de EF que quiero transmitir, así como las posibilidades que tenemos a nuestro alcance. Es preciso sentar una buena base para poder plantear una trabajo posterior más autónomo. En la segunda yo haré unas sesiones sobre diferentes aspectos de expresión y después ellos tendrán que hacer los squetxs con lo cual ellos ya tendrán que hacer algo; en la 3ª ellos también tendrán que elaborar como

¹⁶³ Yus, R. (1996). Temas transversales: hacia una nueva escuela. Barcelona.

evaluación unos juegos colectivos que tienen que inventar creando un reglamento, y variarlo y en la 4ª lo harán todo ellos”.

Como podemos observar, estaba previsto que a medida que avanzara el curso, los alumnos tomaran cada vez un mayor número de decisiones, adquiriendo un mayor protagonismo en su propio proceso de E-A.

Para implicar al alumno y progresar hacia dicha autonomía el profesor utilizó diferentes estrategias:

El trabajo en grupo

El profesor partía de la idea de la importancia del trabajo en grupo. Era necesario potenciar este tipo de trabajo y favorecer, de acuerdo con Ayuste, Flecha et al. (1994), los procesos de interacción para que todos los participantes puedan aportar y enriquecerse a partir de sus bagajes culturales y experiencias.

Continuando con la idea de Flecha (1994:50):

“La persona elabora sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva del conocimiento que se da en los diferentes procesos de interacción con su medio sociocultural y con las personas que lo integran”.

Por otra parte, como sugiere Yus (1996), las interacciones entre iguales ayudan a comprender los hechos y procesos de una manera más efectiva que por sí mismos. En su interacción con los demás el alumno aprende hábitos de tolerancia, diálogo, aceptación de errores, aumentando así su autoestima y responsabilidad individual.

El profesor pensó que el trabajo en grupo era idóneo para implicar al alumno a través de la indagación y reflexión conjuntas.

De esta forma quería plantear ya desde la segunda evaluación un tipo de organización basada en el trabajo en grupo: en la segunda evaluación los alumnos y alumnas debían realizar un esquetx teatral, para el cual se hacía necesaria la preparación y ensayo por grupos. Las tareas que se planteaban en clase partían de la organización por parejas hasta el grupo.

La tercera evaluación versaría sobre los juegos colectivos y también en grupos debían pensar, organizar y llevar a cabo un juego colectivo con las normas y condiciones inventadas por los propios alumnos. Dicho juego debía ser enseñarlo al resto de compañeros.

Ya en la última evaluación y como máximo exponente de la autonomía estaba previsto realizar por parejas o tríos una sesión de EF, escogiendo el tema a tratar. Debían organizarse para prepararla, buscar material y después llevarla a cabo con los compañeros. Tras la clase se realizaba un comentario-crítica entre todos.

El pacto

El profesor pensaba utilizar el pacto en la última evaluación, decidiendo entre todos los contenidos a trabajar durante la misma.

Utilizar la negociación del programa significa partir de un enfoque comunicativo de la enseñanza, según el cual y de acuerdo con Ayuste, Flecha et al. (1994), el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencias y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos. El aprendizaje comunicativo se basaría en la creación de una comunidad comunicativa de aprendizaje, en la que no se da una relación de poder entre profesores y estudiantes, sino un diálogo igualitario entre todos los participantes. Bajo este concepto de educación no hay subordinados. El rol del educador y educando no está definido rígidamente pues todos aprenden y tienen algo que enseñar. El profesor no es entendido como la persona que lo sabe todo y lo transmite a los alumnos, sin ninguna participación de éstos, sino que el profesor es un facilitador de aprendizajes, que se pone a la misma altura que los alumnos, en una relación de tu a tu.

Quizás en este caso no debiéramos hablar de una negociación llevada a su máximo exponente, pues era la primera vez que se les planteaba y era necesario *“comenzar a andar”* tal como nos cuenta el profesor. Para él también era una nueva experiencia de la cual no podía prever el resultado. Este pacto no sería posible, pensaba el profesor, si primero no se realizaban algunas clases en las que se reflexionara sobre el concepto, la utilidad y la presentación de la infinidad de posibilidades que tiene la EF, es decir, sin una concienciación ni un clima adecuado que favoreciera el diálogo. Idea que coincide plenamente con Pascual, C. (1996)¹⁶⁴ cuando afirma que para realizar una negociación debe existir un mínimo conocimiento de la materia y un clima adecuado que es necesario crear previamente”.

¹⁶⁴ Pascual, C. (1993) “La evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado: algunos problemas, dilemas y/o contradicciones”. En J.I. Barbero (coord.), *Investigación alternativa en educación física*, II Encuentro Unisport de Sociología del Deporte, Unisport, Málaga, pp.183-202.

Otra de las características asociada a la negociación del programa era la flexibilidad¹⁶⁵. En ningún momento el profesor vio la programación como un proyecto cerrado, sino como un elemento que cambiaba en función de las circunstancias del momento. Como se pudo observar después se produjeron cambios en el programa, cambios que se explicaran en el desarrollo del proceso. Esto no quiere decir que no existiera previsión o que la actuación fuera totalmente improvisada; prueba de ello era la programación escrita que marcaba las directrices generales.

El problema que podía existir ante la negociación era que los alumnos propusieran algo para lo que el profesor no se sintiera preparado. El profesor, no obstante, decía no sentir ningún rubor en mostrar que desconocía algo, con lo cual quería romper otro esquema; el de que el profesor lo sabe todo. Como vemos es un pensamiento que se circunscribe dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza.

La autoevaluación

El profesor tenía previsto que en la tercera y la cuarta evaluación, en la que se pretendía alcanzar el máximo grado de autonomía, los alumnos pusieran en práctica la autoevaluación. No es un proceso que estuviera demasiado definido al inicio de curso sino que se fue configurando durante el mismo. Este proceso de autoevaluación debía llevarse a cabo por escrito incluyéndolo en el trabajo que correspondía a la autogestión. No se establecieron pautas para ser llevado a cabo, salvo que los alumnos debían evaluar su implicación y esfuerzo.

La reflexión sobre la práctica

Otro de los aspectos clave del planteamiento propuesto por el profesor era realizar una práctica reflexiva. Quería dar gran importancia al sentido que tiene realizar cada una de las actividades de E-A. Uno de los objetivos era conseguir personas responsables que reflexionasen sobre lo que hacían, que pudieran ser críticos documentados. Por ello tenía pensado que las clases finalizaran con una reflexión sobre lo acontecido

¹⁶⁵La LOGSE aboga por un curriculum flexible, pero una flexibilidad a mi parecer “teórica” ya que por una parte se dice que no podemos cerrar el curriculum ya que es algo dinámico pero por otra se exige al profesor que presente una programación clara y explícita al inicio del curso; cuanto más concreta mejor. Ello hace que exista una programación de “papel”, que normalmente no es la que se aplica, y otra en curso que realmente es la que se lleva a cabo, y que en muchas ocasiones no se parece en nada a lo escrito. En casos de negociación del programa, no podremos especificar de entrada que actividades de E-A se plantearan puesto que se acuerdan por el grupo. No obstante los grandes contenidos si pueden preverse.

durante las mismas. Esto se realizaría principalmente en la última evaluación en la que el profesor pediría a los alumnos que habían realizado la clase que realizaran una autocrítica en función de los criterios que se habían dado con anterioridad: como había funcionado la clase, que problemas, como se habían sentido... Más tarde, en el trabajo que tenían que realizar por escrito debían especificar los pasos realizados para preparar la clase, los contenidos, como estaba estructurada la misma y la crítica que se había realizado al finalizar la clase, incluyendo las aportaciones que habían hecho los compañeros. E incluyendo también aquello que creían que se podía mejorar. El trabajo se aprovecharía para pedir una valoración del curso y una autoevaluación. Como podemos ver, la reflexión pretendía ser una constante a lo largo de todo el proceso.

La relación profesor-alumnos basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza

En un principio la relación del profesor con los alumnos estaba influenciada por las teorías y creencias del profesor, que en este caso se identificaban con el enfoque comunicativo de la enseñanza, según el cual, y como ya se ha comentado en anteriores apartados, los roles de educador y educando no están definidos rígidamente. Existe un diálogo igualitario entre profesor y alumnos. Y así es como lo expresa el profesor, pese a que tenía ciertas dudas sobre el resultado y hacia donde podía conducir este tipo de relación. Como luego se pudo comprobar el tipo de relación establecida con sus alumnos estaba muy próxima a la “enseñanza centrada en el estudiante de Carl Rogers”, a la que se ha dedicado un apartado en el capítulo 1, al hablar de autogestión y enfoques educativos centrados en el alumno. Como podremos apreciar más adelante, al analizar el resultado de la experiencia, la relación que se estableció con cada uno de los dos grupos fue sustancialmente distinta. Se dedica todo un apartado a analizar la interacción que se produjo entre el profesor y los alumnos.

La autogestión de la sesión por parte de los alumnos

El objetivo de la autogestión era que los alumnos (en pequeños grupos) fueran capaces de organizarse y llevar a cabo una secuencia de actividades (elegidas por ellos), dirigidas al grupo-clase, orientadas a la consecución de un objetivo, ya fuera de carácter estético, agonístico, morfo-funcional o de otra índole. También se quería mostrar con ello que hay infinidad de posibilidades y que es preciso ser crítico con lo que oferta el mercado. Las posibilidades que se abrían eran enormes, todas ellas pensadas por los propios alumnos.

Los alumnos eran los responsables del diseño y organización de la sesión, así como de la interacción con el grupo. Debían buscar información dentro y fuera del centro para conseguir estructurar la sesión, utilizando las mínimas pautas que había dado el profesor. Se tenían que encargar incluso de los permisos necesarios si habían planteado salir del centro (aunque el profesor siempre debía estar informado). Al acabar la sesión, sería el propio grupo el que valoraría *de forma crítica* el trabajo desarrollado por sus compañeros. El profesor pediría a los alumnos que habían realizado la clase que realizaran una autocrítica en función de los criterios que se habían dado con anterioridad: cómo había funcionado la clase, qué problemas, cómo se habían sentido... Más tarde, en el trabajo que tenían que realizar por escrito debían especificar los pasos realizados para preparar la clase, los contenidos, como estaba estructurada la misma y la crítica que se había realizado al finalizar la clase, incluyendo las aportaciones que habían hecho los compañeros. E incluyendo también aquello que creían que se podía mejorar. El trabajo se aprovecharía para pedir una valoración del curso y una autoevaluación.

4.4 La evaluación

A pesar de que ya hemos comentado que el profesor pensaba utilizar la autoevaluación para las dos últimas evaluaciones, en su programación “oficial” aparecían los instrumentos, la periodicidad y los porcentajes dados a cada instrumento ya que ésta era la información que se le exigía desde el centro. Estos son textualmente:

“Instruments:

*-Resolució dels problemes proposats a classe (seguiment del contingut).
10%*

-Prova conceptual teòrica-escrita. 30%

-Prova pràctica. Aplicació dels conceptes assumits a situacions reals. 60%”

Todo ello para cada evaluación. La nota final se obtendría de la suma de todo el curso.

El profesor también especificaba la forma de recuperar la asignatura:

“El caire de l'avaluació es continu i acumulatiu. Així doncs els controls parcials constitueixen la pauta d'organització de l'aprenentatge i així com de les actituds d'implicació i esforç envers l'assignatura. El conjunt de les valoracions del seguiment de la totalitat del curs proporcionarà la qualificació final.”

Sin embargo, a pesar de lo que tenía que aparecer en la programación “oficial” el profesor pretendía restar importancia a la evaluación. Veremos como lo hizo cuando analice el proceso.

Después de analizar los pilares del planteamiento de la asignatura, se puede apreciar que el profesor parte de una forma particular de entender el diseño curricular. Diseño que huye del modelo tecnológico para ubicarse en un enfoque comunicativo de la enseñanza. La experiencia que aquí se relata parte de un planteamiento metodológico inspirado en las orientaciones didácticas que preconiza la LOGSE. En ellas se señala un principio de intervención educativa en el campo de las actitudes que dice

textualmente: *"impulsar las relaciones entre iguales proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación"*.

Así mismo es un enfoque que en principio parece muy acorde con las orientaciones que aparecen en el proyecto educativo del centro, tales como la potenciación de la autonomía de los alumnos, el trabajo en valores... Sin embargo, habría un aspecto que chocaría con las directrices que da el centro. El centro manifiesta en el apartado sobre relación profesores y alumnos, que debe potenciarse el usted como forma de relación. Nuestro profesor era contrario a esta norma, así como el profesor anterior a él, puesto que pretendía mantener una relación de tu a tu. Con el trato de usted se marcaba mucho la distancia y ese clima comunicativo y de diálogo se hubiera visto perjudicado. En el momento de analizar el desarrollo del proceso veremos que comportó esta situación.

CAPITULO 5

EL DESARROLLO DEL PROCESO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES. La tarea, el conocimiento y la interacción

5.1 La tarea: la autogestión de la clase por parte de los alumnos.

- 5.1.1 La autogestión dentro de la secuencia de contenidos y actividades.
- 5.1.2 Opinión de los alumnos sobre la autogestión y su funcionalidad.
- 5.1.3 Sensaciones de los alumnos al ejercer el rol de profesor.
- 5.1.4 Valoración del profesor sobre el funcionamiento de la autogestión.
- 5.1.5 Triangulación de perspectivas

5.2 El conocimiento

- 5.2.1 Evidencias del comportamiento del profesor respecto a los objetivos.
- 5.2.2 Evidencias del comportamiento de los alumnos respecto a los objetivos.
- 5.2.3 La percepción de los alumnos sobre su propio aprendizaje y la funcionalidad del mismo.
- 5.2.4 Valoración del profesor sobre los objetivos alcanzados.
- 5.2.5 Triangulación de perspectivas.

5.3 La interacción

- 5.3.1 La interacción profesor-alumnos.
- 5.3.2 Opinión de los alumnos sobre su profesor y autoconcepto de grupo.
- 5.3.3 Valoración del profesor sobre la relación con sus alumnos.
- 5.3.4 Triangulación de perspectivas.

5.4 Aspectos contextuales.

- 5.4.1 La relación del profesor con otros profesores.
- 5.4.2 La relación del profesor con miembros de la directiva.
- 5.4.3 Vida del centro. Algunos indicadores sobre la dinámica del centro.
- 5.4.4 Indicadores sobre el estatus de la EF en el centro.

5.5 Algunas reflexiones en torno al curriculum construido.

El punto de partida para analizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje será entender el curriculum como praxis educativa, tal como ya se especificó en el capítulo 1. Para hacer más comprensible la reconstrucción del proceso parece oportuno recordar que entender el curriculum como praxis significa, de acuerdo con Kirk (1990), considerar para el estudio del curriculum las tres características más amplias de dicha palabra: el cuerpo de conocimientos (una información o contenido que tiene que ser comunicado), la interacción entre profesores y alumnos; y el contexto social y cultural en el que se haya circunscrita dicha interacción. Siempre teniendo en cuenta que cada característica no puede considerarse de forma aislada, sino relacionada con las demás ya que de otra forma los resultados de nuestro estudio podrían verse debilitados.

Sin embargo, se ha realizado una adaptación de las ideas de David Kirk y se ha tomado como eje central del análisis, la tarea de autogestión de la clase por parte de los alumnos. ¿Por qué? Porque queríamos saber qué conocimiento podía transmitirse a través de dicha tarea y de la interacción del profesor con sus alumnos. A su vez, este análisis no tendría sentido si no se tuviera en cuenta el contexto particular sobre el que se producía la acción educativa.

Para ello se creyó oportuno conocer las perspectivas de los participantes (profesor, alumnos y observadora) respecto a estos tres parámetros: la tarea, el conocimiento y la interacción. Iniciando el relato desde la perspectiva del observador porque podía proporcionar una visión más global de lo sucedido, para posteriormente profundizar en los significados que atribuían los alumnos y el profesor a lo acontecido. La triangulación de las tres perspectivas podía darnos una lectura más veraz del desarrollo de este proceso de enseñanza-aprendizaje y tener indicadores más sólidos sobre lo que los alumnos podían haber aprendido con una tarea como la autogestión de la clase. Tarea que era la culminación de un planteamiento de la enseñanza de la EF centrado en la búsqueda de la autonomía del alumno en la gestión de su propio aprendizaje.

Como ya se ha comentado en otros apartados, la intención era centrarse en la autogestión, experiencia que fue llevada a cabo en la última evaluación del curso. Sin embargo era necesario explicar lo ocurrido durante las tres primeras evaluaciones para poder comprender lo que sucedió durante esta última.

Lo que se realizará, por tanto, en los siguientes apartados es analizar los siguientes aspectos:

La tarea de enseñanza-aprendizaje: La autogestión.

Conoceremos como se llevó a cabo la autogestión desde los ojos de los observadores¹⁶⁶; los contenidos tratados, el planteamiento de la autogestión tal como lo explicó el profesor en la primera sesión y la respuesta de los alumnos a la misma. Y la valoración y reflexiones a las que llegan los observadores tras ver como se lleva a cabo su desarrollo. También conoceremos como valoraron los alumnos este planteamiento de autogestión y que sensaciones tuvieron al ejercer el rol de profesor. Y por ultimo mostraremos la opinión del profesor sobre el desarrollo de la autogestión y las problemáticas surgidas en la puesta en práctica. Todo ello nos permitirá triangular las perspectivas de los participantes facilitando la reconstrucción de la tarea tal como se planteó en el proceso.

El conocimiento.

Se efectuará la descripción de la secuencia de contenidos tal como se produjo a lo largo del curso, valorando si concordaba con lo previsto por el profesor. En el caso de los contenidos de la cuarta evaluación, se expondrá el listado de temas elegidos por los propios alumnos. Puede ser interesante ver que tipo de contenidos o actividades eligieron para llevar a cabo su sesión como muestra representativa de los intereses y motivaciones de los alumnos. Para ello, tendríamos que conocer el motivo de su elección (como por ejemplo el hecho de practicar ese deporte, tener un familiar que lo realiza, disponer de medios y material, o sencillamente porque le gustaría practicarlo o aprender algo más sobre él...)

Puesto que la intencionalidad va ligada al conocimiento que se quiere transmitir, se buscaran indicadores que permitan corroborar que los objetivos previstos seguían presentes durante el proceso. Es decir, tanto si el profesor intervenía teniendo presentes dichos objetivos, como si el comportamiento de los alumnos se producía en la dirección de los objetivos iniciales. En este apartado, se examinaran también aquellos aspectos que aparecían pero que no habían sido previstos por el profesor.

Conoceremos, por otra parte, la percepción que tenían los alumnos sobre su aprendizaje, así como la utilidad atribuida. En primer lugar se estudiará la percepción de lo aprendido durante el curso, sin mención expresa a la autogestión con la intención de saber hasta que punto pudo influir ésta en su percepción. En segundo lugar se analizará la utilidad atribuida al aprendizaje. Y por último se considerarán específicamente los aprendizajes relacionados con la autogestión. También se tendrá

¹⁶⁶ En el período de observación intensiva tuve la colaboración de un becario, lo que me permitió tener dos puntos de vista distintos.

en cuenta la percepción del profesor sobre el aprendizaje de sus alumnos en relación a los objetivos previstos. La triangulación de todas las perspectivas nos dará una visión más completa sobre el conocimiento comunicado.

La interacción.

Así es como el curriculum llega finalmente a construirse, mediante las interacciones que se producen en el aula, ya sea entre el profesor y sus alumnos, como entre iguales. Observaremos desde una perspectiva de observadores participantes que tipo de relación se establecía entre el profesor y sus alumnos, tanto dentro como fuera de las clases. Este aspecto estará muy relacionado con las estrategias que utiliza el profesor para enseñar ya que el trato y la relación con los alumnos era uno de los pilares de su planteamiento. Será necesario también averiguar como percibían los alumnos esta interacción, como valoraban a su profesor, al igual que conocer como éste valoraba la relación. Finalmente, también será necesario triangular las tres perspectivas en busca de una interpretación global sobre la interacción.

Pese a que no parece tener sentido desligar estos tres elementos: tarea, conocimiento e interacción, vamos a separarlos en primera instancia (siempre que sea posible) para facilitar su estudio y después los uniremos para explicar e interpretar de forma más holística lo que sucedió durante el proceso. También será necesario explicar acontecimientos que condicionaron la toma de decisiones, como por ejemplo, la secuencia de contenidos, o la forma de plantearlos, o el mismo devenir de los acontecimientos. En estos casos es imposible desligar el contexto de los hechos, y por ello se ha preferido mantenerlos unidos.

Lo que si se analizará separadamente como contexto, porque puede condicionar de algún modo el comportamiento de los protagonistas, es la relación que se había ido forjando entre el profesor y sus alumnos desde el inicio del curso, a partir de acontecimientos internos y externos al grupo; la imagen que tenían otros profesores de los dos grupos observados; la relación del profesor con otros profesores y con miembros de la directiva; eventos, actos y situaciones propias de la dinámica de funcionamiento del centro; y por último hechos que pudieran aportarnos información sobre el status de la EF en el centro.

Se iniciará el análisis a partir de la tarea de autogestión con la intención de ubicar el contexto de aprendizaje, para después tratar sobre el conocimiento y por último la interacción y los aspectos contextuales mencionados en el párrafo anterior.

Por último, al final del capítulo, nos atreveremos a hacer una humilde aproximación al curriculum que se ha podido construir en este caso particular.

5.1 La tarea: la autogestión de la clase por parte de los alumnos

5.1.1 La autogestión dentro de la secuencia de contenidos y actividades

Para poder entender como se llegó al proceso de autogestión realizado durante la cuarta evaluación, se hacía necesaria una revisión de lo ocurrido hasta ese momento. Ello permitiría contextualizar y poder interpretar algunas de las dinámicas creadas con los dos grupos de octavo. Como el proceso de observación intensivo sólo se realizó durante la última evaluación dedicada a la autogestión, la información sobre el resto de evaluaciones se extrajo de las opiniones del profesor y de los alumnos. Por lo tanto estaríamos hablando de sus perspectivas y no de la de los observadores, aunque en determinados momentos sean éstos los que las interpretan a la luz de las evidencias obtenidas del resto de participantes.

El profesor había realizado un diseño muy abierto, basado en el hilo conductor expuesto en el diseño del proceso, influenciado por las circunstancias descritas; el desengaño por el proyecto pedagógico presentado en la universidad, la influencia de un autor de la línea de la pedagogía crítica -Fernández-Balboa- y la realidad del centro. Sin embargo, en aquel primer momento no sabía si todo aquello que tenía en mente se podía conseguir, ni exactamente cómo lo iba a llevar a cabo. Así que profesor y alumnos empezaron a caminar y lo fueron construyendo conjuntamente, produciéndose algunos hechos que variaron el rumbo inicial.

Estos hechos fueron, por un lado, la salida de una semana que realizaban gran parte de los alumnos del centro para practicar esquí, durante la cual y debido a que se quedaban pocos alumnos en el centro, se llevaron a cabo actividades variadas pero sin avanzar en el programa; y por otro lado, la llegada de los alumnos practicantes del INEFC, que durante un mes realizaron sus prácticas con los alumnos del centro. Esta circunstancia provocó algún cambio en la secuencia de contenidos prevista, dado que el profesor daba la posibilidad a los profesores noveles de hacer su propia aportación. Sin embargo, el profesor no tomó la decisión sin consultar a sus alumnos sino que consensuó con ellos el cambio.

En su posición de “facilitador” del aprendizaje, no sabía hasta donde iban a llegar. Además, cada grupo podía responder de diferente forma, por lo que todavía aumentaba más su incertidumbre. Por ello es interesante ver que ocurrió realmente en ese proceso. Esta fue la secuencia de contenidos que se llevó a cabo:

1ª evaluación: El concepto de EF y la utilidad del movimiento. Tras explicar el concepto, las posibilidades..., el profesor explicó y puso en práctica aspectos clave de la condición física y de cómo trabajarla. La respuesta inicial de cada grupo fue distinta. Por ello, el contenido fue el mismo pero no así la forma de enseñarlo. El grupo de 8º A no aceptó el reto de romper esquemas y las clases de condición física fueron como las que ya conocían: correr, aplicación de tests para valorar las diferentes cualidades físicas y valorar el progreso. Cuando llevaban semanas trabajando se dieron cuenta que sus compañeros lo pasaban mejor y pidieron cambiar la estrategia. Por el contrario, el grupo de 8ºB si quiso “experimentar” y aceptaron de buen grado las propuestas del profesor que pretendía mostrar como trabajar la condición física de diferentes formas.

2ª evaluación: Se mostraron algunas posibilidades de actividad física diferentes a las que habían experimentado los alumnos con anterioridad, como la expresión corporal. Tras dar a conocer técnicas básicas de mimo, culminó la evaluación con la preparación y realización de una dramatización en grupo, que tenían que inventar los propios alumnos. Ambos grupos siguieron las directrices marcadas por el profesor.

3ª evaluación: Ante la circunstancia antes comentada (salida de esquí la y llegada de los alumnos practicantes del INEFC) el profesor pactó con sus alumnos realizar un trabajo basado en los juegos y la toma de decisiones. Se propusieron diferentes juegos sin hacer referencia a un deporte institucionalizado. Pretendía romper con el trabajo analítico de la técnica y dar una visión más comprensiva del deporte. También culminó con la puesta en práctica de un juego inventado por el propio del grupo (grupos de 3-4 personas), sobre el que tenían que crear un reglamento propio y variarlo.

4ª evaluación: Se centró en la utilización autónoma de la actividad física: la **autogestión** como máximo exponente de autonomía, en la cual, por parejas, los alumnos y alumnas prepararon y llevaron a cabo una sesión completa de EF. Los alumnos elegían la actividad pero tenían que respetar las partes de la sesión que previamente el profesor había explicado. Tras la clase realizaban -aunque hubo variaciones entre los dos grupos- una reflexión crítica sobre como se había desarrollado la clase. En definitiva, la gestión de la clase quedaba en manos de los alumnos. Como podremos comprobar existieron diferencias entre ambos grupos a la hora de gestionar la clase.

Los contenidos y actividades de esta cuarta evaluación fueron muy variados, todos ellos elegidos por los propios alumnos. El grupo A realizó sesiones sobre aerobic, baloncesto, masaje, salsa, funky, patines, juegos, beisbol, fútbol y estiramientos. El grupo B realizó sesiones de hockey, tenis, aerobic, yoga, “guerra de agua”, baloncesto, “lucha de serpientes”, rugby-cole y gynkanas.

Parecía esencial incluir aquí las notas de campo que recogen lo acontecido en la primera sesión de la cuarta evaluación, en la cual el profesor valoró lo realizado en las

tres primeras evaluaciones y explicó el planteamiento de autogestión. En esta sesión se ve reflejada la ideología del profesor a través de los objetivos y de las estrategias que propone para favorecer la consecución de los mismos. Incluiremos las dos sesiones (8ºA y 8º B), acompañadas de los comentarios que sugieren al observador. Una vez expuestas comentaremos aquellos aspectos que se han considerado más interesantes. Algunos puntos están comentados en las mismas notas de campo bajo el epígrafe de nota de la observadora (N.O.). Utilizaremos la letra K para referirnos al profesor y la A para las intervenciones de los alumnos.

DIA: 29-3-96

HORA: 11'00 horas

HECHO: Observación de una clase de EF en el aula.

OBJETIVO DEL PROFESOR: Valorar lo realizado hasta el momento y plantear la 4ª evaluación.

LUGAR: Aula de 8ºA

SUJETOS: Profesor, alumnos, Edu y yo (dos observadores)

CONSERVACIÓN DEL MATERIAL: Grabado en audio.

DURACIÓN: Aproximadamente 50'

Notas de campo:

N.O.: El profesor realiza casi todas las clases en catalán pero utiliza el castellano para algunas ocasiones (para contar alguna anécdota) o para dirigirse a algún alumno en particular. Para esta ocasión las hemos traducido aunque en las notas de campo aparecen en el idioma original.

K está sentado sobre la mesa con un talante muy serio. Espera a que todos los alumnos callen y les pregunta si saben algo acerca de los perros de Paulov. Con dicha pregunta se dispone a explicar la teoría de la conducta refleja condicionada, y hace un símil con la con la situación actual. Les dice *"si un profesor entra en clase y se encuentra a todos los alumnos gritando y nadie le hace caso, no recibirá un estímulo demasiado agradable. Por lo tanto, cuando vuelva ya vendrá condicionado hacia una actitud negativa, sabiendo lo que le espera"*.

Pone otro ejemplo sobre el mismo caso. Un profesor en la facultad de Psicología fue objeto de un experimento por parte de sus alumnos, condicionándole de tal forma que acabó escribiendo en una porción muy pequeña de la pizarra.

Moraleja: las clases salen mejor cuando la actitud del profesor es positiva y que sea positiva está en manos de sus alumnos.

K: *"Esto no es lo que quería hacer en esta clase pero creo que es importante"*.

N.O: Pese a que K les dijo que no pensaba hacer este discurso, después (en la entrevista de estimulación del recuerdo) nos explicó que si lo tenía preparado pues sabía que se

comportarían como lo hicieron. K estaba descontento con este grupo porque desde el principio “pasaron”, no quisieron probar nuevas experiencias. Es el grupo que en principio no quiso asumir el reto de hacer cambios respecto a la visión más tradicional de la EF que ya conocían K empezó con ellos el trabajo de condición física clásico mientras que 8ºB empezó con expresión. Cuando se percataron de lo bien que se lo estaban pasando los compañeros quisieron cambiar. Finalmente cambiaron pero las clases no se desarrollaron como el profesor esperaba; la falta de responsabilidad hacía que las clases no salieran bien. Por lo tanto, dejaron de tener muchas de las experiencias que si tuvieron los de 8ºB. Por ello, algunos comentarios del profesor en tono sarcástico “*ah, ¿no lo habéis hecho?*” Según lo descrito el comportamiento tanto del profesor como de los alumnos fue ya muy distinto al de 8ºB desde el principio. Por tanto, la interacción, como veremos al tratar el tema, también lo fue.

Regresando a la descripción-narración de la sesión:

Mientras K explica todo esto un alumno de la última fila se dedica a hacer deberes mirando de reojo al profesor para no ser cogido “in fraganti”. Todos los demás están muy atentos. Al acabar la clase le preguntamos que hacía durante la clase y nos dijo que estaba haciendo los deberes de la siguiente clase.

K lanza una pregunta “*¿qué diferencia hay entre la EF del año pasado y la de éste?*”

Los alumnos hacen varias intervenciones y el apunta en la pizarra. Algunas respuestas son:

VARIADA

PROFESOR (RESPETO)

DIVERTIDA/ORIGINAL

JUEGOS

Hay una respuesta que nos llama la atención “*El profesor parece Jesús. Siempre pone ejemplos, como si fueran parábolas*”. N.O: Es cierto, después de observar al profesor durante largo tiempo, pudimos constatar que era una de las estrategias que utilizaba cuando quería profundizar en temas que van más allá de la EF. Existe una clara influencia, por él reconocida, de Fernández-Balboa.

K les dice con una gran expresividad: “*cuando planteé esta clase los tenía aquí*” (se señala la garganta). “*Sabiendo lo que pensáis quizás lo hubiéramos podido aprovechar más*” .

N.O: Como más adelante pudimos averiguar, la dinámica que había llevado con ellos desde el principio del curso había impedido plantear actividades o experiencias más interesantes. El profesor se extraña de la respuesta de los alumnos y les dice que es una lástima porque si hubieran demostrado antes lo que pensaban podían haber sacado mucho más provecho a la asignatura.

Otra de las opiniones que surgen es “*lo del año pasado no era EF*”. Esta respuesta sacada de su contexto no podríamos entenderla si no supiéramos lo que había ocurrido desde el inicio del curso (ya explicado anteriormente). Es por tanto un indicador de que algo si ha cambiado en sus mentes.

K hace una recapitulación sobre todo lo ocurrido desde el principio del curso. Es interesante que lo conozcamos con sus propias palabras :

"Al principio no tenía ni idea sobre qué hacer (se oyen algunas risitas.) Así que lo primero que hice fue ESCUCHAR. (N.O.: En la línea de la perspectiva comunicativa en la que el diálogo es esencial para establecer una buena relación con los alumnos) Después planteé 4 cosas:

1. EF versus Deporte

En síntesis viene a decirles que existen muchas más posibilidades además del deporte. Aspecto que haría referencia a dos de los objetivos que se planteó: cambiar el concepto y ampliar el abanico de posibilidades. El viene del deporte pero cree que éste sólo es una parte más. *Además "es fantástico porque después de ver la lista creo que ha servido para algo".*

2. Funciones de la EF. Quería que vieran para que sirve la EF:

Catarsis
Relación social
Lúdica
Agonística
Funcional
Salud
Estética

K las va explicando mediante ejemplos simpáticos, fáciles de entender. La lista la ha sugerido él en este caso.

Seguiría con el concepto de EF, ahora ampliándolo al hablar de las funciones.

3. Mostrar diferentes posibilidades. Para ello pone un ejemplo:

K: "un profesor puede decir vamos a jugar a fútbol durante todo el curso" (se oyen voces femeninas de rechazo ¡no! ¡Ojo! No me cargo el deporte. Es posible hacer fútbol, pero es mejor ver más cosas."

A: "Fútbol no es EF, es deporte"

K: Sí pero...

A: Sí pero puedes utilizarlo."

Sobre el objetivo de ampliar las posibilidades podemos ver, a través de las respuestas de los alumnos, que éstos han captado la idea.

K pasa a hacer referencia a las notas indicando que son pautas, lo que realmente irá al boletín será lo que hagan en esta 4ª evaluación.

K: " Yo ya sé que puedo hacer cualquiera de las actividades, por ejemplo aeróbic. Pero la pregunta que tengo que hacerme es : ¿cada vez que quiera ponerme los patines tendré que llamar a a K?

A: No

K: "Esto se llama AUTOGESTION (cuarto punto) Es importante que lo sepáis hacer vosotros mismos".

K remarca la idea de autonomía y responsabilidad. Seguidamente pasa a explicar en que consistirá esta cuarta evaluación. Tendrán que hacer como mínimo una sesión. *“Aquel que quiera sacar más nota que diga: no me conformo sólo con un suficiente, podrá hacer dos sesiones.”*

Explica como debe hacerse una ficha de sesión. Como ve que nadie toma nota les dice: *“espero que tengáis memoria de elefante porque si no...”*. Inmediatamente buscan una hoja y un papel.

Les explica cuales serán los componentes (objetivos, contenido, proceso de elaboración de la sesión -como surgió la idea-, fases. Va poniendo ejemplos. Los alumnos copian con interés.

Ante un ejemplo K hace un comentario en tono irónico: *“Ah, no habeis jugado a...”*

Alumnos: *¡no!*

K: *¡Vaya!*

N.O: El tono sarcástico del profesor es consecuencia de la respuesta que han dado los alumnos durante todo el curso, que tal y como comentábamos anteriormente, no fue la esperada por el profesor.

Al acabar la sesión deberán hacerse una valoración crítica y anotarla.

A lo que un alumno responde : *“y como mejorarla”*.

K: *“Exacto, de nada me serviría si no me planteo como mejorarlo. Al acabar hay que hacer una valoración general de todo el curso.”* Y continúa: *“Este es el trabajo de final de curso. ¿Qué os parece?”*

Se oyen voces de *“Bien”*. K replica: *“pero es difícil, eh? También* les dice que tienen 3 meses para hacerlo.

K da la responsabilidad al delegado para hacer el calendario de fiestas y salidas y saber cuantas clases quedan.

Después de la sesión nos quedó la impresión de que no les había quedado claro a los alumnos cuando empezarían estas sesiones. Éste era el último día antes de Semana Santa y a la vuelta ya tenían que empezar. Era posible que no trajeran nada preparado y así sucedió.

Mostraré a continuación las notas de campo tomadas durante la misma sesión pero con el grupo B:

DIA: 29-3-96

HORA: 12'00

CURSO: 8ºB

HECHO: OBSERVACION DE UNA CLASE DE EF EN EL AULA

OBJETIVO DEL PROFESOR: Hacer una valoración de lo realizado hasta el momento y plantear la 4ª evaluación.

SUJETOS PARTICIPANTES: profesor/alumnos/observadores no participantes (Edu y yo)

REGISTRO DE LOS DATOS: Notas de campo y registro en audio

Edu y yo nos sentamos en el suelo - como en la clase anterior- puesto que no quedan sillas. Al poco, Crisna (delegado de deportes de este curso) me ofrece una que queda libre y yo me siento en la silla y Edu en el suelo.

Hay más silencio que en la clase anterior - aunque con el "numerito" de la silla se arma un cierto revuelo. Es en este momento cuando el primer comentario de K es el siguiente: *"Me dedicaría a hacer cursillos a profesores para enseñar a poner mala cara cuando por dentro estás bien. Lástima que solo con cara seria la gente se esté callada"*.

N.O: La primera diferencia que encontramos respecto al otro grupo es que el "discurso" en este caso es mucho más suave y queda en un comentario. Rápidamente cambia al tema que le ocupará en esta sesión.

Todos callan e inmediatamente K cambia de talante y dice:

"Propondré un juego. Yo hago una pregunta y vosotros decís sólo una palabra, la primera que os pase por la cabeza" Todos se inquietan un poco, se oyen algunos comentarios pero no alcanzo a oírlos. La pregunta es: *"¿En qué ha cambiado la EF del año pasado a éste?"*

Surgen diferentes respuestas:

DIVERTIDA

APRENDER/EDUCAR

ESTILO DE HACER LAS COSAS

CALIDAD (K pregunta que quiere decir esto y le contestan "la manera de hacer la cosas")

INTERESANTE

DIFERENTE

VARIADA

LIBRE/RESPETO (K pregunta: "¿A que te refieres? Y el alumno responde: *"El año pasado era una clase mecánica, éste año quizás es más espiritual"*).

N.O: Las respuestas han sido más completas. ¿Implican mayor madurez?

K sonríe satisfecho y comenta :*"Si realmente es esto lo que pensáis de la asignatura pienso que me habéis dado poca "caña". Pensaba que me diríais que no habéis aprendido nada. Me guardaré esto para mis nietos"* (se refiere al listado que está haciendo en la pizarra).

K pone algunos ejemplos diciendo que han hecho poco tai-chi y les pregunta si saben mucho tai-chi a lo que un alumno dice *"el suficiente"* K contesta: *"pero, ¿se podría hacer más? Claro que sí, podríamos estar todo un curso..."*

Aquí repite la idea expuesta al curso anterior *"no tenía ni idea de que hacer"*. Remarca la importancia de conocer lo que ellos sabían o sondear sobre sus intereses.

La relación parece más distendida con este grupo.

Por unos momentos la clase se ve interrumpida porque un alumno de otro curso entra con un póster. K lo mira sonriendo pero recriminando(?) El niño dice *"lo siento, me lo han hecho pasar"*. K recoge el póster y dice que le va al dedillo para después.

"Hemos visto esto " (Hace un gesto de algo muy pequeño con los dedos). Ejemplifica algunas de las cosas que se han hecho y lo hace en castellano (¿por qué?) Hace chistes y consigue mantener un alto grado de atención en los alumnos.

Habla del tema de la salud y se hace una pregunta a sí mismo *"¿el deporte es un medio de salud? . No. Mirad el Barça, cuantas lesiones..."*

El delegado dice: *"¿y el deporte mental?"*

K: *"Si estaríamos cuatro evaluaciones y no nos lo acabaríamos. Podríamos estar un año entero haciendo tai-chi, hockey... y no nos lo acabaríamos."*

"Quien no haya entendido los tres primeros puntos no podrá llegar al cuarto. Con lo que ha salido en el listado hace que piense que saldrá muy bien."

Vuelve a repetir lo de la memoria de elefante. Casi todos sacan papel y lápiz excepto C (a pesar de que el es el delegado de la clase de EF)

Explica las partes de la sesión y pregunta *"¿y al acabar qué?"*

A: *"Xerradeta"* (charla)

K: *Vaaa!* (como poco convencido)

A: *"Sobre lo que se ha aprendido. Lo que haces tu"*.

Habla de autoevaluación pidiéndoles que se pongan una nota y la justifiquen. Les dice que si sobran horas y hay alguien que aspira a más nota puede plantearlo.

Les alienta y motiva a hacer buenos trabajos diciéndoles: *"Voy a la sala de profesores, pongo el trabajo sobre la carpeta para presumir de trabajo delante de los profesores"*.

La última anotación que hace es sobre cuando se empieza (primer miércoles) Los alumnos parecen sorprenderse. En la otra clase no lo ha dicho, solo les dice que tienen tres meses para hacerlo.

N.O: Se respiraba un buen "feeling" entre el profesor y este curso. Desde el inicio de la clase el ambiente fue más distendido y relajado que en el de 8ºA. Este buen ambiente venía dado por la buena respuesta que este curso había tenido durante las tres primeras evaluaciones.

En esta primera sesión pudimos observar ya algunas diferencias no sólo respecto a la interacción y al clima de clase, aspecto que trataremos más extensamente en el apartado destinado a la interacción, sino también en la información transmitida y el planteamiento de la autogestión.

Aunque la estructura de la sesión fue similar queremos destacar también aquellos aspectos que se plantearon de forma diferente en los dos grupos. Tras dar un toque de atención inicial, más severo en el A que en el B, el profesor inició su exposición en el grupo A haciéndoles participar con la pregunta *¿qué diferencia hay entre la EF del año pasado y la de éste?*. Los alumnos participaron activamente y surgieron varios calificativos positivos: *variada, original, divertida*. Por otra parte, en el grupo B introdujo el tema como una propuesta de juego: *“Propondré un juego: yo hago una pregunta y vosotros sólo decís una palabra, la primera que se os pase por la cabeza”*. Los alumnos expresaron en una sola palabra esta diferencia apareciendo adjetivos semejantes a los anteriores (*divertida, variada*) pero también algunos diferentes como *calidad, interesante, diferente, libre, respeto*. Esto último nos parece muy coherente con las intenciones del profesor, aunque sería un tema más próximo a la interacción.

A continuación realizó en los dos grupos una recapitulación sobre todo lo trabajado desde el principio del curso; recordó cual era el hilo conductor y la estructura del programa hasta el momento actual y lo enlazó con el planteamiento de autogestión. Justificado el sentido de la autogestión, les explicó como se hacía una ficha de sesión y que apartados debía contemplar el trabajo a realizar.

Pudimos apreciar algunas diferencias en el tono y en los ejemplos o chistes utilizados, así como en los comentarios realizados en ambos grupos. El ambiente era más distendido en el grupo B que en el A. Un comentario destacable que sólo realizó en el grupo B fue que habían visto un poco de todo pero que podrían entrar en cada uno de los temas y podrían pasar muchos días profundizando en ellos, incluso un curso entero. Quería transmitirles que hay mucho más por descubrir, e incentivarles a que sean ellos los que pidan más. En el grupo A no realizó ningún comentario de este tipo, al contrario, sus palabras estaban cargadas de ironía y mostraban cierto resentimiento: *“Ah, ¿no habéis jugado a?... ¡vaya!”*.

Mostró más confianza en lo que sabían los alumnos del grupo B ya que les hizo participar incluso cuando hablaba de las partes de la sesión, cosa que no ocurrió con el grupo A. En el grupo A no les dijo explícitamente que debían realizar una autoevaluación en el trabajo de autogestión, aunque sí una valoración crítica personal y una valoración general de todo el curso.

Los observadores tuvimos la sensación de que a este grupo (el A) no le quedó claro cuando empezarían estas sesiones ya que este planteamiento lo realizó antes de semana santa y a la vuelta tenían que empezar. El profesor sólo les dijo que tenían tres meses para llevarlo a cabo. En cambio en el grupo B dijo explícitamente que empezarían el primer miércoles después de semana santa.

El profesor motivaba a los alumnos de 8ºB a realizar buenos trabajos, mostrándose orgulloso de poderlos mostrar a los demás profesores. Este comentario tampoco lo realizó a los alumnos del grupo A.

A continuación se exponen los temas elegidos por los alumnos para cada una de las sesiones.

FECHA	8ºA	8ºB
12-4-96	Nadie había preparado la clase. Despiste del delegado al hacer el calendario o descuido del profesor al no precisar la fecha de inicio antes de Semana Santa.	Hockey
17-4-96	Aerobic.	Tenis
19-4-96	Baloncesto (Edu)	No hubo clase
24-4-96	Nadie ha preparado la clase. Error del delegado al hacer el calendario. Clase improvisada por él y ayudado por el profesor.	Aerobic
26-4-96	Masaje (Edu)	Hockey patines (Edu)
3-5-96	Salsa	No hubo clase
5-5-96	Funky	Baloncesto con patines
17-5-96	Juegos	Yoga
22-5-96	Patines	Rugby-cole
24-5-96	Juegos (con agua)	Guerra de agua
29-5-96	Beisbol	Gimkana
31-5-96	Fútbol	Gimkana
12-6-96	Atletismo	Juegos de baloncesto
14-6-96	Fútbol	Aerobic
19-6-96	Estiramientos	Libre (han pasado ya todos los grupos)

Figura 26: Temas elegidos por los alumnos para las sesiones de autogestión.

Analizaremos lo acontecido en dichas sesiones desde el punto de vista de la interacción y de los objetivos perseguidos. Será importante también conocer si se cumplieron las previsiones respecto al planteamiento metodológico diseñado. Tras realizar una breve descripción del planteamiento realizado en las tres primeras evaluaciones, nos centraremos especialmente en la cuarta evaluación, es decir, en la autogestión.

Las bases del planteamiento metodológico del profesor eran:

El trabajo en grupo.

La autoevaluación.

La reflexión sobre la práctica.

La interacción con los alumnos (ya especificada en otro apartado).

La autogestión de la clase por parte de los alumnos.

Veamos de que forma los planteó:

El trabajo en grupo.- Tal como tenía programado, utilizó el trabajo en grupo en la segunda y la tercera evaluación, en la segunda preparando un esquetx y en la tercera inventando un juego deportivo con sus propias reglas en función de lo trabajado en clase. Ambas evaluaciones se desarrollaron con toda normalidad. En la cuarta evaluación, el trabajo de autogestión se realizó en parejas.

La autoevaluación.- La utilizó en la tercera y en la cuarta evaluación. En la cuarta (autogestión) los alumnos justificaron su nota en la parte final del trabajo. Observamos que muchos pedían que se valorara su esfuerzo por buscar y preparar la clase, independientemente del resultado de la misma. Algunos reconocían que la clase no había ido demasiado bien pero sin embargo, la habían preparado. Estos son algunos ejemplos de su autoevaluación:

“Creo que me merezco un excelente porque me he esforzado mucho en este trabajo y he puesto muchas ganas y tiempo. He tenido que pensar los pasos que podía hacer y ensayarlos porque si yo me equivocaba, los otros también (...) Espero que mi opinión salga en el boletín de notas y sea considerada. Firmado: una luchadora por el excelente.”

O éste otro que nos decía:

“Me merezco un bien alto por unas razones que le diré: el trabajo podía haber quedado mejor pasado al ordenador y las hojas podían haber estado todas como ésta. La verdad es que la información que extrajimos era fácil de entender ya que te lo explicaba muy bien todo. Sólo se tenía que copiar y poner alguna cosa graciosa, un dibujo, una caricatura, para que no fuera tan monótono. Bien, he sido sincero, muchas gracias por leer esto.”

O bien, otro alumno que valora todo el desarrollo de la clase:

“Tuvo mucho mérito no perder la calma y seguir la clase hasta el final y lo mejor de todo es que conseguí que entendieran el juego ¡y lo practicaron!. Cosa que me parecía imposible desde el principio de la clase. En conjunto me pondría un notable, no un excelente porque el juego no era demasiado complejo, ni un bien porque necesitó un esfuerzo conseguir la atención de los alumnos-compañeros”.

Como se puede apreciar¹⁶⁷ cada alumno ha valorado los aspectos que creía más importantes o interesantes para sus propios intereses. Para unos el esfuerzo, para otros la búsqueda de información o la presentación del trabajo, y para otros el

¹⁶⁷ Todas las valoraciones realizadas por los alumnos se encuentran en los anexos.

funcionamiento de la sesión. El profesor sólo dio una consigna, hacer una autoevaluación o valoración crítica, sin más concreción, lo que provocó una gran disparidad en las valoraciones. No se marcaron unos criterios para todos los alumnos.

La reflexión sobre la práctica.- Este era otro de los pilares del planteamiento del profesor, indispensable para que los alumnos llegaran a ser un poco más reflexivos en el momento de máxima autonomía (cuarta evaluación). Por ello y desde el inicio del curso, el profesor utilizó esta estrategia. No obstante, durante la última evaluación hubo diferencias entre las reflexiones realizadas con los dos grupos ya que mientras en 8ºA muchas de las clases finalizaban sin comentario (no había iniciativa ni por parte de los alumnos ni por parte del profesor; los primeros por falta de autonomía y el segundo por enfado o falta de motivación. Otras por falta de tiempo. Cuando existía comentario estaba muy dirigido a valores, ya que la clase no había salido como tenía que salir por falta de autocontrol del grupo.

En cambio, el grupo de 8ºB realizó más reflexiones finales, muchas veces por propia iniciativa de los alumnos quienes la dirigían con soltura. Estaban más orientadas al objetivo inicial: hacer una crítica constructiva de lo trabajado en la clase.

La interacción con los alumnos.-

Puesto que constituía uno de los pilares básicos del planteamiento, la interacción merece un apartado específico para su comentario.

Desde el primer momento vimos en los alumnos mucho interés en la autogestión. Indicadores de este interés era el hablar de ello, del esfuerzo que les suponía el encontrar información y pensar en como podían llevarlo a cabo con sus compañeros; en su interés por preparar y llevar a cabo algo original que otros compañeros no hubieran realizado. Pero también incertidumbre, no por el hecho de preparar la clase sino por el de llevarla a cabo. Recelo y miedo por no saber como responderían sus compañeros, si les harían caso o si entenderían lo que ellos proponían.

La tarea se desarrolló de forma diferente en cada grupo. En el grupo A se prepararon las clases pero en el momento de llevarlas a cabo se encontraron con más dificultades. En general, faltó iniciativa y capacidad de decisión por parte de los que dirigían la clase y hubo escaso autocontrol y autonomía por parte de los compañeros. Ello produjo una sensación de insatisfacción y desespero en los “profesores” que dirigían la clase. Hablaremos más de este aspecto en el apartado de interacción. En el grupo B el desarrollo de las sesiones fue normal. Los alumnos-profesor mostraron una mayor iniciativa y confianza en sí mismos y los compañeros respondieron de forma más madura y respetuosa.

Después de revisar las sesiones y observar su puesta en práctica vimos que algunos grupos de 8ºA habían preparado poco o de forma muy rápida la clase. Existen claras

diferencias en la presentación de los trabajos, respecto al cumplimiento de los requisitos demandados por el profesor, lo que se traduce en unas notas más bajas (en general) que las obtenidas por los miembros del grupo B.

Siguiendo con este grupo A, el responsable de hacer el calendario (delegado) se equivocó en dos ocasiones, lo que provocó que ese día nadie tuviera preparada la clase, con el consiguiente enfado del profesor. No obstante como observadores nos dimos cuenta que el profesor no había concretado la fecha de inicio tal como había hecho con el otro grupo. Cuando más tarde le expusimos nuestra duda él comentó que hacía mucho tiempo que sabían cuando empezarían esas sesiones.

Los contenidos y actividades realizados fueron variados y estaban muy vinculados a experiencias propias de cada alumno o motivados por la facilidad para obtener información.

El profesor mostró una actitud diferente con los dos grupos, lo que provocó también que no llegara a hacer lo mismo con ambos. La diferencia se refleja en que en 8ºA no llegó a hacer reflexiones finales sobre la práctica realizada, ni tampoco intervino en las clases como un alumno más. En 8ºB, por el contrario, el profesor participó en prácticamente todas las clases y también en todas se llevó a cabo la reflexión final.

Tuvimos la sensación de que el proceso hubiera precisado más pautas o estar un poco más guiado a través de tutorías. Los alumnos tenían que solucionar el problema de preparar la clase pero el profesor no definió si tenían que hacer alguna tutoría previa a la práctica, con lo cual algunos alumnos se sentían perdidos, especialmente los del grupo A.

5.1.2 Opinión de los alumnos sobre la autogestión y su funcionalidad

Se averiguó la opinión de los alumnos sobre la autogestión, así como sus sensaciones al ejercer el papel de profesor para conocer el efecto que tenía en ellos el hecho de dirigir su propio proceso de aprendizaje, de tomar el máximo número de decisiones y de ponerse en la piel del profesor. Los instrumentos utilizados para recoger esta información fueron los cuestionarios, las entrevistas informales y los trabajos de la cuarta evaluación.

En el cuestionario se realizaron dos preguntas relacionadas con la autogestión. La primera *¿que piensas de que sean tus compañeros o tu quienes hagáis de profesores en la última evaluación? ¿para que crees que sirve?*, pretendía saber de forma directa su opinión sobre la autogestión y ver si habían captado la funcionalidad que pretendía darle el profesor. La segunda, *¿cómo te has sentido cuando hacías de profesor?*, quería acercarse al mundo de los sentimientos y ver de que forma habían percibido la experiencia¹⁶⁸.

En las entrevistas informales se intentó profundizar un poco más acerca de lo que suponía para los alumnos tener que preparar las clases y sobre todo ponerse delante del grupo y dirigir la clase.

También se obtuvo información de los trabajos, los cuales mostraban la sesión llevada a cabo, los pasos realizados para prepararla, así como la crítica de la misma realizada por ellos, y la valoración general del curso. De esta valoración se podía extraer información contrastable con la obtenida en los cuestionarios. En un primer momento se pensó que las respuestas del cuestionario -al ser éste anónimo- podían ser más sinceras que los comentarios realizados en los trabajos. Sin embargo, después de contrastar ambas fuentes de información vimos que no era así, ya que las respuestas coincidían y los alumnos no tenían ningún pudor en decir lo que pensaban del profesor y de la asignatura en la valoración general del curso.

A continuación se comentarán los resultados obtenidos sobre la opinión de los estudiantes acerca de la autogestión y su utilidad.

Se realizó una primera categorización basada en las propias respuestas de los alumnos. Las tres grandes categorías fueron: **está bien, respuesta neutra, está bien y mal, o está mal**. Lo que realmente interesaba era conocer el porqué de estas respuestas y saber también la utilidad que ellos daban al hecho de llevar a cabo la

¹⁶⁸ Se dedicará el próximo apartado (5.1.3.) a profundizar sobre las sensaciones de los alumnos.

autogestión. Por ello se establecieron unas subcategorías dentro de cada macrocategoría:

ESTA BIEN	YO CON RESPECTO AL ROL DE PROFESOR	Conocer los sentimientos del profesor	“Bien. Para ver como se siente cuando haces de profesor en los buenos y los malos momentos”
		Valorar el trabajo del profesor	“Me parece bien en cierto modo. Así te das cuenta de lo que cuesta organizar una clase completa y al gusto de todos”
	YO CON RESPECTO A LOS COMPAÑEROS	Mandar sobre los compañeros	“Es bueno experimentar como se siente el profesor. Se puede chillar y mandar...te ponen de los nervios”
		Tomar conciencia del comportamiento del grupo	“Muy bien, para que sepamos lo insoportables que somos”
		Respetar a los compañeros	“Bien. Porque aprendes a respetar las clases de los demás”
	YO CON RESPECTO A MI MISMO	No se plantean subcategorías	“Me parece muy bien. Creo que sirve para que aprendamos a hacer cosas por nuestra cuenta”
	RESPUESTA NEUTRA	En las respuestas neutras el alumno opina pero no se pronuncia abiertamente en positivo o negativo.	
ESTA BIEN Y ESTÁ MAL	Tenían dos partes, una positiva y la otra negativa.		“Creo que está bien y mal. Bien porque es una forma de saber como se siente el profesor y mal porque es de mucho morro que el profesor no esté por lo que quisieras.”
ESTÁ MAL	No se produjeron respuestas exclusivamente negativas		

Figura 27: Opinión de los alumnos sobre la autogestión y su utilidad

Definición de las categorías:

Está bien

Yo con respecto al rol de profesor. Se englobarían en esta subcategoría respuestas que expresaban la propia vivencia de ser profesor. Mostraban empatía por el profesor ya que podían comprobar en su propia piel como se siente éste y ello provocaba un respeto y una valoración de su trabajo.

Por lo tanto se subdividió esta categoría en dos más que indicaban el tipo de utilidad dada:

Conocer sentimientos del profesor (en situaciones determinadas).

Valorar su trabajo.

Yo con respecto a los compañeros. Abarcaría todas aquellas respuestas que implicarían también a los compañeros. La utilidad que le daban en este caso era:

Mandar sobre los compañeros- poder-.

Tomar conciencia del propio comportamiento del grupo.

Respetar a los compañeros.

Yo. Se incluyeron todas las respuestas que implicaban una utilidad que ponía el acento en lo personal; no hacía referencia ni al profesor ni a los compañeros, aunque en alguna ocasión se refería a los demás.

2. Respuesta neutra. Se ubicaron en esta categoría respuestas que no se decantaban por dar una opinión ni positiva ni negativa.

3. Está bien y está mal. Respuestas que tenían dos partes; una positiva y otra negativa.

4. Está mal. Respuestas que indicaban que no les había gustado la idea. No se dieron respuestas que se decantaran por esta opción. En los casos en que no se estaba de acuerdo, también incluían una parte positiva. Esta categoría se eliminó por no aparecer exclusivamente como negativa.

Tanto el grupo A como el B consideran la experiencia positivamente. Se da una mayoría de respuestas en esta primera categoría (**está bien**). Las principales funciones atribuidas a la autogestión y clasificadas como **yo con respecto al rol de profesor**, dan importancia a conocer los sentimientos del profesor:

“Es positivo, para saber lo que siente un profesor (...).” (8ºA)

“Que está muy bien porque los alumnos nos ponemos en el pellejo del profesor”. (8ºA)

“Bien. Para ver como se siente cuando haces de profesor en los buenos y malos momentos”. (8ºA)

“El ser profesor ha sido muy innovador, hemos sabido entender, a partir de ello, lo que sienten los profesores y lo que sufren al no ser escuchados”. (8ºA).

En esta última respuesta de un alumno del grupo A es interesante destacar la palabra “innovador”. El alumno es consciente del cambio que se ha producido en el planteamiento de la EF. También es significativo que utilice el verbo “sufrir” para expresar su opinión y su sensación negativa. Esta opinión coincide con la de algunos alumnos del grupo B:

“Muy bien, para (...) y para saber lo que sufre un profesor”. (8ºB)

“Que está muy bien. Para aprender lo que siente un profesor cuando triunfa o cuando fracasa dando sus clases”. (8ºB)

“Que está muy bien. Aprender como se encuentra el profesor cuando no le hacemos caso “impotente”. (8ºB)

A diferencia del grupo A, en el grupo B la categoría que muestra un sentimiento de empatía hacia el profesor no obtiene tantas respuestas. Posiblemente porque no lo pasaron tan mal dirigiendo la clase ya que el comportamiento de los compañeros fue mejor. Sin embargo, también aparecen gran número de respuestas dentro del apartado de valoración del trabajo del profesor.

De hecho, como fruto de esta empatía parece reconocerse más el trabajo del profesor. La mayoría reconocen la dificultad de llevar a cabo una clase:

“Creo que está bien, porque aprendes que el profesor para preparar una clase necesita tiempo y luego que los alumnos no le hagan ni caso...Creo que es difícil ser profesor. Cuesta coordinarlo todo”.(8ºA)

“Me parece bien en cierto modo. Así te das cuenta de lo que cuesta organizar una clase completa y al gusto de todos (...)”.(8ºA)

“(...) y aprendamos lo difícil que es conseguir una clase que guste a todos”. (8ºA)

La primera de las respuestas menciona la “injusticia” de realizar un esfuerzo costoso, y después de todo el trabajo, salir insatisfecho porque los alumnos no hacen caso. Las dos últimas respuestas muestran que los alumnos son conscientes de la dificultad de llegar a los intereses de todos los alumnos, dada la diversidad de los mismos.

Los alumnos del grupo B, también inciden en la dificultad de realizar clases pero parecen hacer mayor hincapié en el aprendizaje y en cómo lo que han hecho puede revertir sobre su desarrollo:

“A mi me parece una idea genial. Para saber lo que cuesta hacer una propia clase y aprender de ella”. (8ºB)

“Es divertido, educativo y sirve, entre otras cosas, para saber que es difícil ser profesor”. (8ºB)

“Muy bien, la responsabilidad resulta la primera frontera entre niño y adolescente. Se aprende lo duro que puede ser, ser profesor”. (8ºB)

En este otro caso, este alumno o alumna hace referencia a un aspecto que había remarcado el profesor. Todos aprenden de todos. Sin embargo, sólo aparece en un comentario:

“Me parece muy bien ya que se aprende mucho. Lo difícil que es hacer de profesor, a imponer un poco de respeto pero sin pasarse, enseñar y aprender a la vez de los demás. (8ºB)

Es destacable la respuesta de este alumno por lo significativa que puede llegar ser:

“Muy divertido (aunque no te escuchan) y una experiencia memorable. Aprendí que ser profesor no es tan fácil como parece”. (8ºB)

Esta expresión indica al igual que algunas de las respuestas del grupo A, que tenían una idea preconcebida sobre la dificultad de ser profesor. Posiblemente siempre lo han visto como algo fácil, que cualquiera es capaz de hacerlo. Ello nos da un indicador del estatus del profesor en general y de la EF en especial.

Como puede apreciarse los alumnos muestran sentimientos y sensaciones negativas. Cuando solo expresan *“para saber como se siente un profesor”* casi siempre hacen referencia a la parte negativa. No obstante valoran la utilidad del planteamiento.

La utilidad que le proporcionan los alumnos a la autogestión también hace referencia a **yo con respecto a mis compañeros.**

Mientras que algún alumno del grupo B manifiesta una sensación positiva por el hecho de **poder** mandar sobre los compañeros, vemos que no aparece ningún comentario de este tipo en el grupo A:

“Es bueno experimentar como se siente el profesor. Se puede chillar y mandar...te ponen de los nervios”. (8ºB)

Esta respuesta es muy interesante porque reproduce una expresión de adulto. Incluso podría constituir un indicador del curriculum oculto; según parece para éste alumno, es derecho exclusivo del profesor poder chillar y mandar, es lo que han vivido en su escolaridad. ¿Sería una reproducción de las relaciones de poder? ¿Aprovechar que tienes el poder, para estar por encima de tus compañeros?. Además, como se verá en la siguiente cuestión, ésta es una sensación placentera.

Por otra parte, la experiencia de autogestión les ha servido positivamente para **tomar conciencia del comportamiento del grupo:**

“(...) aguantar una clase desorganizada” (8ºA)

“(...) tu haces muy bien la clase, con la mejor intención pero los compañeros no participan”. (8ºA)

“Bien. Para saber que es aguantar a 30 niños”. (8ºA)

En este caso, vemos que a pesar de tratarse de sus propios compañeros utilizan los mismos términos que utilizarían algunos profesores. Reproducen un modelo: *“Tener que aguantar a 30 niños”*. Por otro lado, el alumno parte de la idea de que la tarea del profesor no implica disfrutar de su trabajo, sino que ésta es dura y difícil y debe “aguantar” a sus alumnos. Si los niños ya tienen la idea de que los profesores no disfrutan, no tienen alegría por enseñar, es porque de una forma u otra se les ha transmitido, a través de comentarios, actitudes, gestos...¿Qué es lo que estamos transmitiendo? ¿Quién va a querer dedicarse a esta profesión si ya los niños, los adultos del mañana, la ven así?

Como puede apreciarse todos los comentarios hacen referencia a aspectos negativos del comportamiento:

“Muy bien, para que sepamos lo insoportables que somos y (...) (8ºB)

(...)te ponen de los nervios. Aquí se ve el auténtico compañerismo, si te escuchan o no”.

En este caso este alumno asocia respeto con compañerismo; se considera que un buen compañero es aquel que te escucha o que no te pone en dificultades.

Otras respuestas, siempre teniendo en cuenta la valoración en positivo, hacen referencia al **respeto por los compañeros**:

“(...) También te das cuenta de lo que cuesta hacer callar a la gente y el próximo día escuchas más a tus compañeros” (8ºA)

“A mi me ha servido para saber lo que siente uno cuando fracasa porque los alumnos no le hacen caso. Y así cuando mis compañeros han hecho la clase, he estado más al caso”.(8ºA)

“Bien. Porque aprendes a respetar las clases de los demás”.(8ºB)

“Me parece muy bien porque de todo se aprende. Aprendemos a respetar a los compañeros y a (...)”.(8ºB)

Las respuestas que aparecen en la categoría de **yo**, es decir, que ponen el acento en lo personal, sin mencionar a profesores y compañeros, quizás serían las que se aproximan más a los objetivos que había propuesto el profesor. Si bien es cierto que uno de los objetivos del profesor era que los alumnos se pusieran en la piel del “profesor” y como consecuencia de ello respetarlo más, por encima de éste estaban los objetivos de autonomía y responsabilidad. Sin embargo son pocos los alumnos (7) que están en esa línea. Veamos algunas de las respuestas que hacen referencia a la responsabilidad y la autonomía:

“Creo que ha estado muy bien. Sirve para moverte cuando tienes más responsabilidad de lo normal y aprender a llevar una clase”. (8ºA)

o bien, esta otra,

“Me parece muy bien. Creo que sirve para que aprendamos a hacer cosas por nuestra cuenta”. (8ºA).

“Pienso que es una buena experiencia para nuestro futuro, para saber como organizarnos”.(8ºB)

“Pues que me gusta. Para saber autoevaluarnos y que no sea el profesor quien lo haga”.(8ºB)

Las respuestas de los alumnos también se englobaron en otra gran categoría: **respuesta neutra** que no parece indicar ni agrado ni desagrado.

Las respuestas clasificadas bajo esta categoría no aportan novedades respecto a lo que ya se ha comentado. La única diferencia es que no manifiestan satisfacción o insatisfacción.:

“Que es muy complicado preparar una clase y que todo te salga a la perfección pero ha sido una nueva experiencia que casi seguro no volvería a repetir”. (8ºA)

“Creo que sirve para ver como se siente el profesor cuando pasamos de él cuando explica y para ver que hacer una clase de EF no es fácil”.(8ºB)

“Para saber controlar la situación y para saber mandar un poco encima de tus compañeros”. (8ºB)

“Para coger ejemplos del profesor de EF, como cuesta hacer una clase y saber mantener la guardia atenta”. (8ºB)

“Que te pones muy nerviosa por ver si les gustará, si lo harás bien, pensar que tu nota depende de ello, si te harán caso. Creo que sirve para valorar la labor de los profesores porque parece que sea muy fácil hacer cuatro cosas pero en realidad se necesita un gran esfuerzo”. (8ºB)

Como puede apreciarse en éste último comentario se hace mención a la nota. Es la única intervención en este sentido por lo que resulta significativo. El profesor no pretendía evaluar la calidad de la sesión, le bastaba, como primera experiencia, que los alumnos simplemente la vivenciaran.

En el grupo A merece la pena destacar un comentario que me parece interesante por lo que puede esconder:

“Me da igual. Me sirve para aprender lo que sienten los profesores, pero ya lo sabía y lo considero un poco una pérdida de tiempo”.

Pese a no saber exactamente el motivo de este comentario da la sensación de ser un alumno al que no parece importarle lo que sienten los profesores, y que ya no le motiva nada de lo que puedas ofrecerle. Posiblemente, un alumno que ha perdido la motivación por la escuela.

Algunas respuestas de los miembros del grupo A que tienen dos partes, una positiva y otra negativa (**esta bien y esta mal**) reflejan la dinámica que se estableció entre este grupo y el profesor:

“Creo que está bien y mal. Bien porque es una forma de saber como se siente el profesor y mal porque es de mucho morro que el profesor no esté por lo que quisieras”. (8ºA)

O esta otra opinión:

“Estas clases me han parecido bien siempre que el profesor ha estado presente o ha colaborado mientras se realizaban. Pero cuando no ha sido así, me ha parecido que lo hacía para ahorrarse trabajo”.(8ºA)

Estas palabras parecen indicar que algunos alumnos estaban enfadados por la actitud “pasota” del profesor. En ambas respuestas se refleja un gran malestar por la escasa atención mostrada por el profesor. Actitud que se comentará desde la perspectiva del profesor y de los observadores.

Por otra parte, sólo se produjo un comentario en este sentido en el grupo B, comentario que no tenía unas connotaciones tan negativas:

“Pienso que por una parte el profesor se ahorra mucho pero por la otra creo que es bueno hacer que nosotros pongamos en práctica nuestra imaginación para hacer la clase adecuada”.

Este alumno considera que el profesor “se ahorra mucho”, manifestando la creencia de que este modelo es una ventaja para el profesor puesto que no “trabaja”.

5.1.3 Sensaciones de los alumnos al ejercer el rol de profesor

Para el análisis de la cuestión sobre las sensaciones y sentimientos se establecieron dos macrocategorías:

1. **Sensaciones positivas.** Aquellas manifestaciones de los alumnos que dicen haber tenido una experiencia gratificante y positiva.

2. **Sensaciones negativas.** Hace referencia a los comentarios que reflejan que la experiencia ha sido desagradable.

En algunos casos las respuestas de los alumnos tenían dos partes; una positiva y otra negativa.

Como lo que interesaba era conocer el motivo de tener una sensación positiva o negativa, de cada una de ellas se establecieron unas subcategorías producto de las propias respuestas de los alumnos. Estas subcategorías quedan expresadas en el siguiente cuadro:

SENSACION POSITIVA	PODER	Respuestas que hacen referencia a lo agradable que es mandar sobre los compañeros, y ser el centro de atención.	"El rey. El que intentaba hacer una clase a 24 personas y que cuando les decías algo, lo hacían". (8ºB)
	CONTROL	Se incluyen las respuestas que indican que el motivo de sentirse bien deriva de la atención de los compañeros (les escuchan o hacen caso).	"Bien. Porque la gente me ha hecho caso"
	MOTIVACIÓN	Cuando la razón de sentirse bien proviene de la participación de los compañeros en la actividad dando muestras de motivación.	"Cuando la gente mostraba atención (...) y parecía no aburrirse"
	OTROS	Se incluyen respuestas que no responden exactamente a la pregunta sobre sensaciones al hacer de profesor, sino al hecho de preparar la clase. El hecho de prepararla ha sido divertido, interesante.	"Bien cuando preparas la clase"
SENSACION NEGATIVA	NO PODER	Aquellas sensaciones negativas cuya causa es la de no ejercer un poder sobre los demás. Muy relacionada con el no control.	"Nadie hacía caso hasta que pegabas un grito y entonces aún no callaban del todo".
	NO CONTROL	Las razones están en la línea de que los compañeros no hacen caso, no prestan atención, pasan...	"Mal, nervioso. Porque la gente no hace caso de lo que dices ni te escuchan"
	NO RECONOCIMIENTO	Los compañeros no reconocen el trabajo y el esfuerzo que se ha realizado para preparar la clase.	"Me sentó mal que preparásemos la clase con el fin de que se lo pasaran bien".
	INCERTIDUMBRE, INSEGURIDAD IMPOTENCIA	Son sentimientos negativos que denotan poca confianza en uno mismo, casi siempre por sentirse poco preparado para la tarea encomendada	"Impotente ante la ignorancia". "No sabía como saldría la clase"

Figura 28 : Sensaciones de los alumnos al ejercer el rol de profesor.

Estos fueron los resultados:

En el grupo A, diez alumnos de veintinueve manifestaron que habían tenido una **sensación positiva** al ejercer el rol del profesor. De los diez, seis añadían una segunda parte negativa.

En el grupo B, de un total de veintiséis alumnos sólo hubo dos que manifestaran como respuesta única haberse sentido bien, sin nervios. El resto o bien de entrada ya decían haberse sentido mal (seis de ellos lo decían abiertamente) o se habían sentido bien en algunos momentos y bajo determinadas circunstancias y en otros se habían sentido mal. Se han incluido en sensaciones negativas todas aquellas intervenciones que hacían referencia también a sentirse nerviosos, intranquilos, inseguridad, impotencia.

Algunos de los **motivos** de esta sensación positiva hacen referencia al hecho de **poder** mandar sobre sus compañeros:

"El rey. El que intentaba hacer una clase a 24 personas y que cuando les decías algo, lo hacían". (8ºB)

"Fue divertido hacer a mis compañeros hacer cosas que no les gustaban". (8ºA)

Es curiosa la mala intención de este alumno, ya que le producía una sensación agradable el hecho de "fastidiar" a sus compañeros ¿era una venganza? En contraposición a esta respuesta, la de este otro que manifiesta un respeto por los compañeros, ya que dice haber podido hacer lo que quisiera, pero eso sí, siempre sobre el tema:

"Me he sentido bien poder mandar a una clase hacer lo que quieras (siempre sobre el tema)". (8ºA)

También es destacable el comentario de esta alumna, que valoraba el hecho de ser el centro de admiración:

"Me sentía admirada, responsable: hacían lo que quería. Expresado en una palabra: profesora". (8ºA)

Otros alumnos se habían sentido bien porque los compañeros respondieron mostrando atención lo que facilitó el **control**. Algunas de las razones esgrimidas en este sentido fueron:

"Bastante bien porque en la clase que nosotros organizamos la gente se lo tomó en serio y escuchó" (8ºA)

"Me escucharon"(8ºA)

"A ratos bien, cuando la gente mostraba atención"(8ºA)

"Como era la primera clase me hicieron caso y nos quedó bien"(8ºA)

"Bien. Porque la gente me ha hecho caso" (8ºB)

Como es natural los alumnos valoran mucho que se les respete y escuche; cuando esto no es así, su percepción cambia por completo.

Solo identificamos un comentario relacionado con la **motivación** de los compañeros en el grupo A. El comentario fue complementario al de *"cuando la gente mostraba atención"* y añadía *"y parecía no aburrirse"*.

En el grupo B encontramos otro comentario pero dentro de una respuesta con dos partes, una positiva y una negativa.

"Para que crean tienes que hacer la clase divertida". (8ºB)

En respuestas dadas a otras cuestiones, así como en la valoración realizada en el trabajo de curso, este aspecto se repitió con más frecuencia. Es importante ver que tus "alumnos" lo están pasando bien; muchas veces es el indicador del éxito para el profesor, o cuando menos, ello le deja una buena sensación.

En la categoría de **otros** se incluyeron respuestas que giraban entorno a la preparación de las clases, no a la puesta en escena.:

"A la hora de preparar la clase fue muy divertido, elegir los ejercicios, hacer los grupos... (...)(8ºA)

"Bien cuando preparas la clase"(8ºA)

Diecinueve alumnos del grupo A decían haberse sentido mal (**sensaciones negativas**) en el momento de ejercer el rol de profesor. Aunque la experiencia fue diferente para cada uno de ellos casi todos coincidieron en que lo que más desagradó les había causado había sido el hecho de no tener el control de la situación, entendido como la falta de atención, el mal comportamiento por parte de sus compañeros, etc..

Aquellos que habían expresado en primer lugar que la sensación era positiva, después puntualizaban que no era tan positiva:

"(...) pero en otras clases lo he llegado a pasar mal por ellos (los que organizaban) porque la gente pasaba por completo" (8ºA)

o esta otra,

"Bien cuando preparas la clase, mal cuando la gente no te hace caso", (8ºA)

o,

"A ratos mal , al principio de la clase cuando la gente estaba inquieta y no hacía caso" (8ºA)

"Me sentía bien, alegre, pero más tarde frustrado y luego con ganas de matar a alguien". (8ºA).

En el caso de 8º B sucedía al contrario, iniciaban su respuesta con un aspecto negativo pero finalizaban con un positivo:

"Al principio estaba nerviosa, pero después me sentía con autoridad pero porque me hacían caso porque si no..." (8ºB)

"Al principio nerviosa pero una vez puesta me sentí muy bien al ver que todo el mundo estaba pendiente de ti (en mi caso)". (8ºB)

Generalmente las razones alegadas fueron la falta de atención de sus compañeros. Pero también no poseer el poder (**no poder**) sobre éstos, aunque solo se dio una respuesta en este sentido en el grupo A y dos en el B:

"Creen que pueden hacer lo que quieren". (8ºA)

"Fatal. Hacían lo que les daba la gana" (8ºB)

"Nadie hacía caso hasta que pegabas un grito y entonces aún no callaban del todo". (8ºB)

Esta última frase nos muestra una reproducción de estereotipos; se da por obvio que el control se obtiene a las malas, enfadándose y mostrando "poder".

Es interesante ver como cambia la perspectiva cuando se está en "el otro lado".

Dieciocho comentarios de alumnos del grupo A versaron sobre el **no control**. Tres de ellos formaban parte de opiniones mixtas. Por tanto, resaltaré aquí los que son exclusivamente negativos:

"Bastante mal, que se acabara la clase lo antes posible porque algunos compañeros no hacían caso de las indicaciones y me daba pena". (8ºA)

"Mal , esta evaluación si me ha parecido instructiva. Porque muchos alumnos pasaban de ti". (8ºA)

Es importante remarcar que el hecho de que ellos manifiesten que han experimentado una sensación negativa no implica que crean que sea una experiencia negativa, ya que como se verá más adelante, de ello han aprendido mucho.

Estas son algunas respuestas que permiten ilustrar que la sensación negativa viene producida por la falta de control:

"Agobiada. a veces me puse muy nerviosa al ver que mis compañeros hablaban y no escuchaban los comentarios de los profesores. Supongo que todos los profesores se sienten irritados al ver que no prestamos atención".(8ºA)

"Mal, nervioso. Porque la gente no hace caso de lo que dices ni te escuchan".(8ºA)

"Mal (creo que ha sido una buena idea hacer la cuarta evaluación así). La gente pasa mucho, pero luego a ellos les gusta que les hagas caso". (8ºA)

"Fatal, porque K pasaba de nosotros y entonces la gente también".(8ºA)

"Muy mal porque nadie hacía caso de nada y el profesor nos ignoraba".(8ºA)

Como puede apreciarse en estas dos últimas respuestas, los alumnos esperan que el control lo ejerza el profesor. Se tiene asumido que el profesor, por serlo, ya tiene este control.

"Bien al preparar la clase pero fatal al hacerla porque cuando me puse a hacerla y vi que todos pasaban de mi, me puse muy rabioso. Ahora se lo que siente K con nosotros".(8ºA)

"Mal, porque mientras los compañeros no te hagan caso lo pasas fatal"(8ºA)

"Siempre pasa lo mismo, que hay un grupo que pasa de todo y no te hace caso".(8ºA)

"Me puse de los nervios, creí que nunca se terminaría esa hora. Solo te hacían caso 4 y el resto ni caso". (8ºA)

"A veces mal, ya que si no pegas un buen grito o un silbido, la gente no te hace caso(8ºB)

"Mal porque había mucho desorden"(8ºB)

"Bastante mal porque nadie nos hacía caso a mi compañero y a mi (eso al final) porque cuando teníamos que hacer la reflexión a la gente le gustó el juego y seguía jugando".(8ºB)

"Muy mal porque nadie hacía caso; era una sola y acabé hasta el gorro".(8ºB)

Al igual que en el grupo anterior, el no control sigue siendo uno de los principales motivos de quedarse con una sensación negativa.

En este grupo también hay respuestas mixtas:

"Muy bien cuando hacían caso, me daba rabia cuando no me hacían caso". (8ºB)

"Al principio bien pero después la gente se va desmadrando y empiezas a perder el control". (8ºB)

"Me volvía histérica, como una hormiga a punto de chafar, nadie me escuchaba pero tenía que hacer que la clase tirase adelante y me quedé bien"(8ºB)

Es destacable que la sensación que les queda no es totalmente negativa, dado que el descontrol no estaba siempre presente.

Como puede apreciarse gran parte de las sensaciones negativas se debieron a la falta de control provocado por el "pasotismo" de los compañeros. No tenían autoridad suficiente para dirigir la clase.

Para otros, el motivo de sentirse mal derivaba de la sensación del **trabajo no reconocido**:

"Me sentó mal que preparásemos la clase con el fin de que se lo pasaran bien".

En este caso entendemos que este alumno quiere manifestar que después de todo el esfuerzo que supuso la experiencia, sus compañeros no supieron reconocer ni valorar la clase.

Y por último, algunos alumnos habían sentido sensación de **incertidumbre** , **inseguridad** , **impotencia**:

"Avergonzado, impotente"(8ºA)

"No sabía como saldría la clase"(8ºA)

"Porque nadie entendía nada"(8ºA)

"Superior a veces, impotente ante el poco trabajo de los compañeros" (8ºB)

"Al principio muy nerviosa, pensaba que todo saldría mal, pero al empezar con la música ya me sentí como pez en el agua".(8ºB)

"Impotente ante la ignorancia".(8ºB)

Es interesante destacar que este alumno es consciente de sus propias limitaciones.

"Un poco perdido, inseguro por no saber por donde empezar. Aunque nuestra clase fue muy bien te sientes inseguro." (8ºB)

En este caso manifiestan inseguridad y reconocen su incapacidad por hacerse entender.

Resumiendo podríamos decir que **la experiencia no fue negativa y así quedó de manifiesto en sus respuestas sobre la opinión de la autogestión pero las sensaciones no resultaron agradables ya que el comportamiento de los compañeros no fue el deseado.**

En ambos grupos existe un claro predominio de las sensaciones negativas. Prácticamente en la totalidad de los casos son debidas a la falta de atención y el descontrol de los compañeros. Es algo que les molesta mucho y que posiblemente les habrá hecho reflexionar sobre los que sienten los profesores cuando sus alumnos no escuchan o no hacen caso.

Cuando responden a la pregunta sobre lo aprendido éste es un aspecto que aparece de forma clara; aprendieron a escuchar y a respetar a los demás (compañeros y profesor), aunque después sería necesario comprobarlo en la acción.

La diferencia más acusada entre los dos grupos radica en que en el **grupo B** se dan más respuestas con dos partes; una positiva y otra negativa y muchas de estas hacen referencia a **nervios e inseguridad** y no tanto al mal comportamiento de los compañeros. En cambio, en el **grupo A**, expresan más sensaciones negativas provocadas por el **descontrol y la falta de atención de los compañeros**.

Resulta curioso el hecho de que durante el desarrollo del proceso no se observaron en el grupo B situaciones de descontrol, al contrario, parecían funcionar de forma muy autónoma. Sin embargo, al leer sus respuestas tenemos la sensación de que los que realizaban la clase lo vivían con angustia. A veces pequeños detalles que pueden ser insignificantes a ojos ajenos pueden representar hechos que marcan enormemente. Probablemente, el límite de lo que se considera aceptable era más alto en este grupo por lo que también se sentían angustiados cuando no tenían el control absoluto.

Otro aspecto a destacar son las sensaciones positivas debidas al **poder** mandar sobre los compañeros, incluso la mala idea de un alumno de 8º A cuando dice que de este modo podía hacer que sus compañeros realizaran cosas que no les gustaran, entendido quizás como una venganza a la que no sabríamos hallar el porqué.

Es interesante también ver como los alumnos tienen una buena sensación si observan que sus compañeros se divierten, para ellos es un indicador del éxito de la clase.

Tras la experiencia de la autogestión se produjo una autoconciencia del comportamiento de la clase, así como una mejora del respeto hacia los propios compañeros en el momento de realizar la clase (en sentido declarativo, ya que después de observar lo ocurrido, no fue siempre así).

5.1.4 Valoración del profesor sobre el funcionamiento de la autogestión

Le pedí al profesor, al inicio del proceso, que llevara a cabo un diario donde expresar sus pensamientos acerca de lo que iba ocurriendo. Ello me permitiría tener su perspectiva en todo momento. Sin embargo, después de insistir en ello durante un buen tiempo, sin éxito, dejé de hacerlo¹⁶⁹ ya que imaginé que suponía un esfuerzo demasiado grande para él, y por otra parte, no era su práctica habitual por lo que dejaba de ser natural. Pese a estas dificultades, conoceremos, en la medida de lo posible, como se desarrolló la autogestión desde el punto de vista del profesor.

Durante el proceso se recabó información sobre su perspectiva mediante entrevistas de estimulación del recuerdo (registradas junto a las notas de campo de la investigadora) que pretendían conocer de forma inmediata cómo el profesor interpretaba determinados acontecimientos ocurridos durante la clase. Con el objetivo de no influir en sus decisiones y en su propia perspectiva, no se le proporcionaba información extraída de otros informantes (otros profesores, y los alumnos).

¿Por qué no quería influir en su actitud o en su opinión? Porque quería observar de la forma más natural posible, las decisiones que tomaba durante el proceso y el tipo de interacción que establecía con los alumnos¹⁷⁰.

La valoración que realizó el profesor sobre el proceso de autogestión, tanto durante como al final de llevar a cabo la experiencia, fue muy positiva. Experimentó este proceso con varios grupos además de los elegidos para la investigación y el balance general fue satisfactorio, aún reconociendo que funcionaba mejor con los grupos de BUP.

¹⁶⁹ He aquí algunas de mis notas como observadora que corroboran mi preocupación por el diario: *“El problema que percibo es que K no lleva al día los diarios, con lo cual debería realizar más entrevistas de estimulación del recuerdo (aunque tampoco puedo realizar tantas porque normalmente no tiene tiempo después de las clases)”*. Pese a ello en aquellos momentos aún conservaba la esperanza de que me lo entregaría al final.

¹⁷⁰ El mismo profesor había reconocido que iba a realizar un “experimento”. Me parecía interesante conocer desde dentro como lo llevaba a cabo. Pese a mi afán por no condicionar el proceso era consciente de mi influencia sobre el contexto investigado y lo asumía plenamente como parte de la investigación. Por otra parte, reconozco que hubiera sido interesante plantear la investigación como una investigación-acción, en la que los observadores jugaríamos un papel importante en la reflexión sobre el proceso, ya que ésta reflexión podía ayudar al profesor a mejorar su actuación, ya que teníamos información privilegiada.

El profesor creía que el planteamiento de autogestión había impactado en los alumnos, ya que supuso un cambio muy grande respecto a la EF anterior, les exigía mayor responsabilidad y toma de decisiones en su propio proceso. Sin embargo, era consciente de que habían existido diferencias sustanciales en el funcionamiento del mismo entre los dos grupos protagonistas del estudio.

El grupo A no mostraba, según él, la autonomía y la responsabilidad que él esperaba. Les faltaba capacidad para organizarse. Por el contrario, el grupo B era un grupo muy autónomo, capaz de iniciar, dirigir o finalizar la clase sin la presencia de éste.

Veremos a continuación algunas muestras de lo acontecido durante el proceso, tal como fue percibido por el profesor.

En la primera sesión en la que explicó el planteamiento de autogestión, el profesor nos revelaba:

“Intenté crear el clima, en una fue la de reflejo condicionado (8ºA), en otras otra historia que intentara crear un clima favorable al diálogo”.

K nos comentó que la reprimenda que dio al grupo A estaba preparada porque ya sabía que sucedería *“Jo ja sabia que passaria, sempre passa”*. El profesor afirmaba que no se sentía muy a gusto con el grupo, posiblemente porque *“son los únicos que no quisieron probar cosas nuevas”*. No entraron en su dinámica y se estableció una relación más distante¹⁷¹

No obstante, se sentía satisfecho de la respuesta de los alumnos (tanto del grupo A como del B) en esta primera sesión. El aspecto que más destaca de las respuestas de los estudiantes es el hecho de que consideraran las clases:

*“Diferentes...simplemente el hecho de que fueran diferentes...(…) Me gusta eso, que sea el hecho de pensar, de romper un esquema, ya me gusta porque detrás de eso siempre hay reflexión. El hecho de que ellos puedan pensar “ostras, aquí pasa algo raro”, ya me gusta. Luego **variado**, puesto que era uno de los objetivos, mostrar un abanico, pues ellos identificaban que realmente era variado (...).”*

Nos parece también destacable la impresión del profesor sobre la primera sesión de autogestión que tuvo que llevar a cabo el grupo A. El delegado cometió un error al hacer el calendario, y la primera clase no fue realizada por nadie. El profesor no quiso disculpar al delegado porque según él, había repetido en varias ocasiones el día de inicio de las sesiones de autogestión. Aún así, ante el problema que se planteaba (nadie tenía preparada la sesión), el profesor, después de analizar la situación propuso

¹⁷¹ Aspecto que se comentará con mayor detenimiento en el apartado de interacción.

que la solución al problema fuera buscada entre todos. Finalmente la sesión fue llevada a cabo entre el profesor y el delegado.

Durante el proceso, en las entrevistas de estimulación del recuerdo, se fueron confirmando las intenciones del profesor al realizar un planteamiento de este tipo. En varias ocasiones surgió la intencionalidad explícita de su planteamiento. Él mismo nos decía:

“Quiero que sean más críticos”

“Que se preocupen, que hablen en casa y que se busquen la vida. También quiero que sientan la angustia de presentarse delante de un grupo”.

5.1.5 Triangulación de perspectivas

Antes de pasar a comentar los resultados de la triangulación de perspectivas acerca de la tarea, es preciso aclarar de nuevo que resulta muy difícil aislar la tarea de la interacción que se produce entre profesor y alumnos y entre iguales, y de lo que ésta transmite o enseña. No obstante, en este apartado centraré la atención en los aspectos organizativos y de funcionamiento de la tarea, tal como los percibieron los protagonistas.

A continuación se expondrán unos cuadros que resumen los aspectos más destacables de la triangulación de perspectivas sobre la tarea para posteriormente extraer unas conclusiones sobre la misma:

Curso	P. ALUMNOS	P. PROFESOR	P. OBSERVADOR
8ºA	La mayoría tiene una opinión positiva, pero con algún matiz negativo referido a la escasa atención por parte del profesor.	Percepción negativa del funcionamiento de la autogestión en este grupo.	Sensación de que este planteamiento no es adecuado para estos alumnos. No estaban preparados para asumir esa responsabilidad.
	Sensación negativa al ejercer el rol de profesor provocada principalmente por la falta de autocontrol de los compañeros.	El profesor era consciente del descontrol pero dejaba que ocurrieran los hechos para que se dieran cuenta de lo que significa para el profesor enfrentarse a situaciones de este tipo.	Se observó en la mayoría de las sesiones un alto grado de descontrol que provocaba el malestar tanto de los alumnos como del profesor. Los alumnos se sentían poco apoyados por el profesor, quien conscientemente decidía no intervenir para ayudarles.
	No son muy conscientes de su falta de iniciativa, pero si de su comportamiento negativo como grupo.	Piensa que los alumnos no demostraron responsabilidad y autonomía en el momento de realizar las sesiones de autogestión.	Se detectó falta de iniciativa de los que dirigían la clase. No eran capaces de iniciar la clase sin la presencia del profesor ni de hacer la reflexión final si el profesor no lo indicaba.
	Manifestaciones de poder. Sensación positiva por parte del delegado por hacerles hacer a los compañeros "cosas que no quieren". Aspecto que sugiere cierta venganza.	No consciente de esta situación aunque el aclaraba que el delegado sólo ejercía este rol para las clases de EF y fue elegido por sus compañeros casi como castigo. El no quería asumir esa responsabilidad pero los compañeros quizás lo hicieron para "castigarlo"	Se observó que existían discrepancias entre el delegado y algunos de los compañeros. Hecho que se hizo muy patente en dos ocasiones.

	Gran número de respuestas sobre el aprendizaje hacen referencia a lo aprendido con la autogestión. Ello demostraría que la autogestión causó gran impacto. Aprendizajes que no parecerían típicos de la EF.	Cree que la autogestión les ha marcado pese a que este grupo no consiguió alcanzar los objetivos relacionados con la autonomía y la responsabilidad. También pretendía que reconocieran el trabajo de profesor y ganarse un mayor respeto.	Después de analizar las evidencias halladas en los cuestionarios, de hablar con los alumnos y de observar su comportamiento podríamos decir que este planteamiento “les rompió esquemas”, sobre todo por la responsabilidad que se les pedía y para la que no estaban totalmente preparados. No obstante, el planteamiento les impactó.
	Piensen que el profesor no tenía un plan claro.	Si tenía un plan claro.	Se observó que existía un plan claro de actuación.

Figura 29 : Triangulación de perspectivas sobre la tarea. Grupo A.

Curso	P. ALUMNOS	P. PROFESOR	P. OBSERVADOR
8ºB	Predominan las opiniones positivas.	Percepción positiva del funcionamiento de la autogestión en este grupo. Considera que los alumnos han sido muy autónomos.	Los alumnos dan muestras de mucha autonomía y responsabilidad. Buen funcionamiento
	Consideran que las reflexiones finales les permiten aprender.	Acorde con las intenciones del profesor	Se constata la autonomía de los alumnos para hacer la reflexión final (por parte de los que dirigen la clase) y interés de los compañeros por hacer aportaciones.
	Valoran a partir de la experiencia de ser profesor el trabajo de éste. Muestran empatía hacia el profesor.	Cree que ha servido para valorar más el trabajo de profesor y por lo tanto mejorar el estatus de la EF.	Se percibe un mayor respeto por el trabajo de profesor, patente incluso cuando son los compañeros quienes dirigen la clase.
	Destaca la categoría de “poder”. Les gusta la sensación de mandar sobre los compañeros.	No era consciente de este aspecto.	Se observa seguridad y autoconfianza de los que ejercen el rol de profesor. Demuestran una buena capacidad para dirigir la clase.
	Pese a lo positivo de la experiencia, las sensaciones son negativas en un porcentaje alto de alumnos, angustia provocada por la no posesión de todo el control.	Reconoce que hayan tenido sensaciones negativas pero él así lo deseaba, ya que les permitiría ponerse en la piel del profesor.	No se dieron, salvo en la última clase del curso, situaciones claras en la que hubiera descontrol. Sin embargo ellos parecen percibirlo de otra manera. Algunos manifestaban ansiedad pero a otros se les veía muy cómodos en su posición de profesores.

Al igual que en el grupo A, un gran número de respuestas sobre el aprendizaje hacen referencia a lo aprendido con la autogestión. Ello demostraría que la autogestión causó gran impacto. Aprendizajes que no parecerían típicos de la EF.	El profesor cree que el planteamiento impactó en sus alumnos y les permitió descubrir nuevas posibilidades, a la vez que adquirirían mayor responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.	Al igual que en el grupo A este nuevo planteamiento les ha marcado puesto que rompe completamente con la EF que conocían. Así se pudo comprobar en sus comentarios (entrevistas) y en sus respuestas en los cuestionarios
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 30: Triangulación de perspectivas sobre la tarea. Grupo B.

Después de analizar la perspectiva de los estudiantes del grupo A, se comprobó que la tarea fue bien aceptada por la gran mayoría de alumnos del grupo A pero el comportamiento del profesor, según ellos poco interesado en las clases, hizo que les quedara un recuerdo bastante negativo. Sensación que se acrecentó también por la falta de atención de los propios compañeros.

El profesor no tenía un recuerdo satisfactorio de la puesta en práctica de la experiencia con este grupo. Su comportamiento distante y a veces indiferente era plenamente consciente para mostrarles que si su actitud no era buena, él no se implicaría en las clases. Sin embargo, los alumnos no acababan de captar esta intención y creían que el profesor adoptaba una postura cómoda para él, en la que *“él es el que cobra, pues el tendría que hacer las clases”*. Por ello era necesario conocer y comprender la dinámica establecida entre el profesor y el grupo desde el inicio del curso y saber porqué el profesor actuaba de esta manera. Según el propio profesor, él había realizado diferentes estrategias para implicarlos en el proceso y para hacerles cambiar de actitud. Y en la última evaluación optó por la indiferencia pero tampoco funcionó pues los alumnos en lugar de cambiar de actitud aún se cerraban más en sí mismos y reforzaban su idea de grupo “malo”.

Los observadores constataron que la experiencia no había funcionado tal como le hubiera gustado al profesor, faltó iniciativa y autonomía, sobre todo si lo comparamos con el grupo de 8ºB. Si lo importante era ser consciente de las funciones que puede tener la actividad física y aumentar el nivel de cultura física respecto a éstas actividades, en las clases no se tuvo oportunidad de reflexionar sobre estos temas, pues el tiempo dedicado a ello (al final de la sesión) se dedicó a “sermones” (tal como ellos mismos les llaman) sobre su comportamiento y su actitud en clase.

Como puede apreciarse, las tres perspectivas no coinciden totalmente en la valoración del funcionamiento. Los alumnos están satisfechos, la experiencia les gustó aunque lo pasaron mal en algunos momentos, por lo que sus sensaciones al ejercer el rol de profesor eran negativas. Sin embargo, tanto el profesor como los observadores creen que no funcionó bien debido al escaso respeto mostrado por los compañeros hacia el que ejercía de profesor y también por la falta de autonomía y responsabilidad de los alumnos tanto dirigiendo la clase como realizándola como practicantes.

Al igual que los alumnos del grupo A, los del grupo B también tenían una opinión positiva de la tarea y unas sensaciones negativas al ejercer el rol de profesor. Hecho que a los observadores nos resultó curioso puesto que pudimos observar que en este caso el comportamiento de los compañeros fue aceptable y no parecía haber motivos para sentirse mal. Sin embargo, también sentían angustia ante el más mínimo indicio de falta de atención. También nos parecen destacables algunos comentarios sobre el comportamiento de los compañeros que serían una reproducción de estereotipos de los adultos.

El profesor tenía una opinión muy positiva del funcionamiento de la autogestión con este grupo. Según él fueron muy autónomos y responsables tanto al preparar la clase como al llevarla a cabo, haciendo previsión de todos los aspectos organizativos de la tarea. Por otra parte todas sus reflexiones finales giraban en torno al aprendizaje de lo realizado en la clase y no sobre el comportamiento, como ocurría con el otro grupo. Su balance tras finalizar el curso fue positivo.

Los observadores pudimos constatar la buena dinámica del grupo, así como su autonomía al dirigir la clase; iniciarla incluso sin el profesor o finalizarla con la reflexión, son hechos que demuestran dicha autonomía. El balance fue positivo teniendo en cuenta las intenciones del profesor al plantear dicha tarea.

Como vemos las tres perspectivas coinciden en cuanto a lo positivo de la experiencia pero parece algo contradictorio que las sensaciones de los alumnos hayan sido bastante negativas viendo que el comportamiento de los compañeros fue correcto y que no se produjeron incidentes.

5.2 El conocimiento

Para profundizar sobre el conocimiento transmitido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje realizamos el análisis de los comportamientos del profesor y de los alumnos respecto a los objetivos previstos.

Los objetivos que se planteó el profesor cuando diseñó el proceso fueron:

- Cambiar el concepto de EF.
- Descubrir el amplio abanico de posibilidades que tiene la actividad física.
- Ir más allá de lo enseñado por el profesor.
- Ser autónomo en la gestión del propio aprendizaje.
- Aumentar el nivel de cultura física.

A medida que avanzaba el curso pudimos detectar (través de las entrevistas y de las observaciones realizadas durante la cuarta evaluación), que existían otros objetivos que, aunque relacionados con los anteriores, no aparecían de manera explícita pero estaban presentes en la mente del profesor. Estos objetivos formarían parte del currículum encubierto, siguiendo la terminología empleada por Doods (1985) para definir los niveles del currículum funcional¹⁷².

Estos objetivos podrían expresarse en los siguientes términos:

- Ser consciente de la importancia de saber algo sobre aquellos temas que nos “venden” para poder ser críticos respecto a ellos.
- Comprender como se siente el profesor cuando no le escuchan.
- Respetar al profesor y a los compañeros.
- Preocuparse, hablar en casa sobre el tema a desarrollar y “buscarse la vida” para solucionar los problemas que su preparación conlleva.
- Comprender que se puede aprender no sólo del profesor sino de los compañeros.
- Valorar la asignatura (darse cuenta de que no es fácil hacer una clase de EF. Estatus).
- Ser responsable de los propios actos.

¹⁷² En el capítulo 1 se han explicado los diferentes niveles del currículum funcional propuestos por esta autora en el ámbito de la EF.

Respecto a éste último objetivo, el profesor esperaba que fueran lo suficientemente responsables como para asumir el reto de la autogestión. Calidad indispensable (responsabilidad) para poder ser autónomos y lo que cualquier profesor espera implícita o explícitamente de sus alumnos.

Con la intención de averiguar si existía coherencia entre lo que el profesor pretendía y lo que realmente hacía en las clases, analizamos su comportamiento siempre teniendo como punto de referencia estos objetivos. Sin embargo ello no sería suficiente para saber si los alumnos captaban la intencionalidad del profesor. De este modo, también analizamos los comportamientos de los alumnos en relación a estos objetivos.

5.2.1 Evidencias del comportamiento del profesor respecto a los objetivos

Intervenir en la dirección de estos objetivos no podía limitarse a la simple exposición de éstos a los alumnos sino que el comportamiento del profesor debía ser en todo momento coherente con ellos. Esta coherencia quedaría manifiesta tanto por el planteamiento metodológico realizado, como por la actitud y la interacción diaria del profesor con sus alumnos.

Durante las primeras clases del curso el profesor hizo mucho hincapié en el concepto de EF que quería transmitir a sus alumnos. Este concepto era muy distinto al que ellos se habían configurado tras la EF vivida en la etapa anterior. El profesor se dio cuenta que éste concepto era muy parcial (reducido a deporte) y por ello decidió empezar por intentar cambiarlo.

La estructura del programa estaba pensada para que cambiaran su concepto de la EF al descubrir que existen múltiples posibilidades en el ámbito de las actividades físicas y que éstas no pueden ser abarcadas en su totalidad en las clases de EF. Además, con ello no sólo pretendía motivarlos a querer ir más allá sino aumentar su cultura física, de tal forma que los alumnos podrían llegar a ser más críticos con lo que se les ofrecía como consumo de actividad física. A la vez tendrían más bases para poder ser autónomos en la gestión de su propio aprendizaje, es decir, no necesitar a su profesor para realizar actividad física.

Al ponerse en la piel de profesor, con la autogestión, podrían llegar a comprender como se siente un profesor cuando no es escuchado y por tanto, autocontrolar su comportamiento volviéndose más respetuoso con el profesor y sus compañeros. Por otra parte, la misma autogestión requería que buscaran recursos para llevar a cabo la clase y contribuía de este modo a la autonomía.

Se intentará profundizar en lo ocurrido durante la cuarta evaluación dedicada a la autogestión, para llegar a comprender que ocurrió, si el profesor llegó a comunicar y enseñar aquello que pretendía. Es difícil saber hasta que punto los alumnos alcanzaron los objetivos pero sí podemos encontrar “evidencias” o indicadores sobre si su comportamiento estaba próximo a dichos objetivos. Más adelante, al contrastar las diferentes perspectivas (profesor, alumnos, observador) se podrá profundizar un poco más sobre el aprendizaje de los alumnos.

Después de revisar la primera sesión dedicada a explicar todo el planteamiento de la 4ª evaluación, intentamos identificar en las siguientes sesiones todos aquellos comportamientos del profesor que iban en la dirección de los objetivos o que por el contrario entraban en contradicción con los mismos. Pese a que se intentará ilustrar

dichos comportamientos, para una mayor comprensión de lo sucedido habrá que dirigirse a las notas de campo.

Estas fueron las intervenciones del profesor en coherencia con los objetivos de la asignatura.

- Cambiar el concepto de EF

Este fue el objetivo prioritario de la primera evaluación. Sin embargo, el tipo de planteamiento que llevó a cabo en las siguientes evaluaciones pretendía seguir reforzando ese “nuevo” concepto de EF. En la sesión en la que explicaba lo realizado hasta el momento hizo especial incidencia en el concepto; no obstante, en las siguientes sesiones no hay intervenciones explícitas del profesor que hagan referencia a este objetivo. Sería la elección que los alumnos hicieran de los contenidos y actividades y como los plasmaban en las sesiones, los indicadores de este cambio. Aspecto que veremos con más detalle cuando analicemos el comportamiento de los alumnos en la dirección de los objetivos.

- Descubrir el amplio abanico de posibilidades que tiene la EF

Sobre este objetivo podríamos decir lo mismo puesto que en esa primera sesión hablaba explícitamente de este objetivo, muy ligado al concepto. El profesor, al proponer la autogestión estaba buscando que fueran ellos los que descubrieran la gran variedad de actividades físicas existentes y no ser el quien las mostrara. Cuando analicemos las elecciones hechas por los alumnos veremos si descubrieron o no este amplio abanico de posibilidades. Por otro lado, y a lo que a intervenciones explícitas sobre este objetivo se refiere, vimos que en 8ºA no realizó ningún comentario al respecto, mientras que en 8ºB encontramos una intervención: *“Esto es para que veáis que hay muchas posibilidades y que no nos las acabaremos” (clase de aerobio-24-4-96)*.

- Ir más allá de lo aprendido con el profesor

El profesor no hizo ninguna referencia explícita a este objetivo en ninguna de sus intervenciones salvo en la primera clase que hemos descrito. También estaría implícito en el planteamiento. Veremos si la respuesta de los alumnos está en concordancia con este objetivo.

- Ser autónomo en la gestión del propio aprendizaje

No observamos en ninguno de los grupos ningún comentario ni positivo ni negativo en relación a este objetivo. Es el propio planteamiento de la autogestión lo que pretendía provocar alcanzar o no este objetivo.

- Aumentar el nivel de cultura física para poder ser críticos con lo que ofrece el mercado

En el grupo de 8ºA el profesor realizó un comentario en tono irónico y malhumorado que mostraba precisamente el escaso criterio de los alumnos para comentar algo sobre la clase. A la pregunta de “¿qué os ha parecido la clase?” los alumnos contestan con un simple “bien” a lo que el profesor responde: “bien sí, pero sin argumentos” (3-5-96. Clase de salsa). También realizó en alguna ocasión correcciones de las posiciones al realizar los estiramientos.

Sin embargo, encontramos más evidencias de su actuación al respecto con el grupo de 8ºB: “No os vendan motos”. *Muchos profesores que están dando clases no corrigen la posición de sus alumnos aunque lo hagan mal* (24-4-96. Clase de aeróbic). El profesor realiza comentarios directos sobre la necesidad de conocer para no ser “engañados”. Buscaba, de este modo, la motivación de los alumnos por querer aprender y a la vez defender la profesión del intrusismo y la mediocridad. En otra ocasión informó de un fallo en la utilización del material (5-5-96- Baloncesto con patines), pues podía haber provocado algún accidente

También en algunas reflexiones finales pudimos comprobar que los alumnos identificaban errores y proponían soluciones (17-4-96. Clase de tenis).

Como pudimos observar se dieron muchas ocasiones en las que el profesor intervenía en las reflexiones finales de este grupo para remarcar aquello que realmente le importaba, es decir, los objetivos que tenía en su mente, y también para resaltar que: “Lo más importante no es como salga sino la autocrítica de los responsables”. El hecho de que el otro grupo apenas realizara reflexiones finales y de hacerlo el profesor intervenía para reprender a los alumnos, hizo que hubiera grandes diferencias en su actuación respecto a este objetivo.

- Comprender como se siente el profesor cuando no es escuchado y como consecuencia de ello, respetarlo más

El profesor al plantear la autogestión pretendía que todos los alumnos pasaran por el rol de profesor y por tanto, vivir en su propia piel lo que siente el profesor. Era la propia vivencia de ese hecho lo que permitiría alcanzar ese objetivo, por lo tanto no parecía necesario que él mencionara explícitamente este objetivo, salvo si no se estaba comprendiendo. Él esperaba una respuesta de respeto ante la intervención de los compañeros pero en el grupo de 8ºA no fue así y en varias ocasiones tuvo que intervenir: “¿Alguno se ha sentido un poco histérico cuando daba la clase? ¿Qué sentía cuando intentaba hablar y los demás también hablaban? Pensaba que sintiéndolo en vuestra piel cambiaría las cosas pero no lo parece porque la gente sigue hablando.”(24-4-96. Clase salto de altura). Nadie había preparado la clase por error del delegado).

En cambio, en el grupo B no encontramos ninguna situación en la que el profesor tuviera que intervenir para dar un toque de atención sobre la falta de respeto.

- Tomar iniciativa en la realización del trabajo

Este objetivo iba implícito en la realización del trabajo. Salvo en la primera clase en la que explicó el sentido de este trabajo y la necesidad de “espabilarse”, no encontramos evidencias en las notas de campo que nos confirmaran que el profesor hiciera alguna intervención en 8ºA respecto a este objetivo. Sin embargo, sí que en alguna ocasión agradece el esfuerzo de los alumnos de 8ºB por la preparación de la sesión (el material extra que tuvieron que traer en la clase de tenis, el reconocimiento de la búsqueda de información para la clase de yoga...).

- Aprender de los compañeros

Era un objetivo que ya iba implícito en el planteamiento y que el profesor comentó en la primera clase. No encontramos comentarios que se hicieran durante el resto de las clases.

- Ser responsable

El profesor esperaba en todo momento que sus alumnos fueran responsables. A uno de los grupos –8ºA-, el que daba menos muestras de responsabilidad, es al que más comentarios realizó sobre este aspecto, especialmente en la ocasión en que el delegado “olvidó” poner una clase en una fecha y por tanto, nadie realizó aquella clase. El profesor puso en manos del grupo la decisión de qué hacer al respecto y fue un buen momento para hacerles ser más conscientes de lo que supone ser responsable. Estos fueron los hechos tal como los contaba el profesor:

*“Al llegar a clase alguien me ha comentado que nadie había preparado la clase, he mirado el horario que tenía y efectivamente no había ningún grupo apuntado. Al empezar la clase les digo: la pregunta del millón de dolares! Y ya hay cuatro que rápidamente me dicen: "¿A quien le toca hacer la clase hoy? Y yo : bien, muy bien! Imaginaros tres supuestos: **Opción a:** A alguien le toca y no lo hace. ¿Qué tengo que hacer yo?. Rápidamente me dicen, suspenderlos! otra dice "que improvisen y si lo hacen mal...”*

***Opción b:** y si da la casualidad que aquí no esté el día. El Dani dice no, no.. (como diciendo, no es posible). Y yo bueno, bueno... Y si por casualidad... Y si es así, a quien nos "cepillamos"? Todos dicen "¡Al delegado! Yo les digo, bueno suspenderlo no, pero, ¿ y si le dejamos que improvise? A lo que una responde "pues que improvise y que la nota haga promedio con la clase que hará que es la última. Ante la intervención de la alumna, le digo, pues vale, muy bien, me parece justo. Y el otro (refiriéndose a Dani) como está muy seguro de sí mismo dice, “pues si, vale.”*

Por otra parte, no encontramos evidencias sobre la intervención del profesor respecto a este objetivo en el grupo de 8ºB.

A modo de resumen:

En ambos grupos, el profesor destinó la primera clase de la cuarta evaluación para recapitular sobre lo realizado desde el inicio del curso y para dar sentido a lo que iba a plantear en esta parte del curso. La estructura de la sesión fue muy similar, pero los comentarios y la forma de decirlo difirieron bastante.

Con el grupo de 8ºA pudimos comprobar que existía toda una historia previa que había dificultado la comunicación entre el profesor y los alumnos. Las expectativas del profesor parecía que no habían sido cubiertas, y así se lo hacía saber a sus alumnos. Aprovechaba esta situación para intentar recuperarlos antes de que finalizara el curso. En aquel momento el profesor tuvo un atisbo de esperanza al escuchar las respuestas positivas que dieron en esta clase. Sin embargo el desarrollo posterior de las sesiones nos permitió observar que no se produjo cambio alguno en la actitud de los alumnos.

Con la clase de 8ºB también había una historia previa, pero una historia que había conducido a un momento en el que se respiraba un clima de confianza mutua. Sin embargo estaba en ese punto en el que es fácil sobrepasar el límite y caer en un exceso de confianza.

De este modo la intervención del profesor respecto a los objetivos por él declarados y pretendidos (unos explícitos y los otros implícitos) fue distinta en los dos grupos. Con uno de los grupos (8ºB) podía centrarse en aumentar la cultura física puesto que no era necesario el control, era un grupo con una autonomía y autocontrol suficiente como para poder profundizar en el aprendizaje. Con el otro (8ºA) todavía estaba en una fase anterior y tenía que hacer hincapié en los objetivos que hacían referencia al respeto y a la responsabilidad.

Por otra parte, el profesor no realizó apenas comentarios ni intervenciones sobre el concepto de EF, sus posibilidades, ir más allá... porque ya estaba implícito en el planteamiento de la asignatura. Él pensaba que los alumnos conseguirían estos objetivos por el hecho de experimentar, de buscar, de observar lo que ocurría en las clases. Cuando analicemos los resultados veremos si la percepción que tienen los alumnos de su aprendizaje es acorde con esta manifestación de intenciones.

5.2.2 Evidencias del comportamiento de los alumnos respecto a los objetivos

En relación directa a los **objetivos previstos** vimos que el **comportamiento de los alumnos de 8ºA** fue el siguiente:

- Cambiar concepto de EF

Ya en la primera clase se produjo un comentario de un alumno cuando a la pregunta del profesor: *“¿Qué diferencia hay entre la EF de este año y la del año pasado?”* él respondió: *“Lo del año pasado no era EF”* o bien cuando el profesor les dijo: *“Un profesor puede decir, vamos a jugar a fútbol durante todo del curso. Ojo que no me cargo el deporte. Es posible hacer fútbol pero es mejor ver más cosas”*. A lo que un alumno contesta: *“Fútbol no es EF, es deporte”*. K le contesta: *“Si, pero...”* y otro alumno añade: *“Si pero puedes utilizarlo.”* Estos comentarios son indicadores de que algo ha cambiado en sus mentes y ese cambio parece ir en la dirección de los objetivos.

- Descubrir amplio abanico de posibilidades de la actividad física

Se pudo observar, a través de la elección de los temas a tratar en las sesiones dirigidas por los alumnos, que realmente habían ampliado su repertorio y por tanto su concepto. Pudieron descubrir como los masajes, el funky, la salsa, el aerobico, o deportes que no eran tan conocidos como el hockey, el béisbol, también eran otras de las posibilidades a tener en cuenta en el momento de hacer EF. Sin embargo, durante las tres primeras evaluaciones fue un grupo más bien conservador puesto que no se atrevieron a probar algunos de los retos que les ofrecía el profesor. Por tanto su bagaje de experiencias fue menor que en el grupo de 8ºB.

- Ir más allá de lo aprendido con el profesor

Lo anteriormente descrito era una forma de ir más allá de lo visto con el profesor.

- Ser autónomo en la gestión del propio aprendizaje

Aquí encontramos más problemas ya que si bien es cierto que prepararon sus propias clases, la dinámica de las mismas no mostraba esa autonomía. No pudimos observar ninguna sesión cuya dinámica se pareciera a las sesiones de 8ºB. En pocas se daba la situación en que ellos empezaran sin que estuviera presente el profesor. Sin embargo, sí encontramos varias muestras de dependencia o no iniciativa, comentadas en el siguiente apartado sobre comportamientos no deseados.

- Aumentar nivel de cultura física para poder ser críticos con lo que ofrece el mercado

Las clases se desarrollaban con bastante descontrol y las reflexiones finales, las pocas que se hicieron, casi todas se convirtieron en una ocasión aprovechada por el profesor para dar un “sermón” tal como ellos decían, en el que aparecían muchos valores pero que no permitían centrarse en lo que en un principio estaba previsto: la crítica constructiva de la sesión para poder aprender (cultura física) de los errores y de los aciertos. Lo que si identificamos fue lo contrario, muestras de escaso criterio.

- Comprender como se siente el profesor cuando no es escuchado y por tanto respetarlo

Creo que este objetivo no se alcanzó porque las clases se caracterizaron en general por el descontrol, lo cual significaba que no se estaba respetando al alumno-profesor.

- Tomar iniciativa

Este objetivo tampoco se alcanzó puesto que no mostraban, por ejemplo, la iniciativa de empezar una clase sin el profesor, aspecto muy vinculado con el objetivo de autonomía, o de realizar la reflexión al final de la clase. Sin embargo, si tuvieron que buscar información sobre la clase que iban a llevar a cabo, por tanto, estaba implícito en la propia autogestión. Tal como demuestran después los trabajos presentados, hay alumnos y alumnas que lo prepararon concienzudamente pero otros presentan trabajos poco elaborados. Sin embargo, una vez en la clase vimos varias muestras de dependencia del profesor y de falta de iniciativa (ejemplos expuestos en el primer objetivo).

- Aprender de los compañeros

En este grupo no encontramos ninguna evidencia del reconocimiento que mostraban hacia los compañeros que dirigían la clase. En ninguna reflexión final ni en ningún trabajo escrito se hizo alusión a este aspecto.

- Ser responsable

Encontramos pocos indicios de autoresponsabilidad, siguiendo los términos de Don Hellison (1985). Según él, este nivel se caracterizaría porque los estudiantes aprenden a tomar más responsabilidades por lo que eligen basándose en el reconocimiento de sus capacidades y necesidades. Este nivel no puede alcanzarse si previamente no son capaces de autocontrolarse.

Otros comportamientos no previstos pero positivos

- Interés

Aunque no era habitual en ellos mostrar excesivo interés en las clases cabe destacar la clase de presentación de la autogestión (29-3-96) en la que prácticamente todos los

alumnos escuchan atentamente y con interés el repaso que hace K sobre el trabajo realizado en las tres primeras evaluaciones y el planteamiento de la cuarta evaluación.

- Compañerismo

Uno de los alumnos ayuda a otro que tiene problemas de aprendizaje. Es un chico que se mantiene bastante al margen del resto; apenas se relaciona y muestra claras dificultades de coordinación (24-4-96).

Comportamientos que muestran lo contrario a los objetivos o comportamientos no deseados

- Dependencia. No iniciativa

En una ocasión (20-3-96) K desaparece de la clase para cambiarse de ropa. Los alumnos intentan organizarse pero no acaban de conseguirlo. En otro momento (29-5-96.- Clase de beisbol) el profesor se va de la clase. El alumno-profe me mira angustiado y me pregunta por K. La clase está algo descontrolada. Hacia finales del curso (14-6-96) K está desbordado por las tutorías de BUP y los alumnos no toman la iniciativa de empezar la clase. Finalmente se pasan la hora, unos (algunos chicos) haciendo un partidillo y las chicas se sientan o se van al vestuario. La clase no se lleva a cabo.

- Falta de criterio

En la clase de masaje (26-4-96), la alumna-profesora apenas da indicaciones sobre lo que hay que hacer. En la clase de salsa (3-5-96), los alumnos no tienen nada que decir de la clase realizada. Sólo se oye un “bien” ante la pregunta del profesor sobre el desarrollo de la clase. El delegado hace una clase sobre estiramientos (19-6-96) pero dada la importancia de hacerlos correctamente (cosa que no está ocurriendo) K decide intervenir y dirigir la clase.

- Irresponsabilidad

El delegado se equivoca al hacer el calendario y se deja una clase (24-4-96). Nadie la ha preparado y a él no parece importarle mucho.

- Falta de respeto

Los jugadores no respetan las decisiones del árbitro (20-3-96). Los propios alumnos lo reconocen. Podríamos decir que el descontrol generalizado en las clases es un signo de falta de respeto hacia el que realiza el rol de profesor. Durante el examen de la tercera evaluación (22-3-96) el profesor sale del aula para probar el autocontrol y responsabilidad de los alumnos. Dos alumnos intentan copiar. En la clase de masaje (26-4-96) K no está. Supervisa la clase E. Desde el principio la impresión es de descontrol. Tardan en organizarse y no hacen caso a la profesora. Los chicos son los que provocan más alboroto. El alumno-profesor que lleva la clase es el chico con problemas de aprendizaje y los compañeros no le hacen caso. Durante la clase de

juegos con agua (17-5-96) los alumnos están descontrolados, la actividad es muy motivante para unos y muy “bestia” para otras.

- Desinterés-apatía

Se detecta ya cierto desinterés y apatía antes de la puesta en práctica de la autogestión. Durante el desarrollo de un partido de baloncesto las chicas apenas participan, caminan sin interés por recibir el balón. Durante la clase en el aula sobre el planteamiento de la cuarta evaluación (29-3-96), un chico de la última fila hace los deberes de la clase siguiente sin implicarse en la clase. Durante la clase de masaje (26-4-96) en la que K no está (tiene un sustituto), algunas chicas están estudiando mientras les hacen el masaje.

- Injusticia

Nadie ha preparado la clase del 24-4-96. Los compañeros no aceptan de buen grado tener que correr y que el delegado no lo haga cuando ha sido quien se ha olvidado de programar esta sesión.

- Insolidaridad

Un alumno “se escaquea” (24-4-96) con la excusa de beber agua y se queda un buen rato en la fuente. Los compañeros le recriminan su comportamiento porque éste hace que mientras él esté allí no pararan de correr. A él no parece importarle.

- Abuso de autoridad

El delegado decide nada más empezar la clase que él dirige (19-6-96) castigar a sus compañeros porque: “*he oído comentarios*”.

Los **comportamientos de los alumnos de 8ºB** en relación a los **objetivos previstos** fueron:

- Cambiar el concepto de EF

Fruto ya de lo realizado en las anteriores evaluaciones, en esta evaluación se confirmó que se había producido un cambio del concepto. Todos la llamaban EF y no deporte o gimnasia. Entendían que el concepto de EF es más amplio que el de deporte y reconocían sus funciones. Encontramos claros exponentes en la clase del 29-3-96, sobre el planteamiento 4ª evaluación. Al igual que en el otro grupo las respuestas de los alumnos a: *¿En qué ha cambiado la EF del año pasado a este?* reflejan un cambio de concepto (divertida, se aprende, estilo de hacer las cosas, calidad, interesante, diferente, variada, libre). Ante ésta última respuesta el profesor pregunta a que se refiere y el alumno dice: *“El año pasado era una clase mecánica, este año quizás es más espiritual”*. Otro comentario a la pregunta de: *“¿Y al acabar qué?”*, se escucha: *“Comentario”*. El profesor añade: *“¿Sobre qué?”*, y el alumno contesta: *“Sobre lo que se ha aprendido. Lo que haces tu”*. Otro hecho que también demuestra un cambio en el concepto es la elección de contenidos de la autogestión que realizan los alumnos.

- Descubrir el amplio abanico de posibilidades de actividad física

En la cuarta evaluación queda demostrado por la variada elección de actividades. Algunas fueron más allá de lo que el profesor hubiera podido pensar, por lo tanto también se alcanzaría el objetivo de ir más allá de lo que el profesor les hubiera enseñado. Tal es el caso del yoga, del hockey patines, rugby, aerobio...

- Ir más allá de lo enseñado por el profesor

Ejemplos como las clases de hockey, aerobio, ginkanas, yoga... son temas que no trabajó el profesor, ni tan siquiera los sugirió, por lo tanto son indicadores de querer ir más allá de lo enseñado por el profesor.

- Ser autónomo en la gestión del propio aprendizaje

Descubrimos indicadores de autonomía en prácticamente todas las clases de autogestión, tanto por parte de los que dirigían la clase como los compañeros que realizaban las actividades. Este objetivo va muy ligado al de tomar iniciativa, por tanto se complementa con las evidencias detectadas sobre este objetivo.

- Aumentar la cultura física

Algunos indicadores de los avances hacia este objetivo los podemos encontrar en que siempre realizaban una crítica de la sesión que se había llevado a cabo; muchas veces con buenos argumentos que denotaban mayor conocimiento, como por ejemplo al comentar algo sobre las partes de la sesión, o sobre el hecho de hacer bien o mal un ejercicio...A continuación se muestran algunas de las situaciones que evidencian lo comentado:

Clase de tenis (17-4-96). La reflexión final de la clase es un indicador de que se ha comprendido qué partes debe tener la sesión. Por otra parte, algunos comentarios de los alumnos sobre qué aspectos se podrían mejorar, también son un indicador de su cultura física: *"Mucha gente en poco espacio" solución: un campo intermedio*.

Clase de aerobio (24-4-96). Los alumnos intervienen para expresar su opinión sobre la clase. El profesor pregunta si se han respetado las fases a lo que los alumnos contestan que sí. Ante la duda del profesor, el delegado dice: *"La primera quizás no tanto. Ha empezado muy rápido"*. La alumna-profesora se justifica: *"Es que no me hacían caso entonces he empezado , corre, corre, entonces han empezado a hacerme caso y como se cansaban, pues no podían hablar"*.

Clase de yoga (17-5-96.-). En esta sesión se realiza un extensa reflexión sobre el desarrollo de la clase, aunque aquí toma más partido el profesor que los alumnos.

Gynkana (31-5-96). Interviene mucho el profesor en la reflexión final, pero los alumnos también hacen sus aportaciones.

- Comprender como se siente el profesor cuando no es escuchado

Encontramos evidencias de la empatía hacia el profesor en el hecho de que casi todas las clases se desarrollan con normalidad, sin conflictos, escuchando al alumno-profesor. Todas excepto las dos sesiones ya comentadas.

- Tomar iniciativa

Este aspecto estaba implícito en la preparación de las clases. Pero también encontramos indicadores de tomar iniciativa en acciones de clase como éstas:

Clase de hockey (12-4-96). Los profesores que realizan la clase empiezan explicando y organizando la clase, sin preguntar a K si pueden empezar. Preguntan a sus compañeros si quieren ponerse juntos o separados (chicos y chicas). Separan los grupos por niveles. Finalmente todas las chicas están juntas con un chico que no lleva patines. Al acabar el alumno-profesor los reúne y les explica como es la equipación de hockey.

Clase de tenis (17-4-96). Al igual que en la clase anterior las profesoras organizan y dirigen la actividad sin problemas. Sin embargo la reflexión final la dirige K.

Clase de aerobio (24-4-96). Las dos alumnas que han preparado la clase organizan todo antes de que sea la hora de clase y empiezan sin esperar al profesor.

Clase de hockey (26-4-96). En este caso, no está K por lo que sería una prueba para su iniciativa. Vemos que los alumnos empiezan sin esperar a E (el profesor sustituto) y finalizan y realizan la reflexión sin preguntarle. Este hecho nos indica un elevado grado de iniciativa.

Clase de yoga (17-5-96). Los alumnos se han ido directamente al gimnasio y las responsables de la clase le comunican a K donde se desarrollará la clase. Cuando llegamos ya están preparados para empezar. Las profesoras demuestran en todo momento el dominio de la situación cortando cualquier atisbo de jaleo (autoridad).

Clase de aerobio (14-6-96). Los alumnos bajan al gimnasio para hacer la clase. Al ver al profesor ocupado con las tutorías de BUP le comunican que la clase es en el gimnasio. Toda la clase se desarrolla sin el profesor. Yo estoy como observadora.

- Aprender de los compañeros

Clase de rugby-cole (22-5-96). La alumna-profesora le pide a los compañeros que la critiquen para que ella pueda aprender. Esta misma alumna hace referencia a este aspecto en la valoración que hace en el trabajo escrito, aspecto que comentaremos más detalladamente al tratar la perspectiva de los alumnos.

- Ser responsables de los propios actos

No encontramos evidencias de lo contrario salvo en dos clases: una en la que se utilizaban globos de agua (elemento ya motivante por sí mismo) y la última clase, en la

que se dejaron llevar por el descontrol de la música “heavy”, y quizás porque las alumnas que dirigían la clase no tenían autoridad (alumnas que según ellas mismas expresaban no se sentían a gusto en este grupo y a las que vimos que no estaban al nivel del resto del grupo –opinión respaldada por el profesor-. Este aspecto lo comentaremos en comportamientos no deseados. En general hubo autocontrol, por ello encontramos tan pocas situaciones en las que el profesor hubiera tenido que dar toques de atención. Los compañeros respetaban al profesor y cuando se producía barullo siempre se oía un “sifón” de algún alumno para hacer callar a los compañeros. Como ejemplo el de la clase de aeróbic del 24-4-96 o el de la clase de yoga (17-5-96), la cual se desarrolló con bastante silencio dada la novedad de la actividad, tranquilidad, por otra parte necesaria para el tipo de actividad realizada.

Otros indicador de responsabilidad los encontramos, por ejemplo, en que el delegado fue el primero en entregar el trabajo y que en las ocasiones en las que el responsable fue otro profesor (E) por ausencia del titular, vimos que el comportamiento no variaba, seguía en la línea de la autonomía. En esos momentos era cuando demostraban en mayor medida que sí lo eran, puesto que no necesitaban la presencia del profesor para autocontrolarse.

Otros comportamientos no previstos pero positivos

- Interés

Encontramos muchas muestras de interés. El hecho de escuchar a los compañeros, de prestar atención a las explicaciones del profesor mostrando una actitud interesada son un reflejo del interés de los alumnos. Al igual que el grupo A la respuesta a la clase de planteamiento de la cuarta evaluación fue un buen exponente del interés de los alumnos: se mostraban participativos y sus miradas mostraban una actitud muy receptiva.

- Agradecimiento a los compañeros por su buen comportamiento

Clase de aeróbic (24-4-96). La alumna-profesora agradece a sus compañeros al finalizar la clase su actitud ante la misma: *“Os quiero dar las gracias a todos porque pensaba que nadie me haría caso y estaríais por ahí tirados, y nadie lo ha hecho”*. Ante estas palabras los compañeros aplauden.

- Reconocimiento por parte de los alumnos del esfuerzo realizado por sus compañeros al asumir el rol de profesores

En varias ocasiones los alumnos aplaudieron a los “profesores” al finalizar su clase.

Comportamientos que muestran lo contrario a los objetivos o comportamientos no deseados

- Dependencia. No iniciativa

Clase de Hockey (12-4-96). En un momento de la clase las chicas dejan de hacer la actividad. Nadie está pendiente de ellas.

- Falta de criterio

Clase de patines y juegos con agua (5-5-96). Hay un fallo en la utilización del material que puede provocar accidentes.

- No autocontrol

Clase de aerobio (24-4-96). En el inicio de la clase hay descontrol. Sin embargo el resto de la clase se desarrolla normalmente.

Clase con patines (juegos de agua) (5-5-96). No respetan las consignas del profesor (están jugando con globos de agua).

- Desinterés-apatía

Clase de hockey (12-4-96). Antes de que finalice la clase tres chicas se van al vestuario (sin pedir permiso) y tardan en salir. Se añade otra más.

Clase de beisbol (29-5-96). Un alumno se dedica a lanzar a la canasta mientras los demás hacen la clase.

Clase de fútbol (31-5-96). El mismo alumno que no intervino en la otra clase, en esta saca unas bolas de malabares y empieza a practicar sin hacer lo que están haciendo los compañeros.

Gynkana (12-6-96). El mismo alumno no participa en ningún momento de la clase. Se dedica a lanzar balones a la canasta de baloncesto.

- Sexismo

Gynkana (31-5-96). Identificamos un comentario sexista por parte de un alumno (el que se automargina y no realiza la actividad de los compañeros). El comentario es: *“las chicas son unas patosas. Me quiero cambiar de grupo porque me ha tocado un grupo de sólo chicas”*. Sin preguntar a nadie se cambia de grupo.

En la exposición de las evidencias encontradas tanto del comportamiento del profesor como de los alumnos en la dirección (o no) de los objetivos, ya se han ido apuntando los aspectos más relevantes. Ahora, a modo de resumen y valoración global del conocimiento, plantearemos los puntos más destacables bajo nuestro punto de vista.

A modo de resumen

Después de observar a los dos grupos nos dimos cuenta de que existían diferencias muy acusadas entre los dos grupos. Mientras el grupo de 8° A mostraba numerosas evidencias de su falta de autonomía y responsabilidad, 8°B se caracterizaba por todo lo contrario.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que al tomar a cada 8° como grupo estamos hablando de la tendencia general de cada uno. Había alumnos del grupo A que tenían una gran madurez y podían considerarse muy responsables de sus actos. Sin embargo había un grupo de alumnos que todavía no era capaz de autocontrolarse y arrastraba a un buen número de compañeros.

Haciendo un balance de los logros alcanzados por el grupo de 8°A es interesante remarcar una serie de aspectos. Los tres primeros objetivos hacen referencia al concepto de EF. Estos objetivos podrían alcanzarse sin necesidad de llegar al último, es decir, llegar a ser autónomo en la gestión del propio aprendizaje. Para llegar a este último es preciso conseguir otras metas (las que hacen referencia a la responsabilidad, respeto, empatía, etc), que estaban implícitas en el proceso. Creemos, que en el caso de 8°A estas metas no se consiguieron y por lo tanto era muy difícil llegar a ese último objetivo referido a la autonomía.

Por lo tanto podríamos decir que el comportamiento de los alumnos de 8°A fue acorde a los objetivos de cambiar el concepto y descubrir nuevas posibilidades, pero no se dio en la dirección de los objetivos relacionados con la autonomía, el respeto, la responsabilidad ya que encontramos evidencias de escasa responsabilidad y poco respeto por los compañeros que dirigían la clase.

En el caso de 8°B, su comportamiento fue acorde con todos los objetivos. Prácticamente, en todas sus clases encontramos muestras de madurez en cuanto a que eran capaces de organizarse por sí solos, desde iniciar una clase sin el profesor hasta realizar la reflexión final por propia iniciativa. Otro rasgo que caracterizaba a este grupo era el reconocimiento y agradecimiento a la labor de los compañeros. Con ello vemos que el objetivo de ponerse en la piel del profesor y llegar a comprender como se siente, por tanto respetarlo, se cumplió. Los compañeros respetaban al que realizaba la clase y siempre que se producía descontrol había alguien que llamaba la atención.

5.2.3 La percepción de los alumnos sobre su propio aprendizaje y la funcionalidad del mismo

Para profundizar sobre el conocimiento tal y como fue percibido por los alumnos se ha estructurado este apartado de modo que, en primer lugar, ahondemos en la percepción de los alumnos sobre su propio aprendizaje. En primera instancia no se centrará en lo aprendido con la autogestión ya que la pregunta se planteó de una forma general “¿qué crees que has aprendido este año?”, con la intención de no condicionar sus respuestas. De este modo podremos saber hasta que punto pudo haber influido ésta en su percepción sobre lo aprendido. En segundo lugar, conoceremos la funcionalidad que los alumnos atribuyen a lo aprendido. Y por último dedicaremos un apartado a conocer más directamente el impacto de la autogestión sobre la percepción del aprendizaje.

Para conocer la perspectiva de los alumnos sobre su propio aprendizaje se recogió información a través de tres fuentes de datos: los cuestionarios pasados al final del curso, los trabajos de la cuarta evaluación y las entrevistas informales realizadas durante el proceso. Sin embargo, el eje vertebrador del análisis fueron los resultados de los cuestionarios y éstos se contrastaron con las evidencias extraídas de las demás fuentes.

Al finalizar el curso se les preguntó en un cuestionario acerca de tres cuestiones relacionadas con el aprendizaje: “¿Qué es lo que has aprendido en las clases de EF de este año?” “¿Crees que es importante?” “¿Crees que te puede servir para algo?” “¿Para qué?”

Teníamos claro al realizar la primera pregunta que los alumnos contestarían lo que ellos creían haber aprendido, lo cual no tenía por qué ser así exactamente. De esta forma pretendíamos estudiar su mundo simbólico y apreciar con más claridad, a través de sus recuerdos más nítidos, aquello que les podía haber impactado más. Sólo triangulando con la información extraída de las demás fuentes y con otras perspectivas (profesor y observadores), podríamos profundizar más en lo que realmente podían haber aprendido.

La percepción del propio aprendizaje

Para averiguar la percepción que tenían los alumnos de su propio aprendizaje se analizó la pregunta realizada en el cuestionario: “¿Qué es lo que has aprendido?” Y posteriormente se contrastaron los resultados con la información extraída de entrevistas y trabajos.

Tras varias lecturas de las respuestas dadas por los alumnos en los cuestionarios decidimos establecer tres macrocategorías.

Por una parte, la que indicaba aprendizajes sobre el **saber hacer**, que acorde con los términos utilizados en la Logse, podríamos denominar procedimientos aunque con ciertas reservas. Si un procedimiento “*es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta*” (Diseño Curricular Base, 1992:41), aprender un procedimiento consistiría en conocer las mejores formas de actuar si se quiere ser eficaz al hacer algo y entender por qué son más eficaces estas estrategias o maneras de obrar. Pero para aprender un procedimiento no bastaría con eso, sino en emplearlo habitualmente, hasta conseguir un grado considerable de automatismo, pues sólo así, de acuerdo con Mahillo (1997) se logrará ser eficaz en la práctica y se aumentará el potencial para aprender cosas nuevas, al poder emplear correctamente estas nuevas estrategias y habilidades.

En este caso, sólo teníamos constancia del conocimiento declarativo del procedimiento, no la certeza de si entendían porque eran más eficaces unas estrategias u otras, o de si efectivamente eran capaces de emplearlo habitualmente. Interpretamos que lo que querían expresar es que habían practicado una determinada actividad o que, sencillamente, ellos creían haberlo aprendido. Pese a ello, tal como expresaban sus respuestas no podía indicar si era procedimiento o concepto ya que ellos no hacían la distinción. Por ello optamos por recoger en esta categoría todas aquellas actividades que no hacían una mención expresa al concepto. No podíamos saber si simplemente lo habían aprendido como concepto o como procedimiento; necesitaríamos más información desde otros medios ya que el cuestionario no era suficiente. Por lo tanto, intentamos paliar este déficit con datos extraídos de otras fuentes, como por ejemplo, con la información extraída en las observaciones realizadas durante el proceso.

Por otra parte, tras revisar sus respuestas vimos que era necesario plantear una categoría que englobara todas aquellas respuestas que hacían referencia al conocimiento o cultura física adquirida y que denominaremos **conocer**. Categoría que podría referirse, también con reticencias, a la utilizada en la Logse. Es decir hechos y conceptos, que serviría para expresar aquellos hechos, datos, conceptos o principios que manifiestan los alumnos haber aprendido, tales como el descubrimiento de las diferentes posibilidades que tiene la EF o la diferencia entre EF y deporte, etc.

Y por último, aunque no por ello menos importante e interesante sino al contrario, puesto que la educación de actitudes era la que en el fondo guiaba el proceso de enseñanza-aprendizaje estudiado, aquellas respuestas que expresaban actitudes (**mostrar disposición hacia**). Entendiendo las actitudes como “*tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación*” (Diseño Curricular Base, 1992:42). Teniendo en cuenta que era interesante distinguir los componentes de las actitudes ya que las respuestas de los alumnos sólo podían darnos indicadores de alguno de dichos aspectos. Es decir, era

preciso distinguir entre el componente cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Sus respuestas en el cuestionario daban escasa información sobre las acciones manifiestas, pero sí proporcionaban indicadores sobre el resto de aspectos.

Pese a pretender diferenciar los aprendizajes vinculados a contenidos de hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas, consideramos que esta distinción es más bien didáctica que real ya que en todo proceso educativo es preciso combinarlos armónicamente. De hecho, en sus respuestas se mezcla el saber hacer, con el conocimiento y la actitud, lo que ha supuesto una gran dificultad a la hora de analizarlos por separado.

Dos de estas grandes categorías –saber hacer (procedimientos) y mostrar disposición (actitudes) se subdividieron en función de si hacían referencia a la dimensión personal o a la dimensión social del sujeto. Entendiendo como personal aquel aprendizaje cuyo foco de atención estaba en un interés individual, como por ejemplo respuestas como *“he aprendido a inventar actividades”*, o *“he aprendido diferentes cosas como funky”*. En estas afirmaciones los estudiantes no hacían mención a los demás compañeros ni al profesor.

Por otra parte entenderemos como dimensión social (sin olvidar las limitaciones de esta clasificación) aquello que los alumnos manifiestan haber aprendido con respecto a los demás o que de alguna manera represente a un interés colectivo, como por ejemplo *“conocer mejor a los compañeros”*, *“convivir”*, o *“valorar el trabajo del profesor”*. Por ello se habla de poner el acento en uno o en otro, o de un componente mayor en cuanto al propio individuo o en cuanto a los demás, pero sin llegar a hacer afirmaciones rotundas.

En cada una de estas categorías se incluyeron los aprendizajes expresados por los alumnos pero agrupados en subcategorías.

La clasificación quedó de la siguiente manera:

ÁREA	DIMENSIÓN	APRENDIZAJES
SABER HACER	PERSONAL	Practicar juegos y deportes Crear actividades Realizar prácticas de ritmo y expresión Preparar y realizar clases de EF Autoevaluarse Ejercitar la condición física
	SOCIAL	Trabajar equipo
ACTITUDES (MOSTRAR DISPOSICIÓN):	PERSONAL	Conocer, educar y respetar el propio cuerpo Aceptar la contrariedad
	SOCIAL	Colaborar con los compañeros Convivir Obedecer al profesor Valorar el trabajo del profesor Respetar a los demás (compañeros y profesor) Valorar de EF
CONOCER	Descubrir las diferentes posibilidades de la EF Identificar el concepto de EF	

Figura 31: La percepción de los alumnos sobre su aprendizaje

Un total de veintidós alumnos y alumnas del grupo A declararon haber aprendido un tipo u otro de **procedimiento (saber hacer) en su dimensión individual**. De éstos, ocho hacían referencia única y exclusivamente (sólo hablaban de este aspecto en la totalidad de su respuesta) a la *práctica de juegos y deportes*, haciendo especial incidencia en la novedad y la variedad de éstos¹⁷³:

“Practicar otros deportes que no conocíamos” (8ºA)

“Muchos deportes” (8ºA)

“Practicar otros deportes que no conocíamos” (8ºA)

¹⁷³ Sólo pondré algunas respuestas para ejemplificar y cuando éstas aporten algún elemento nuevo.

De estos veintidós, sólo uno hacía referencia, también de forma exclusiva, a la *creación de actividades*, posiblemente refiriéndose a los juegos que tuvieron que idear por grupos en la tercera evaluación o a la preparación de las clases de la cuarta evaluación.

“Inventar actividades”

Cinco alumnos mencionaban exclusivamente el apartado de *prácticas de ritmo y expresión* lo que parece indicar, salvo algún caso aislado, que produjeron un impacto positivo, probablemente porque no lo habían hecho nunca:

“A representar un sketch”

“La expresión corporal”

“Distintas formas de expresión corporal”

“He aprendido como se hacen diferentes cosas como funky...”

“Bailes de aerobic o funky”

Tres alumnos y/o alumnas se referían al hecho de haber aprendido a *preparar y realizar clases*; para dos de ellos parecía ser lo único que habían aprendido, pese a que esto sólo lo llevaron a cabo en la última evaluación:

“A preparar clases”

“He aprendido a organizar una clase y saber como llevarla lo suficientemente bien como para conseguir que al acabar todos aprendieran algo”.

Parece ésta última una afirmación contundente y demasiado pretenciosa dado que era la primera vez que se enfrentaba a esta experiencia y ya pensaba que podría dar clases de EF. Ello nos lleva a reflexionar sobre si el planteamiento del profesor basado en la autogestión y autonomía no llevará a los alumnos a una percepción errónea y a una sobrevaloración de su capacidad. Es este un punto que dejaremos en interrogante hasta poder tener más datos al respecto. Mientras estos dos alumnos o alumnas hacían esta aportación como única respuesta a la cuestión, el tercero, lo consideraba como un aspecto más de lo aprendido, no descartando otros aprendizajes:

“Organizar clases por nosotros mismos (...)”.

Por otra parte un alumno o alumna declaraba que había aprendido, además de otros aspectos, a *autoevaluarse*:

“(...) valorar el nivel de este año con respecto a los otros”,

lo cual puede ser un indicador de cierto grado de autonomía¹⁷⁴.

Cuatro alumnos/as hacían alguna manifestación sobre la *ejercitación de la condición física* y aspectos relacionados con ésta, pero tres de ellos añadían haber aprendido algo más (incluidos en otros apartados):

“(...) desarrollar nuestras capacidades (...)”

“He aprendido a calentar bien los músculos, a hacer ejercicios de relajación, estiramientos (...)”

“Resistencia, saber volver a la calma con los estiramientos adecuados y además de otras actividades”

“Coordinación, resistencia física (...)”

No se dio ninguna respuesta en cuanto a los **procedimientos en su dimensión social**, lo cual será muy representativo de este grupo al compararlo con el otro 8º. Pese a que el trabajo en equipo era uno de los pilares del planteamiento del profesor, pudimos constatar que ningún alumno de este grupo había hecho referencia a este aspecto, sobre el que incidiremos en las conclusiones comparadas.

Por otra parte, si nos fijamos en los resultados de **8ºB**, vemos que un total de veintidos alumnos y/o alumnas de este grupo manifestaron haber aprendido algún **procedimiento en la dimensión personal**, mientras que seis decían haber aprendido aspectos considerados de interés colectivo, es decir, en la dimensión social.

Los aprendizajes que podríamos llamar de la dimensión individual y que por tanto manifestaban principalmente intereses personales, hacían referencia como en el grupo A, a *practicar juegos y deportes* (6) manifestando la novedad y variedad de ellos durante el presente curso:

“(...) he aprendido otros deportes que nunca había practicado”, “(...) hacer diferentes deportes, esgrima, que no conocía antes y otros sí”, etc.

O a *crear actividades* (3) que como en el caso de 8ºA, se refieren a los juegos que tuvieron que idear en la 2ª evaluación

“(...) a pensar en juegos que no existen, o sea, imaginar, pensar...”

También indican que aprendieron a *realizar prácticas de ritmo y expresión* (4):

“(...) he aprendido expresión corporal y poder controlar mi cuerpo”

Otro de los procedimientos que los alumnos declararon haber aprendido era a *preparar o realizar clases* (4). Las respuestas dadas en este sentido no eran

¹⁷⁴ El problema es que las respuestas eran demasiado breves y explícitas para poder inferir que realmente se daban dichos aprendizajes.

exclusivas sino que contemplaban otros aspectos, por lo que podríamos decir que la novedad de realizar ellos las clases les impactó pero no de forma exclusiva. He aquí algunos ejemplos:

“A hacer clases (...)”,

“He aprendido a organizar mis propias clases de EF(...)”.

Esta última respuesta refuerza la idea que quería transmitir el profesor: que fueran capaces de autogestionar la clase, sin necesidad de nadie.

También se identificaron cuatro respuestas en relación a *autoevaluarse*, en claro contraste con la única respuesta de grupo A y en contraposición también a este grupo se dio una respuesta sobre *ejercitar la condición física*, frente a las cuatro del grupo A.

En lo que se refiere a los **procedimientos en su dimensión social** fueron seis los alumnos que hacían algún comentario al respecto, hecho significativo ya que en el curso de 8ºA no lo hizo ninguno. Los seis comentarios giraban alrededor del *trabajo en equipo*. Dejaremos este punto hasta el momento de realizar las conclusiones comparadas.

En lo que concierne al otro gran bloque o macrocategoría, es decir, a las **actitudes**, el grupo A realizó un total de once comentarios, tres en la dimensión personal y ocho en la social. Se aprecian en su **dimensión personal** dos respuestas sobre *conocimiento, educación y respeto hacia el propio cuerpo*; una de ellas como única respuesta:

“Que te enseña a conocer tu cuerpo”

y otra que contiene una segunda parte ubicada en otra categoría:

“A respetar mi cuerpo”.

En este grupo sólo hallamos una respuesta sobre *aceptación de la contrariedad*:

“Que las cosas no siempre salen como uno las tenía preparadas (...)”¹⁷⁵.

En esta respuesta se detecta cierta frustración, frustración que puede ser positiva si consideramos que es un hecho que puede ocurrir en la vida cotidiana por lo que es necesario aprender a asumir las contrariedades de forma positiva.

Dando paso a la **dimensión social**, no se da ninguna respuesta que pueda incluirse en haber aprendido a colaborar con los compañeros, aspecto que se comentará en el apartado de comparación de los dos grupos, puesto que aparece como respuesta de varios alumnos de 8ºB. Ni tampoco se da ninguna respuesta sobre convivencia ni obediencia al profesor. No obstante si se realizan dos comentarios sobre *valoración del trabajo del profesor*; uno como única respuesta a la pregunta:

¹⁷⁵ Esta respuesta tiene una segunda parte ubicada en otra categoría

“Sobre todo como se siente un profesor cuando está dando clases y sus alumnos no le prestan atención, pero varias cosas más”.

Pese a esta coletilla, este alumno o alumna no especificaba que otras cosas había aprendido; y otro con una respuesta parcial:

“(…) y saber lo que es ser profesor y lo difícil que resulta preparar una clase”.

Se identificaron dos respuestas acerca de haber aprendido a *respetar a los demás*; una de ellas como respuesta única:

“He aprendido a respetar al profesor y a pasármelo bien”.

Y otra como segunda parte de la respuesta:

“También he aprendido a ser más respetuoso con los demás”.

Este es un aspecto interesante para contrastar con lo ocurrido durante el proceso, es decir, al triangular las perspectivas de los participantes¹⁷⁶.

Sí, en cambio, se realizan comentarios sobre el *valor de la EF(4)* dando a entender que ahora valoran más esta asignatura. Posiblemente por contraste con la EF recibida en años anteriores¹⁷⁷:

“Que la EF no es tan monótona como parece (…)”

“Que estar en forma puede ser divertido o permanentemente aburrido”

“(…) que se puede practicar la EF haciendo juegos divertidos”

“(…)y ver de otro modo lo que es EF”

En general, este curso manifiesta menos aprendizajes de la dimensión social, tanto en lo concerniente a los procedimientos como a las actitudes y los valores, aspecto que destacaremos en las conclusiones finales comparadas.

¹⁷⁶ Realmente no hubo evidencias de que los alumnos de este grupo (en general) llegaran a ser respetuosos entre ellos, dado que cuando un compañero realizaba la clase hacían poco caso de las consignas que les daban y se producía bastante descontrol. Al tratar el caso como grupo, no podemos saber con exactitud qué alumnos (y si eran precisamente los que en el cuestionario respondieron en esa dirección) mostraron respeto por los compañeros y el profesor. Ésta sería una limitación de la investigación.

¹⁷⁷ En el capítulo 3 se ha tratado más ampliamente los conocimientos previos de los alumnos y especialmente, la experiencia de los alumnos en la EF anterior.

Si nos referimos al grupo B vemos que, en la macrocategoría de **mostrar disposición (actitudes)**, son seis los alumnos que manifiestan actitudes desde un punto de vista **personal**. Por un lado, respecto a la categoría de *conocimiento, educación y respeto hacia el propio cuerpo* (3), dos de ellos lo exponen como una respuesta única, sin más comentarios:

“He aprendido a educar mi cuerpo, con las enseñanzas de K, de mis compañeros y de mí mismo”,

“A aprender a trabajar mi cuerpo y hacer ejercicios al mismo tiempo que divertirme”.

El tercero lo expresa como complemento a su respuesta:

“(…) a enseñar mi cuerpo”.

Tres estudiantes hacen un comentario sobre *aceptación de la contrariedad*; dos de ellos lo realizan como una parte más de la respuesta:

“(…) a que las cosas no siempre salen como tu quieres (...)”

“(…) a darme cuenta de mis errores y aprender de ellos”;

El tercero, da una única respuesta:

“A saber lo que se siente dirigiendo una clase cuando no sale como tu querías”.

Estas palabras reflejan unos aprendizajes que no son exclusivos del área de EF, sino que perfectamente podrían formar parte de los contenidos transversales de la educación.

En cuanto a las actitudes en su **dimensión social**, se empiezan a vislumbrar claras diferencias con respecto a 8ºA. Mientras que en este último, sólo se dan ocho respuestas, en 8ºB son diecisiete las declaraciones hechas al respecto. En primer lugar, contabilizamos tres alumnos que contestan en una parte de su respuesta que habían aprendido a *colaborar con los compañeros*. Algunos ejemplos que permiten ilustrar esto:

“(…) He entendido un poco mejor la palabra compañerismo, que se aprende tanto jugando como corriendo”, “solidaridad con los compañeros (...)”.

Muy ligado a este concepto, tenemos el de *convivencia*; son cuatro los comentarios hechos, todos ellos dentro de una respuesta completada por otros aspectos:

“(…)a convivir con los demás”,

“(…)entre los compañeros nos hemos conocido más”

Sólo un alumno menciona el aspecto concerniente a *obediencia al profesor*:

“Hacer caso al profesor (...)”.

La respuesta parece referirse a la figura de profesor como concepto, por lo que no debía referirse al profesor “titular” sino a la figura del profesor que en la última evaluación estuvo en todos ellos.

En esa última evaluación los alumnos también aprendieron, según ellos mismos declaraban, a *valorar el trabajo del profesor (4)*, ya que tuvieron que estar en su misma piel. Veamos algunos ejemplos:

“(...)y ver lo difícil que es hacer una clase”,

“Que es muy difícil ser profesor y montar clases divertidas y originales”.

Otro valor que decían haber aprendido, en este caso tres alumnos, fue a *respetar a los demás*, tanto compañeros como profesor. Fruto posiblemente de ponerse en el lugar del profesor y pasarlo relativamente mal:

“(...) aprender a respetar al profesor porque cuando hicimos las clases si nadie nos escucha sienta bastante mal” o

“(...) a respetarnos, y también al profesor (...)”.

En el último apartado dedicado al *valor que se le da a la EF (2)* merece la pena destacar el siguiente comentario:

“(...) se pueden hacer clases divertidas y originales a la vez que se practica EF”.

Considero a partir de estas palabras que dicho alumno no concebía una clase de EF original y divertida, como si ello fuera incompatible con la asignatura, lo cual refleja la imagen y el tipo de EF impartida en la escuela hasta el curso anterior.

Como podemos apreciar, los valores aprendidos, tanto en su dimensión personal y sobre todo en su dimensión social, derivan especialmente del trabajo realizado en la última evaluación.

Respecto a la última macrocategoría, la destinada a destacar los **aprendizajes de conceptos**, se puede decir, que en 8ºA fue, tras la de procedimientos, la que recogió más comentarios (12):

Los alumnos decían haber *descubierto las diferentes posibilidades de la EF (6)*:

“(...)y que a parte de estar constituida por varios deportes hay muchas posibilidades de juegos y que la mente tiene un importante papel”

“Muchas cosas y la principal es que hay otras formas diferentes y más divertidas de poner en forma nuestro cuerpo”

“Saber que hay otras actividades a pesar del fútbol o juego en equipo”

“Que puede ser mucho más divertido que con las clases que hacíamos con otros profesores. Hay muchas formas de trabajar nuestro cuerpo como haciendo funky, entre otras cosas”

“Que no solo hay deporte sino que puedes aprender cosas. Aunque algunas son aburridas”

“Juegos que no conocía antes y ver de otro modo lo que es EF”

Y también habían configurado un nuevo concepto de EF(6) :

“A diferenciar EF de deporte o gimnasia (...)”

“(...) saber algo más de la EF”

“He aprendido que el deporte no es EF sino que deporte es una sola actividad y EF es el deporte más el cuerpo”

“Que la EF es algo más que estar dos meses dándole al fútbol, 2 más al básquet y el resto a atletismo sino que también cuentan otros factores como la participación”

“Que la EF no es solo trabajar un deporte en concreto sino que es ver un poco de todos con el fin de educar nuestro cuerpo”

“Sobre todo: la diferencia que hay de deporte a EF (ya que hasta ahora pensaba que era lo mismo) (...)”

De algunas de las afirmaciones hechas por los alumnos se infiere que ahora los alumnos valoran más la asignatura, posiblemente no sólo por los contenidos aprendidos sino por la forma en que ha sido impartida, lo cual ha hecho que fuera más motivante: *“ Que la EF no es tan monótona como parece”*. Quizás ahora son más conscientes de las diferentes posibilidades que les ofrece la EF: *“Que hay muchas formas de trabajar nuestro cuerpo como haciendo funky, entre otras cosas...”* y por último, el concepto de EF ha cambiado *“he aprendido la diferencia que hay de deporte a EF (ya que hasta ahora pensaba que era lo mismo)”*.

Es interesante destacar que las respuestas agrupadas bajo la categoría de hechos y conceptos fueron únicas, sin segundas partes.

En el grupo B sucedió, al igual que en el grupo A, que muchas de las respuestas se podían ubicar por completo en la categoría de conceptos, o al menos una parte de la respuesta(8).

Sin embargo, en la categoría en que se pudo encajar más respuestas sobre aprendizajes de conceptos fue en la de *descubrir las diferentes posibilidades de la EF (5)*, hecho que también quedó patente en los resultados obtenidos en el cuestionario de 8ºA. Algunos ejemplos:

“Que la EF es mucho más amplia de lo que nos habían enseñado los años anteriores. Que tiene muchas modalidades(...)”

“Que la EF no es sólo jugar a fútbol o a basquet, tiene otros valores y un gran abanico de posibilidades tanto físicas como mentales y de relaciones”.

Muy relacionada con esta categoría podríamos hablar de la última sobre *identificar el concepto de EF* (2). Dos alumnos respondieron de forma breve y como una parte más de la respuesta:

“(...) Significado de la EF”.

Conclusiones comparadas de 8ºA y 8ºB

Durante el desarrollo de las conclusiones de cada uno de los grupos se han ido apuntando ya algunas diferencias. Ahora se realizará una revisión de las diferencias y similitudes entre los dos grupos, haciendo mención específica a cada categoría.

Respecto al aprendizaje de procedimientos (saber hacer):

-Dimensión personal.

Observando los resultados de la categoría *“practicar juegos y deportes”* (8A/6B)¹⁷⁸ vemos que las respuestas son semejantes, en cuanto al número de veces en que se menciona y en cuanto al contenido de las mismas. Lo que ambos grupos destacan es la variedad de juegos y deportes vistos durante el curso.

La categoría *“crear actividades”* (1/3) parece indicar que en 8º B ha impactado más el hecho de tener que crear ellos las actividades, podría interpretarse que dan más valor al aspecto creativo.

En cuanto a *“realizar prácticas de ritmo y expresión”* (5/4) vemos que las respuestas son muy parecidas en los dos grupos.

Con la categoría de *“realizar y preparar clases”* (3/4) vemos que ha impactado por igual la experiencia de realizar ellos las clases.

La categoría de *“autoevaluarse”* (1/4) nos parece un indicador de que el grupo B tiene una mayor conciencia de sus límites y un mayor autocontrol.

Respecto a *“ejercitar la condición física”* (4/1) vemos que se dan más respuestas en el grupo A, posiblemente porque al no entrar en la dinámica de otros cursos –

¹⁷⁸ El número se refiere a la cantidad de respuestas que se dan en la categoría. Primero aparece el dato del grupo A y después el del B. En las siguientes referencias solo aparecerá el número de veces que se da este tipo de respuesta.

experimentar con situaciones variadas- hicieron un trabajo más prolongado de la condición física.

-Dimensión social.

Al comparar ambos grupos, el aspecto que nos parece más destacable es la diferencia existente entre los dos cursos en lo que se refiere a los aprendizajes vinculados a la dimensión SOCIAL.

La categoría de *“trabajar en equipo”* (0/6) es una primera evidencia de la diferencia principal entre ambos grupos. Si revisamos los procedimientos declarados en el DCB para la Educación Física, no vislumbramos ninguno que mencione explícitamente este contenido; sin embargo, si que podemos encontrarlo en términos de objetivos generales de etapa y de área.

Respecto al aprendizaje de actitudes:

Dimensión personal.-

Sobre la categoría *“conocer, educar y respetar el propio cuerpo”* (2/3) observamos respuestas parecidas pero con una leve diferencia de matiz. El alumno de 8ºB realiza un comentario que nos sugiere que ha comprendido perfectamente el mensaje transmitido por el profesor. Mensaje transmitido especialmente a través de la forma de interactuar con los alumnos y que se resumiría en una relación de tu a tu, en la que todos pueden aprender de todos. El comentario en cuestión era el siguiente: *“he aprendido a educar mi cuerpo con las enseñanzas de K, de mis compañeros y de mí mismo”*.

En la siguiente categoría *“aceptar la contrariedad”* (1/3) nos parece percibir un mayor autocontrol y madurez en el grupo de 8ºB, haciendo referencia a que las cosas no siempre salen como uno quisiera, producto de la experiencia de autogestión.

Dimensión social

Existen grandes diferencias entre los dos grupos. *“Colaborar”* (0/3), *“convivir”* (0/4); *“obediencia al profesor”* (0/1); *“valorar el trabajo del profesor”* (2/4). Estos resultados son indicadores de una mayor conciencia de grupo por parte de 8ºB. También se detecta una mayor influencia de las clases de autogestión.

En cuanto a la categoría *“respetar a los demás”* (2/3) hay bastante similitud en las respuestas de ambos grupos y todas ellas se muestran como consecuencia de la autogestión.

En la categoría *“valorar la EF”* (4/2) nos parece curioso el resultado puesto que la dinámica con el grupo A no fue satisfactoria ni para los alumnos (cansados de los discursos) ni para el profesor (hizo un planteamiento menos arriesgado y más tradicional dada la respuesta de los alumnos); sin embargo vemos que los alumnos valoran la asignatura.

Respecto al aprendizaje de hechos y conceptos:

En cuanto a la categoría “*descubrir diferentes posibilidades de EF*” (6/5), vemos que ambos grupos coinciden, aunque las respuestas de 8ºB son algo más maduras.

Los resultados de la categoría “*identificar el concepto*” (6/2) nos indican diferencias en el sentido de que 8ºA parece tener más claro el concepto de EF. Sin embargo, si tenemos en cuenta otras fuentes de información vemos que ambos grupos han aprendido la diferencia. Lo que marcaría la distancia sería que mientras para unos, 8º A, este aspecto sería el más relevante, para los alumnos de 8ºB, este no sería un aspecto tan importante como el hecho de haber aprendido a trabajar en equipo o a convivir o colaborar con los demás, es decir, aquellos aspectos actitudinales referidos a aprendizajes sociales. Mientras los primeros se han quedado en un primer nivel (el especialmente pretendido por el profesor) los segundos han ido más allá del concepto.

CONCLUSIONES COMPARADAS 8ºA-8ºB

APRENDIZAJES		8º A	8ºB
SABER HACER	D. PERSONAL	22	22
	D. SOCIAL	0	6
MOSTRAR DISPOSICIÓN	D. PERSONAL	3	6
	D. SOCIAL	8	17
CONOCER		12	7

Figura 32: Conclusiones comparadas 8ºA y 8ºB

La funcionalidad del aprendizaje

Como segundo aspecto que permitiría profundizar en el conocimiento tal y como fue percibido por los alumnos, se analizó la utilidad que los alumnos le daban a lo aprendido, planteándoles de forma directa la cuestión: “¿Crees que te va a servir para algo? ¿Para qué?”. De este modo, el análisis de esta pregunta, fue la fuente principal de la que se extrajo información sobre este aspecto.

Una vez revisadas las respuestas, se realizó una primera categorización, que al igual que en la cuestión sobre el aprendizaje, diferenciaba la utilidad respecto al “saber hacer”, a “mostrar disposición hacia” o a “conocer”. Las dos primeras a su vez se diferenciaban en su dimensión personal o social. Es decir, cuando el alumno le daba una utilidad que repercutía directamente sobre su persona, se consideró que pertenecía a la dimensión individual. Sin embargo cuando la utilidad hacía referencia a él con respecto a los demás o a cuestiones ajenas a él, se consideró que pertenecía a la dimensión social.

Estas fueron las subcategorías que emergieron de las respuestas de los alumnos:

ÁREA	DIMENSIÓN	UTILIDAD
SABER HACER	INDIVIDUAL	Controlar y educar el cuerpo Prevenir y curar lesiones Controlar la mente Desarrollar la mente Autoevaluarse Desinhibirse Ser autónomo (autosuficiente)
	SOCIAL	Enseñar a otros
MOSTRAR DISPOSICION A	PERSONAL	Estar en forma. Mantener la salud Aceptar la contrariedad Disfrutar
	SOCIAL	Valorar la EF Reconocer la labor de los demás Sentir empatía Respetar a los demás. Convivir con los demás Hacer amistades
CONOCER	Las respuestas implican también conocimiento. Para saber hacer es preciso conocer. Los alumnos identifican la utilidad con la práctica (el saber hacer) y con las actitudes y valores que conlleva el saber hacer.	

Figura 33 : La funcionalidad del aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos.

En el **grupo A** se dio un claro predominio de la utilidad personal (17) sobre la social (6), siguiendo en la misma línea de los resultados sobre el aprendizaje. Así mismo prevalecían las respuestas en el área del saber hacer (13) sobre la de las actitudes (4).

Los alumnos fueron poco explícitos en sus respuestas sobre el saber hacer, como por ejemplo cuando declaraban que lo aprendido les podía ser útil para “*equilibrar mi cuerpo*”, o “*para saber controlar mi cuerpo*”. En estos casos no sabíamos exactamente si se referían al aspecto de salud relacionado con la dieta y el ejercicio o a lo trabajado en expresión sobre control postural.

Al mencionar el tema de *prevenir y curar lesiones*, hacían referencia explícita a primeros auxilios, aspectos que habían trabajado en clase, pero también podríamos relacionarlo con la categoría de autonomía y la necesidad de realizar bien los ejercicios para evitar lesiones.

Dos de las categorías, *desarrollar y controlar la mente*, en un primer momento podrían llamar la atención porque no serían respuestas habituales de la EF, o por lo menos no parecerían en primera instancia, su foco de atención. Un alumno declaraba que le podía servir para:

“Utilizar la mente en cosas originales y útiles”,

lo cual haría referencia a los juegos inventados en la tercera evaluación o a las clases de autogestión. Este mismo alumno decía que había aprendido:

“(…)que la EF no es tan monótona como parece y que a parte de estar constituida por varios deportes también hay muchas posibilidades de juegos y que la mente juega un importante papel”.

Ninguno de los alumnos del grupo A hizo mención a controlar la mente ni a autoevaluarse.

La categoría que más respuestas recogió fue la de *ser autónomo* (6), lo cual reflejaba que habían captado bien la idea que quería transmitir el profesor.

La categoría *enseñar a otros* (4) de la dimensión social indicaba el interés de los alumnos por mostrar a otros lo aprendido. Parece una muestra de que había mejorado su autoestima y podría ser también un indicador de la mayor valoración de la asignatura, ya que si no fuera así no querrían enseñar a otros lo que saben.

Las actitudes declaradas hacían referencia por un lado a aspectos de *mantenimiento de la salud y a estar en forma*. Sólo un alumno mencionó el disfrute. Se dieron muy pocas respuestas respecto a las actitudes en su vertiente social, una sobre la *valoración de la EF* y dos sobre el *reconocimiento de la labor del profesor*. Ningún alumno mencionó nada sobre *sentir empatía, respetar al profesor o los compañeros, convivir o hacer amistades*.

También atrajo nuestra atención la respuesta: *“Ya que lo he tenido que hacer debe ser importante o al menos tiene que servirme para algo: perder la vergüenza en las clases de expresión”*, que supondría un supuesto tácito. Si me lo ofrecen es porque sirve para algo, lo cual demuestra confianza en los profesores o en el sistema.

En el **grupo B** se dio un predominio de la utilidad personal sobre la social (18/11) aunque no tan acusado como en el grupo A. Pero, al contrario que en éste último, se dieron un mayor número de respuestas en el área de las actitudes (16) que en la de procedimientos (13).

En el área del saber hacer encontramos respuestas sobre *control y educación del cuerpo* semejantes a las expresadas por el grupo A pero encontramos respuestas sobre el *desarrollo y control de la mente*, así como la *autoevaluación*, que no aparecen en el otro grupo. ¿Podría darnos a entender que en este grupo hay alumnos más reflexivos?

La categoría *ser autónomo* recoge cuatro comentarios que están en la línea de los objetivos del profesor.

En su dimensión social y la categoría *enseñar a otros* sólo aparece una respuesta: *“Para estar preparado por si quieres ser profesor de EF”*. Esta respuesta nos indica que este alumno no ha captado la verdadera intencionalidad del profesor. Sin embargo, reforzaría la crítica que podría hacerse del modelo, es decir, que puede dar la sensación de que el profesor está preparando a futuros profesores de EF.

En el área de las actitudes (mostrar disposición), se dieron más respuestas dentro de la dimensión social (10) que de la individual (6). Destacaríamos las respuestas englobadas dentro de la categoría *sentir empatía* (2), *respetar a los demás* (2) *convivir con los demás* (2), *hacer amistades* (2). Estas respuestas estarían en total correspondencia con las expresadas en la cuestión sobre el aprendizaje. Por tanto, de nuevo queda patente la utilidad social que tiene para estos alumnos lo aprendido en las clases de EF.

CONCLUSIONES COMPARADAS

ÁREA	DIMENSIÓN	8ºA		8ºB	
SABER HACER	PERSONAL	13	17	12	13
	SOCIAL	4		1	
MOSTRAR DISPOSICIÓN HACIA	PERSONAL	4	6	6	16
	SOCIAL	2		10	

Figura 34 : Conclusiones comparadas (8ºA y 8ºB) sobre la funcionalidad del aprendizaje.

DIMENSION	8ºA	8ºB
PERSONAL	17	18
SOCIAL	6	11

Todos los alumnos de ambos grupos, excepto uno de 8ºA reconocieron que lo aprendido era importante y les podía ser útil. Este alumno decía haber aprendido a respetar al profesor y a pasárselo bien y que ésto era importante, *“aunque no creo que me pueda servir para mucho”*. Esta respuesta nos indica que o bien no ha llegado a comprender las intenciones del profesor o que apenas le importa pues su actitud seguirá siendo la misma, nada habrá cambiado. De cualquier forma, es difícil saber exactamente a que se refería.

Un denominador común de todas las respuestas es que la gran mayoría de alumnos valoraban lo realizado como muy importante para su vida cotidiana. Planteaban utilidades que se aproximaban bastante a las intenciones del profesor pero también nos quedaría la duda de si realmente les será útil. De momento, reconocer dicha utilidad es un primer paso para posteriormente mantener dicha disposición o tendencia. Estaríamos hablando del componente cognitivo y afectivo de las actitudes, pero no del conductual ya que habría que observar como se comportan en su vida cotidiana para saber con certeza si le dan dicha utilidad. Y estaríamos hablando también del componente declarativo de los procedimientos, los cuales también habría que comprobar en situaciones posteriores. De ahí la importancia de hacer un seguimiento del grupo a más largo plazo y comprobar si adquieren o no dichos hábitos, actitudes y procedimientos.

La principal diferencia observada entre los dos grupos residía en la utilidad social (6 respuestas en este sentido en el grupo A y 11 en el B). Como pudimos ver, el grupo B se caracterizaba por ser un grupo bien cohesionado, la dinámica entre ellos era buena, hecho que se desprende tanto en las observaciones realizadas durante el proceso como en sus opiniones respecto a lo aprendido en la asignatura. Una vez más con sus respuestas a esta cuestión veíamos como la utilidad que le daban a lo aprendido se encaminaba hacia lo social. Es interesante destacar que el grueso de respuestas de 8ºA, en su dimensión social, pertenece al área del saber hacer mientras que en el grupo B, la mayoría de respuestas se ubicarían en el área de las actitudes. En este último se dan respuestas en torno al respeto, la convivencia y la amistad que no se producen en el otro grupo. En general en el grupo B predomina la utilidad en el área de las actitudes (16/13) mientras que en el A es en el área del saber hacer (6/17).

Quizás al ser un grupo considerado “malo” incluso por ellos mismos, para ellos tiene mucho valor el logro, el sentir que son capaces de conseguir hacer algo o de mejorar. Por ello, también es posible que den bastante importancia a la utilidad de enseñarlo a otros (4 frente a 1), ya que se sienten reforzados. El grupo B se siente más autosuficiente, está acostumbrado a conseguir sus objetivos y posiblemente tienen una mayor autoestima.

En ambos grupos podemos apreciar que valoran la salud. Consideran que lo aprendido les ha sido útil para mejorar o mantener la salud. Lo que no podemos saber es si realmente han adquirido hábitos que ayuden a mantener o mejorar la salud. De

ahí la necesidad de seguir profundizando en años posteriores en la adquisición de valores y hábitos positivos en torno a la EF.

El aprendizaje respecto a la autogestión.

La forma en que se planteó la cuestión sobre el aprendizaje fue totalmente abierta con la intención de observar qué aspectos habían impactado más en los alumnos. Al valorar sus respuestas pudimos apreciar que varias de las categorías que aparecían tenían relación directa o indirecta con la autogestión. Ello permitió ver la importante influencia de la autogestión en la percepción que tenían los alumnos de su aprendizaje.

Veremos primero en el siguiente cuadro la relación entre los aprendizajes y la utilidad declarada por los alumnos (en general) y aquellos aspectos que parecen tener una relación más directa con la autogestión (están subrayados). Posteriormente se comentaran más a fondo algunos de los resultados.

ÁREA	DIMENSIÓN	APRENDIZAJE	UTILIDAD
SABER HACER (procedimientos)	INDIVIDUAL	Practicar juegos y deportes <u>Crear actividades</u> Realizar prácticas de mimo y expresión <u>Preparar clases</u> <u>Autoevaluarse</u> Ejercitar la condición física	Controlar y educar el cuerpo <u>Desarrollar la mente</u> Desinhibirse <u>Ser autónomo</u> <u>Autoevaluarse</u> Estar en forma
	SOCIAL	<u>Trabajar en equipo</u>	<u>Enseñar a otros</u>
MOSTRAR DISPOSICIÓN (actitudes)	INDIVIDUAL	Conocer, educar y respetar cuerpo <u>Aceptar la contrariedad</u>	Mantener la salud <u>Aceptar la contrariedad</u> Disfrutar
	SOCIAL	<u>Valorar el trabajo del profesor</u> <u>Valorar la EF</u> <u>Colaborar con los compañeros</u> <u>Convivir</u> <u>Respetar a los demás</u> <u>Obedecer al profesor</u>	<u>Sentir empatía</u> <u>Valorar la EF</u> Hacer amistades <u>Reconocer la labor de los demás</u> <u>Respetar a los demás</u>
CONOCER		Descubrir las posibilidades de la A.F. Identificar el concepto de EF	

Figura 34 :Relación entre los aprendizajes y la utilidad declarada por los alumnos y los aspectos más relacionados con la autogestión.

Las categorías que destacaría serían:

Respecto a la macrocategoría SABER HACER, en su dimensión personal, los alumnos decían haber aprendido a preparar y realizar clases de EF. Sin embargo, el hecho de realizar una sesión no implica que se haya aprendido y menos a hacerlo bien. En realidad tendrían unos mínimos conocimientos sobre como se estructura una sesión pero ello parecía darles pie a afirmar que habían aprendido a hacerlo.

Sus respuestas sobre lo aprendido versaban sobre lo que hicieron durante las clases de autogestión, la cuestión sería ¿realmente lo han aprendido?. En el grupo A fueron tres los alumnos que decían haber aprendido sobre este aspecto y en el grupo B cuatro. En su dimensión social, habían aprendido a trabajar en equipo, pero lo declaraban cinco alumnos de 8ºB y ninguno del A; hecho ya característico de este grupo, en el que los aspectos sociales aparecían con menor frecuencia. La autogestión pretendía efectivamente promover el trabajo en equipo.

Por otra parte, es en el área de las actitudes donde tiene un mayor protagonismo el trabajo de autogestión. Las categorías relacionadas con ella son:

En su **dimensión personal**:

Aceptar la contrariedad. Se dio una respuesta en este sentido en el grupo A:

“Que las cosas no salen como uno las tenía preparadas”

En el grupo B se dieron tres respuestas:

“A que siempre las cosas no salen como tu quieres”

“A darte cuenta de tus errores y aprender de ellos”

“A saber lo que se siente dirigiendo una clase cuando no sale como tu querías”.

Estas respuestas parecen indicar que los alumnos, tras la experiencia vivida, van a valorar más la tarea de profesor puesto que son conscientes de la dificultad de preparar y dirigir una clase.

De ello se puede desprender también que el error no es negativo, se puede aprender de él. Sería un buen aprendizaje para la vida, tal como se refleja en esta respuesta:

“Me puede servir para la vida normal, si hago una cosa y me sale mal no enfadarme”.

En su **dimensión social**:

Colaborar con los compañeros. En 8ºA no se dio ninguna respuesta dentro de esta categoría; en 8ºB se dieron tres:

“He entendido un poco mejor la palabra compañerismo, que se aprende tanto jugando como corriendo”

“Colaborar en los ejercicios”,

“Solidaridad con los compañeros”.

Estas respuestas nos muestran que este compañerismo no es fruto de practicar un deporte colectivo sino de la colaboración que se precisa tanto para preparar la clase como para que te hagan caso o hacer caso al “profesor” que dirige la clase.

Obediencia al profesor. En 8ºA no se dio ninguna respuesta y en 8ºB se dio una. En este caso nos faltarían elementos de juicio para saber a que se refería este alumno. Se puede aprender a obedecer por imposición y castigo o por el contrario después de comprender que es preciso respetar el trabajo de los demás.

Valoración del trabajo del profesor. En 8ºA aparecieron dos respuestas:

“Sobre todo como se siente un profesor cuando está dando clases y sus alumnos no le prestan atención, pero varias cosas más” (no especificó que otras cosas),

“A saber lo que es ser profesor y lo difícil que resulta preparar una clase”.

En 8ºB se produjeron cuatro respuestas en este sentido:

“(…) y a ver lo difícil que es hacer una clase”

“(…) a encontrarme en el pellejo del profesor”,

“Que es muy difícil ser profesor y montar clases divertidas y originales”

(…) la dificultad de dar clases (…).

Las respuestas hacían referencia a dos aspectos que permitirían valorar más el trabajo del profesor: sentimiento de empatía y el reconocimiento de la dificultad de preparar clases. Ambos son aspectos ligados a las intenciones del profesor, ya que éste pretendía que los alumnos, al ponerse en la piel del profesor, aprendieran a valorar el trabajo de éste y así ganarse la autoridad y el respeto. Ello, a su vez, ayudaría al profesor a proponer retos cada vez más altos. Representaría un doble logro: valorar más la EF y que ésta dejara de ser para ellos una “maría” y respetar el trabajo del profesor lo que repercutiría sobre el clima de la clase.

Respeto hacia los demás (compañeros y profesor). En 8ºA se produjeron dos respuestas

“Cómo ser más respetuoso con los demás”, o

“He aprendido a respetar a los demás”.

En 8ºB se dieron tres comentarios al respecto:

“Aprender a respetar al profesor porque cuando hicimos las clases si nadie nos escucha sienta bastante mal”,

“Saber lo que se pasa cuando los alumnos no obedecen”,

“A respetarnos, y también al profesor”.

Como consecuencia de la experiencia, se valoraba más el trabajo del profesor y por ende se le respetaba más.

La autogestión provocó un gran impacto en los alumnos, no sólo por el hecho de tener que tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, como elegir los contenidos y dirigir la clase sino por vivir en propia piel cómo se siente un profesor cuando, tras el esfuerzo que supone preparar una clase, los alumnos no “responden” como a él le gustaría, hablando o no respetando a los compañeros.

Valorar el trabajo del profesor puede ayudar al alumno a autocontrolarse en clase, por lo tanto el clima del aula mejora. Si mejora el clima puede mejorar el aprendizaje.

Siguen observándose diferencias muy acusadas entre 8ºA y 8ºB en lo que se refiere a los aspectos sociales del aprendizaje.

Este impacto quedó patente en los comentarios realizados en los trabajos, así como en los cuestionarios realizados al año siguiente. Todavía recordaban con nitidez lo realizado.

A modo de resumen

En primer lugar llama la atención el tipo de aprendizajes declarados por los alumnos. No parecen ser los “típicos” del área de EF expuestos en el DCB:

- Preparar y realizar clases
- Valorar el trabajo del profesor
- Respetar a los demás
- Valorar la EF
- Aceptar la contrariedad
- Descubrir las diferentes posibilidades de la A.F
- Identificar el concepto de EF

Como puede apreciarse, el acento está puesto en el concepto de EF (ambos grupos) y en las actitudes (más acentuado en el grupo B que en el A). ¿Por qué? Habría que acabar de conocer las perspectivas del resto de participantes, es decir, del profesor y de los observadores. Sin embargo, a simple vista y partiendo de las respuestas dadas en el cuestionario podríamos empezar a apuntar que las respuestas de los alumnos de 8ºB demuestran un mayor interés por lo social.

El aprendizaje de los alumnos pone especial énfasis en el cambio de concepto sufrido a partir de la experiencia obtenida durante este primer año. Han ampliado su concepto. Mientras antes lo asociaban casi exclusivamente al deporte ahora ven la EF como una materia que tiene muchas posibilidades, varias utilidades y que no se limita al aspecto físico sino también al psíquico. Como consecuencia de todo ello, valoran más la asignatura.

El cambio de concepto es más acusado por el contraste con la EF vivenciada en años anteriores. Existe una diferencia muy grande entre la vivencia de la experiencia de este año con lo que recuerdan de años anteriores. Ambos grupos coinciden en su opinión sobre lo aprendido en las clases de EF anteriores: según ellos no aprendieron nada o cuando menos no lo valoran como importante a juzgar por la dureza de sus respuestas.

La variedad de actividades y la originalidad del planteamiento han impactado en la percepción que tienen los alumnos de su aprendizaje.

Se distinguen grandes diferencias entre 8ºA y 8ºB en lo que respecta al aprendizaje social. En el grupo B se identifican más respuestas que implican a los demás tanto en lo referente al aprendizaje como su utilidad. En 8ºA predominan los aprendizajes individuales y referidos al saber hacer y en 8ºB predominan los aprendizajes sociales y referidos a las actitudes. Se ha constatado tanto por las respuestas al aprendizaje realizadas en el cuestionario como por los comentarios realizados en los trabajos de la última evaluación.

La autogestión ha sido un elemento clave en la percepción del aprendizaje. Muchas de sus respuestas estaban relacionadas con la experiencia de preparar y dirigir la clase a los compañeros. Fruto de ella se han producido aprendizajes (todavía falta corroborarlos) al menos a nivel declarativo, referidos a actitudes y valores que han permitido mejorar la opinión que los alumnos tenían de la EF y por tanto repercute sobre el estatus de la misma.

Las conclusiones sobre la utilidad que los alumnos dan a lo aprendido apoyan y son totalmente coherentes con las conclusiones y resultados del aprendizaje. No obstante, es importante decir que sólo se trata de conocimiento declarativo. Sería necesario seguir investigando para saber si realmente lo han aprendido y si finalmente les ha sido útil en su vida cotidiana.

La información extraída con otros instrumentos o técnicas avala los resultados del cuestionario.

5.2.4 Valoración del profesor sobre los objetivos alcanzados

Para el profesor, el conocimiento generado a partir de la autogestión, fue fundamentalmente el cambio de concepto de EF. Este cambio vendría provocado por descubrir el amplio abanico de posibilidades que tiene la actividad física, por diferenciar el concepto de EF con el de deporte, y como consecuencia de aumentar el nivel de cultura física. El profesor consideraba que ambos grupos habían cambiado su concepto de EF. Él sabía que su concepto inicial era muy parcial y que era imprescindible partir de esos conocimientos:

“Conocer lo que saben los alumnos. A veces los tratamos como a tontos, como si no llevaran una maleta llena de experiencias, es básico conocer sus experiencias, su nivel”.

Por ello, después de descubrir que su concepto era muy limitado quiso ampliar ese concepto. Y según él lo consiguió.

Otro de los objetivos del profesor era que los estudiantes fueran capaces de preocuparse, de hablar en casa sobre el tema a desarrollar. Y así cree que sucedió. Los mismos padres le comentaban a K que estaban sorprendidos por el interés que mostraban sus hijos para preparar la clase. Según ellos, se había producido un cambio ya que con anterioridad algunos acudían a la clase de EF atemorizados. Por tanto, la percepción que tiene el profesor sobre este objetivo es positiva tanto en un grupo como en el otro.

Sin embargo, él se proponía objetivos más ambiciosos vinculados a la autonomía. Uno de ellos era que los alumnos llegaran a ser autónomos en la gestión de su aprendizaje, tomar la iniciativa en su propio proceso. Pensaba que los estudiantes serían, de entrada, más autónomos, pero se dio cuenta que no siempre era así, sobre todo el grupo A.

Ya en la primera clase de autogestión, se dio cuenta de ello, aunque durante el resto del curso ya habían sucedido hechos que le hacían sospechar que no acabaría de funcionar este planteamiento. Por ejemplo, en la primera evaluación, los alumnos de este grupo no quisieron pactar, y quisieron mantener las clases “más tradicionales” de condición física, dirigidas por el profesor.

El profesor también pretendía que los alumnos, al ponerse en la piel del profesor, comprendieran como éste se siente cuando no le escuchan. Derivado de ello, se produciría un mayor respeto hacia el profesor y hacia los compañeros. No obstante, pronto se dio cuenta de que un buen número de alumnos del grupo A tenía dificultades. Un ejemplo de ello es el toque de atención que dio a los alumnos de este grupo ya el primer día en que nadie había preparado la clase:

“¿Alguno se ha sentido un poco histérico cuando daba la clase?¹⁷⁹ (se oyen unos sí) ¿sí? ¿Qué sentía cuando intentaba hablar y los demás también hablaban? Pensaba que sintiéndolo en vuestra piel cambiaría las cosas pero no lo parece porque la gente sigue hablando”.

Por el contrario, el profesor, estaba muy satisfecho por la autonomía mostrada por los alumnos del grupo B, así como por las muestras de respeto que veía en sus clases:

“Son capaces de iniciar la sesión sin que yo esté presente. Son alumnos muy maduros y responsables”.

(...) Estoy contento con este grupo. Veo muestras de respeto, por ejemplo cuando se felicitan entre ellos al finalizar la clase (...)

Por tanto, según el profesor, ambos grupos alcanzaron el objetivo de cambiar el concepto, pero diferían en los objetivos vinculados a la autonomía y a las actitudes. El grupo A no alcanzó la autonomía ni asumió la responsabilidad que hubiera deseado el profesor. Y por el contrario el grupo B sí lo hizo.

¹⁷⁹ Antes de la cuarta evaluación, los alumnos ya habían tenido alguna experiencia dirigiendo la clase (crear un juego y ponerlo en práctica con los compañeros)

5.2.5 Triangulación de perspectivas

En primer lugar se mostrará un cuadro comparativo entre los aprendizajes declarados por los alumnos y las intenciones del profesor. Posteriormente se expondrá un cuadro resumen que relaciona los aprendizajes declarados por los alumnos con las intenciones del profesor y la perspectiva de los observadores y finalmente se ilustrará, mediante un cuadro resumen, los aspectos más destacables del conocimiento.

ÁREA	DIMENSION	APRENDIZAJE Perspectiva Alumnos	UTILIDAD Perspectiva Alumnos	INTENCIONES DEL PROFESOR (al diseñar el proceso)
SABER HACER	INDIVIDUAL	<p>Practicar juegos y deportes</p> <p><u>Crear actividades</u></p> <p>Realizar prácticas de mimo y expresión</p> <p><u>Preparar clases</u></p> <p><u>Autoevaluarse</u></p> <p>Ejercitar la condición física</p>	<p>Controlar y educar el cuerpo</p> <p>Desarrollar la mente</p> <p>Desinhibirse</p> <p>Ser autónomo</p> <p>Autoevaluarse</p> <p>Estar en forma</p>	<p>Ser autónomo en la gestión del propio aprendizaje. El objetivo era que llegaran a ser autónomos. Para ello dispuso una serie de medios que favorecieran esta autonomía. Los medios fueron las actividades de juegos, deportes, mimo..., que culminaban en la autogestión donde realmente se vería si se había alcanzado dicha autonomía. El objetivo no era ejercitar la condición física, hacer expresión (tal como dicen los alumnos) sino que iba más allá.</p>
	SOCIAL	<u>Trabajar en equipo</u>	Enseñar a otros	
MOSTRAR DISPOSICIÓN (actitudes)	INDIVIDUAL	<p>Conocer, educar y respetar cuerpo</p> <p><u>Aceptar la contrariedad</u></p>	<p>Mantener la salud</p> <p>Aceptar la contrariedad</p> <p>Disfrutar</p>	<p>Ser capaces de preocuparse, de hablar en casa sobre el tema a desarrollar y tomar iniciativa.</p>
	SOCIAL	<p><u>Valorar el trabajo del profesor</u></p> <p><u>Valorar la EF</u></p> <p><u>Colaborar con los compañeros</u></p> <p><u>Convivir</u></p> <p><u>Obedecer al profesor</u></p>	<p>Sentir empatía</p> <p>Valorar la EF</p> <p>Reconocer la labor de los demás</p> <p>Respetar a los demás</p> <p>Hacer amistades</p>	<p>Ponerse en la piel del profesor para comprender como se siente cuando no le escuchan.</p> <p>Respetar al profesor y los compañeros.</p> <p>Ser críticos con lo que les vende el "mercado".</p> <p>Ser responsable de sus propios actos.</p>
CONOCER		<p><u>Descubrir las posibilidades de la A.F.</u></p> <p><u>Identificar el concepto de EF</u></p>		<p>Descubrir el amplio abanico de posibilidades de la A.F.</p> <p>Cambiar el concepto de EF.</p> <p>Aumentar el nivel de cultura física.</p>

Figuran 35: Cuadro comparativo entre los aprendizajes declarados por los alumnos y las intenciones del profesor

ÁREA	DIMENSION	ALUMNOS	PROFESOR	OBSERVADORES
SABER HACER	INDIVIDUAL	Practicar juegos y deportes Crear actividades Realizar prácticas de mimo y expresión Preparar clases Autoevaluarse Ejercitar la condición física	El profesor no pretendía ser tan ambicioso en ese primer año. Quería mostrar un abanico amplio de posibilidades por lo que era consciente de la dificultad de profundizar en cada uno de los contenidos y actividades trabajadas. Lo que declaran los alumnos ha sido desarrollado pero no significa que haya sido aprendido en el sentido pleno de la palabra.	Lo observado durante la última evaluación constata que los alumnos han puesto en práctica lo mencionado, especialmente lo referente a preparar clases. No sabemos si serían capaces de transferirlo a otras situaciones, por lo que faltan pruebas para constatarlo.
	SOCIAL	Trabajar en equipo	Cree que sí aunque establece diferencias entre los dos grupos	Si en la dinámica interna del grupo que preparaba la sesión de autogestión (tanto en el grupo A como en el B) pero no como gran grupo en el A, pero si en el B.
MOSTRAR DISPOSICIÓN (actitudes)	INDIVIDUAL	Conocer, educar y respetar cuerpo Aceptar la contrariedad	No lo hace explícito No lo hace explícito	No tiene suficientes evidencias para constatar estos aprendizajes
	SOCIAL	Valorar el trabajo del profesor Valorar la EF Colaborar con los compañeros Convivir Obedecer al profesor	Si Si Si (más el B que el A) No explícito	Si Si Idem que profesor No suficientes evidencias No pruebas de lo contrario
CONOCER		Descubrir las posibilidades de la A.F.	Si	Si
		Identificar el concepto de EF	Si	Si

Figura 36: Relación entre los aprendizajes declarados por los alumnos, las intenciones del profesor y la perspectiva de la observadora.

A continuación se muestra un cuadro-resumen de la triangulación de perspectivas sobre el conocimiento y posteriormente realizaremos unas conclusiones sobre el mismo.

Curso	P. ALUMNOS	P. PROFESOR	P. OBSERVADOR
8ºA	Percepción de no haber aprendido nada en las clases de EF de años anteriores. Su concepto de EF quedaría reducido a: EF=Deporte.	Percepción de que los alumnos tienen escasos conocimientos previos sobre el concepto de EF. Reducido a: EF=Deporte.	A partir de los datos recogidos a través de los cuestionarios y las entrevistas se pudo apreciar que los alumnos tenían una experiencia anterior centrada en una enseñanza deportiva muy poco variada.
	El aprendizaje declarado hace especial referencia al cambio de concepto de EF. Cambio provocado principalmente por la variedad y originalidad de las actividades, y por la reflexión sobre la funcionalidad de lo que aprenden.	Cambiar el concepto era una de las prioridades del profesor. Al hacer balance del curso, cree que se ha conseguido.	El cambio de concepto se hace evidente por la elección de contenidos que hacen los alumnos en la cuarta evaluación, y por las ideas expresadas en la primera sesión de planteamiento de la autogestión y en los cuestionarios.
	Los aprendizajes declarados ponen énfasis en los conceptos y en los procedimientos de carácter individual.	El profesor al final del curso pensaba que donde se había producido un cambio era en el concepto de EF. En este grupo no se habían conseguido aquellos objetivos que hacían referencia a las actitudes.	Pese a tener constancia de la percepción de los alumnos sobre su aprendizaje, así como sus declaraciones de intenciones, tenemos pocas evidencias que refuercen lo que los alumnos dicen. Es necesario seguir profundizando en las acciones.
	La utilidad que dan a lo aprendido hace referencia también a los procedimientos de tipo individual.	La percepción del profesor es que no es un grupo cohesionado.	Se refuerza en la observación la individualidad. No se percibe un buen clima de clase.
	Dicen haber aprendido a respetar a los compañeros y al profesor.	Considera que no ha sido así.	Apenas hay evidencias de ello, sino muestras de lo contrario. Los alumnos-profesores tenían problemas para controlar la clase. Los compañeros no escuchaban.

Figura 37: Triangulación de perspectivas sobre el conocimiento. 8ºA

Curso	P. ALUMNOS	P. PROFESOR	P. OBSERVADOR
8ºB	Al igual que el grupo A su percepción es de tener escasos conocimientos previos sobre el concepto de EF. Reducido a: EF=Deporte. Percepción de no haber aprendido nada.	Escasos conocimientos previos sobre el concepto de EF. Reducido a: EF=Deporte.	Extraen las mismas conclusiones tras escuchar a los alumnos y al profesor.
	Se ha producido un cambio del concepto de EF. Ahora abarcaría más actividades y distintas funciones.	Considera que si se ha producido un cambio de concepto. Este era uno de los objetivos del profesor en este primer año.	El cambio de concepto se observa en la elección que los alumnos hacen de los contenidos y en el planteamiento de las clases.
	Como consecuencia de lo anterior ha mejorado el estatus de la EF debido a una percepción más positiva de la misma.	Considera que ha mejorado el estatus no sólo entre los alumnos sino que se está produciendo algún cambio en el profesorado.	Se percibe una mayor consideración hacia la EF por parte de los alumnos: interés en buscar información para las clases, satisfacción sobre lo que se realiza en las clases...
	Los aprendizajes declarados ponen el énfasis en los aspectos actitudinales y sociales.	Grupo cohesionado	Sus acciones demuestran que son un grupo con muchos aspectos en común. No obstante hay algún grupo que no se siente a gusto en este curso (las tres chicas que según el profesor no llegan al nivel del resto) y que según ellas tienen más amigos en el grupo A.
	Proporcionan a lo aprendido una utilidad para la vida cotidiana.	Era la intención del profesor. Ser capaz de ver la utilidad en su vida cotidiana	Sería necesario observar a los alumnos en otros contextos y ver si realmente aplican lo aprendido.
	Declaran aprendizajes relacionados con la autonomía, la responsabilidad y la iniciativa.	Considera que en general este grupo ha tomado la iniciativa y ha dado muestras de responsabilidad y autonomía.	Demostraron con sus acciones (empezar la clase sin esperar al profesor, hacer la reflexión final sin que éste lo pidiera...) que poseían un buen nivel de iniciativa y responsabilidad
	Han aprendido a reconocer y agradecer la labor de los demás.	Cree que han desarrollado un sentimiento de empatía hacia la figura de profesor.	Encontramos evidencias al observar como algunos agradecen a sus compañeros el haber prestado atención y como los compañeros felicitan a los que han hecho la clase.

Figura 38 : Triangulación de perspectivas sobre el conocimiento. 8ºB

Los aprendizajes que declararon los alumnos de 8ºA hacían especial referencia al saber hacer o a conocer. Eran aprendizajes de procedimientos pero en su dimensión personal (22) y aprendizajes de conceptos (12). Sin embargo, estos conceptos no serían equiparables a los descritos en el Diseño Curricular Base, como se ha podido apreciar. En este grupo los aprendizajes sobre actitudes y valores (especialmente en su dimensión social) quedaban en tercer término.

Por el contrario 8ºB ponía el acento en la dimensión social del aprendizaje (17 frente a los 8 del otro grupo). Predominaban los aprendizajes referidos a actitudes (23) sobre los procedimientos y conceptos. Y dentro de éstos aquellos que hacían referencia a la dimensión social (17) sobre la personal (6).

¿A qué se deberían estas diferencias?. Pudimos apreciar en el trabajo de observación diaria que ciertamente, en la clase de 8ºB parecía existir una dinámica de grupo muy buena; eran capaces de organizarse solos y respetar al compañero que realizaba la clase. Cuando se producía cierto descontrol, ellos mismos se autorregulaban. En las reflexiones finales de las clases se percibía el buen ambiente, favorecido por las “críticas” constructivas y por detalles como el que el “profesor-alumno” agradeciera a los compañeros la colaboración en el buen desarrollo de la clase. Por otra parte, también averiguamos, a partir de entrevistas con nuestro profesor y con otros profesores vinculados al grupo, que se trataba de un curso bien avenido, siempre dispuesto a organizar y llevar a cabo actividades en grupo. Es cierto que también había individuos que no se sentían tan integrados (las tres chicas que siempre venían a hablar conmigo), o bien pequeños grupos, pero en general, era un grupo que parecía funcionar con objetivos comunes. Quizás a ello se deba la gran cantidad de respuestas en este sentido (valor del compañerismo).

Es éste un hecho contrastado desde diferentes fuentes. Sin embargo, lo que no sabemos con seguridad es si esta buena relación entre los miembros del grupo era anterior a este año o bien las clases de EF habían realmente favorecido esta dinámica. A partir de sus respuestas en el cuestionario podríamos intuir que los aprendizajes sobre el trabajo en equipo, el compañerismo, etc, se habían producido gracias a las clases de EF, pero ¿es ésto real o es una reafirmación de su comportamiento habitual? Lo hubieran aprendido o no en las clases de EF, era una realidad. Y un hecho pretendido por el profesor. Su tutora nos comentó que era un grupo especial en el sentido de más reflexivos y maduros.

El grupo de 8ºA se caracterizaba (según los profesores y constatado en la observación) por presentar poco interés en los aspectos colectivos o en el bienestar del grupo. Podemos encontrar bastantes subgrupos.

Se encuentra un punto de coincidencia entre los dos grupos. El cambio de concepto de EF y una mayor valoración de la asignatura.

Esta era una de las claras intenciones del profesor tras detectar al inicio del curso los conocimientos previos de los alumnos. Por tanto realizó, a lo largo del curso, mucho hincapié sobre el concepto de EF en su intento de cambiarlo. Parece ser que lo consiguió aunque también podría quedarnos la duda de si el discurso de los alumnos era una mera repetición de lo transmitido por el profesor o si realmente habían comprendido la esencia de lo que él quería transmitir. Para poder afirmarlo con mayor seguridad necesitaríamos seguir indagando sobre ello, aspecto que justificaría la continuación de la investigación en un segundo año.

5.3 La interacción

A continuación se exponen los hechos observados durante la cuarta evaluación. Se han seleccionado aquellas situaciones en las que se muestra de forma más clara las interacciones entre el profesor y los alumnos, tal como las percibieron los observadores. Ello nos puede dar una visión más comprensiva de lo que ocurrió durante el proceso de autogestión y nos puede permitir entender un poco mejor la perspectiva de los alumnos y del profesor.

Pese a que se ha dissociado el conocimiento (aprendizaje) de la interacción para realizar un estudio más detallado, partimos de la idea tal como ya apuntábamos en otros apartados, de que el curriculum se construye en la interacción. Conocimiento, interacción y contexto estarán íntimamente unidos, sólo podemos entenderlos unidos. Por ello, en algunas ocasiones se repiten algunas ideas o hechos. Será al final del capítulo, en la interpretación de resultados, dónde intentaremos unir todos los aspectos para comprender el curriculum que se estaba construyendo en este espacio y tiempo particular.

Como podrá apreciarse las observaciones se iniciaron antes de que se planteara la cuarta evaluación, para que los observadores se familiarizaran con los dos grupos y pudieran comprender el contexto en el que se inició el proceso.

La presentación se realizará en una tabla de doble entrada que ayude a relacionar comportamientos del profesor con los comportamientos de los alumnos y viceversa. Mostraré las evidencias de dicha interacción y posteriormente realizaré una valoración general de la misma destacando los aspectos considerados como más importantes.

5.3.1 La interacción profesor-alumnos

8º A

SESION	TEMA	COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR
20-3-96 P Comp. Prof.	PATINES	Participa como uno más. Se viste con la ropa y el material adecuado para patinar (protecciones, gorra del revés... se confunde entre los alumnos). Actúa como un alumno revoltoso. En la reunión final pregunta sobre los problemas y anima a hacer la crítica de la clase. Surge el tema del respeto a las decisiones del árbitro (no se han respetado). Realiza un discurso sobre la tolerancia y el respeto a los compañeros. Anticipa algo de la cuarta evaluación y comenta que todos pasaran por el papel de profesor y sabrán lo difícil que resulta y lo desagradable que es que no te hagan caso.
		COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS
A comp. Alum.		Los alumnos no se sorprenden por el aspecto del profesor. Parecen acostumbrados. Intentan organizarse mientras el profesor va a cambiarse pero no acaban de conseguirlo.
22-3-96 P	EXAMEN SOBRE LA 3ª EVALUACIÓN	Les da un toque de atención sobre su comportamiento. Realiza algún comentario irónico sobre la actitud de algunos. Se va de clase conscientemente para ver la reacción de los alumnos, quiere alumnos responsables.
A		Ponen excusas sobre el escaso tiempo para contestar. El clima es bastante distendido. Cuando K se va de clase algunos se miran e intentan copiar.
27-3-96 P	CATARSIS	Les da una única consigna: "haced lo que queráis" Como no se acaban de organizar les propone un juego (baloncesto-balonmano). K se pasea por la banda y entre los jugadores (lleva patines) reforzando y dando ánimos. Introduce un árbitro. Pese a que nadie le hace caso, K no interviene.
A		No se saben organizar Un grupo de chicas apenas participa, caminan sin interés por recibir el balón. El árbitro (alumno que no lleva chandal) pasa inadvertido, nadie le hace caso pero parece no importarle.
29-3-96 P	VALORACIÓN DE LO REALIZADO Y PLANTEA- MIENTO 4ª EVALUACION	Talante muy serio antes de empezar. "Moralina" sobre los perros de Paulov. Demanda la participación de los alumnos para conocer lo que les ha quedado claro desde el principio de curso, sobre el concepto que él quería transmitir. Se sorprende de las respuestas positivas de los alumnos ya que la dinámica no ha sido, según su perspectiva, la esperada. Utiliza el sarcasmo dado que no han realizado muchas experiencias porque ellos no quisieron entrar en la dinámica.

		<p>Realiza un repaso del planteamiento hasta llegar al momento actual y justificar el sentido de la autogestión.</p> <p>Como nadie toma notas sobre lo que tendrán que hacer da un toque de atención “espero que tengáis memoria de elefante”.</p>
A		<p>Mientras el profesor explica, un alumno de la última fila ajeno a lo que está pasando realiza deberes de otra asignatura, mirando de reojo para que el profesor no lo pille (no se corta pese a que sabe que le estamos mirando).</p> <p>Responden a las preguntas del profesor con interés, manifestando con sus respuestas que se ha producido un cambio en su concepto sobre la EF.</p> <p>Ante el toque de atención rápidamente cogen hoja y bolígrafo para apuntar.</p>
17-4-96 P	AERÓBIC	<p>K participa en la clase como un alumno más.</p> <p>En uno de los ejercicios se levanta y corrige la posición de algunos alumnos al realizar los estiramientos.</p> <p>Durante la clase dos alumnas de otro curso aparecen y charlan con los observadores (estaban practicando): K se levanta y va hacia ellas. Vuelve con una cámara de fotos y realiza algunas. Luego vuelve a su sitio.</p> <p>Se percata de que ha disminuido el nivel de atención y para la actividad tomando las pulsaciones de algunos de los alumnos.</p>
A		<p>Las alumnas-profesoras tardan en organizar el grupo.</p> <p>Los chicos parecen no aceptar de buen grado la actividad, se les ve nerviosos y tímidos.</p> <p>Una de las alumnas corrige a K, en un tono que denota poca distancia.</p>
24-4-96 P	<p>Nadie ha preparado la clase. Fallo del delegado al hacer el calendario.</p> <p>Improvisación</p>	<p>Al llegar alguien le dice que nadie ha preparado la clase. Mira el calendario y efectivamente no hay ningún grupo apuntado. Transcripción de lo que dice en clase:</p> <p>“ la pregunta del millón de dólares! y cuatro contestan : ¿a quien le toca hacer la clase hoy? Bien, muy bien, imaginaros dos supuestos:</p> <p>A alguien le toca y no lo hace ¿qué tengo que hacer?</p> <p>¿y si da la casualidad que aquí no esté el día? ¿ y si es así quien es el responsable?(el ya sabe que es esto lo que ha ocurrido y quien es el responsable pero quiere que sean los alumnos los que decidan que hacen con el responsable. Intervención encaminada a la autonomía).</p> <p>Le parece justa la solución aportada por los alumnos.</p> <p>Dirige la clase junto al delegado. Improvisa una clase sobre rodillo ventral.</p> <p>Antes de empezar la clase los sienta y les da un toque de atención:</p> <p>“¿alguno se ha sentido un poco histérico cuando daba la clase? ¿qué sentía cuando intentaba hacer y los demás también hablaban? Pensaba que sintiéndolo en vuestra propia piel cambiaría las cosas pero no lo parece porque la gente sigue hablando...)</p> <p>Da FB durante los saltos.</p> <p>No hay reunión final.</p>
A		<p>El delegado es el responsable de que nadie haya preparado la clase; sin embargo no parece muy afectado, incluso se hace el despistado. Sus compañeros deciden la solución. Algunos dicen que suspenda (tono poco serio). Una alumna propone que improvise y que la nota haga promedio con su clase (será la última).</p>

		<p>A diferencia del delegado del otro curso, quien se puso el primero para intervenir, en este caso, él se puso el último.</p> <p>Finalmente se adopta esta solución, y entre él y el profesor llevan a cabo una clase improvisada.</p> <p>Algunas alumnas están enfadadas con el delegado pues el es el culpable de que tengan que correr, y además el no corre por lo que se perciben caras de disgusto.</p> <p>Uno de los chicos se “escaquea” con la excusa de beber agua, se queda un buen rato. Después de preguntarle porque no corre me dice que ya entrenará a fútbol por la tarde. Algunos de sus compañeros le recriminan su comportamiento, enfadados porque mientras esté ahí , K no les dirá que paren. A él parece importarle poco.</p> <p>Las chicas parecen tímidas ante este tipo de organización. En filas y salen de uno en uno lo que evidencia la habilidad personal.</p> <p>Uno de los chicos ayuda a un alumno con necesidades especiales.</p> <p>Los alumnos recogen el material, principalmente el delegado.</p>
26-4-96	MASAJE	<p>No está K. La supervisa Edu. Durante la clase ha estado a punto de intervenir pero no lo ha hecho para comprobar hasta que punto eran autónomos. Al final de la sesión E hace el comentario de la misma diciendo que ha sido un desastre sobre todo con los chicos, los cuales no han conseguido nada, ni siquiera relajarse.</p>
A		<p>Se separan chicas y chicos. Cada uno en una sala. Llevan la clase un chico y una chica.</p> <p>La clase se desarrolla de forma muy descontrolada. Los chicos intentan entrar en el vestuario donde realizan los masajes las chicas (solo llaman a la puerta). El chico con NEE es quien lleva la clase y no le hacen caso.</p>
3-5-96	SALSA	<p>Entra en la clase con el semblante muy serio y con los brazos cruzados. Dos de los alumnos que van a practicar no llevan chandal y les dice que no pueden practicar.</p> <p>K se sienta en un potro en un extremo de la clase, desde el cual observa la clase con un semblante serio.</p> <p>Cuando se le ha acercado el delegado le ha dicho que mantendría las normas: quien no lleve chandal debe hacer un trabajo y que en función de cómo fuera la clase ya vería.</p> <p>Al finalizar la clase, k se dispone a hacer la valoración de la clase y pregunta que les ha parecido, pero nadie dice nada salvo un tímido bien. A lo que el responde, “bien, si pero, sin argumentos” en un tono de malhumor. Aprovecha para realizar otra “moralina”: “dani (delegado) me ha preguntado si me pasaba todas las clases mirando y si disfrutaba haciendo mi trabajo, a lo cual he respondido: no, participo, corrijo, me lo paso bien, a veces me olvido que estoy trabajando ¿qué por que no he participado? No me dejáis”.</p> <p>Y tras oír un por qué el contesta: “porque si no pongo cara de palo no funciona. Me molesta que tengáis capacidad y que no la utilicéis (como puede verse remarca mucho este hecho y utiliza la técnica de +-+) . Llevais la marca de clase mala y estas cosas marcar. No es la primera vez que digo que voy a cambiar la táctica, voy a hacer un sacrificio por vosotros hasta el final. Practicar significa que me voy cantando y vengo cantando”.</p> <p>Finalmente les da un mensaje de optimismo y de ánimo “a ver si me lo demostráis algún día”. También realiza un comentario reforzando al alumno que hizo la clase el día anterior</p>

		Esta actuación denota que no va a las clases de 8º A muy predispuesto y es muy significativa de la dinámica que existe entre ellos. Pero no lo oculta sino que aprovecha el conflicto para educar a través de él.
A		<p>Todos callan ante la entrada de K.</p> <p>Uno de los chicos que no llevaba el chandal es muy tímido y se queda muy cortado mientras que el otro es el delegado y no parece inmutarse.</p> <p>Pese al contenido, los chicos practican sin vergüenza, incluso se colocan en la primera fila.</p> <p>En un momento de la sesión el delegado va a hablar con K. Más tarde supimos para qué. Se había acercado “para quitar hierro al asunto” y para preguntarle si hacía lo mismo con todas las clases (no participar).</p> <p>Ramon (NEE) se coloca detrás apartado e intenta seguir la clase (es bastante descoordinado).</p> <p>Ante la pregunta del profesor en el momento de comentar la clase no hay comentarios.</p> <p>No se oye nada durante el comentario del profesor y cuando éste acaba se van todos en silencio y cabizbajos.</p>
P	17-5-96 JUEGOS CON GLOBOS DE AGUA	<p>Son las 11:15 y la clase todavía no ha empezado. Un balón gigante circula por el patio y K pierde la paciencia riñendo a dos alumnas de 8ºA que parece ser son las que lo han sacado.</p> <p>No participa en la sesión aunque los alumnos le habían pedido que lo hiciera y les dice claramente el motivo “ya os expliqué por que no lo hacía” (para castigarles).</p> <p>Se sitúa en el patio de los pequeños y se pone a tocar la guitarra, diciéndome que esta clase le produce melancolía. Llega la psicóloga del centro y habla con ella. Finaliza la clase y no realiza el comentario final.</p>
A		<p>Las alumnas aludidas hacen un comentario en voz baja en un tono irónico sobre lo que les ha dicho K. (el no las oye).</p> <p>Los alumnos van proponiendo juegos en los que se produce un gran descontrol pero parecen pasarlo muy bien.</p> <p>Hay cuatro alumnos que no han traído chandal que están jugando a baloncesto.</p> <p>Los alumnos se marchan al vestuario sin realizar una reunión final para comentar la clase.</p>
P	22-5-96 PATINES	<p>Hoy es el primer día que K va a participar en la clase. Se coloca la indumentaria para patinar. Durante la clase se dedica a reforzar la actuación de un alumno que parece tener algunos problemas de autoconfianza. Parece ser que el día anterior la psicóloga le contó a K los problemas de este alumno. Intenta reforzar sus acciones.</p> <p>Finalizada la clase K les da un toque de atención porque nadie ha entregado de momento el trabajo de la sesión. Parece ser que también lo ha hecho con otros cursos.</p>
A		<p>Los alumnos que no tienen patines están jugando a fútbol.</p> <p>El ambiente de clase parece más relajado y distendido.</p>
P	24-5-96 JUEGOS DE AGUA	<p>K no está. La clase la supervisa Edu.</p> <p>La clase finaliza sin comentarios finales.</p>
		La clase ha sido organizada por dos alumnos que siempre están involucrados

A		en las “guerras de globos de agua”. Dos alumnas dejan la clase en la mitad de una actividad porque “son muy bestias”.
P	29-5-96 BEISBOL	K empieza la clase participando pero poco después desaparece sin decir nada. Al cabo de un tiempo vuelve con cara de pocos amigos.
A		El alumno-profesor está angustiado porque la clase se le escapa y no está el profesor.
P	14-6-96	K está desbordado por las tutorías de BUP. No puede prestar atención a los alumnos de 8ºA que por otra parte deberían empezar la clase (el alumno que le corresponda). Al acabar la hora, los reúne y parece que ha habido reprimenda.
A		Los alumnos ante la ocupación de K no toman la iniciativa de empezar la clase y se quedan al margen (es una buena situación para observar su autonomía). Algunos hacen partidillo pero las chicas, en general, se sientan o se van al vestuario. Les pregunto porque no hacen clase y me dicen que los de BUP estaban jugando en el patio y que K no les hacía caso.
P	19-6-96 ESTIRAMIENTOS	Dada la importancia de hacer correctamente los movimientos, cosa que no está ocurriendo, K decide intervenir y acaba dirigiendo el la sesión.
A		Esta clase la dirige Dani, el delegado. Para empezar decide castigar a sus compañeros porque ha oído comentarios.

8ºB.

SESION	TEMA	COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR
P	20-3-96 LIBRE	La clase no se desarrolla sobre patines pero K sigue con los patines puestos (la clase anterior si lo ha sido) y su indumentaria acorde. Al finalizar la clase, los reúne y les comenta aspectos sobre la sesión (no nos acercamos para no coartar la iniciativa de los alumnos).
		COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS
A		Los alumnos dirigen la clase con total autonomía. Sin embargo la clase ha empezado 20' tarde. Finalizada la clase las chicas se van a cambiar y los chicos se quedan jugando al fútbol.
P	22-3-96 EXAMEN ESCRITO. 3ª EVALUACION	Sin pedir silencio, empieza a decir: “examen de EF. Primera pregunta, ¿cuál es la fórmula del ...carboni? Ello provoca las risas y hace que el ambiente sea más distendido. Seguidamente les explica lo que harán durante esta semana, y empieza a dictar las preguntas del “examen. Se muestra más simpático y

		<p>bromista que con el otro grupo. Parece sentirse a gusto. K utiliza de nuevo (como en 8ºA) la estrategia de irse de la clase.</p> <p>Vuelve con otro profesor y salimos todos a una terraza que tiene la clase. Cuando los alumnos nos cierran la puerta, K no dice nada solo sonríe. Solo hace una amenaza a uno de los alumnos (no aprobará) y éste abre rápidamente la ventana.</p> <p>K nos cuenta que con este curso empezó muy bien, conectaron enseguida pero que ahora cree que se están tomando demasiada confianza y las cosas no van tan bien. DILEMA.</p>
A		<p>Pese a la broma todos callan (respeto). Le siguen el "juego" al profesor. Parece haber cierta complicidad con él.</p> <p>Cuando K sale del aula se producen más reacciones: risas, se giran, hablan, nos miran. Se oye: "yo no copio que estan ellos". Da la sensación de una mayor confianza.</p> <p>Cuando salimos a la terraza nos dejan encerrados, lo que denota un exceso de confianza.</p>
27-3-96 P	CLASE LIBRE CON PATINES	<p>El profesor participa como uno más del grupo de chicos. Se despreocupa de las chicas.</p>
A		<p>Los alumnos se organizan. Las chicas por un lado y los chicos por otro. Los chicos proponen un partido de fútbol con patines. Las chicas empiezan la actividad pero poco a poco van retirándose a charlar.</p> <p>Se organizan mejor que 8ºA</p>
29-3-96 P	VALORACION DE LO REALIZADO Y PLANTEAMIENTO DE LA 4ª EVALUACIÓN	<p>El profesor aprovecha un momento en que hay un poco de revuelo (cuando Krisna me ofrece su silla) para dar un toque de atención, pero más leve que el dado a 8ºA. Solo hace el siguiente comentario "Me dedicaría a hacer cursillos para profesores para enseñar a poner mala cara cuando por dentro estás bien. Lástima que con cara seria la gente esté callada". Inmediatamente cambia de talante y en un tono más distendido propone un juego que le permitirá conocer la opinión de sus alumnos sobre el desarrollo de la asignatura. Ante las respuestas positivas de los alumnos, se siente halagado, pero les dice que esperaba que le dijeran que no habían aprendido nada. Quiere transmitirles que podrían ir más allá de lo aprendido, quiere motivarlos a querer aprender más, porque lo realizado es una pequeña parte. Hace un repaso del planteamiento, sobre todo en la importancia de sondear sobre sus intereses (perspectiva comunicativa de la enseñanza), hasta llegar a la autogestión. Les transmite que confía en ellos.</p> <p>Repite (como en 8ºA) lo de la memoria de elefante y explica en que consistirá la autogestión. Da a los alumnos más oportunidad de participar, les pregunta más. Les alienta a hacer buenos trabajos "voy a la sala de profesores, pongo el trabajo sobre la carpeta para presumir de trabajo delante de los profesores (no lo ha dicho en 8ºA) REFORZADOR. Mientras en este grupo habla explícitamente de la autoevaluación -deben ponerse una nota y justificarla-, en el otro solo habla de una valoración crítica.</p> <p>La información no es exactamente igual.</p> <p>Dice claramente que empezaran el próximo miércoles (cosa que no ocurre con 8º A).</p>
		<p>Hay más silencio que en la otra clase. Cuando K da el toque de atención todos callan.</p>

A		Las respuestas que dan a la cuestión en que ha cambiado la EF del año pasado a éste, las respuestas son más completas (divertida, aprender, estilo de hacer las cosas, calidad, interesante, diferente, variada, libre, respeto) Se implican en la clase y contestan a las preguntas del profesor. Tienen claro que al acabar las sesiones hay un tiempo para la reflexión sobre lo aprendido.
12-4-96 P	HOCKEY PATINES	K participa como un alumno más. Al final de la clase no hace ningún comentario (quizás porque ha sonado la sirena y el patio es invadido por los padres).
A		La clase la dirigen dos alumnos, uno de ellos es el delegado. Los dos son jugadores de hockey. Demuestran una gran autonomía y seguridad en la toma de decisiones. Los compañeros atienden a sus explicaciones. Crisna les pregunta si quieren ponerse juntos o separados a lo que todos responden que juntos (en el calentamiento) Indicador de COHESIÓN. Después separan los grupos por niveles. En mitad de la clase tres chicas se van al vestuario (sin pedir permiso) y tardan en salir. DESINTERES. Las chicas han parado la actividad y nadie se ha percatado. No se hace nada al respecto. Al acabar Crisna los reúne y explica como es la equipación de hockey y pide la opinión de sus compañeros sobre la clase.
17-4-96 P	TENIS	K participa como un alumno más. Al finalizar, los reúne y les pregunta que les ha parecido. Es interesante todo el comentario porque muestra lo que pretende el profesor –alumnos críticos-. Comenta también las fases de la sesión. Finalmente refuerza la actuación de las profesoras y agradece su esfuerzo porque era necesario mucho material (lo han traído ellas).
A		La sesión es dirigida por dos alumnas, una de ellas juega a tenis. Organiza a sus compañeros en dos grupos o niveles (los que saben y los que no). La clase se desarrolla sin incidencias, todos los alumnos participan activamente y siguiendo las consignas de las profesoras. En el comentario final Crisna es el protagonista con sus intervenciones. Un problema ha sido el viento, pero tal como comenta el profesor el viento no es problema de ellas. Así surgen otras respuestas como “mucha gente en poco espacio”, se buscan soluciones “poner un campo intermedio” que indican que hay un buen nivel de reflexión. (Aunque no participan todos los alumnos). Finalmente hay un aplauso por la actuación de las profesoras. Reconocimiento de su labor por parte de los compañeros (buen ambiente de grupo).
24-4-96 P	AEROBIC	K llega tarde porque está hablando con una profesora. Cuando llega cree que no ha empezado la clase (se oye bastante ruido) y se pone delante con talante serio y brazos cruzados. Se sienta en un lateral de la clase y le comento que la clase ya había empezado. En la reunión final aprovecha para romper algunos mitos: -que el aerobico sea cosa de chicas y que no cansa. -remarcar la idea de que hay muchas posibilidades y que no las acabaran. También pregunta si se han respetado las fases de la sesión y si ha dado consignas. Remarca la idea de que deben saber (cultura física) para poder ser críticos con lo que les ofrecen (gimnasios). A la profesora-alumna no se lo pedirá porque no es el objetivo pero si quiere que se conciencien de que pueden pedir que se lo hagan bien.

		<p>Valora muy positivamente la clase realizada, incluso le dice “yo no lo hubiera hecho mejor” (perspectiva comunicativa).</p> <p>K parece más optimista y muestra muy buen humor con este grupo.</p>
A		<p>La alumna responsable de la clase ha preparado todo con antelación y empieza la clase sin esperar a K . Sin embargo hay bastante barullo y no hacen mucho caso a la profesora. La profesora está un poco “agobiada” y le hago una sugerencia que sigue.</p> <p>Cuando K entra y se pone delante con talante serio, se oyen algunas risas (como si no lo acabaran de creer) pero la clase continua sin incidentes.</p> <p>Al finalizar la clase se realiza un amplio comentario sobre la misma que nos indica el buen clima de grupo y el nivel de reflexión de los alumnos.</p> <p>En primer lugar da las gracias a sus compañeros por haberle hecho caso. Todos le aplauden.</p> <p>Surgen valoraciones positivas (repetir ejercicio hasta que salía).</p> <p>Al finalizar un alumno se queda a probar un paso que no le salía.</p> <p>Otro alumno hace la previsión para la próxima clase: “el próximo día escoba y patines”.</p>
P	26-4-96 HOCKEY PATINES	<p>K no esta. Supervisa la clase Edu.</p> <p>Al finalizar les felicita, tanto a los responsables de la clase por como la han llevado como al resto por su conducta.</p>
A		<p>Antes de que el profesor se hubiera dado cuenta, los alumnos-profesores ya han empezado la clase, están explicando la actividad a los compañeros, sin necesidad de que éste estuviera presente.</p> <p>La clase se desarrolla sin problemas y sin esperar al profesor (Edu) hacen la autocrítica. Un indicador más de la autonomía y responsabilidad de este grupo.</p>
P	5-5-96 PATINES	<p>K no sabía que la clase era con patines ¿? Por lo tanto no los ha traído y no participa.</p> <p>Al final, los reúne y con semblante serio comenta que ha habido un fallo en la utilización del material, ya que las superficies mojadas son peligrosas cuando se desplazan en patines y se puede estropear el material. Los globos de agua dispersaban la atención sobre las consignas del profesor.</p> <p>Una información que nos parece interesante; “lo más importante no es como salga sino la autocrítica que los responsables se hagan. “se aprende más de los errores que de los aciertos”. En la línea del enfoque comunicativo pretende desmitificar la figura del profesor: no tiene que ser siempre el profesor el que lo enseñe todo, de los compañeros se puede aprender mucho.</p>
A		<p>La sesión se lleva a cabo con patines y globos de agua. Se produce una situación de cierto descontrol por lo que supone jugar con globos de agua y sobre un material que no es dominado por todos por igual.</p> <p>Los compañeros no hacen mucho caso al profesor por la motivación que conlleva el uso de globos de agua.</p>
P	17-5-96 YOGA	<p>Cuando K llega al gimnasio ya están prácticamente organizados.</p> <p>Participa como un alumno más.</p> <p>Al</p>
		<p>Los alumnos se han ido directamente al gimnasio. Los responsables de la clase le comunican a K donde se desarrollará.</p> <p>Cuando el profesor llega ya están distribuidos por la clase. La profesora riñe a</p>

A		<p>tres compañeros por ponerse detrás de ella . Ellos buscan una excusa para quedarse en la colchoneta pero interviene Crisna “vale ya, os ponéis o no hacéis la clase, castigados “(en un tono serio y mirando a K de reojo). Es interesante ver como el delegado siempre vela por el buen funcionamiento de la clase. (elemento aglutinador).</p> <p>Las profesoras se ponen serias pidiendo silencio y la actividad se desarrolla correctamente. Se meten totalmente en su papel de profesoras “Oscar, me estáis desconcentrando la clase ¡” Incluso corrigen al profesor. Otro hecho curioso: el profesor cambia de posición y algunos alumnos le siguen ; la profesora dice que ella no ha dicho nada de cambiar y al comentario del profesor “es que no podía mas” ella contesta “es que no haces bien”. Se oyen algunas risitas. (otro indicador de la confianza que existe entre profesor y alumnos).</p> <p>Cuando se oye algún murmullo siempre hay alguien que pide silencio . Al acabar reflexión final.</p>
22-5-97 P	RUGBY-COLE	<p>Cuando Crisna presenta el trabajo, K manifiesta una gran satisfacción, visible al resto de alumnos.</p> <p>K participa como un alumno más.</p>
A		<p>Crisna presenta el trabajo (es el primero que lo hace).</p> <p>La profesora que dirige la clase está un poco angustiada.</p> <p>Aún así la clase se desarrolla normalmente.</p> <p>Una alumna lesionada me comenta que en esta evaluación hay mejor ambiente dentro del grupo. “-Cuando es el profesor el que dirige la clase está más encima y no pueden actuar tan libremente”.</p>
24-5-96 P	JUEGOS CON AGUA. GUERRA	<p>K no está. La supervisa Edu.</p>
A		<p>Han traído todo tipo de artilugios de agua. La actividad se desarrolla con normalidad. Cuando la clase se descontrola siempre hay alguien (entre ellos) que da el toque de atención, por lo que casi nunca es necesario regañar al grupo.</p>
29-5-96 P	GYMKANA	<p>K ayuda a las alumnas supervisando algún control de la gymkana.</p>
A		<p>La clase ha funcionado bastante bien aunque un poco descontrolada al principio, provocado en parte por la irrupción de los niños de P-3 en medio de la actividad (sin que sus profesores hicieran nada).</p> <p>El ambiente es distendido y da la sensación de que los alumnos lo están pasando bien.</p> <p>Las profesoras estaban preocupadas por si los alumnos nos habían hecho caso. Lo cierto es que si, como venía siendo la tónica general.</p>
31-5-96 P		<p>K participa como un alumno más.</p> <p>No se percata (o si lo hace no actúa) de que un alumno se cambia de grupo sin decirlo porque le ha tocado solo con chicas y el dice que las chicas son unas patosas. Después nos cuenta K que a este alumno lo ha dejado por imposible.</p>

A		<p>Un alumno se cambia de grupo porque no quiere estar con chicas por la razón de que son unas patosas. En alguna otra ocasión este chico también se ha desvinculado de la clase y ha hecho lo que ha querido. Tiene una gran coordinación pero parece desmotivado por las clases. Después averiguamos que le motivó mucho el trabajo de malabares (cuando las clases las dirigía el profesor) pero lo que hace ahora (cuando las clases las dirigen sus compañeros) no le motiva en absoluto y adopta una actitud pasiva o se dedica a hacer malabares.</p> <p>La clase se desarrolla con bastante descontrol y por cometer algunas trampas (están robando los chiclés).</p>
P	12-6-96	<p>K no participa de la clase. Esta desbordado por las tutorías de BUP.</p> <p>Sobre el alumno que no participa no actúa. No sabe lo que le ocurre pero tampoco interviene para decirle que se integre.</p>
A		<p>Llevar a cabo la clase ellos solos.</p> <p>El alumno que el otro día no participaba sigue sin hacerlo, se dedica a lanzar a canasta.</p>
P	14-6-96 AEROBIC	<p>K sigue con sus tutorías de BUP (una mesa en el patio del colegio)</p> <p>No está presente en la clase, salvo al final, momento en el que pregunta ¿cómo ha ido? Y todos me miran, sonríen y exclaman “desastre”.</p> <p>K está preocupado por otros temas y no hace caso a lo ocurrido.</p>
A		<p>Los alumnos ni siquiera van a preguntarle a K. Al verle ocupado me preguntan a mi por la llave del gimnasio. Se dirigen al gimnasio y dos alumnos le comunican a K que se van a hacer la clase. Es una buena ocasión para comprobar si realmente gozan de la autonomía esperada.</p> <p>La clase es dirigida por tres alumnas que no están muy integradas en el grupo. La situación está bastante descontrolada. Varios factores pueden ser la causa: música heavy, última clase, no hay profesor.</p> <p>Las alumnas me piden ayuda, los compañeros no les hacen caso. (Decido seguir de observadora y no involucrarme, quiero ver que sucede).</p> <p>El alumno que no suele participar sigue sin hacerlo. Me dice que no participa por los compañeros, no tiene amigos.</p> <p>Al ver que K no aparece y que la clase está descontrolada decido parar la clase y hacer la reflexión (en la línea de K).</p> <p>Los alumnos son conscientes de su comportamiento y aunque tienen excusas (no estaba bien organizado, pasos desordenados...-lo cual es cierto) no les exime de la responsabilidad. Aquí dejo de ser imparcial y me involucro de lleno en su educación.</p> <p>Es una clase en la que entra en contradicción lo que dicen haber aprendido (cuestionarios finales) y su comportamiento.</p> <p>Las alumnas-profesoras están muy enfadadas con sus compañeros.</p>
P	19-6-96 LIBRE	<p>K participa en el juego libre de los chicos.</p>
A		<p>La clase es libre porque todos han hecho ya su clase. Los chicos juegan a baloncesto y las chicas charlan conmigo en el alfeizar de la ventana.</p>

En su planteamiento inicial, el profesor tenía previsto tener un trato de tu a tu con los alumnos, darles la máxima responsabilidad sobre las clases –en un proceso progresivo- partiendo del supuesto que no sólo el profesor es quien enseña, sino que el conocimiento se construye con la participación del alumno, teniendo éste mucho que aportar al grupo. Sin embargo, durante el proceso pudimos observar que la relación del profesor con cada uno de los grupos (8ºA y 8ºB) fue muy distinta.

Con el grupo de 8ºA no fue satisfactoria. Desde un principio fueron reticentes a su planteamiento, quizás por su falta de madurez o simplemente porque no les sedujo la idea o el reto que les proponía el profesor. Es preciso indicar que era un grupo que ya había sido etiquetado por el resto del profesorado como “malo”. El profesor hizo varios intentos de infundir confianza en ellos y motivarlos a mostrar su lado positivo. Sin embargo, pudimos ver que el profesor iba a las clases con poca predisposición, con malas caras ya que sólo con ellas parecía que los alumnos respondían. Tal como pudimos apreciar, ni las malas caras ni la no participación del profesor en las clases de autogestión consiguieron cambiar su actitud.

Las clases no salían como el profesor hubiera deseado. Encontramos varias muestras de escasa responsabilidad y autonomía en las evidencias sobre el comportamiento de los alumnos. Especialmente si lo comparamos con el otro 8º. Quizás este contraste tan acentuado hacía que las expectativas del profesor aún fueran mayores y por tanto quedaba defraudado por la respuesta de este grupo. Pudimos observar que en muchas clases acababa dando un toque de atención.

Un elemento diferenciador de los dos grupos y posiblemente muy influyente en la dinámica creada, fue el delegado de cada grupo. Al inicio del curso el profesor pidió que se eligiera un delegado de deportes a través del cual canalizar la información o algunas responsabilidades del área de EF. En el caso de 8ºA salió elegido un alumno con poco carácter de líder, despreocupado y algo “pasota”. El papel de delegado le vino prácticamente impuesto ya que él no quería serlo y fueron sus compañeros los que en cierto modo le “castigaron” eligiéndolo. Este es el motivo de que en algún momento abusara de la autoridad y “castigara” a sus compañeros cuando él dirigía la clase. En ningún momento hallamos evidencias que demostraran su madurez y responsabilidad. Un ejemplo de ello fue su despreocupación cuando al hacer el calendario se dejó un día y aquel día nadie llevaba preparada la clase o el hecho de apuntarse él el último o de no llevar chandal en varias ocasiones. Hechos como éstos nos demuestran que no le estimulada su papel de delegado del grupo.

En pocas ocasiones pudimos apreciar una sesión de autogestión que funcionara normalmente, sin incidencias.

Por otro lado, en ningún momento observamos la iniciativa de empezar una clase sin que estuviera presente el profesor, mientras que en el otro grupo ocurrió en muchas ocasiones.

Por su parte, el profesor parecía llegar a sus clases enfadado, de mal humor. En algunas ocasiones provocado por el funcionamiento de las clases, pero en otras ya parecía venir predispuesto. Así, adoptó la estrategia de no participar como un alumno más en las clases, cosa que sí hizo con el grupo B. Su intención era castigarlos, intentar que despertaran y que hicieran algo por cambiar las cosas. No obstante, no cambiaron y esta actitud negativa y a veces pasiva del profesor solo consiguió que los alumnos parecieran más desmotivados, como pudimos apreciar en sus valoraciones finales (en los trabajos y en los cuestionarios).

Pudimos observar que la relación del profesor con este grupo era muy diferente a la mantenida con el otro grupo. No sabemos que es causa y que es consecuencia ya que una vez entrados en ese círculo un comportamiento negativo desencadenaba una respuesta negativa.

Pocas clases acababan con la reflexión final en este grupo, y cuando sí lo hacían solía haber “moralina” tal como ellos la llamaban. Tampoco se realizaban por la escasa iniciativa de los alumnos.

Resulta curiosa la dinámica que se estableció entre el profesor y este grupo pues uno de los observadores los había tenido de alumnos durante el período de prácticas del INEFC y no tenía una percepción negativa de este grupo. Al contrario, habían conectado muy bien. Incluso algunos alumnos, en alguna ocasión afirman que les gustaba más E porque se enfadaba menos que K.

De todos modos, el comportamiento de los alumnos resultaba a veces sorprendente, porque pese a recibir un gran número de “regañinas” tenían al profesor en alta estima, prueba de ello fue el detalle de hacerle un regalo para su cumpleaños. Aunque alguien añadió el comentario de *“a ver si nos sube la nota”*.

Los alumnos, tal como pudimos averiguar en las entrevistas informales, estaban cansados de tanto “sermón”. No sólo de los que podía dar K sino también de otros profesores. Este aspecto se abordará con mayor profundidad al tratar la perspectiva de los alumnos.

Un hecho representativo de su escasa autonomía quedó de manifiesto cuando K no pudo realizar una clase por las tutorías de BUP y ellos no tomaron la iniciativa de hacerla. La respuesta del otro grupo a una situación similar fue hacerla sin ni siquiera decírselo a K para no molestarle.

En lo referente al grupo B, y tal como se ha venido intuyendo, la dinámica fue completamente distinta. Es preciso comentar que ya su tutora nos avisó que era un grupo poco “normal” por sus grandes muestras de madurez y responsabilidad. Y así lo corroboramos puesto que las clases de todo el curso funcionaron muy bien, podríamos decir que demasiado bien, ya que tal como nos contaba el profesor se tomaron quizás demasiada confianza y luego en la cuarta evaluación tuvo que frenarlos un poco.

Lo que nosotros pudimos observar es que desde el principio funcionaron de una forma muy autónoma. Se preocupaban de organizar previamente el material, podían empezar una clase sin necesidad de que estuviera el profesor presente (ocurrió en más de una ocasión en la que el profesor estaba reunido o ocupado con otros alumnos –tutorías-) y finalizaban la clase realizando una reflexión valorando la clase, lo que había funcionado y lo que no. Curioso también el hecho de que siempre había alguien (entre los mismos compañeros) que daba un toque de atención o que pedía silencio cuando se alborotaba la clase. El delegado era un elemento clave, pese a que pudimos averiguar, en las entrevistas informales, que no había un líder en particular. Lo que si existía es un sentimiento de grupo que les permitía realizar muchas cosas en común.

Ante un grupo tan cohesionado y responsable, la respuesta del profesor también fue acorde, dándoles cada vez mayor confianza. No estamos seguros de cómo se produjo esta relación pues ya desde el principio, tal como nos aseguraba el profesor, conectaron muy bien. Enseguida captaron las intenciones del profesor y le siguieron, aún sin saber adonde llegarían exactamente.

El profesor participó prácticamente en todas las clases que autogestionaron los alumnos, siempre como un alumno más y al final hacía su propia aportación. Casi siempre mostraba buen humor y grandes dosis de optimismo. Al analizar su comportamiento con este grupo vimos que utilizaba muchos reforzadores; los trataba como adultos y los alumnos sabían reconocerlo. Casi siempre mostraba muy buen humor.

En este grupo encontramos más muestras de respeto, responsabilidad y autonomía. El planteamiento del profesor abogaba por estos aspectos. No obstante vimos las dos caras de una misma moneda. ¿Por qué si el planteamiento era el mismo no provocaba resultados similares? Lo que si es cierto es que aunque el planteamiento fue el mismo, no lo fue la interacción que se produjo entre ellos. ¿Es esta interacción la causa de que no se estuvieran alcanzando los objetivos? ¿O es que los grupos eran tan distintos –uno ya manifestaba madurez y autonomía y en cambio el otro no- que sería inútil realizar planteamientos como éste en algunos casos? ¿A los que más lo necesitan no les sirve? ¿O simplemente no es factible este planteamiento?

5.3.2 Opinión de los alumnos sobre su profesor y autoconcepto de grupo

Necesitábamos conocer la opinión de los alumnos sobre el profesor, así como la percepción que ellos tenían de sí mismos como grupo para comprender y poder interpretar las interacciones que se producían en las clases.

La imagen que tenían del profesor era importante para saber lo que podía haberles impactado más del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor (su personalidad, el trato ...), el planteamiento de las clases (la toma de decisiones, la autogestión...) o los contenidos trabajados a lo largo del curso. Esta información se extrajo principalmente a partir de dos instrumentos.

En primer lugar, de los cuestionarios (anónimos) en los que se preguntaba específicamente a los alumnos sobre la opinión que tenían de su profesor. Se realizó la cuestión de forma abierta para saber qué aspectos eran los que podían haber causado mayor impacto. Se agruparon sus respuestas en las siguientes categorías: rasgos del carácter, conocimientos, comportamiento en las clases, la interacción del profesor con los alumnos y el planteamiento de las clases. De aquí se extrajeron aquellos aspectos que tenían relación con el comportamiento del profesor en clase y con la interacción que se dio entre él y los alumnos.

En segundo lugar, se extrajo información de los comentarios que los alumnos realizaron sobre el curso en el trabajo de la cuarta evaluación. En este caso, los trabajos estaban firmados por lo que suponía una información muy importante para proporcionar más valor a los datos extraídos del cuestionario. El hecho de no ser anónimos no impidió que los alumnos fueran sinceros, o así nos pareció dado que mostraban sus críticas sin pudor.

Y en tercer lugar, se utilizaron las entrevistas informales para recabar información durante el proceso.

Sin embargo, se tomó como eje vertebrador para el análisis de la interacción los resultados del cuestionario y se contrastaron con la información extraída de los trabajos dedicados a la autogestión, y las entrevistas informales realizadas durante el proceso.

También se creyó conveniente conocer la percepción que tenían los alumnos de su propio comportamiento. La conocimos a través de sus respuestas en algunas de las preguntas del cuestionario (como la referida a su aprendizaje), en las que aparecían comentarios relacionados con su comportamiento, y también a través de las valoraciones hechas en el trabajo de autogestión.

Opinión sobre profesor¹⁸⁰

Veremos en primer lugar la opinión que tenían los alumnos sobre su profesor. Las opiniones de los alumnos podían mostrar diferentes aspectos y matices. Por ello y tal como se hizo para analizar otras cuestiones, no se tomó como unidad de análisis la respuesta completa de cada alumno, sino aquellos temas o aspectos que destacaban en sus respuestas.

De este modo se identificaron cinco categorías:

RASGOS DEL CARACTER	Esta categoría recogía aquellas respuestas que se referían a aspectos sobre la personalidad y el carácter del profesor (divertido, simpático, antipático...)	"Simpático pero también es borde",
COMPORTAMIENTO EN CLASE	Aquellas respuestas que definían al profesor en cuanto a su actuación en clase. Por ejemplo, si hacía el payaso, si participaba o no en las clases... En esta categoría no se recogieron aquellos comportamientos que implicasen una relación directa con los alumnos, pues se destinaba otra para tal efecto. No obstante estaba muy ligada a la siguiente.	"No ha puesto mucho interés en las clases que no le interesaban",
INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS	Se refería al tipo de relación que mantenía con los alumnos: próxima, distante, amistosa, fría...	"El mejor profesor porque sabe escuchar e intenta poner solución. Es el único que no hay margen entre profesor y estudiante"
CONOCIMIENTO DE LA MATERIA	Incluimos aquí todas aquellas opiniones que se centraban en la preparación y conocimiento que el profesor tenía de la asignatura.	"Mi opinión es buena porque el profesor tiene que demostrar todo aquello que sabe hacer"
PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LAS CLASES	Incluiría aquellas respuestas que opinaban sobre el profesor pero que centraban su comentario en los aspectos metodológicos: tipo de tareas (variadas, aburridas...), los recursos que utilizaba (historias, sermones...). En realidad este apartado no	"Muy buen profesor ya que no solo se ha limitado a dar las clases sino que al final de cada una nos ha dado unas charlas para

¹⁸⁰ Información extraída de los cuestionarios anónimos.

	<p>pertenecería a la opinión que tienen de su profesor, pero si es significativo en cuanto a que puede indicar que lo que realmente les ha impactado es el enfoque metodológico de la asignatura, aunque ciertamente vaya muy ligado a la ideología del profesor.</p>	<p>ayudarnos a comprender lo que hacíamos".</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Figura 39: Opinión de los alumnos sobre su profesor.

Por tanto, al profundizar sobre la opinión que tienen los alumnos de su profesor, podremos saber que aspectos valoran más en su profesor o en la figura de un profesor "ideal". Es imposible desligar el comportamiento del carácter o el planteamiento metodológico de la relación con los alumnos. Sin embargo, podremos observar qué es lo que prevalece en el momento de valorar al profesor: su carácter, su comportamiento, su relación con los alumnos, su conocimiento de la materia o su planteamiento metodológico.

Dentro de cada una de las categorías se intentó diferenciar entre aquello que los alumnos consideraban como positivo o como negativo e incluso qué respuestas tenían una doble vertiente, positiva y negativa. Así mismo también se dio el caso de respuestas neutras, es decir, aquellos que no mostraban una clara tendencia hacia lo positivo o lo negativo.

Antes de pasar a los resultados, es importante señalar que es necesario acompañar las afirmaciones de los alumnos del contexto en el que se hicieron para poder comprender dichas opiniones. Por ello, en el momento de triangular las diferentes perspectivas tendremos en cuenta, a través de la perspectiva del observador, las circunstancias que explicarían el sentido de dichas opiniones. Realmente cobran sentido después de examinar el clima de la clase, la dinámica particular del profesor con este grupo, los acontecimientos ocurridos...etc.

Valoración realizada por los alumnos de 8ºA

Rasgos del carácter

De los veintinueve alumnos de este curso, nueve realizaron algún comentario sobre este aspecto. Los adjetivos que utilizaban para describirlo iban desde adjetivos positivos como: entrañable, simpático y "enrollado" según las propias palabras de los alumnos, hasta los positivos pero con algún matiz negativo:

"Simpático pero también es borde"

"Es muy buen chaval. Un poco fantasmón"

"Simpático, divertido, severo y a veces un pelín pesado"

"Bastante enrollado, aunque a veces un poco severo"

"Bastante simpático pero aburre algunas veces"

A través del siguiente comentario de un alumno:

"Es simpático y me hubiese gustado saber como es: más divertido, etc, pero no ha podido ser por culpa de nuestro comportamiento",

pudimos observar, al igual que por los comentarios de los trabajos, que eran bastante conscientes de su mal comportamiento. Concordaba con la etiqueta que el profesorado les había puesto, etiqueta que una vez puesta es muy difícil eliminar, por lo que los alumnos acaban comportándose tal como se espera de ellos.

Se hallaron otras opiniones positivas como:

"No sólo es simpático a la hora de dar clase sino también fuera de ellas".

Este comentario indicaba que mantenía una relación parecida fuera de las clases y esta circunstancia era vista con extrañeza porque no debían estar acostumbrados a tratar con los profesores fuera de las clases.

Comportamiento en clase

Los comentarios que realizaron algunos alumnos sobre este aspecto se hicieron en tono de crítica.

"No ha puesto mucho interés en las clases que no le interesaban"

"Hace lo que le parece"

"No ha colaborado en muchas clases porque en algunas ni siquiera participaba"

"No se ha portado bien porque ha pasado de nuestras clases y se ha dedicado a corregir trabajos"

"Cuando el hace la clase está bien pero cuando alguien tiene que hacerla pasa completamente (al menos eso es lo que hizo conmigo). Nosotros pagamos a K y ya que le pagamos que no pase de nosotros."

Es interesante ver como los alumnos percibían el "pasotismo" del profesor, (que por otra parte se hizo evidente en las observaciones, aunque como más tarde se comentará era plenamente consciente) pero parecía que no habían entendido el porqué. Sobre la última opinión destacar el derecho adquirido "*nosotros pagamos a K...*"

Interacción con los alumnos

Este apartado también está muy relacionado con lo comentado en el anterior.

Doce alumnos hacen algún comentario al respecto de este aspecto. Predominan los comentarios negativos aunque en algunas ocasiones acompañan a uno positivo. Veamos algunos ejemplos:

Positivo:

"Nos ha sabido valorar como adultos. Comprensivo cuando ha podido"

"Es un hombre que se ve que ha estado en nuestro lugar"

"El mejor profesor porque sabe escuchar e intenta poner solución. Es el único que no hay margen entre profesor y estudiante"

"Sabe como tratarnos, estar por nosotros y respetarnos"

Estos comentarios nos muestran lo que valoran los alumnos en un profesor: por una parte, que sepa escuchar, aunque sólo con escuchar no sería suficiente, deber ser capaz de actuar, de tomar decisiones para solucionar los problemas. Y por otra, que les respete, que les trate como adultos, de "tu a tu". Esto es algo que les impactó mucho, posiblemente por contraste con su experiencia con otros profesores, tanto con los vinculados a la EF como a otras materias.

Negativo:

"No tiene suficiente paciencia. A veces pasa bastante de nosotros o eso parece. Si hacemos cosas buenas podría destacarlas y no solo decir las malas"

"Siempre que tiene mala leche lo paga con nosotros. Todos los sermones recaen sobre nosotros. Parecemos el curso amargado con él; no se si nos tiene manía o que"

"A veces pierde la paciencia, nos da un discurso y nos pone a nosotros de mal humor"

"No me ha gustado mucho ya que creo que me tiene manía"

"Es un buen profesor pero a unas personas las trata mejor que a otras"

"Pasa mucho de nosotros, se lo toma todo a cachondeo o al menos algunas cosas"

En este caso se detecta un sentimiento de enfado y disgusto más acusado que en las valoraciones hechas en los trabajos. Parece existir un sentimiento de despecho; alguno cree que el profesor le tiene manía. Se refuerza todavía más la idea de que los alumnos consideran que ha existido un abuso de "moralina". Esperan que el profesor sea una persona paciente y que no discrimine a las personas. En este caso puede referirse a la discriminación como curso con respecto a otros cursos o a personas dentro del mismo curso. Es una seria acusación que habrá que constatar. Por otro lado los alumnos esperan que el profesor sea serio. Según este alumno el profesor se lo tomaba todo a "cachondeo", aunque después matizaba esta acusación diciendo que "algunas cosas".

Conocimiento y preparación

Sólo observamos tres comentarios al respecto que no aportan demasiada información:

"Está bien, nos ha enseñado muchos aspectos de EF aunque cada día se marche enfadado..."

"No es ni buen ni mal profesor"

"Mi opinión es buena porque el profesor tiene que demostrar todo aquello que sabe hacer"

El conocimiento y la preparación del profesor no es un elemento de valoración muy tenido en cuenta por los alumnos. Valoran más la relación y el trato que los conocimientos de la materia.

Planteamiento de las clases

Los alumnos realizaron muchos comentarios en este sentido (16), comentando los sermones y lo que se hizo en la cuarta evaluación.

Positivo:

"Intenta que nos divirtamos y desahogemos en sus clases"

Este alumno valora el esfuerzo del profesor pero posiblemente no ha acabado de entender lo que quería transmitirle el profesor;

"Muy buen profesor ya que no sólo se ha limitado a dar las clases sino que al final de cada una nos ha dado unas charlas para ayudarnos a comprender lo que hacíamos"

Estas palabras nos muestran que este alumno valora positivamente el hecho de dedicar una parte de la clase a reflexionar sobre lo realizado para poder comprenderlo mejor. Pero lo más curioso es que tal como lo expresa significa que no era ésta la idea que tenía de la EF ya que para él esta reflexión no tendría porqué formar parte de la clase.

"Me gusta los rollos que nos echa porque te da a entender de una forma diferente lo que él quiere, a veces se hace pesado"; "alguna charla que otra pero nos ha servido a bien"

En este caso estos dos alumnos consideran las charlas como algo positivo por su utilidad para ver las cosas bajo otro prisma.

"Es divertido porque hace clases diferentes a los demás"

Esta respuesta aunque poco explícita porque no concreta en que son diferentes, nos muestra que ha provocado ya algún cambio en el alumno. El hecho de romper esquemas lo considera divertido.

"Te explica la clase como si en ese momento no estuvieses haciendo clase de EF"

Refuerza el cambio de concepto de EF, al igual que la siguiente afirmación:

"Buen profesor porque sino en muchas clases habría dicho "ir a jugar al fútbol" pero él se esforzó en hacerlo también posible"

"Muy buena, me divierto mucho cuando nos da clase (excepto cuando se pone moralista)"

Positivo-negativo:

"Está bien, pero entre todas las actividades que hemos hecho no hay muchas clases que ha hecho él"

A este alumno le disgusta que el profesor no haya dirigido más clases. Varias respuestas hacen referencia a los "sermones", siendo generalmente el aspecto más negativo:

"Sus sermones eran a veces de agrado, y otras inaguantables"

"Esta bien, nos ha enseñado muchos aspectos de EF pero tiene un defecto: que en los sermones se alarga mucho"

"Me gusta la forma de preparar clases y la idea que ha tenido esta evaluación pero de vez en cuando se pasa un poco con sus explicaciones ya que en casi todas salíamos decepcionados por nuestro comportamiento"

Negativo:

"No me gusta que el profesor nos tire rollos que parece que lleve años preparándose y a mi sinceramente no me gustan, no estoy para rollos y además es una forma de perder clases"

"Todos los días nos pega un sermón, a veces nos lo merecemos pero otras las pagamos por otros cursos"

"No se preocupa por organizar nuestras clases, todo el curso lo hemos hecho nosotros, no ha movido un dedo"

"Al principio hacia las clases y ahora no"

Como puede observarse los principales motivos de esta percepción negativa son los "sermones" y la sensación de que el profesor no ha trabajado o se ha preocupado por ellos.

Aspectos a destacar :

- Según los alumnos, el profesor abusaba de los sermones, lo que provocaba desagrado en la mayoría (sobre todo cuando se alargaban) aunque alguno también reconocían su utilidad.
- Eran conscientes de su mal comportamiento y esto les producía frustración.

- *“El profesor es el que cobra y por tanto el debería hacer las clases”*. Esta afirmación realizada con enfado es representativo del resentimiento de algunos alumnos ante el comportamiento “pasota” del profesor. Estas mismas afirmaciones realizadas por el grupo B parecen tener un tono más bromista¹⁸¹

Valoración realizada por los alumnos de 8ºB

Rasgos del carácter

Diecisiete alumnos de veintiséis realizaron algún comentario sobre los rasgos del carácter del profesor cuando se les preguntó su opinión sobre éste.

Los calificativos con carácter **positivo** más utilizados por los alumnos de este curso fueron : divertido, simpático, alegre, sincero.

Siete de ellos hacían comentarios positivos:

“Es muy divertido y simpático y casi siempre hace broma”

“Es simpático y gracioso”

“Bastante simpático y muy chistoso”

“Simpático, alegre”; “it's radical”

“Divertido, sincero”

Algunos hacían algún comentario curioso que parece indicar que el hecho de ser simpático y gracioso va en detrimento de ser serio cuando es necesario. Ellos entienden que hay momentos en que se debe ser serio:

“Es simpático y cachondo pero también es muy serio cuando tiene que serlo”

“Divertido pero...sabe ponerse serio cuando toca”

El resto hace un comentario positivo pero con una segunda parte menos positiva (**positivo-negativo**). Sus respuestas parecen indicar que el comportamiento del profesor es muy variable:

“Bastante divertido en algunos momentos”

“Es divertido mientras no se ponga serio...cuando se pone serio todos lo notamos, si más no nos da esa sensación”

Como comentarios con una tendencia más **negativa**:

¹⁸¹ Conclusión a la que se llega después de haber observado la dinámica con el profesor y el clima de clase.

"Es simpático, pero un poco "chulillo"

"Divertit, simpàtic, pero també xulo"

"Fantasma però bon xaval"

"Divertido, simpático, un poco chulillo (pero mejor que con los otros)".

Como puede apreciarse los adjetivos positivos que más se repiten son los de divertido y simpático. El profesor según sus alumnos sería una persona muy extrovertida y accesible, pero sabría ponerse serio cuando es necesario. Por el contrario los rasgos negativos que aparecen con mayor frecuencia son "chulo" o "fantasma".

Comportamiento del profesor en clase

Aquí podemos encontrar algún solapamiento con los rasgos del carácter y con la interacción con los alumnos. No obstante, lo intentaremos diferenciar.

Podríamos incluir aquí cuatro comentarios:

"Creo que a veces se pasa"

"Sabe ponerse serio cuando toca"

En esta última opinión el alumno o alumna hace referencia a charlas y reflexiones que hacía el profesor cuando la clase no funcionaba como el quería:

"Debería estar un poco más atento en las clases que se montan porque poner orden en una clase si pasan de tí, cuesta lo suyo"

Posiblemente este alumno o alumna hace referencia a la clase que llevó a cabo y en la que el profesor no estuvo atento al desarrollo de la misma, lo que debió empeorar el control y la atención de los compañeros.

Interacción con los alumnos

En esta ocasión fueron siete los comentarios realizados sobre este aspecto:

"Muy diferente a los anteriores, más abierto entorno a la comunicación"

Este alumno valora que el profesor sea una persona comunicativa. El siguiente comentario resulta muy interesante para analizar el curriculum *oculto*:

"Buena, pero a veces perjudica tanta confianza"

Se da por sentado que el profesor tiene que mantener cierta distancia. No sabemos si se refiere a un hecho en particular o es una opinión general. Los alumnos han aprendido a lo largo de la escolaridad que el profesor nunca puede estar a la misma altura que el alumno. Esta opinión contrastaría con ésta otra, que sí lo ve como un aspecto totalmente positivo:

"No se impone como un jefe sino como un compañero y amigo"

"Nos comprende y entiende. Hacemos bromas, se puede hacer broma"

Estas afirmaciones nos demuestran que esto resulta poco habitual y por tanto les llama la atención. Ello posiblemente es un factor que mejora el clima de la clase. Al permitir las bromas y crear un clima distendido, se aprecia un mayor contraste cuando se pone serio y posiblemente tenga un mayor influencia sobre los alumnos:

"Cuando se pone serio todos lo notamos ("si más no, nos da esa sensación)"

"Me cae muy bien porque pasas ratos divertidos con él"

Conocimiento y preparación del profesor

Se identificaron nueve respuestas relacionadas con la capacidad y preparación del profesor, de las cuales ocho fueron comentarios positivos y uno negativo :

Positivo:

"Buen profesor"

"Profesor educando a sus alumnos "(subrayado)

Profesor con ideas nuevas y algunas buenas;

"Pienso que es un buen profesor porque nos enseña todas las cosas que se tienen que aprender"

"Sabe muy bien lo que quiere hacer"

"Inteligente, sabe muy bien lo que se hace";

"Es el mejor que hemos tenido y con diferencia, exceptuando uno de los muchos"

"Sabe mucho de EF"

Negativo:

"Había de mejores"¹⁸²

De sus palabras se desprende que lo consideran un buen profesor porque es inteligente, seguro de sí mismo, tiene conocimientos y es un educador. El único comentario negativo es que había otro u otros mejores aunque no especifica el motivo.

Planteamiento de las clases

Algunos alumnos, al preguntarles sobre su opinión acerca del profesor respondieron sobre el planteamiento de sus clases, por lo que podría deducirse, aunque es arriesgado, que lo que les impactó fue el planteamiento de las mismas en lugar de los demás aspectos comentados.

¹⁸² Creemos que se refiere al profesor inmediatamente anterior del que ya hemos hablado –G)

Los comentarios fueron:

"Com que aquesta avaluació no ha fet res no hauria de cobrar"

o bien este otro cuando afirma:

"Hacemos bromas y cosas originales...este mes no le tendrían que pagar pues no ha hecho casi nada"

Se les preguntaba por el curso en general y las respuestas hacían referencia sólo a la evaluación en la que ellos hacían de profesores. La idea de que el profesor es quien conoce la materia y debe transmitirla a sus alumnos y éstos recibirla sin más, está muy arraigada. No son conscientes de los beneficios que puede reportar tomar un mayor número de decisiones en el proceso de su propio aprendizaje.

Algunas respuestas hacen mención a un adjetivo en particular: **divertido**:

"Clases divertidas"

"Monta clases divertidas pero a veces no aparece. Por ejemplo, un día no había nadie pero porque somos responsables hicimos igualmente la clase, con comentario¹⁸³"

También nos llama la atención la respuesta:

"Un predicador"

que posiblemente haría referencia a las reflexiones sobre la práctica. Creemos que en este caso -en otros no es así- el comentario es positivo.

También nos llama la atención la siguiente opinión:

"Todo lo que nos ha enseñado está muy bien ya que él tiene psicología pero... bien prefiero no comentar nada más sobre el porque me suspendería"

Nos parece interesante porque describe una realidad. Está muy arraigada la idea de que si no se escribe lo que le gusta oír al profesor, hay probabilidades de que ello repercuta sobre la nota. Existe miedo a la calificación.

Aspectos a destacar:

- Este grupo hace referencia a las reflexiones como un aspecto positivo. No se mencionan los sermones.
- Las respuestas sobre el carácter del profesor son más positivas que negativas.
- Destaca también el comentario de que el profesor no debería cobrar pero parece que en un tono más positivo. Aspecto que habrá que demostrar con la

¹⁸³ Al finalizar las clases que hacían ellos, siempre se hacía la crítica de la misma.

observación de la relación y el clima de la clase bajo la perspectiva del observador.

- Se vislumbra más optimismo por la figura del profesor.
- Hacen referencia a que sabe ponerse serio, se le respeta mucho.
- Comportamiento del profesor muy variable.
- Aspectos del curriculum oculto: *“tanta confianza perjudica”* o *“prefiero no comentar nada porque me suspendería”*.

CONCLUSIONES COMPARADAS

- La valoración que realizaron los alumnos de 8ºB sobre su profesor fue más positiva que la de 8ºA. Pese a ello, también encontramos en el grupo B algunos rasgos del carácter negativos que coinciden con la opinión de los alumnos del A. Es preciso destacar que en el B los comentarios negativos también tienen una parte positiva, no son puramente negativos. En el grupo A las respuestas suelen tener dos partes; positiva y negativa y algunos son bastante duros. Los adjetivos negativos que utilizan para describirlo son: *“chulo”* o *“fantasmón”*. En cuanto a los rasgos positivos, definen al profesor como una persona divertida, simpática, alegre, sincera.
- Respecto al comportamiento en clase y a la interacción con los alumnos, se percibe cierto resentimiento por parte de los alumnos del grupo A, porque creen que el profesor les ha prestado poca atención. En cambio en el B solo encontramos dos referencias a este aspecto. Los alumnos desearían que el profesor estuviera más pendiente de ellos. Cuando conozcamos la perspectiva del profesor averiguaremos el motivo de este comportamiento.
- Así como el grupo A tiene una autoimagen de grupo “malo” ya asumida, el B tiene también asumido que es el “bueno” lo que provoca una mayor dosis, en general, de autoestima y confianza en sí mismos. Veremos mejor este aspecto sobre la autoimagen en los comentarios realizados en los trabajos.
- Un mismo rasgo del carácter como bromista, divertido es aceptado de diferente forma si la relación entre el profesor y los alumnos es más fría o más cercana. Es decir, en el caso de que sea fría, el adjetivo bromista o divertido, fácilmente se convierte en payaso, o fantasma.
- Ambos grupos coinciden en que el comportamiento del profesor es variable. Los alumnos del A lo declaran más abiertamente, y en tono de enfado. Los del B lo consideran como un aspecto positivo *“sabe ponerse serio cuando toca”*. Veremos si el observador y el profesor lo corroboran, si el profesor es consciente o no ese comportamiento.

- Ambos grupos coinciden en los aspectos positivos de su comportamiento. Destacaríamos el trato de tu a tu con los alumnos, el respeto y el saber escuchar, el trato cordial y distendido.
- Los dos grupos coinciden (lo apuntan cuatro alumnos) en la idea de que el profesor no debería cobrar puesto que el no ha hecho las clases. No obstante los del A acompañan este comentario de una valoración negativa, mientras que los del B finalizan con algún comentario más positivo.
- La valoración del comportamiento del profesor en clase está condicionada por el abuso de sermones hecho en el grupo A. Aunque las respuestas parten de un aspecto positivo, la segunda parte casi siempre hace referencia a estas reflexiones que se convirtieron en algo habitual.
- Pese a los aspectos negativos declarados por el grupo A, hay un buen número de comentarios positivos.
- En general, los alumnos valoran más el trato, la relación que los conocimientos de la materia.
- Se presenta un mayor número de respuestas sobre el comportamiento, la interacción y el planteamiento que sobre el carácter o los conocimientos.
- Valoran que el profesor sea simpático y que las clases sean divertidas.

Valoración del comportamiento del profesor y autoconcepto del grupo¹⁸⁴

Hemos conocido la valoración que los alumnos realizaban de forma anónima sobre su profesor. Teníamos otra fuente de información sobre este aspecto, con la peculiaridad de que en este caso los documentos pasaban por las manos del propio profesor, y éste podía saber directamente que opinión tenían los alumnos sobre él. Por consiguiente, los alumnos sabían que sus opiniones serían valoradas por el profesor. Constituía, de este modo, una fuente de información muy interesante para ser contrastada con la anónima. Así mismo era importante conocer la percepción que ellos tenían de sí mismos como grupo para comprender y poder interpretar las interacciones que se producían en las clases. Los trabajos de los propios alumnos nos proporcionaban esta valiosa información.

Parecía interesante y necesario, al igual que se había hecho al tratar otros aspectos, presentar evidencias sobre la opinión de los alumnos respecto al comportamiento del profesor y respecto a su propia autoimagen como grupo. Estas evidencias fueron extraídas de los comentarios realizados por los alumnos en los trabajos de la cuarta

¹⁸⁴ Información extraída de los trabajos de autogestión)

evaluación, y podrán compararse con la opinión anónima de los alumnos. También se expondrán aquí para que el lector pueda hacer su propia interpretación y compararla con la que realiza la investigadora.

Veremos, por una parte, la valoración que hace cada grupo del comportamiento del profesor, y por otra, aquellos comentarios que nos indican o nos dan pistas sobre la autoimagen que tienen de sí mismos.

CURSO	VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR
8º A	<p>“Siempre hay una parte buena y otra mala: la mala son tus discursos, que se hacen muy largos y el profesor que le toca está toda la clase enfadado”</p> <p>“Creemos que nuestra clase no ha mostrado mucho interés pero tampoco para que todos los días nos dieras un sermón por una causa diferente, Si teníamos un día malo venga “broncas” pero cuando nos portábamos bien (aunque fuera pocas veces) no nos lo reconocía nunca “.</p> <p>“Las clases que me han parecido pésimas han sido los “discursos” que hacía además de que estábamos en el vestuario de los chicos que hacía un poco de peste, teníamos que aguantar un “discurso” que ya debía traer preparado del día anterior o le venía una gran inspiración que nos hacía poner de un gran mal humor, sobre todo cuando nos comparaba con otros cursos, 8ºA es 8ºA y 8ºB es 8º B, son dos clases muy diferentes que no se pueden comparar y encima cuando llegábamos a clase estábamos superenfadados”</p> <p>“El profesor es simpático y hace todo lo posible para que podamos aprender todo lo que sea, pero a veces, con sus rollos no hay quien lo aguante”.</p> <p>“Las clases han sido muy variadas, igual que los ánimos del profesor, un día está muy simpático y participa en todo, pero otros está de un mal humor que no hay quien lo aguante”.</p> <p>“Lo que no me gusta del profesor son estos rollos que a veces nos da, pero pienso que las clases han estado bien organizadas a lo largo del curso”.</p> <p>“En general, por los comentarios que oímos, a los alumnos que hasta ahora han ido preparando las clases, les sabe mal que en algunas ocasiones el profesor no les preste la atención que ellos querían.”</p> <p>“También usted se ha enfadado con nosotros debido a nuestro comportamiento y como consecuencia de ésto hemos perdido algunas horas”.</p> <p>“Nuestra opinión es positiva, pero como todo dentro de lo positivo tiene una parte negativa, como es el caso del squetx. Pero le aprobamos el curso con un notable debido a su interés y a las ganas de que aprendamos. También le damos las gracias por habernos hecho sentir mas grandes y más listos.”</p> <p>“ (...)Estas clases me han ayudado a mi para ver, como puede ser un profesor que piense como nosotros, un profesor que nos ayuda, nos dice que no hay margen entre profesor-alumno.</p> <p>¿por qué bien? Porque la gran confianza que has tenido en nosotros nos ha demostrado</p>

	<p>que tus palabras no eran simplemente teorías sino que en realidad eran palabras salidas de tus ideales y no simplemente publicidad.</p> <p>Yo opino que has sido el mejor profesor que he tenido porque nos das confianza, nos acercas tu mano con el fin de poderla coger en los momentos que necesitamos un amigo y nunca nos has dejado al margen, siempre has hecho palabra a aquello que en un principio nos comentaste y prometiste. Incluso, hemos jugado a fútbol tratándote como uno más de nuestro grupo, por esto y por otras razones más te doy las gracias por este fantástico último año de EGB en el colegio. “ (palabras de Dani el delegado).</p> <p>“Este curso me ha gustado de dos formas:</p> <p>La buena es que hemos aprendido muchas cosas y que por fin desde hace mucho tiempo el profesor nos respeta. El no sabía como éramos, al poco tiempo, ya sabía como era cada uno de nosotros, como éramos, lo que nos gustaba, de ahí como seguir “.</p>
<p>8ºA</p>	<p>VALORACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE LOS COMPAÑEROS.</p> <p>AUTOIMAGEN COMO GRUPO</p>
	<p>“Yo también creo que se ha tenido que aguantar mucho porque 8º A no es un curso fácil ni ejemplar, y cuesta mucho que te hagan caso”.</p> <p>“El día de la clase la gente (en general) pasó de nosotros porque hacíamos fútbol especialmente las chicas” “tardamos mucho en empezar porque no supimos poner orden a tiempo”.</p> <p>Encuentro que aunque a veces hagamos cosas mal hechas o algo así, somos personas adultas y somos lo suficientemente responsables como para no volverlo a hacer”.</p> <p>“Las clases que hemos tenido que preparar me han ayudado a comprender que es difícil ejercer la función de profesor: que la gente te escuche, que hagan otras cosas mientras tu estás dando una explicación..” (indirectamente está hablando de cómo se comportaban sus compañeros).</p> <p>“A lo largo de la clase respondió positivamente a nuestras explicaciones”</p> <p>“Muchos de estos juegos (se refiere a actividades que podían haber hecho –gran variedad-) no los hemos hecho por causa de nuestro mal comportamiento y por charlas del profesor.</p> <p>“Estuvimos preparando la clase con ganas y hubo gente que pasó de todo (esto ha pasado en todas las clases y sabe mal). Hemos valorado el interés de algunos compañeros que nos han dado a entender que la clase que hicimos valió la pena y aprendieron algo más sobre este deporte (funky).”</p> <p>“Las clases durante todo el curso han sido interesantes y han estado bien preparadas, pero no hemos sabido aprovecharlas y sacar partido de ellas y como consecuencia no podemos hacer una verdadera valoración como el resto de los otros cursos”.</p> <p>“Al hacer esta clase he aprendido que no siempre salen las cosas tal y como uno las planea. También he aprendido lo difícil que es ser respetado, bueno escuchado por una clase entera. Y también he aprendido a reprimir mis instintos asesinos ante la falta de atención”.</p>

“Nos esforzamos en pensar una especie de juego que pudiera gustar a todos y que se pudiera hacer con el fútbol. Pero no fue así debido a que había un poco de desorganización y también no había colaboración por parte de los compañeros de nuestra clase”.

“Este curso ha ido regular, mal y bien: ¿por qué regular? Porque las actividades no han sido demasiado entretenidas y divertidas, porque hacer malabarismos y juegos infantiles y poco adecuados a nuestra edad no hace agradable la asignatura. ¿por que mal? Porque nuestro comportamiento nunca ha sido adecuado para una clase de 8º, yo pienso que no tenemos razón pero en un año no se puede cambiar un curso; ya se que esto no es una excusa y te quiero pedir disculpas por nuestro comportamiento y por los malos momentos que has tenido que pasar, pero supongo que estas clases nos han ayudado a todos: a ti para saber como puede ser un curso, la cara mala de un colegio (...) (continua en el apartado del profesor) Dani el delegado.

“La mala es que lo hemos aprendido a la fuerza, mejor dicho a las malas. Alguno de nosotros no seguía bien las clases, etc.”

CURSO	VALORACIÓN COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR
8º B	<p>“Cuando haces la clase se ve todo de otra manera, te tienes que hacer respetar pero sin imponerte a la gente. Gracias a ti por habernos enseñado a ver las cosas de otra manera y al criticarme y recalcar que tiene que haber una motivación y relación por parte del alumno y del profesor, aunque de los dos se puede aprender.”</p> <p>“El cambio de profesor fue repentino, y como dice mi compañero Krishna en la hoja anterior, todos pensábamos que sería “viva la pepa”. Pero un profesor moderno, simpático, que dejaba hablar de todo, cambió un poco la situación precaria en la que nos encontrábamos. La confianza depositada en nosotros, unas 30 personas , las cuales no había visto nunca, cambió radicalmente las cosas (o al menos en mi opinión) y esta es la diferencia que hay entre Deporte y Educación Física, como ya dijo usted al principio de curso”.</p> <p>“Este curso para mí ha sido divertido, el profesor una caña, simpático. Durante el curso hemos hecho cosas variadas, una de patines, la otra de hockey y como éstas mucho más. Al principio de curso cuando acabábamos de hacer educación física nos preparaba un juego el profesor que fuera divertido y que toda la gente hubiera aprendido lo que había dado. Todos los grupos hemos pensado volver el año que viene con el mismo profesor porque además de simpático explicaba bien las clase. Nuestro grupo hemos decidido que la Educación Física es una asignatura de hacer un poco de ejercicio y conocer más los conocimientos de esta asignatura”.</p> <p>“Te tenemos que dar las gracias por haber participado en la clase dando ejemplo a los demás y tomándotelo tan en serio como queríamos. Suponemos que también te relajaste por el stress que llevas de los alumnos, porque suponemos que alguna vez habrías matado a más de uno. Gracias.”</p> <p>“Era el primer día. Llegamos llenos de ganas e ilusión (sólo el primer día) Comenzaba un curso nuevo y diferente a los otros: quizás sería nuestro último año aquí. Teníamos dos profesores nuevos: Ramon y K. Y como siempre que teníamos un profesor nuevo, nos preguntábamos como lo enfocaría, cada profesor tiene su manera de vivir la vida. La clase de catalán no cambió demasiado, pero , francamente, la de EF cambió mucho. No me lo esperaba. Antes no era tan “guai” . La de este año ha sido una experiencia inolvidable, diferente, interesante, divertida. Hemos disfrutado de cada segundo de clase, nos hemos liberado de las tensiones de las otras clases, hemos respirado aire puro. Nos lo hemos pasado muy bien en las clases pero al mismo tiempo hemos aprendido muchas cosas, pero hay una cosa que particularmente me ha gustado; que todo era diferente a los que habíamos hecho el día anterior, no repetíamos un deporte toda una evaluación seguida, sino un día y a veces unos cuantos días. “</p>
8º B	

	<p>VALORACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE LOS COMPAÑEROS AUTOIMAGEN COMO GRUPO</p>
	<p>“Pensé que si tan difícil es dar una clase, tan difícil es imponer orden sin enfadarse porque a los alumnos no nos entra en la cabeza que hay que ser más obediente y respetar a las personas; ya que a nadie le gusta mandar y que no le hagan ni caso. Y al hacer estas clases lo comprendes e intentas hacer más caso (...). Entre la gente de la clase, nos unen muchos lazos de amistad y compañerismo. Pero también tenemos defectos y al dar la clase y compararlo como si estuvieras jugando como un alumno más ves, que hay mucha gente pasiva; otra demasiado activa pero que se cierra a los demás, y otra que es más normalita y ayuda a los demás aunque, a veces, también es pisoteada por los que se creen grandes magnates.”</p> <p>“Durante la clase creo que se lo pasaron bien, pues el día del aplec del colegio repetimos la tabla y además ¡se acordaban!”</p> <p>“Un buen sistema que utilicé fue estar encima de la gente; cuando paraban o hacían tonterías o lo hacían mal, les avisaba”.</p> <p>“Agradezco la colaboración de los compañeros ya que se portaron muy bien, añadieron algunas ideas, que aunque no las utilizamos, nos inspiraron positivamente.</p> <p>(Kris.) Mi comportamiento ha sido normal, más incluso que el que había tenido con otros profesores, he funcionado bien, no he faltado a ninguna clase (no es motivo importante). El trabajo y la clase junto a Abel han sido buenos. Reconozco que alguna vez he hecho el loco pero pienso sinceramente que me merezco un excelente, ya que me lo he ganado con usted a base de “pencar”.</p> <p>“Sólo hubo dos grupos que nos hicieron caso. El resto de la clase se agruparon como les dio la gana, desequilibradamente, hicieron lo que quisieron (gynkana)”</p> <p>“Esta evaluación he hecho caso de mis compañeros en sus clases como si hubiera sido la mía propia. Aunque no me haya quedado demasiado bien la clase no es porque no la hubiéramos preparado antes. Sino porque los compañeros no han tenido en cuenta un poco de respeto y se han dejado llevar por la exaltación. Creo que de comportamiento me merezco una A porque los he respetado y valorado como ellos lo han hecho conmigo”.</p> <p>“La gente dijo que lo había pasado bien uno de mis objetivos que lo pasaran bien y ellos dijeron que la clase había sido original para ellos y que estaba muy bien. Yo tengo que destacar y felicitar la actitud de mis compañeros y su interés por ir a comprar pistolas de agua que no tenían. Dirigido al profesorado: Les doy mis disculpas a causa de los problemas causados en el patio y en los lavabos por el agua. Me sabe muy mal si les causé muchas molestias. Mis disculpas”</p> <p>“En las clases de los demás, les hacía caso y procuraba estar callada”.</p> <p>“Nuestros compañeros nos dijeron que se lo habían pasado muy bien pero las cosas no pudieron salir como nosotros queríamos y todo fue por culpa del tiempo”.</p> <p>“No esperábamos tan buena reacción por parte de la clase y esto nos satisfizo muchísimo. Si que hubo gente que estuvo haciendo el burro durante la sesión y que después, al preguntarles la opinión dijeron que no era lo que esperaban, pero por suerte fueron una minoría porque la mayoría nos felicitó.”</p> <p>“Me acuerdo como si fuera ayer del primer día del curso. Desde entonces han pasado 9 meses que hemos convivido una vez más con nuestros amigos de siempre. Pero esto se</p>

	<p>acaba. Este ha sido el último año, muchos se marcharan y quizás no los volveremos a ver. Y aunque veamos a algunos, ya nunca volverá a ser lo mismo. Pero recordaremos siempre el colegio, a los profesores, a nuestros compañeros del L. Los llevaremos en el fondo de nuestro corazón”.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Es importante destacar que pese a no ser anónimo los alumnos realizaron críticas del profesor y de la asignatura, lo que puede suponer una mayor credibilidad de las respuestas. Sin embargo, se podría dar algún caso en el que los alumnos digan aquello que el profesor desearía escuchar, por tanto es preciso mantener ciertas reservas sobre los resultados.

La interacción profesor-alumnos desde la perspectiva de los alumnos de 8ºA

Después de valorar los comentarios de los alumnos vimos que existía unanimidad a la hora de afirmar que estaban cansados de discursos, sermones o “moralinas”. Pese a reconocer que ellos habían puesto poco interés, que no eran un curso fácil ni ejemplar y que costaba poner orden en su clase porque “pasaban” consideraban que el profesor abusaba de dichos discursos.

Otros aspectos negativos respecto al trato que les dispensó el profesor fueron el no reconocer cuando se portaban bien:

”si teníamos un día malo venga “broncas” pero cuando nos portábamos bien (aunque fuera pocas veces) no nos lo reconocía nunca”;

o el compararles con el grupo B:

“Nos hacía poner de un gran mal humor, sobre todo cuando nos comparaba con otros cursos, 8º A es 8ºA y 8ºB es 8ºB, son dos clases muy diferentes que no se pueden comparar (...)”.

Consideraban también que su ánimo era muy variable, tan pronto entusiasmado como duro e inflexible:

“Las clases han sido muy variadas, igual que los ánimos del profesor, un día está muy simpático y participa en todo, pero otros está de un mal humor que no hay quien lo aguante”.

Un aspecto positivo que valoraban del profesor era la relación tan próxima que establecía con ellos. Es de destacar la valoración hecha por el delegado que choca bastante con su comportamiento durante todo el curso. La hemos querido mostrar íntegramente porque merece la pena detenerse en ella:

“Este curso ha ido regular, mal y bien: ¿por qué regular? Porque las actividades no han sido demasiado entretenidas y divertidas, porque hacer malabarismos y juegos infantiles y poco adecuados a nuestra edad no hace agradable la asignatura. ¿por que mal? Porque nuestro comportamiento nunca ha sido adecuado para una clase de 8º, yo pienso que no tenemos razón pero en un año no se puede cambiar un curso; ya se que esto no es una excusa y te quiero pedir disculpas por nuestro comportamiento y por los malos momentos que has tenido que pasar, pero supongo que estas clases nos han ayudado a todos: a ti para saber como puede ser un curso, la cara mala de un colegio. Estas clases me han ayudado a mi para ver, como puede ser un profesor que piense como nosotros, un profesor que nos ayuda, nos dice que no hay margen entre profesor-alumno.

¿por qué bien? Porque la gran confianza que has tenido en nosotros nos ha demostrado que tus palabras no eran simplemente teorías sino que en realidad eran palabras salidas de tus ideales y no simplemente publicidad.

Yo opino que has sido el mejor profesor que he tenido porque nos das confianza, nos acercas tu mano con el fin de poderla coger en los momentos que necesitamos un amigo y nunca nos has dejado al margen, siempre has hecho palabra a aquello que en un principio nos comentaste y prometiste. Incluso, hemos jugado a fútbol tratándote como uno más de nuestro grupo, por esto y por otras razones más te doy las gracias por este fantástico último año de EGB en el colegio. “ (palabras de Dani el delegado).

A pesar de que menciona muchos temas interesantes, destacaríamos especialmente algunos aspectos, tales como la lucha entre ser niño y adulto. Pide no ser tratado como un niño (los tipos de juegos y actividades planteadas son según el para niños pequeños) pero a la vez reconoce que su comportamiento y el de sus compañeros no es el de chicos y chicas de 14 años. Es una contradicción constante en esta etapa adolescente. Por otra parte también es interesante destacar que el comportamiento del delegado durante todo el tiempo destinado a la autogestión dejó mucho que desear en cuanto a responsabilidad y madurez; por lo que resulta curiosa la reflexión final del curso, que denota un mayor grado de consciencia y madurez.

Otro aspecto a remarcar sería el hecho de que ha habido coherencia entre el discurso del profesor y su actuación. Los alumnos se dan perfecta cuenta de ello.

Todos los comentarios que realizaron sobre su propio comportamiento y como se ven a sí mismos se hicieron en un tono negativo; eran conscientes de que se quedaron sin ver muchas cosas por su comportamiento y por las charlas del profesor. Creen que no supieron sacar partido de las clases. Algunos comentarios que ilustran este aspecto:

“No hemos sabido aprovecharlas y sacar partido de ellas y como consecuencia no podemos hacer una verdadera valoración como el resto de los cursos”

O este otro

“Yo también creo que se ha tenido que aguantar mucho porque 8ºA no es un curso fácil ni ejemplar y cuesta mucho que te hagan caso” o bien: “Muchos de estos juegos no los hemos hecho por causa de nuestro mal comportamiento y por charlas del profesor”.

De sus comentarios también se desprende que hubo muchos problemas de autocontrol:

“Es difícil llevar una clase”.

La interacción profesor-alumnos desde la perspectiva de los alumnos de 8ºB

En este caso todos los comentarios fueron positivos. Agradecían al profesor que les hubiera enseñado a ver las cosas de otra manera, es decir, a ver que de los compañeros también se puede aprender:

“Gracias a ti por habernos enseñado a ver las cosas de otra manera y al criticarme y recalcar que tiene que haber una motivación y relación por parte del alumno y del profesor, aunque de los dos se puede aprender.”

Como vemos captaron bien las intenciones del profesor (todos podemos aprender de todos). Y que él puede ser un ejemplo realizando las clases como un alumno más:

“Te tenemos que dar las gracias por haber participado en la clase dando ejemplo a los demás y tomándotelo tan en serio como queríamos. Suponemos que también te relajaste por el stress que llevas de los alumnos, porque suponemos que alguna vez habrías matado a más de uno. Gracias.”

Por otra parte valoran el cambio que se había producido ante una situación que ellos consideraban precaria (la EF anterior):

“Un profesor moderno, simpático, que dejaba hablar de todo, cambió un poco la situación precaria en la que nos encontrábamos”.

Es interesante destacar el hecho de que apreciaran la confianza que el profesor había depositado en ellos. Consideran que es posible pasarlo bien y aprender.

Pudimos deducir a partir de sus comentarios, la imagen que tenían de sí mismos y como grupo. Valoraban mucho la amistad, hecho que queda patente al expresar su agradecimiento por la colaboración de los compañeros para que la clase saliera bien:

“Agradezco la colaboración de los compañeros ya que se portaron muy bien, añadieron algunas ideas, que aunque no las utilizamos, nos inspiraron positivamente”,

O bien esta otra opinión:

“Yo tengo que destacar y felicitar la actitud de mis compañeros y su interés por ir a comprar pistolas de agua que no tenían”.

Es éste un sentimiento bastante generalizado, aunque no se puede afirmar que todos piensen igual. Por otra parte, también se realiza algún comentario referente a la falta de respeto:

“Aunque no me haya quedado demasiado bien la clase no es porque no la hubiéramos preparado antes. Sino porque los compañeros no han tenido en cuenta un poco de respeto y se han dejado llevar por la exaltación”

Pese a que se menciona la falta de respeto, no se percibe resentimiento, sino al contrario suaviza la actuación de los compañeros:

“Se han dejado llevar por la exaltación”.

A modo de resumen

- Existen grandes coincidencias entre los resultados obtenidos en los cuestionarios y los obtenidos en los trabajos y entrevistas.
- Existen importantes diferencias entre los dos grupos (A y B) respecto a la interacción profesor/alumnos y alumnos/alumnos, tal como fue percibida por los propios alumnos. Ello provocó un contexto de aprendizaje muy distinto. Estas fueron las diferencias principales :
 - 8ºA:
 - Sentimiento de enfado hacia el profesor. Le acusan de no interesarse y de no participar en las clases de autogestión.
 - Creen que ha habido un exceso de “moralina” y escasa paciencia por parte del profesor.
 - Tienen una autoimagen negativa: *“la mala cara de un colegio”*, lo que denota una baja autoestima.
 - No tienen un especial apego por los compañeros.
 - 8ºB:
 - Opinión positiva del profesor. No se mencionan sermones ni “moralina”.

- Reflexiones finales de las clases sobre lo trabajado: un buen momento para el aprendizaje.
 - Autoimagen positiva. Seguros de sí mismos y alta autoestima.
 - Sentimiento de grupo manifestado por comentarios y acciones como felicitar a los compañeros por escuchar, respetar al profesor.
- Las coincidencias entre ambos grupos hacen referencia a que valoran el trato y la relación por encima de los conocimientos del profesor sobre la materia. Así mismo ambos grupos coinciden en que el comportamiento del profesor es variable, aunque en el grupo A el matiz es más negativo que en el B. Por otro lado ambos grupos también han coincidido en los siguientes aspectos positivos de la relación. Según ellos el profesor:

Les da confianza

Sabe escuchar

Les respeta

Les trata como adultos

La relación es cercana, de tu a tu

Es un modelo

Se implica en otras actividades fuera del horario lectivo

De todas estas opiniones se desprende lo que los alumnos valoran más en un profesor y añadiríamos una más: que mantenga una coherencia en su comportamiento (no variable), ya que lo contrario les desconcierta.

5.3.3. Valoración del profesor sobre la relación con sus alumnos

Durante el desarrollo del curso, el profesor tenía la percepción de que 8° A:

"(...) Era un grupo desastroso. "En la segunda evaluación funcionaron mejor que en la primera pero después les di más confianza y se tomaron más de la cuenta. Ahora se hace necesario pararlos".

El profesor consideraba que el comportamiento de este grupo no era adecuado y para demostrar su descontento no participaba en las clases de autogestión, tal como hacía en el otro grupo. Él mismo nos contaba su estrategia:

"Me muestro indiferente para que se den cuenta de que su actitud influye en mi comportamiento. Si ellos muestran una actitud positiva, yo me involucro como un alumno más, quiero que vean la diferencia".

K pensaba que no era muy querido por los alumnos de este grupo. Por ello, le resultaba curioso que ellos tuvieran gestos como el que sigue, tal como nos contaba él mismo:

"Los alumnos hicieron carteles donde ponían que era mi cumpleaños y me hicieron un regalo "pero tienen un morro..., luego me decían si les aprobaría!".

También nos contaba que este curso fue el único en el que en la autoevaluación se suspendieron cuatro chicas:

"¡Vaya cuatro, no dan golpe, no pegan ni sello!, y si, suspendieron ("incluso vino algún padre a quejarse, y tuve una discusión".

El profesor pensaba que no tenía que abusar de la "moralina" porque sino los alumnos "se adaptan". Pero también consideraba que:

"Alguna vez con moralina había conseguido reacciones que me gustaban. Pero se que no podía abusar de eso porque tenían muy claro que era el grupo malo, entonces les pegaban tantas broncas y tantas comidas de tarro que yo tampoco podía abusar de eso".

Una de las razones de la mala dinámica de este grupo era, según el profesor, que existían bastantes subgrupos, con intereses diferentes. Según él mismo explicó (aspecto que ya se comentó en el capítulo 3, al describir las características del grupo), en 6° de EGB, se mantuvieron en este curso todos los alumnos repetidores. Fue a partir de ese momento, en que el grupo empezó a funcionar mal y a ser considerado como un grupo "malo".

La percepción que tenía el profesor sobre el otro octavo, 8ºB, era completamente distinta. Un grupo con el que enseguida conectó y se estableció una relación de confianza mutua. El mismo profesor nos decía:

“Con este 8º demasiado bien porque hay 3,4 o 5 personas que no llegan al nivel medio de la clase (demasiado alto para ellas), y se han apalancado demasiado pronto”.

El profesor considera que la relación con este grupo es muy estrecha, les da mucha confianza porque sabe que es un aspecto que los alumnos valoran mucho. Sin embargo y pese a que no tuvo problemas con el grupo, llegó un momento en que tuvo que frenar un poco, porque se llegaron a tomar demasiada confianza.

El buen ambiente de clase y la madurez del grupo, le hizo participar en las clases con la intención de premiar su comportamiento y porque disfrutaba haciéndolo, tal como él mismo nos comentaba.

El profesor también reconocía que era un grupo que trabajaba muy bien junto, respetándose mucho.

Cree que los alumnos tienen una buena opinión de él, aunque también cree que debe haber disparidad de opiniones.

Por lo que puede apreciarse, la relación del profesor con los dos grupos, desde su punto de vista, fue completamente diferente. Al triangular las perspectivas comprobaremos si los tres puntos de vista coinciden.

5.3.4 Triangulación de perspectivas

Al igual que en los apartados anteriores, primero se expondrá el cuadro resumen de la triangulación de perspectivas sobre la interacción para posteriormente realizar unas conclusiones sobre la misma. Es preciso decir que algunos aspectos relacionados con la interacción han aparecido en el apartado anterior sobre el conocimiento ya que era importante mantenerlos unidos para poder comprender mejor lo aprendido.

Curso	P. ALUMNOS	P. PROFESOR	P. OBSERVADOR
8°A	Desagrado ante el abuso de "sermones" del profesor	No quería abusar de sermones pues sabía que esta estrategia era utilizada por otros profesores y pensaba que los alumnos estaban cansados, con lo cual no podía funcionar. No es consciente de que abuse de sermones.	Pese a que el profesor no tenía la sensación de abusar de "moralina" se pudo observar que prácticamente todas las clases finalizaban con algún toque de atención, creándose un clima tenso. No hubo un cambio de actitud de los alumnos, sino al contrario, su actitud negativa se acentuó.
	El profesor no debería cobrar pues no hace él las clases. Creen que adopta una postura cómoda.	La intención del profesor es que se espabilen, que sean autónomos.	A veces da la sensación de que se despreocupa.
	Creen que el profesor presta poca atención a su aprendizaje "el profesor no está por lo que quisieras"	Actitud plenamente consciente para darles a entender que si ellos no ponen de su parte y se implican, él tampoco lo hará.	Utiliza esta estrategia pero a veces da la sensación de que se despreocupa por otros motivos. En algunas ocasiones se fue de la clase porque le reclamaban otros profesores. En otras ocasiones faltó a clase y la realizó un sustituto, pero después no preguntaba sobre el desarrollo de la misma. Antes estos hechos, los alumnos no entendían como les podía evaluar si no estaba presente en las clases.
	Creen que el comportamiento del profesor es muy variable. Tan pronto participa en la clase mostrando su lado alegre como se mantiene distante y enfadado. A veces no comprenden porqué se comporta así.	Es intencional para demostrar su descontento cuando se comportan mal. Quiere acentuar la diferencia entre estar satisfecho por la actuación de los alumnos o no estarlo.	Cuando demuestran madurez y respeto, él participa como uno más. Si no es así se mantiene distante y con una expresión muy seria.

Son conscientes de su mal comportamiento y de la etiqueta que tienen en el centro.	Es consciente de la etiqueta que lleva este grupo.	Los comentarios de los alumnos sobre su propio comportamiento, la opinión del profesor así como la de la tutora del curso corroboran esta mala imagen como grupo.
Tienen una opinión positiva y negativa del profesor. Remarcan algún rasgo positivo pero casi siempre añaden un rasgo negativo relacionado con los sermones y el comportamiento variable del profesor (chulo o payaso).	Cree que no es muy querido por este grupo.	Se perciben malas caras o disgusto en ambas partes.
Creen que el profesor no les reconoce el buen comportamiento o cuando las cosas salen bien.	No es consciente de esta percepción de los alumnos. El cree que si lo hace.	La percepción coincide con la de los alumnos. La actitud del profesor es casi siempre negativa.
Se quejan de que se les compara con el otro octavo.	El profesor tiene como punto de referencia el comportamiento del otro grupo. Por ello sus expectativas son altas y se siente defraudado por no alcanzarlas con este grupo.	Se pudo observar que efectivamente los comparaba.
Consideran positivamente que la relación con el profesor sea cercana.	Era una estrategia del profesor para ganarse la confianza de los alumnos.	La relación era cercana pero cada vez se hizo más fría y distante.
No se consideran un grupo cohesionado, con fuertes lazos.	Considera que hay bastantes subgrupos, lo que no ayuda a crear una buena dinámica de grupo.	Se percibe poco respeto entre los alumnos. Especialmente con respecto a los que realizan la clase, ya que no hacían caso de sus consignas.

Figura 40: Triangulación de perspectivas sobre la interacción. 8ºA

Curso	P. ALUMNOS	P. PROFESOR	P. OBSERVADOR
8° B	Tienen una buena relación con el profesor.	Buen clima de confianza aunque cree que en algún momento cruzan el límite.	Se observa una buena dinámica entre el profesor y el grupo. Muestras de confianza en el trato y una mayor proximidad.
	Tienen una imagen positiva del profesor (divertido, alegre, sincero...), aunque también aparece algún comentario negativo (fantasmón)	Cree que los alumnos tienen una buena opinión de él, aunque también considera que debe haber opiniones diferentes.	Por lo observado se deduce que los alumnos valoran mucho a su profesor.
	Aparece el comentario: "tanta confianza perjudica"	Reconoce que en algún momento ha tenido que frenarlos porque tomaban demasiada confianza.	Se observa algún gesto o actitud hacia el profesor semejante a la que tendrían con otro compañero. Sin embargo, el profesor pretendía que hubiera poca distancia y así era. Cuando era preciso el profesor adoptaba su rol más serio y era muy respetado. El profesor tenía autoridad.
	Tienen una autoimagen como grupo muy positiva. Autoestima y confianza en sí mismos altas.	El profesor corrobora este aspecto.	Se constata por comentarios, actitudes y comportamientos que este grupo tiene claro que es un buen grupo (maduros y responsables)
	Consideran que el comportamiento del profesor es variable; alegre y bromista pero que sabe ponerse serio cuando toca.	De acuerdo en que es un poco "payaso".	Se observa que es cierto. Sin embargo en este grupo el profesor casi siempre está de buen humor, dando muestras de sus dotes de "payaso". Constatado también por la imagen que tienen otros profesores de él.
	Valoran positivamente el trato y la relación cercana (más que los conocimientos)	Cree que la relación es estrecha; les da mucha confianza porque sabe que los alumnos lo valoran mucho.	Se observa que la relación es de tu a tu. Los alumnos le consultan todo tipo de dudas, mostrando un alto nivel de confianza.

Valoran que el profesor sea simpático y las clases divertidas.	Es consciente ya que su lema es enseñar deleitando.	Se constata la percepción de los alumnos y la del profesor.
Valoran la participación del profesor como un alumno más durante el desarrollo de la clase.	Participa conscientemente para premiar su comportamiento y porque disfruta haciéndolo.	Se observa como el profesor disfruta en las clases y que a los alumnos les gusta que lo haga.
Sentimiento de grupo. Cohesión	Reconoce que es un grupo que trabajan muy bien juntos y que se respetan.	Se observa que hay cohesión dentro del grupo pues el que hace la clase agradece a los compañeros que le hayan escuchado. Asimismo los que practican en alguna ocasión felicitan a los que han hecho de profesores.

Figura 41: Triangulación de perspectivas sobre la interacción. 8ºB

La relación profesor-alumnos

La relación del profesor con los alumnos fue claramente diferente en los dos grupos. Su relación con el grupo A no fue buena, hecho reconocido por el propio profesor y constatado en la observación. En este caso los que diferirían un poco serían los alumnos, que pese a reconocer la parte negativa de la relación y sobre todo del profesor, seguían apreciándolo. Quizás porque con los profesores anteriores la relación había sido peor.

Este grupo arrastraba en el centro una etiqueta de grupo “malo”. Ellos mismos eran conscientes de esta etiqueta pero consideraban que los profesores no les daban ningún margen. Así lo percibieron también con nuestro profesor ya que éste no participaba en las clases tal como hacía con el grupo B y mostraba casi siempre su lado negativo. Es preciso decir que la reacción del profesor estaba provocada por la falta de responsabilidad y de respeto mostrada por los alumnos, hecho que pudimos constatar en la observación pero que en algunos casos nos pareció un poco exagerada. El profesor no participaba como un alumno más como castigo por el comportamiento de los alumnos. Los alumnos pensaban que el profesor no les prestaba atención y reaccionaban con disgusto y apatía. Todo ello hacía que el clima de la clase empeorara con el transcurso de los días.

Muchas veces la clase finalizaba con un “sermón” del profesor sobre el escaso respeto hacia los compañeros, lo que todavía empeoraba la situación. Los alumnos marchaban defraudados o enfadados y el profesor también.

Los alumnos de este grupo acusaban al profesor de no reconocer cuando las cosas salían bien o se comportaban bien. Lo cierto es que el profesor les dio poco margen y en alguna ocasión nos pareció que llegaba ya enfadado a las clases. También le acusaban de compararles con el otro grupo y así era, en alguna ocasión pudimos constatarlo.

Por el contrario, la relación con el grupo B era excelente, constatado desde las tres perspectivas participantes. El profesor declaró que había conectado muy bien con este grupo y por tanto la relación era muy buena pero que en algún momento se había sobrepasado el límite de la confianza y había tenido que dar algún toque de atención. Por su parte, los alumnos valoraban como muy positiva la relación con el profesor, así como las características de éste como profesor y persona. Desde el punto de vista de observadores pudimos constatar que la relación era buena y el clima de clase alegre y distendido. El profesor llegaba a esta clase contento, siempre sonriente y con ganas de hacer broma y participar como uno más. Los alumnos consideraban a su profesor como un compañero más bromeando con él aunque también tenían claro que él era el profesor. Las reflexiones finales de las clases se hacían sobre lo realizado en la clase, comentando los aspectos positivos y negativos. En estos comentarios intervenían los alumnos (no todos) y finalmente el profesor realizaba unas conclusiones. En algunas ocasiones destacaba el esfuerzo de los “profesores” al preparar y realizar la clase, o incluso agradecían a los alumnos (compañeros) que hubieran prestado atención y participado de una manera tan activa.

Es importante destacar que este grupo tenía entre el resto del profesorado, la etiqueta de grupo “bueno”, maduro y responsable, y ellos mismos eran conscientes de ello.

Tanto el grupo A como el B considera que el comportamiento del profesor es variable (aunque más el A que el B) y que tiene muchos contrastes; tan pronto se muestra simpático y alegre, incluso payaso como pasa a ser una persona muy rígida y seria. Pudimos observar que estos cambios de humor se producían más con el grupo A que con el B. No obstante, la imagen del profesor en el centro estaba más cercana a la de una persona extrovertida, a veces un poco “payaso” que siempre tenía ganas de bromear.

El tipo de relación de tu a tu, siempre dispuesto a escuchar que pretendía establecer el profesor facilitaba que los alumnos expresaran libremente sus opiniones. Hasta el punto en que los alumnos del grupo A se sinceraron al opinar sobre lo injusto que les parecía que el profesor les comparara o que no participara en las clases.

La relación entre iguales

Fruto de la observación y de las respuestas de los alumnos en los cuestionarios vimos que el grupo A era un grupo poco cohesionado, con intereses individuales y malas relaciones entre algunos de sus miembros. Una de las razones que explicaría el

escaso sentimiento de grupo podría ser el cambio sufrido cuando cursaban 6º de EGB. Todos los repetidores (parece ser que fue un número considerable) fueron ubicados en este grupo, lo que cambió la estructura del grupo. Otro aspecto relevante es que tenían asumido que eran el grupo “malo”, rebelde, indisciplinado. No obstante, resulta curioso que uno de los profesores en prácticas y que luego fue el segundo observador durante el trabajo de campo, no coincidiera en esta percepción.

Por el contrario, el grupo B manifestaba verbalmente y con sus acciones que existía una buena dinámica de grupo, con buenas relaciones internas, excepto tres alumnas que tenían mayor afinidad con miembros del grupo A.

Siguiendo con este grupo, 8ºB, parecía, según observamos durante el proceso, que el delegado de EF era un líder que estiraba del resto del grupo. No obstante, después de preguntar a otros componentes del grupo, nos aseguraban que no había líderes, que todos se sentían independientes. Sin embargo, hubo diferencias importantes entre este delegado y el de 8ºA. Veamos un claro ejemplo de ello. Los delegados eran los responsables de hacer la lista de intervenciones para la autogestión. Mientras que el delegado de 8º B se puso el primero de la lista, el de 8ºA se puso el último. La primera clase de 8ºA no estaba preparada por descuido del delegado. La primera de 8ºB si lo estuvo y funcionó muy bien. Es preciso decir que el delegado de 8ºA fue elegido prácticamente como venganza (nadie quería serlo y parece ser que este alumno no era muy bien considerado por su conducta conflictiva), por tanto no tenía ganada la autoridad dentro del grupo.

Frente a la autoimagen negativa del grupo A destaca la autoimagen positiva del B. Estos últimos muestran una mayor autoestima y una gran confianza en sí mismos. Por el contrario, el grupo A muestra una baja autoestima e inseguridad en sí mismos.

5.4 Aspectos contextuales

En este caso se ha interpretado el marco contextual como aquella información que permite comprender mejor lo que ocurre y que puede tener relación directa o indirecta con los comportamientos del profesor y los alumnos. En este caso hablaríamos, por un parte, de las descripciones sobre la secuencia de contenidos previa a la puesta en práctica de la autogestión, así como de la dinámica que se había establecido entre el profesor y sus alumnos desde el inicio del curso hasta el momento de iniciar la autogestión. Son aspectos que ya se han descrito cuando se hacía referencia a la tarea y a la interacción que permiten dar sentido y comprender mejor las dinámicas desarrolladas durante la autogestión.

Pero por otra parte, y de ello nos ocuparemos en este apartado, también podía ser interesante observar las relaciones del profesor con el resto del profesorado, los miembros de la directiva, los eventos característicos del mismo... así como los indicadores del estatus de la EF en el centro. ¿Para qué? Para comprender hechos que sucedieron durante el período de observación y que podrían haber influido especialmente en el comportamiento del profesor. Todo ello podría darnos una visión más completa de la dinámica del centro, sobre todo en relación al profesor.

El proceso que se seguirá para desarrollar estos puntos será presentar, en primer lugar, las evidencias sobre el tema, determinando la fecha y la situación o hecho concreto observado para posteriormente hacer una valoración del mismo.

5.4.1 La relación del profesor con otros profesores

Evidencias observadas:

FECHA-SITUACIÓN	HECHO
20-3-96. Inicio de las observaciones regulares.	Nos manifiesta su escepticismo ante el trabajo interdisciplinar con otros profesores, nos dice que es irreal.
20-3-96. Hora de clase con 8ºB	La profesora de P-3 nos envía a un niño para preguntarnos si queremos merendar. K le dice que si y nos traen coca con chocolate.
20-3-96. Clase de 8ºB. La clase no se desarrolla con patines pero el continúa con su particular vestimenta.	Aparece el profesor de catalán y Edu le pregunta “te parece serio que K vaya así” a lo que responde él en un tono irónico: “K no es serio”
20-3-96. Misma clase que la anterior.	K se dirige al lugar donde se encuentran los profesores de los pequeños (están en el patio) y da la impresión de que les está contando que le estamos observando. Los profesores simulan pegarle o bajarle los pantalones.
17-4-96. clase de 8ºB	Pasa una profesora cerca de donde se está desarrollando la clase y K hace como que esquiva una bola imaginaria, tropieza y que va a caer encima de ella. Su actitud es cariñosa.
24-4-96. Durante una entrevista de estimulación del recuerdo sobre la clase realizada con 8ºA	Aparece la profesora de 3º de Primaria (con la que K tiene buena relación) y conversan sobre las estadas de verano. Mientras tanto la siguiente clase (8ºB) da comienzo sin esperar al profesor,
15-5-96. Fiesta de Santa Joana. (patrona del colegio)	K está implicado en la organización de las competiciones. En un momento de la mañana me comenta que el profesorado participa muy poco. K ha organizado también algunas de las actividades de la tarde: una exhibición de malabares a cargo de estudiantes de INEFC y una gynkana que organizan los alumnos de 2º de BUP pero bajo la iniciativa de K.
17-5-96. Durante la clase de 8ºA	Mientras K toca la guitarra en el patio de los pequeños (está situado por encima del patio de los mayores) se le acerca la

	psicóloga del centro y hablan durante largo rato. Hablan sobre la baja autoestima que tiene uno de los alumnos de este grupo (no estoy durante la conversación pero después me lo cuenta K).
13-6-96 Clase con 6º	Mientras esperan haciendo fila para ir a misa aparece una profesora que reprende a los alumnos porque están haciendo un poco de alboroto. No tiene en cuenta a K (éste es el responsable del grupo). Todos se quedan en silencio aunque alguien hace un comentario y ella se enfada más. K no dice nada.

Figura 42: Evidencias sobre la relación del profesor con otros profesores.

El profesor nos explicó que fue muy bien recibido en el centro. Reconocía que se lo debía a G, el anterior profesor, muy querido en el centro. El le presentó como amigo suyo, lo que le abrió muchas puertas. De esta forma, los primeros meses, tal como nos contaba el profesor:

“Todo fue atención, informarte, que estuvieras a gusto... y luego, poco a poco, te vas metiendo en los entresijos de las historias que hay entre los profesores. Entonces me encontré que había cuarenta y pico profesores y los típicos grupos. Enseguida te querían identificar “¿y tu dónde estás?”

K reconocía que se llevaba más o menos bien con todo el mundo, pero que se llevaba mejor con el grupo con el que no trabajaba directamente, es decir los de infantil y primaria. G ya tenía relación con ellos y *“son los que más me han abierto las puertas”*. A la primera cena que fue con ellos, el comentario del día siguiente fue: *“ya has ido a la cena de los elegidos”*.

Pudimos verificar que muchas de las interacciones del profesor con otros profesores (especialmente los antes citados) tenían un carácter cariñoso; bromas, teatro (simular que le estaban pegando o bajándole los pantalones, o que se caía encima de una profesora por esquivar una pelota), gestos que denotaban una buena relación. Incluso en una ocasión la profesora de P-3 tuvo el detalle de ofrecernos la merienda (al profesor y los observadores).

Por el contrario, pudimos ver pocos detalles de este tipo con los profesores de BUP. El reconocía que su relación no era demasiado buena, producto de los roces o discusiones en reuniones de ciclo y etapa. Desde el primer momento nos mostró su escepticismo sobre el trabajo interdisciplinar.

Para ilustrar la dinámica establecida con los profesores de BUP citaremos las palabras del profesor al explicarnos lo sucedido en una reunión de ciclo y después en un claustro:

“Luego a título anecdótico también fue muy divertido, en el último claustro, con la profesora de matemáticas, pues... supongo que por “pardillo”, en la

reunión de ciclo con ellos me hicieron hacer de secretario (recoger un poco las ideas) vale perfecto, ningún problema y ... llegó un momento en que de toda la propuesta de situaciones que nos habían planteado por parte de la directiva, bueno las estaban resolviendo de una manera superfavorable. Pues bueno, en un momento dado yo dejé el lápiz, y les dije ,si queréis yo acabo todos los ítems poniendo que somos "cojonudos" y ya está... "Hombre no te pongas así..." O...es que es verdad, estamos hablando aquí de problemas, de la formación permanente, cuando sabéis que no hay nada, encima os quejáis, pero somos incapaces de decirlo en el claustro. "es que tu no conoces como va esto, es que ... porque ya verás como vendrán los de BUP , y había tenido la misma reunión con los de BUP el día antes, o sea que sabía perfectamente lo que iban a decir los de BUP. "pues ya verás como los de BUP se van a poner, que no se que no se cuantos..." Al final yo me puse en un plan... dejé los papeles y cogí un libro y me puse a leer en medio de la reunión de ciclo. "No hombre, vamos a, dije, hombre, si vamos a hacer algo productivo vale sino tranquilos, eh, yo pongo que todo ha ido magnífico, que todo es fantástico... pero al final tendrán razones aquellos que dicen que tenemos al jefe que nos merecemos, o a los partidos que nos merecemos o al claustro que nos merecemos. Tendremos el centro que nos merecemos, luego que no venga nadie que se queje de que no tenemos formación o de que tal... Total que al final, ni de manera nada agresiva ni de ninguna manera, cuando tocó leer pues yo se lo iba a pasar a la coordinadora que era MP y me dice, "no, no, léelo tu". Ningún problema porque tampoco me corta hablar con toda esta banda, y para nada me siento el patito feo (status) por más que sea la EF, o sea , que me siento muy tranquilo hablando delante de toda esta gente. Y entonces fui planteando todo lo que pensaba...y uno se me acerca y en un momento en que hubo una intervención de alguien más, dice, "uhh, aquí hay mucha palabra de tu cosecha", esto ya por un lado, una (se ríe), seguimos hablando y planteamos algún problema como el tema de preescolar, como el de seguridad en la EF, como el tema de que no hay espacios, bueno yo que se, mil historias que aprovechaba yo para que me vinieran bien para lo mío, y...a mi me daba igual pero ostras, por lo menos cosas que no veía, plantearlas allí. Al final yo no sé cómo lo debí plantear pero al día siguiente la profesora de matemáticas me vino a felicitar. Lo que interpreté era que me había felicitado porque siendo de la gimnasia, había articulado más de 3 palabras seguidas, porque es lo único que puedo interpretar ya que no hubo nada especial. Lo malo es que realmente creo que fue así, o sea, que ya vamos, para nada se pensaba ella que pudiera decir 4 o 5 palabras coherentes".

Durante el período de observación nos llamó la atención un comentario del profesor de catalán. Uno de los observadores le *preguntó* “¿te parece serio que K vaya así?” (iba vestido con toda la indumentaria para patinar, patines incluidos) y él contestó: “K no es serio”. Como más tarde pudimos constatar el profesor tenía la imagen de divertido, extrovertido y un poco “payaso”. K tenía buena relación con este profesor y entre ellos existía confianza.

Al observar al profesor en su interacción con la psicóloga percibimos una buena relación. Ella confiaba en él y comentaban algunos casos, a pesar de que K no fuera el tutor de ningún grupo.

Respecto a la relación de K con las tutoras de 8ºA y 8ºB, vimos que tenía mayor relación con la tutora de 8ºB, con la que compartía muchas de sus ideas pedagógicas, tales como la creencia en el alumno y en la necesidad de una postura dialogante y comunicativa. K tenía escasa relación con la tutora de 8ºA. Por lo que pudimos comprobar, también con nosotros (los observadores) fue más distante la tutora de 8ºA. Con la del grupo B pude hablar en varias ocasiones sobre aspectos pedagógicos, del grupo y sus características.

5.4.2 La relación del profesor con miembros de la directiva

Evidencias observadas:

FECHA-SITUACIÓN	HECHO
<p>29-2-96. Petición permiso para realizar la investigación. Despacho de la directora</p>	<p>Los comentarios que realizó la directora sobre K: <i>“lo más importante es saber lo que representa la investigación para K, ya que es el principal implicado y me preocupa que pueda sentirse molesto por la intrusión”</i>. <i>“Tenía muy buenas referencias de K y se están cumpliendo, es una persona íntegra. Estamos muy contentos; él es el profesor titular y queremos que esté bien para mantenerlo. Entre las posibilidades a escoger, lo escogimos a él.”</i></p> <p>Algo que le preocupaba a la directora eran los problemas de infraestructura: <i>“El espacio es lo que hay, no se puede hacer nada más. Valoro mucho el trabajo en estas condiciones ya que son adversas pero el profesor demuestra que es un profesional”</i>.</p>
<p>20-3-96. Clase 8ºB</p>	<p>Entró la directora en clase y no encontraba a K (el llevaba toda la indumentaria propia de patinar). Al verlo le dijo que pasaba desapercibido entre los alumnos y puso cara de “pocker” (sin saber si le gustaba o no)</p>
<p>8-5-96. Final de la clase de 2ºBUP. Actividad con globos de agua</p>	<p>La clase acaba con un juego en el que se utilizan globos de agua, tal como se ha hecho en otros cursos. Pero este tema es conflictivo puesto que la dirección del centro está en contra.</p>
<p>24-5-96. Clase de 8º B. Juego de guerra de agua. No está K. Supervisa la sesión Edu</p>	<p>Conflicto con el agua. Una profesora aparece en la clase preguntando si las armas son para la clase. Su comentario es: <i>“están poniéndose perdidos”</i>. Se marcha y algo más tarde aparece el gerente con cara de pocos amigos y le dice a Edu: <i>“No puede ser que el patio esté todo mojado, los lavabos también, si esto forma parte de la clase...”</i>(lo dijo en un tono de recriminación. Por la tarde el director de BUP le llamó y con palabras más suaves le dijo que estaban intentando eliminar las prácticas con globos, que el entendía que aquello era un clase pero que intentara controlarlo mejor. Edu cree que esta persona considera más el trabajo de K. Al final se fueron a la Seu con los de 3º de BUP y acabaron empapados.</p>

	El lunes siguiente, Edu contó a K lo sucedido, k puso cara de circunstancias y medio bromeando dijo: "aún no ha dado tiempo de que me digan nada "glup"
27-5-96. Clase de 1ºBUP. Regreso al centro tras realizar una carrera de orientación por la Seu	Al llegar al centro con los alumnos, K se encuentra con el director de BUP, que dos días antes había dado un toque de atención a Edu (cuando sustituía a K) por el descontrol que se produjo con los globos de agua. Le pregunta "¿qué hacéis?" K ha respondido, "una carrera de orientación" y el director ha respondido <i>Ahhh</i> (y se ha reído)
3-6-96. Salida del centro en BTT con los alumnos de 1º de BUP. Incidente	A la vuelta de una salida llena de incidentes, en la que no pasó nada pero por la falta de responsabilidad de una alumna si podía haber sucedido, encontramos a la directora en la puerta del colegio y rápidamente K se lo comentó pero sin detalles. Ella apenas hizo ningún comentario, pero le dijo que un padre estaba esperándole para hablar de su hijo con K.
18-6-96. Cafetería	La directora hizo un comentario a K sobre su aspecto. K sobre todo ahora que hace calor suele llevar un pantalón corto y una camiseta para dar clase. Parece ser que no está bien visto por algún grupo de profesores que se apoyan en lo que pueden pensar los padres. Esto coincide con la última prohibición de la escuela: los chicos no pueden llevar bermudas, también se está insistiendo a K en que obligue a los alumna vestir con el chandal del colegio. Esto ha sido un foco de conflicto entre K y la directiva.

Figura 43 : Evidencias sobre la relación del profesor con miembros de la directiva

La directora nos dio muy buenas referencias del profesor. Cuando pedí el permiso para realizar la investigación lo que más le preocupaba era que el profesor no se hallara incómodo al ser observado. Valoraba mucho su trabajo sobre todo en las condiciones adversas –limitación del espacio- en las que tiene que trabajar. Lo consideraba un buen profesional.

Respecto al tema del espacio, el profesor nos aseguraba que era uno de los aspectos que menos le gustaban del centro:

"Es tan limitado que es horrible y menos que no se han preocupado de estructurarlo para las clases de EF o no ha habido ningún profesor que se haya preocupado realmente de plantárselo a la dirección o al Consejo, pero el caso es que no lo tienen y a la hora de hacer horarios nadie se ha

planteado que no pueden coincidir las clases de EF con los patios, ¡no pueden! Es que no hay espacio físico, entonces que se lo planteen”.

Le planteó a la directora algunas ideas que pudieran paliar el problema: “No se, le comentaba a MJ si había posibilidad real de que estemos fuera del centro, montamos una asociación que no cuesta ni 50 pesetas de registro y con esos estatutos pedimos instalación municipal al ayuntamiento, para que podamos ir a un pabellón x días y ya solventamos un tema de espacio. Otro tema de espacio, pedimos el campo de hierba de los bomberos, pedimos formalmente que el centro pueda hacer tal día tal hora clase en el campo, o el tema del castillo; ¿os importa de verdad que lo utilice o que no? No se, y liberamos espacio y buscamos más fórmulas, pero por lo menos que se lo planteen”.

Como vimos, el tema del espacio era un problema también para los alumnos, especialmente las alumnas, ya que los chicos acaparaban la mayor parte del espacio para sus juegos, mientras ellas se quedaban al margen durante la hora de patio y al mediodía. Aspecto que destacaremos más al hablar de la dinámica del centro.

Respecto a la relación del profesor con la directora, éste reconocía entenderse bien con ella, pese a que había algunos temas en los que no estaban de acuerdo. Por ejemplo el tema de la imagen. A la directora no parecía gustarle que el profesor se confundiera entre los alumnos, decía que cuando lo buscaba no lo encontraba. El profesor no sabía con seguridad si esto le disgustaba porque no se lo decía abiertamente, pero alguno de sus comentarios hacía sospechar que no era de su agrado.

Sin embargo el director de BUP era más contundente y directo: *“No gusta que te parezcas tanto al alumno, o que te vistas como el alumno”.* No le gustaba que vistiera pantalón corto aunque el profesor sólo en una ocasión se lo puso largo. En cuanto llegó el calor no estaba permitido que los alumnos vistieran bermudas, y así se lo hicieron saber también al profesor. Sin embargo K transgredía esas normas. Otro indicador del choque de opiniones entre ellos era que el director de BUP era firme defensor del usted como forma de trato de alumno a profesor; por el contrario K defendía lo contrario en sus clases ya que quería crear un clima de confianza mutua y de diálogo y el usted lo dificultaba. Tal como él nos decía: *“yo no quiero imponer respeto, quiero ganar el respeto”.*

Así como decía conectar con la directora, *“por lo menos ella me escucha”*, no ocurría lo mismo con los directores de BUP. Sin embargo, le dejaban hacer, no entraban en sus criterios pedagógicos, ni le decían que podía o no impartir. *“Eso es algo que me ha gustado, a veces no se si por desidia, o de cómo es la asignatura...pero por lo menos me gusta poder hacer lo que quiera”.*

Nos llamó la atención un comentario del profesor al explicarnos que en el centro se hace crítica pero de pasillos, nadie se moja porque *“hay miedo de que es un privado y si un día te pasas te vas a la calle. Ya se encargan de explicarte casos como para que no te mojes.”*

Él consideraba que su relación era buena pero porque quería que fuera buena ya que *“sería muy fácil enfrentarme con mucha gente, pero de momento no tengo ganas de enfrentarme con nadie, todo lo contrario...”*

Otro indicador de la confianza que se fue ganando con los miembros de la directiva fue que tras 8 meses de conocerle le propusieron dirigir la organización de las actividades extraescolares.

Otro punto de discrepancia con la directiva era el tema del chandal. He creído conveniente transcribir textualmente la opinión del profesor al respecto:

“Lo del chandal es más una discusión de que realmente tengan (refiriéndose a la directiva) un criterio. Yo estaría de acuerdo en que lleven uniforme, pero que el uniforme tenga un sentido, si el sentido es comodidad, que hagan un uniforme cómodo; y el chandal que llevan no es cómodo; es un satinado de esos ortopédico que parece carton. Si el argumento es imagen, pues haz un chandal que la gente se lo quiera poner. Porque ahora es al revés, es tan feo y tan caqui y tan....ortopédico que la gente no se lo quiere poner. La discusión que yo tengo con el tema de uniforme es ese: no me gustan los uniformes porque pienso que.... a veces el que va con uniforme te lo venden en el sentido de que claro, como es gente de pasta... entonces se establece la carrera a ver quien lleva la marca más... pero bueno yo pienso que también es eso lo que se tiene que educar. ¿Y por que no? Yo también me compro cosas de marca a veces, pero por la calidad... pues ¿por qué no? coge al chaval desde pequeño y enséñale que la marca no hay que llevarla por la marca sino por la calidad del producto,. ¿Que cuesta más? pues claro que sí, ya estamos en lo mismo, lo más fácil ¿que es? todo el mundo igual. Pero bueno todo el mundo igual entra un poco en contradicción con lo que yo pienso, que es que todos son diferentes, entonces a mi no me gusta que todos vayan igual, ¿pues por que no? Aquel tendrá más gracia vistiéndose, y aquel tendrá menos y oye, le creará conflicto; pues sí, y de ese conflicto va a aprender cosas seguro. En cambio no, suavizamos, ya no hay problema. Todo el mundo igual; que haya problemas! que aprendemos de los problemas. Eso por un lado y por otro ya que es idea del centro y lo han decidido los padres , yo lo puedo asumir pero siempre y cuando haya un criterio. Entonces ¿que no salen? Bueno, pues ya os ayudo yo, y a la MJ se lo dije, es que a mi se me ocurren criterios para defender el uniforme, pero... dame un argumento para que yo pueda defenderlo delante de la

gente, que no sea impositivo, y se lo dije igual, eh. Por eso me gusta, que por lo menos ella me escucha. Yo si quieres mañana llevaré uniforme pero el único argumento que se me ocurre ahora es impositivo. Yo si quieres mañana les digo que a las dos faltas de uniforme, suspendidos. Pero no me hagas que les explique porque tienen que llevarlo porque no se me ocurre nada”.

Como puede apreciarse en el discurso, K es un profesor crítico, no acepta las normas del colegio sin una reflexión previa. Exige argumentos que las apoyen para poder defenderlas ante los alumnos. Quiere aprovechar el conflicto para educar, para aprender; aspecto que difiere de la forma de encauzar los problemas en el centro, que según él, se resuelven suavizándolos o no afrontándolos directamente. El conflicto del uniforme era para él, una buena ocasión para educar a los alumnos en el tema de las marcas, a pesar de que desde su punto de vista, no veía necesario el uso del uniforme.

Se produjo otro roce con la directiva por el tema del agua. En los dos últimos meses del curso se puso de “moda” los juegos con globos de agua. La directiva estaba en contra pero en las clases de EF que preparaban los alumnos aparecían bastante a menudo. Incluso una clase se realizó bajo el título de “guerra de agua”. Ese día se produjo un conflicto puesto que una profesora se quejó, bajó el gerente y las quejas fueron más allá. El problema es que ese día no estaba K y había un sustituto (uno de los observadores).

5.4.3 Vida del centro. Algunos indicadores sobre el funcionamiento y la dinámica del centro

Aunque en los inicios de la investigación me centré más en las clases de 8º, después pasé a observar todo lo que pude: horas de patio, mediodía, fiestas, actos imprevistos, etc, con la intención de impregnarme de la vida en el centro, en definitiva, conocer su pulso día a día.

Quise introducirme en la vida del centro intentando pasar lo más desapercibida posible. No obstante no siempre me salió bien¹⁸⁵. Como resultado de las observaciones identifiqué cual era la dinámica habitual de un día cualquiera en el centro.

Por la mañana

Las clases empezaban a la 8:50 y finalizaban a las 13:00.

Hora de patio.- Para que no hubiera aglomeraciones en el patio (es de pequeñas dimensiones), se realizaban tres turnos de patio: uno para Infantil, otro para Primaria y otro para BUP (todavía no había sido introducida la ESO). Ello provocaba que una buena parte de la mañana el patio estuviera ocupado. Como la mayor parte de las clases se tenían que desarrollar en el exterior porque el gimnasio o bien estaba ocupado por Primaria o no tenía espacio suficiente para el tipo de clase que se pensaba realizar, este hecho influía sobre el buen funcionamiento de las clases de EF¹⁸⁶.

El patio se convertía en un hervidero de alumnos y alumnas. Al observar el patio (hora de primaria) pudimos comprobar que generalmente los chicos (sobre todo los de Primaria y BUP) ocupaban prácticamente todo el patio jugando a fútbol o a baloncesto, mientras que las chicas se quedaban en los laterales, escaleras, bancos, alféizar de las ventanas... charlando y desayunando. El juego de las chicas variaba en función de edad. Las pequeñas (etapa infantil) jugaban entre ellas pero solían moverse más por todo el espacio, los niños jugaban con pelotas o a pillar. Las de primaria empezaban a manifestar un juego más tranquilo aunque podíamos observarlas jugando a la cuerda o a las gomas. Y las de secundaria manifestaban escaso juego. Se dedicaban a charlar. A los mayores les dejaban salir del centro para desayunar.

¹⁸⁵ En el capítulo 2, en el proceso investigador, narro algunas de las anécdotas graciosas que me sucedieron en el colegio como investigadora novel y que me recuerdan a las experiencias relatadas por Barley, N. en *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro*, Barcelona, Anagrama, 1993."

¹⁸⁶ Por cuestión de horario, el grupo que se veía más perjudicado por esta circunstancia era el grupo A.

Algunas alumnas explicaban que antes había dos patios: *“Antes los chicos jugaban a fútbol arriba y aquí (abajo) se podía jugar”*. Para ellas el problema del patio era la imposibilidad de jugar a algo porque si se ponían en medio recibían pelotazos de los chicos que jugaban a fútbol.

El final del patio se marcaba con una sirena que parecía indicar un ataque aéreo. Era un sonido que se prolongaba interminables segundos. Por ello más de una vez observando las clases nos había sobresaltado ese infernal ruido que hacía imposible escuchar nada. También sonaba a la hora de finalizar las clases de la mañana y de la tarde.

Durante el mediodía

Un buen número de alumnos se quedaban a comer en el colegio, motivo por el cual se hacían turnos. Las horas del mediodía se convertían en una hora de estudio y actividad libre. Al respecto de este tiempo de actividad libre unas alumnas comentaban:

*“Cuando me lo paso peor es al mediodía porque no nos dejan hacer nada
“(se tapa la boca mirando la grabadora como indicando que no se puede decir).*

Todas (grupo de 5 alumnas de 1º de BUP) estaban de acuerdo. Intenté averiguar porqué no se podía hacer nada y me dijeron que podían jugar, pero que a parte de jugar: *“nosotras (se referían a tres) jugamos a voley pero la red está rota y no podemos jugar. A baloncesto no hay pelotas y sólo juegan a fútbol los chicos, y nosotras no ... (tono de disgusto)”*.

Tras insistirles en que explicaran algo más dijeron (transcribo y traduzco sus palabras ya que originariamente eran en catalán. O soy yo y A las alumnas):

O: *“¿No os dejan jugar?”*

A: *Si pero...*

O: *¿No os gusta?*

A: *Si pero juegan ellos solos, como no sabemos tanto...*

A: *Es como si no jugáramos, o sea que no nos la pasan*

A: *Siempre lo hacen, algún día nos revelaremos*

A: *Algún día será al revés.*

También comentaron que a parte de no hacer nada en el patio, había una hora de estudio en la sala de estudio, pero que había demasiado ruido, pese a que siempre había alguien controlando. El profesor nos decía al respecto que no entendía porque hacían una hora de estudio, si ya se pasaban todo el día estudiando y que era una

lástima que no aprovecharan esas horas para hacer actividades deportivas. Reconocieron (con risas) no ir a la biblioteca porque *“hay demasiado silencio”*.

Finalmente, en mi observación durante el mediodía pude corroborar que no hacían nada.

Por la tarde

Por la tarde las clases empezaban a las 15:30 y acababan a las 17:30. Normalmente el profesor tenía clase de EF. También había clases de EF de los pequeños (al igual que por la mañana) y a veces coincidían en el patio aunque normalmente los pequeños utilizaban el gimnasio o el jugador (sobre todo en invierno y con malas condiciones climatológicas). Eran horas bastante tranquilas en las que solo se veían interrumpidos por los niños y niñas de P-3. El problema residía en la poca consideración de algunos profesores de estos niños que permitían que éstos se metieran en las clases, cogieran material, que pasaran por en medio para desplazarse a otro sitio... Ejemplo de la escasa consideración hacia las clases de EF que desarrollaré de forma más extensa en el apartado destinado al estatus de la EF en el centro.

Al finalizar las clases de la tarde (al igual que por la mañana) sonaba la sirena y se abrían las puertas del patio dando paso a los padres que venían a recoger a los niños. Muchas veces la parte final de la clase destinada al comentario de la misma quedaba interrumpida por esta sirena y por la entrada de los padres lo que impedía continuar con la clase.

Destacaré ahora, algunos de los actos y situaciones más significativos y representativos de la vida del centro observados durante la cuarta evaluación.

Las fiestas o eventos especiales

Fiesta de la patrona del colegio

El día 15 de mayo se celebra cada año la fiesta de la patrona del colegio.

En este caso en particular, el 15 de mayo de 1996 se organizaron durante todo el día diversas actividades, casi todas deportivas. Por la mañana: partidillos simultáneos de diferentes deportes (futbito, básquet y rugby-cole) que enfrentaban a los diferentes cursos. Por la tarde: Exhibición de malabares y gynkana. Todas las actividades deportivas fueron organizadas por K aunque en la gynkana fue ayudado por los alumnos de 2º BUP. Tuvo la colaboración de los delegados de deportes de cada curso en la organización de los partidillos.

A continuación se exponen algunas notas sobre la actividad observada durante ese día y el papel de nuestro profesor en dicha fiesta:

“El patio es un hervidero de gente en movimiento. K está en megafonía junto a algunas alumnas de 2º BUP que están preparando algunos carteles de la ginkana. El está filmando desde la ventana lo que acontece en el patio y de vez en cuando hace algún comentario chistoso por el micrófono. Yo le sigo y me dice que prefiere no explicarme de que va el montaje y me dice "te propongo un juego, yo no te digo nada, tu ves el video y sacas tus propias conclusiones, después ya te explicaré".

Se mueve entre la gente cámara en mano sin hacerme caso. Me gustaría preguntarle un montón de cosas pero al final desisto puesto que lo veo verdaderamente ocupado y metido en su papel. Decido moverme más a mi aire y hablo con algunos alumnos/as sobre todo con las chicas de 1º que en esos momentos están animando a su curso en la competición de fútbol (ninguna de ellas está jugando porque según ellas nadie les pasa el balón). Me invitan a sentarme con ellas. Las chicas de 8º también me saludan; sólo entrar una de ellas ha venido a buscarme. Así como otro chico (que no conocía) se ha acercado a mi para indicarme donde se encontraba K. Me limito a ser lo que soy, una observadora. No obstante, también intento recoger diferentes impresiones de los sujetos protagonistas (es decir, todos los miembros de la vida del centro).

Me encuentro con Tere (profesora de 4º) y le pregunto si jugará a fútbol con el equipo de profesores. Me explica que está operada de la rodilla y que no podrá jugar. (Creo que ninguna profesora tiene intención de hacerlo). Me comenta que tienen preparada una actividad por la tarde, en la que los pequeños hacen una representación para los alumnos mayores, la misma que realizarán al día siguiente para los padres. "Ho farem a dins porque el K té un muntatge al pati. Ens haurem d'anar." (No lo dice con ironía)

Por delante de mí van desfilando algunos alumnos que me saludan efusivamente. No veo a todos los profesores, sólo 4 profesoras están sentadas en un banco situado cerca de la puerta de salida. No parecen participar de la fiesta. Más tarde veo otro grupito de profesoras sentadas en otro banco y noto alguna mirada curiosa, sobre todo cuando me acerco a ver que le ha sucedido a Rufo, un alumno de 2ºBUP. Parece que se ha lesionado en el partido de básquet.

Finalizadas las actividades de la mañana, los de 2º se quedan para preparar la gimkana de la tarde. K me pregunta si quiero jugar a fútbol pero prefiero quedarme observando (otra de las razones es que ninguna profesora juega).

En uno de los momentos en que consigo charlar con K, me hace un comentario sobre la escasa participación del profesorado.

Los alumnos se organizan en grupos. K desaparece de la acción y yo me quedo ayudando en la organización de la actividad.

La fiesta de la tarde empieza con una exhibición de malabares. K ha pedido al grupo de malabares del INEFC su colaboración en la fiesta y ellos han accedido amablemente.

Tras el espectáculo, empieza la gimkana (decir que la han organizado los alumnos de 2º pero bajo la iniciativa de K; los alumnos han dado una buena respuesta).

La actividad se desarrolla con cierto descontrol debido al gran número de participantes. K se mueve entre ellos organizando, bromeando, hablando... Una vez finalizada la actividad

recreativa, se organiza un pequeño acto de entrega de trofeos de la competición de la mañana y de la gimkama. La directora dice unas palabras y entrega los premios. Los alumnos de 8ºA entregan el trofeo ganado a su tutora.

En una de las pruebas de la gimkama había un grupo musical que había sido invitado (uno de los componentes del grupo es alumno del colegio) para hacer un karaoke (que por cierto no llega a hacerse). El "concierto" continua una vez ha sonado la sirena de la tarde que indica que ya pueden marcharse a su casa. Se queda un grupo de alumnos, los más mayores. La imagen del cantante "choca" bastante (forma de vestir, fuma y bebe durante todo el tiempo) con el tipo de centro el cual suele preocuparse bastante por la imagen."

A partir de estas notas destacaríamos una serie de hechos. Por una parte, la escasa participación del profesorado en esta fiesta. El más implicado de todos fue el profesor de EF, que parecía estar en todas partes. Fue capaz de involucrar a los alumnos de 2º para hacer la gimkana y de mover a los delegados de deporte para montar las competiciones. Algunos profesores, entre ellos K, participaron en el partido de fútbol y de baloncesto que disputaron profesores contra alumnos. Sin embargo sólo hubo representación masculina, pues ninguna profesora participó como jugadora.

También pude observar que el papel de las alumnas fue más pasivo. Tampoco participaron en los partidos como jugadoras. Algunas de ellas participaron como animadoras. Los equipos se habían hecho disfraces o rasgos distintivos y las chicas animaban a su curso (con pompones).

Representación: "Un tomb per la vida de Santa Joana"

Cada año para recordar a la patrona del colegio se hace un acto especial sobre su vida y obra. Este año tomó la forma de una representación a cargo de los alumnos y alumnas de 1º de BUP, y acudió como invitada especial una monja de la Orden venida de Barcelona. Este representación tuvo lugar el día 21 de mayo en el salón de actos destinado para este tipo de actividades y aprovechado también para las clases de EF.

El acto me permitió conocer un poco mejor la ideología del centro, como apareció, bajo que circunstancias. Fue un acto cargado de valores que hablaba de la tolerancia y el respeto hacia las personas. Al mismo tiempo, me permitió observar las actitudes de los diferentes colectivos –profesores, alumnos, directiva- frente a dicho acto.

Esto fue lo observado (extraído de las notas de campo):

Antes de empezar la actuación, la directora pide silencio con talante muy serio. Los alumnos están inquietos.

La representación muestra la vida de Sta Joanna desde el punto de vista de la misma santa. Ha venido desde Barcelona una monja que será la que representará el papel de Sta Joanna, quien al mismo tiempo que narra su vida en un "programa de televisión", los

alumnos de BUP escenifican momentos clave de su vida. Estos realizan un montaje con diapositivas que van apareciendo en un extremo del escenario.

Durante la escenificación los profesores/as se pasean por la sala haciendo de "policías", cortando cualquier atisbo de jaleo. K se dedica a hacer fotos del evento.

En uno de los momentos del acto, la monja contestaba las preguntas que los alumnos habían hecho mediante una carta. Como no oía las respuestas les pregunté a los alumnos que tenía al lado, pero no lo sabían, lo que me dejó la sensación de que pocos estaban siguiendo el acto; hecho que se hacía más patente por el aumento de los murmullos..

Finalmente acaba la representación y el público aplaude con entusiasmo (también se oyen silbidos). No sabría decir con exactitud la razón del entusiasmo: que se acabe o que realmente les ha gustado.

Empiezan a cantar el himno del colegio, levantados y cogiéndose las manos en alto.

Cuando salían pude escuchar el comentario: "que estrany. Això mai havia passat que la gent cantés"

Parece ser que este acto lo habían hecho otros años pero no de esta forma (representación). Una de las alumnas de 7º comentó: "*cada año nos cuentan el rollo*".

Como el acto finalizó antes de la hora de salida todos los alumnos se quedaron en el patio esperando que fuera la hora de marcharse a casa.

El profesor de matemáticas -tutor de 1ºBUP- se dirigió a un grupo de alumnas de 1º (las que aparecían en la representación) y les dijo: "tendrán que tener un premio las de 1º" (lo repite varias veces), felicitándolas. A lo que una de ellas contestó: " ¡que bien! a mi que no me van las mates..."

Durante este tiempo de espera observé que los chicos hacían partidillos de fútbol o básquet, y las chicas hablaban en grupitos.

Las reuniones

Mi intención inicial era asistir, en la medida de lo posible, a todos los actos, reuniones o actividades que pudieran ayudarme a comprender mejor la ideología del centro. Durante mi estancia, tuvo lugar un claustro de profesores al que el profesor me invitó a asistir. Pese a la invitación creí más conveniente pedir permiso a la directora, ya que al parecer iban a tratarse temas "delicados" sobre plantilla del profesorado para el próximo año.

A continuación expondré las notas que tomé sobre aquel hecho puesto que son un reflejo del grado de apertura del centro y de mi rol allí.

Encontré a la directora en la sala de profesores. Aprovechando que estaba sola (justo antes de empezar la reunión) me dispuse a hablar con ella. Antes de que pudiera hablar me preguntó sobre como me iban las cosas, a lo que contesté que bien pero que todavía no conocía a todos los profesores (a mi me hubiera gustado que me invitaran a alguna reunión para poder presentarme pero parece ser que ella entendió que solo me

interesaban aspectos sobre la EF- no tuve demasiadas facilidades-). Ella me contestó: *"és normal que et relacionis amb els que estan més a prop"*.

Fui directa al grano y le dije si habría posibilidades de que pudiera asistir a alguna reunión de profesores... ¡como la de hoy! por supuesto, aunque no sea ésta claro!. Le pregunté si se realizarían más reuniones o claustros. Me explicó que ese día no se tratarían temas pedagógicos y que por tanto no me interesarían. Sería mejor que asistiera a reuniones de ciclo o a las de EF. Pronto se haría una reunión de EF ya que el claustro era otra historia.

La vi un poco violenta por la situación y no quise insistir ya que lo entendía pero ella siguió argumentando; parecía que había un profesor que no daba clase pero que estaba en plantilla y ella no quería que asistiera a los claustros porque era muy destructivo. Si ahora se enteraba que iba yo podía tener problemas y por lo tanto prefería que no.

No insistí más aunque si le pedí permiso para asistir a las reuniones de ciclo. Me contestó que no había inconveniente y que le pidiera las fechas a K. Nos despedimos y ella entró en la reunión.

K se extrañó de que yo no pudiese entrar pero me dijo que quizás es que el tema era delicado puesto que se iba a hablar de la continuidad de algunos profesores en el centro por lo que los ánimos estaban exaltados. Una de las profesoras que tenía que irse era la de los pequeños, la que precisamente me había sorprendido por su apatía con los niños.

Desayuno con los profesores.

Para conocer el ambiente que se respiraba entre el profesorado accedí en algunas ocasiones a la invitación que me hicieron de desayunar con ellos en una cafetería cercana. Pude percibir que existía un buen clima en el grupo de profesores; principalmente eran profesoras y profesores que apreciaban mucho a K por lo que enseguida me sentí bien acogida. Con el resto de profesorado, es decir, de BUP, apenas tuve contacto.

La celebración de una misa.

A finales de curso (13-6-96), uno de los días en que iba al centro a observar otras clases diferentes a las de 8º, me encontré a K con los alumnos de 6º colocados en una fila de dos, preparados para ir a misa. Era una actividad imprevista puesto que K así me lo confirmó. De este modo la clase de EF pasó a ser una misa.

Aprovechando esta oportunidad para conocer algo más sobre la ideología del centro, acompañé a K y los alumnos a la misa. Allí estaban también los demás profesores que habían visto afectadas sus clases (hasta 6º). Su función era mantener el control, vigilar que los niños se portaran bien. La profesora que anteriormente había mostrado su enfado ante el descontrol en la fila, le dijo a K: *"¿te quedarás no? Yo sola no podré con todos"*. Seguidamente, vino hacia mi para decirme que no hacía falta que me quedara puesto que había llegado otro profesor. Sin embargo le dije que prefería

quedarme. Me dediqué a tomar notas discretamente (bloc pequeño). Algunas cosas que me parecieron interesantes las transcribo a continuación:

El cura empezó la misa preguntándoles si sabían por qué estaban allí. Los alumnos respondieron que sí: era final de curso. Después supe que esta misa solo se hacía para todos los alumnos hasta 6º y que estos últimos eran tratados como adultos.

"Us recordeu al principi de curs que jo vaig deixar una capsa buida sobre l'altar. Aquella caixa us vaig explicar que era per anar omplin-la cada vegada que féssiu alguna cosa bona com prestar atenció, portar-se bé a classe i a casa... Aquella caixa s'aniria omplint però també cada vegada que es fes alguna cosa dolenta s'obriria un forat. Llavors calia fer alguna cosa bona per tapar el forat. De tal manera que al final la capsa estigués plena i en tot cas amb forats tapats. Aquesta capsa la porta cadascú de vosaltres a dins i ha de servir per sapiguer com us heu portat".

Viene a decir que cada cual debe reflexionar sobre como está su caja y si está bastante vacía o con agujeros, que lo remedie este verano, portándose bien con sus padres. Finaliza su discurso diciendo que ser felices es el mejor premio. Pude observar que no era exactamente una misa.

La tutora de 8ºA

Tuve pocas ocasiones de conversar con la tutora de 8ºA, tenía la sensación de que me esquivaba o de que no se sentía cómoda. Por ello, consideré que una ocasión perfecta para hacerlo sería el momento de pasar el cuestionario a los alumnos. Pero no fue así. Ella se fue de la clase y no puede aprovechar esa ocasión, incluso cuando volvió para ver si habíamos terminado, no me dirigió la palabra. Dejó el encargo a Ramón (niño con problemas) de que la avisara cuando yo hubiera terminado. Sólo pude hablar con ella en una ocasión y me explicó mínimamente la problemática del curso. Obtuve más información de este grupo a través de la tutora de 8º B.

La clase de este curso estaba menos decorada que la del otro 8º. Solo había en la pared un escrito sobre la tolerancia. El ambiente era frío.

La tutora de 8º B

Tuve más relación con esta profesora. En algunas ocasiones charlamos sobre la educación y el grupo. En una de estas ocasiones, mientras los alumnos contestaban al cuestionario conversé con ella. Le expliqué el tema de la investigación. Me dijo que todos los licenciados en INEF que conocía (se refiere a K y a G), coincidían en esa línea reflexiva de la que yo le hablaba y que ella también compartía. Me dijo también que "*segur que K ha impactat en els alumnes*". Y que le parecía bien que observara a otros grupos porque este 8º era un poco especial ya que sus alumnos eran bastante maduros y reflexivos, por lo que quizás no era tan representativo.

Me causó muy buena impresión, pues la vi muy interesada.

El aula de 8º B no tenía una decoración excesiva en cuanto a posters, dibujos, trabajos realizados por los alumnos, aunque resultaba más acogedora que la de 8ºA.

Final de curso. Despedida

El 20 de junio fue el último día de clase. El patio estaba lleno de alumnos en frenética actividad. Todavía se estaban realizando partidos. Los diferentes cursos llevaban distintivos de equipo (algunos iban disfrazados como los de 8ºB, que se habían vestido de bebés). Las chicas en general no jugaban, hacían de animadoras (con pompones incluidos).

Finalizados los partidos los de 8º quisieron hacerse fotos con nosotros. Un hecho que considero muy representativo del afecto de los alumnos hacia K fue el ser el único profesor además de la tutora que salió en la foto oficial de su promoción. Algunas alumnas le pidieron que les escribiera una dedicatoria detrás. Algunas alumnas me pidieron también a mí que les escribiera algo. Otros que firmáramos en la camiseta, en una pierna escayolada...

Era el momento de emociones y despedidas. Para algunos era un "desastre" que se acabaran las clases, para otros, era su último día en este centro porque harían 1º BUP en otro instituto¹⁸⁷. Algunos alumnos de BUP todavía continuaban viniendo al colegio, pese a que las clases ya habían finalizado para ellos desde hacía días. Venían porque les costaba desligarse.

He intentado mostrar, al describir estos momentos y situaciones, mi percepción personal sobre la vida en el centro. Ahora centraré mis observaciones en aquellos hechos y situaciones que, según mi opinión, muestran el estatus de la EF en el centro estudiado.

¹⁸⁷ Ya que el centro sólo estaba subvencionado hasta 8º y después las cuotas mensuales aumentaban mucho su precio, por lo que algunos padres no estaban dispuestos a pagar.

5.4.4 Indicadores sobre el estatus de la EF en el centro

Me referiré a aquellos indicadores o evidencias recogidas por los observadores que nos permiten saber que importancia se le da a la EF en el centro, ya sea por parte de los alumnos, como por parte de los profesores o la directiva.

SITUACIÓN	HECHO
Entrevista informal a alumnas de 8ºB	Les pregunto: ¿Pensáis que es difícil ser profesor de EF?. Las tres dicen un sí rotundo. <i>“Porque depende también de los alumnos, porque si pasan de ti... has de hacer que estén atentos y además en el patio, que aún tienes que hacer más esfuerzo, tienes que gritar”.</i>
Durante algunas clases que coinciden con la hora del patio de los pequeños	<p>Pudimos observar en varias ocasiones como los niños pequeños interferían en las clases de EF, pasando por en medio, cogiendo material... sin que los profesores responsables de ellos les dijeran nada. En cierta ocasión me llamó la atención el hecho de que una profesora le dijera a un alumno que no pasara por el medio, cuando muchas otras veces lo había permitido. Esto refleja poco respeto por las clases de EF puesto que no importa que los niños cojan el material, se metan entre los alumnos que realizan la clase... Este hecho debía ser la tónica general puesto que los alumnos reconocían que ya estaban acostumbrados e incluso habían desarrollado una habilidad especial para esquivarles. Por otra parte podía ser una práctica peligrosa por el hecho de que un balón o un mayor chocara con los pequeños. También hay que comentar que hay un patio con columpios para los pequeños pero se utiliza poco, sobre todo porque en invierno no toca el sol.</p> <p>No encontramos una normativa que permitiera al profesor acogerse sin tener que pedir por favor que no ocuparan el patio durante sus clases. (encontramos referencia a esta situación en varios momentos de las notas de campo, especialmente, el día de la ginkana. Pág. 35)</p>
Horario de las clases de EF	El hecho de que coincidan algunas clases con horas de patio también es un indicador del estatus de la EF. Es cierto que hay pocas posibilidades de utilización del espacio, tal como me comentó el primer día la directora, pero también es cierto que podrían hacerse los horarios pensando en este hecho para favorecer el buen desarrollo de las clases. Algunas clases de 8ºA se desarrollaban durante la hora del patio (no en su totalidad, solo una parte) lo que provocaba bastante descontrol en la

	<p>misma clase, situación agravada por el hecho de ser los propios alumnos los profesores. Lo cierto es que resultaba desagradable el ruido ambiental lo que hacía que los alumnos no escucharan bien a su profesor y por tanto, era quizás uno de los motivos del descontrol.</p>
<p>Conflictos Poca autoridad del profesor?</p>	<p>El conflicto sobre los juegos con agua relatado en la relación del profesor con la directiva también podría ser un indicador del bajo estatus de la asignatura, ya que primero fue una profesora haciendo el comentario, después el gerente y después el director de BUP.</p>
<p>13-6-96 Clase con 6º</p>	<p>Los alumnos están esperando para ir a misa. K no lo sabía así que la clase de EF pasa a ser una misa. No sólo ha afectado a la EF sino a alguna otra asignatura.</p>
<p>13-6-96 Clase con 6º Una profesora le quita autoridad a K</p>	<p>Mientras esperan haciendo fila para ir a misa aparece una profesora que reprende a los alumnos porque están haciendo un poco de alboroto. No tiene en cuenta a K (éste es el responsable del grupo). Todos se quedan en silencio aunque alguien hace un comentario y ella se enfada más. K no dice nada. Este hecho nos indica que la profesora no valora la capacidad de K para controlar el grupo.</p>
<p>18-6-96 Planificación de las actividades extraescolares.</p>	<p>Esta es la explicación del profesor sobre este tema: <i>"La directora me pidió que pensara algo para las actividades extraescolares. Elaboré un documento que constaba de 14 actividades, bien especificadas con los objetivos y la filosofía que las enmarcaba. Se lo fui a presentar a ? pero no le encontré por lo que se lo entregué a MJ (directora). Al día siguiente fui a reprografía y vi un documento referido a algo de extraescolares. Empecé a hojearlo y me di cuenta de que era mi documento pero que había sido transformado con otra letra y con otro nombre. Estaban especificados los objetivos pero no la filosofía. El documento estaba allí para ser fotocopiado y enviado a los padres. Yo con la mosca detrás de la oreja me fui a buscar a MJ y le pregunté si lo había visto, a lo que respondió que sí pero que no lo había podido leer. Le dije que esto no se podía enviar así porque podía llevar a equívocos. A todo esto, llegó el "autor" del documento, exaltado : "¿qué pasa? Al verme con el semblante tan serio suavizó su tono para decir: "no... que no lo has entendido...Esto es una propuesta...No hay nada que me de más rabia que se me trate de tonto. Se piensan que no tienes ni idea. Por fin tuve la sensación de que se había dado cuenta de que sabía de lo que hablaba. La estrategia de X cambió; me dijo que presentara yo el proyecto a los padres en la reunión del día siguiente.</i></p>

19-6-96	Al finalizar la clase, K me comenta que la historia del día anterior ha cambiado de rumbo. ¡le han consultado! (me mira con los ojos abiertos, incrédulo). Será el quien exponga a los padres la idea, exposición que realizará con transparencias para impresionarles.
19-6-96 Reunión con los padres	En uno de los momentos en que nos quedamos libres me cuenta lo ocurrido en la reunión con los padres. Me dice "es alucinante" X se deshacía en halagos: "mirin el treball de K".."ho ha elaborat el K" "és una persona amb molt de ganxo" K me lo cuenta "alucinado", no sabe exactamente que quiere decir todo esto. "Ahora todo son flores".

Figura 44: Evidencias sobre el estatus de la Educación Física.

Desde el punto de vista de los alumnos, el estatus de la EF habría mejorado especialmente tras la experiencia de autogestión ya que tuvieron que ponerse en la piel del profesor y se dieron cuenta de la dificultad que suponía preparar una clase y dirigirla. Este hecho pudimos constatarlo ya durante el proceso. Así mismo, la actuación del profesor durante las tres primeras evaluaciones, encaminada a cambiar el concepto de EF, hizo mella en los alumnos, valorando muy positivamente la asignatura.

En lo que respecta a la valoración por parte de otros profesores, pudimos ver algunas acciones que denotaban poco respeto por las clases de EF, puesto que dejaban que sus alumnos (los más pequeños sobre todo) se metieran en medio de las clases, cogieran material, sin hacer nada por impedirlo.

También tuvimos ocasión de observar como una profesora no valoraba la capacidad del profesor para controlar el grupo al interponerse y dar un toque de atención a los alumnos de K, como si éste no estuviera delante. El profesor no hizo ningún comentario al respecto.

Lo comentado anteriormente era producto de lo observado desde una perspectiva etic. Sin embargo era preciso conocer desde una perspectiva emic lo que pensaba el profesor; por ello recogimos también algunas de las impresiones del profesor sobre el estatus de la EF en el centro:

"Tanto en un bando como en el otro (se refiere a los grupos de profesores), lo que si está claro es que la "gimnasia" es la gimnasia, es una maría y típicos comentarios que he tenido más de una vez era los de : "la niña ésta que ha aprobado tres, seguro que una será la gimnasia o la religión". Esto a la orden del día".

Al final de un claustro en el que el profesor realizó una intervención la profesora de matemáticas le fue a felicitar:

“(...) lo que interpreté era que me había felicitado porque siendo de la gimnasia, había articulado más de tres palabras seguidas, porque es lo único que puedo interpretar ya que no hubo nada especial. Lo malo es que fue así, o sea, que para nada se pensaba ella que pudiera decir cuatro o cinco palabras coherentes”.

Con este hecho el profesor se ganó la consideración del profesorado:

“Claro que es una lástima que tenga que ser así, pero bueno, si es algo que es una realidad, no me importa luchar contra eso también, y no me importa en un momento dado bajar las orejas y pasar por tonto un tiempo para luego demostrarles que no... o sea prefiero hacer esto y que se hayan dado cuenta al final del curso, y no llegar el primer día y decirle, "mira perdona, por más niña pija que seas y vivas en los chaletos de donde sea, maestríta, eh, maestríta, vale?" Esta mañana mismo también la he vuelto a tener, con el jefazo este. Lo llamo a... ¿el Sr. M? Per qui demana, no no pot ser.. Digo si el Sr M, presidente de la cooperativa...

ah! el Dr.M . He estado por decirle: ¿es que ha hecho el doctorado o qué?

Estamos en lo mismo de siempre, no el Sr M.

El lado de la EF en esa escuela lo tienen muy poco valorado, por desgracia.”

Otra situación que demostraba la escasa valoración de la asignatura es que nadie se había planteado al hacer los horarios que no podían coincidir las clases de EF con los patios, o que se podía solucionar el tema de los espacios buscando alternativas.

Otro hecho que nos aportaría información sobre el estatus de la EF y el profesor fue la situación provocada por el tema de extraescolares. La directora encargó a K que hiciera una programación de las actividades extraescolares. Después de entregarlo, alguien debió cogerlo, cambió la tapa y lo hizo suyo. K se dio cuenta y pidió explicaciones. Lo ocurrido está detallado en el cuadro de evidencias pero lo que significa es, por un lado, el afán de protagonismo de algunos a costa del trabajo de otros y por otro lado la falta de confianza en la capacidad del profesor para darse cuenta de lo ocurrido. Una muestra más del escaso estatus de la asignatura.

5.5 Algunas reflexiones en torno al currículum construido

Si entendemos como Kirk que el currículum se construye a partir de la interacción de los tres elementos: conocimiento, interacción y contexto, podremos aproximarnos un poco más a lo que pudo aprenderse en este particular proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este caso se ha optado por considerar la tarea de autogestión como parte del contexto del aprendizaje ya que a partir de ella se quiere transmitir unos determinados conocimientos. Este conocimiento transmitido con una intencionalidad se realiza siempre a partir de una interacción ya sea con el profesor o con los compañeros. Todo ello dentro de un contexto determinado, es decir, las circunstancias históricas, sociales y culturales del centro y de la cultura en la que está inmerso, que nos permitirá comprender un poco mejor el porqué de algunos hechos o de algunas decisiones.

Para poder analizar el aprendizaje una vez finalizado el proceso, se compararan los resultados previstos o deseados por el profesor al inicio del proceso con los resultados, previstos o no, observados por los tres agentes participantes: observador, alumnos y profesor.

Ello significará diferenciar los cuatro niveles que configuran el currículum funcional. El currículum explícito, comparando los objetivos explicitados en la programación del profesor con los logros alcanzados; el currículum encubierto, constituido por los objetivos también pretendidos por el profesor pero no reflejados en su programación (averiguados a través de entrevistas); el currículum nulo, como todo aquello que no ha estado presente en el proceso y que por lo tanto los alumnos no han tenido ocasión de aprender. Y por último realizaremos un intento de analizar el posible currículum oculto que se ha transmitido. En este nivel incluiremos aquellos aprendizajes que se han producido y de los cuales el profesor no suele ser consciente; algunos son contrarios a las intenciones del profesor y otros son sencillamente diferentes. Pero también, dentro de este nivel, compararemos el planteamiento realizado por el profesor con los patrones y características socioculturales que refuerzan la ideología hegemónica, es decir, que sirven a los intereses de los grupos dominantes a expensas de los dominados¹⁸⁸. Veremos si la autogestión reproduce estas características comparándolo con la EF vivenciada por los alumnos anteriormente.

¹⁸⁸ Fernández-Balboa (1993) identifica una serie de patrones y características del currículum oculto que normalmente son enseñados en EF. El autor es consciente de que no todos los planteamientos que se

El currículum explícito.

Los objetivos que se planteó el profesor fueron:

Cambiar el concepto de EF

Esta era la intención principal del profesor en este primer año de andadura y tras hacer un balance final sobre el proceso éste pensaba que ciertamente se había alcanzado. En los dos grupos se hallaron evidencias de dicho cambio, tanto en los comportamientos de los alumnos observados durante el proceso como en sus respuestas verbales, sobre todo en la primera sesión. En ella se vio claramente que los alumnos tenían claro que EF no es igual a “gimnasia” y que tampoco es igual a deporte, sino que abarca múltiples posibilidades. Por otra parte, la elección que hicieron de los contenidos en el trabajo de autogestión también lo corrobora, así como las respuestas directas sobre este punto en los cuestionarios y/o entrevistas.

¿Qué motivó este cambio? Por una parte, la insistencia del profesor en dicho concepto, tanto por sus explicaciones como por el propio planteamiento de la asignatura. Pero por otra, el hecho de que los alumnos tuvieran un concepto de EF previo muy limitado, fruto de sus experiencias de la EF vivida anteriormente a la llegada del profesor. Ellos mismos afirmaban que en años anteriores no habían aprendido nada o que sólo habían aprendido algo sobre dos deportes (voleibol para las chicas y fútbol para los chicos). Este hecho sumado al cambio ciertamente “radical” que le dio el profesor, provocó un gran impacto en los alumnos. Cambio no sólo referido a los contenidos y su planteamiento sino a la relación docente-discente, de la que hablaremos en otro apartado.

Descubrir el amplio abanico de posibilidades que tiene la EF

Ligado al cambio de concepto, el profesor pretendía, según sus propias palabras:

“Dar a conocer el amplio abanico de actividades que se puede realizar si miramos más allá del fenómeno deportivo y la multitud de ventajas que nos puede proporcionar la práctica sistemática de actividad física en diferentes planos de nuestra vida: salud, de relación social, de ocupación activa del tiempo libre, etc. En definitiva este concepto de EF convertía “la maría” en una de las materias más importantes del currículum, puesto que con nuestro cuerpo (en movimiento, o en ausencia intencional de éste) vamos a convivir durante toda nuestra vida”.

realizan de la EF transmiten estos patrones pero si pretende proveer unas bases críticas desde las que los educadores físicos puedan examinar tanto el contenido como la forma de su enseñanza.

Esta clara intención del profesor se vio reflejada en el planteamiento que realizó durante todo el curso pero especialmente en la última evaluación destinada a la autogestión, en la que se reflexionó sobre las diferentes funciones de la actividad física, tal como constataron los observadores.

Desde la perspectiva de los alumnos (tanto el grupo A como el B), pudimos comprobar como su opinión sobre lo aprendido hacía referencia a este objetivo; habían descubierto múltiples posibilidades y funciones de la actividad física.

Desde el punto de vista de los observadores pudimos constatar la amplia elección de actividades que realizaron los alumnos. Se abría ante ellos la posibilidad de descubrir y decidir qué actividades realizarían en su sesión de autogestión y la mayoría aprovechó esta ocasión para plantear aquello que les gustaría hacer en las clases de EF. Pero también aquello con lo que se sentían seguros porque eran deportes o actividades que ya practicaban habitualmente, o bien, actividades que realizaban familiares o amigos y de las que podían obtener una información directa.

Ir más allá de lo aprendido con el profesor

El profesor pretendía que los alumnos no se limitaran a quedarse con lo que les enseñaba él sino que lo realizado en las clases pudiera motivarles para querer ir más lejos. Ello estaría muy ligado al objetivo de “ser autónomo”. Muestra de ello debían ser las clases que ellos mismos organizaban, la elección y el tratamiento de la actividad que elegían para llevar a cabo con sus compañeros.

Después de observar las clases de autogestión vimos que había clases parecidas a lo que el profesor había realizado previamente con ellos; pero también algunos hicieron clases más parecidas a la EF que ya conocían (semejantes a entrenamientos) y algunos fueron realmente más allá. Incluso el profesor reconocía que a él no se le hubiera ocurrido plantear clases como algunas de las que se hicieron. Es preciso destacar, después de haber observado el planteamiento de autogestión en otros cursos mayores (1º, 2º y 3º de BUP), que dónde realmente se fue más allá de las expectativas del profesor fue en 2º y 3º de BUP, cursos con un mayor grado de madurez y que respondieron muy bien a lo que el profesor planteaba. En nuestro caso, los grupos A y B de 8º, destacaríamos la diferencia entre ellos, ya que el grupo B realizó sesiones más elaboradas y creativas que el grupo A. Muestra quizás de que para el grupo A existía demasiada distancia entre la dificultad de la tarea y la capacidad de los alumnos para resolverla.

El profesor, al valorar los trabajos sobre autogestión, evaluó generalmente con mejor nota a los alumnos del grupo B, ya que habían dado muestras, entre otros aspectos, de ir más allá de lo esperado por el profesor¹⁸⁹.

Por otra parte, cuando se les preguntaba a los alumnos sobre lo que creían haber aprendido, pudimos observar que sus respuestas se extendían a aprendizajes no previstos por el profesor. A ellas dedicaremos un comentario más extenso.

Ser autónomo en la gestión del propio aprendizaje

El profesor les propuso:

“Si ya hemos aprendido a patinar, y sabes que puede servirte para hacer amigos, para olvidarte de agobios y exámenes, o para mejorar la resistencia...¿hace falta llamar al “profe” para que nos explique cómo y qué hacer?”.

Se trataba de conseguir un usuario potencial de actividad física que practicara, de forma organizada o no organizada, de forma coherente con los objetivos a perseguir en cada momento y que manifestara un sentido crítico útil para discernir entre las propuestas más o menos oportunas.

Como vemos, el profesor quería que sus alumnos fueran capaces de tomar la iniciativa, pero no sólo que fueran capaces de ejercitar o realizar determinadas acciones por su propia cuenta, sino también que fueran conscientes de las consecuencias de sus propias decisiones.

No encontramos respuestas de los alumnos (tanto en el A como en el B) que nos indicaran que pensaran que lo aprendido les iba a servir para ser más autónomos. Sin embargo, si realmente supieran hacer todo aquello que decían saber, realmente habrían alcanzado dicha autonomía. Pese a ello, para averiguar si los alumnos son autónomos para gestionar su propia actividad física deberíamos comprobarlo en otras situaciones y momentos, sobre todo después de abandonar la escuela, cuando ya no tuvieran una influencia directa del profesor.

Aumentar el nivel de cultura física para poder ser críticos con lo que ofrece el mercado

Muy relacionado también con los dos objetivos anteriores, el profesor quería que los alumnos aumentaran su nivel de cultura física. El planteamiento de la autogestión

¹⁸⁹ Como pudimos observar, no existían unos criterios bien definidos (o por lo menos, no estaban explicitados en la programación) que indicaran los aspectos que se iban a evaluar sobre la tarea de autogestión.

pretendía que los alumnos buscaran información acerca del tema elegido, información que luego les permitiera ser más críticos con los que el mercado les ofrecía.

Después de observar lo sucedido durante el proceso de autogestión comprobamos que este objetivo se alcanzó en mayor grado en el grupo B. En el grupo A no se produjeron las situaciones adecuadas para poder profundizar sobre los conocimientos propios del área ya que no se había logrado un nivel de autocontrol en las clases. Las reflexiones finales de las clases se limitaban la mayor parte de las veces a reprimendas o comentarios sobre el mal comportamiento (poco respetuoso para con los compañeros) del grupo.

Sin embargo, el grupo B tuvo más ocasiones (prácticamente todas) para hablar de la sesión, hacer la crítica o comentario sobre lo aprendido, con lo cual es más probable que se produjeran aprendizajes en este sentido. Si observamos sus respuestas en los cuestionarios y entrevistas vemos que expresan en muchas ocasiones haber aprendido en relación a los conceptos y los procedimientos (tanto el A como el B). No obstante, para saber si realmente lo habrían aprendido tendríamos que observar si utilizan correctamente dichos conocimientos en otras situaciones, aspecto difícil de comprobar salvo si continuáramos observándoles en los años siguientes o en situaciones de la vida cotidiana, cosa realmente difícil.

Por otra parte, el profesor pensaba, coincidiendo con los observadores, que el aumento de cultura física se había producido más en el B que en el A.

El curriculum encubierto

Hasta ahora los objetivos planteados hacían especial referencia a los hechos y conceptos y a los procedimientos. Veamos ahora los objetivos que ponen un acento especial en las actitudes. Entraríamos en el nivel del curriculum encubierto, ya que estos objetivos no estaban explicitados claramente en la programación.

Comprender como se siente el profesor cuando no es escuchado y como consecuencia de ello, respetarlo más

Otra de las intenciones del profesor era que, al asumir el rol de profesor, los alumnos vivieran en propia piel que sienten éstos cuando los alumnos no les escuchan. Lo que podría derivar de esta situación es que los alumnos sintieran empatía por el profesor así como un mayor respeto y reconocimiento de su labor. Al preparar la clase también podían comprobar que no es una tarea fácil, sobre todo pensar en una clase que sea del agrado de todos. Los alumnos, de este modo, serían más comprensivos y respetuosos. Aunque el profesor no hizo explícito el objetivo de respetar a los demás, éste estaba presente y como pudimos comprobar es uno de los aprendizajes declarados por los alumnos.

Tras observar el comportamiento de los alumnos pudimos comprobar que en el grupo B se daban más muestras de respeto por el “profesor” (alumno que dirigía la clase), ya que la clase se desarrollaba sin incidentes, sin tener que llamar la atención prácticamente a nadie. Incluso los compañeros felicitaban al que había realizado la clase o el alumno-profesor agradecía a los compañeros por haber seguido la clase en todo momento.

En cambio, el grupo A, pese a manifestar que habían aprendido a “*saber como se siente el profesor cuando no le hacen caso*”, no parecía aplicarlo en las clases, pues se seguían produciendo situaciones en las que el descontrol estaba presente. Sería demasiado atrevido afirmar que esto fue así para todos los alumnos porque en realidad había alumnos que se comportaban de una forma muy correcta. El problema es que era un grupo pequeño que no tenía fuerza suficiente para cambiar la dinámica. Y había otro grupo que pese a no manifestar un comportamiento disruptivo, se dejaba llevar por los que si comprometían la buena dinámica de la clase. Había alumnos en este grupo que daban muestras de respeto, sin embargo había un grupo dominante que provocaba que la situación pareciera general.

En ambos grupos se dan muchas respuestas en esta dirección -comprender como se siente el profesor- lo que indica un gran impacto de la autogestión en este sentido. No tanto en el hecho de preparar la clase, que también supuso para ellos un cambio muy grande pues ahora tenían todo el protagonismo y la responsabilidad, sino el de ser los profesores de sus compañeros y sentirse inseguros ante esa situación.

La percepción del profesor coincide con la de los observadores. Según ellos el grupo A no llegó a comprender como se siente el profesor puesto que no reguló su comportamiento, mientras que el grupo B sí lo hizo.

La duda estaría en si el respeto hacia el profesor en el grupo B se produjo por la puesta en práctica de esta experiencia de autogestión o bien ya era un rasgo característico de este grupo, en el que se pudo observar desde el principio un interés y un respeto por los demás. Como podrá observarse, los aprendizajes por ellos declarados hacían referencia especial a lo actitudinal y social, y a valores como la amistad y la convivencia. Es éste un interrogante sobre el que de momento no tenemos respuesta.

Tomar iniciativa en la realización del trabajo y en la puesta en práctica de la sesión

El profesor tenía como objetivo implícito que los alumnos, a través de la autogestión, tomaran la iniciativa tanto para buscar información que les permitiera llevar a cabo la sesión como para realizarla ante los compañeros.

Desde el punto de vista de observadores vimos claras diferencias entre el grupo A y B dado que el A no mostró en ningún momento esa iniciativa que hubiera deseado el

profesor. Su comportamiento fue pasivo y dependiente, encontramos muchas muestras de ello al observar las clases. Sin embargo el grupo B dio muestras de lo contrario; en varias ocasiones tomaron la iniciativa de iniciar una clase sin el profesor o finalizarla con la reflexión sin esperar a que lo hiciera el profesor.

También encontramos muestras del reconocimiento verbal del profesor hacia la labor de los alumnos del grupo B, hecho que se reafirma con las notas asignadas a estos alumnos. No ocurre así con los alumnos del grupo A, cuyas notas son realmente más bajas y sobre los que no hemos hallado evidencias del reconocimiento verbal del profesor. Así mismo este reconocía dichas diferencias.

Aprender de los compañeros

Otro de los objetivos de la autogestión era hacer ver a los alumnos que en el acto didáctico todos aprenden de todos. El tipo de interacción que éste quería mantener pretendía favorecer el clima de diálogo y de aprendizaje entre iguales. ¿Por qué no podían aprender también de los compañeros? El profesor quería romper esquemas en este sentido. Sin embargo los alumnos no acabaron de captar esta idea ya que no encontramos demasiados indicios de ello en sus respuestas a los cuestionarios ni en sus comentarios en los trabajos. Mientras en el grupo A no encontramos ninguna alusión explícita a este aspecto en el grupo B sí encontramos el caso de una alumna que pedía a sus compañeros en la reflexión que la criticaran para poder aprender. Esta misma alumna hace un comentario semejante en la valoración del trabajo.

Ser responsable de los propios actos

El profesor esperaba que sus alumnos fueran responsables de sus propios actos. Este es un deseo normalmente implícito en las intenciones de cualquier profesor. Al darles la posibilidad de escoger y decidir sobre lo que querían aprender, el profesor pretendía darles mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Por lo tanto, el resultado debía mostrar un mayor compromiso por parte de los alumnos. Según el profesor hubo diferencias respecto a los dos grupos. Mientras el grupo B manifestó desde el primer momento un mayor grado de madurez, autonomía y responsabilidad, el grupo A mostró lo contrario. Hecho constatado también por los observadores.

Haciendo un balance de los logros alcanzados por el grupo de 8ºA respecto a los objetivos explícitos e implícitos del profesor, es interesante remarcar una serie de aspectos.

Los tres primeros objetivos hacen referencia al concepto de EF. Estos objetivos podrían alcanzarse sin necesidad de llegar al último - llegar a ser autónomo en la gestión del propio aprendizaje-. Para llegar a éste último es preciso conseguir otras metas (las que hacen referencia a la responsabilidad, respeto, empatía, etc), que

estaban implícitas en el proceso. Creemos, que en el caso de 8ºA estas metas no se consiguieron y por lo tanto era muy difícil llegar a ese último objetivo referido a la autonomía. Si en lugar de pensar en las metas convencionales que se supone inspiran la educación física, tomáramos como punto de partida las ideas de Don Hellison (1985)¹⁹⁰, ideas a las que nuestro profesor se hallaba muy próximo, quizás nos serviría para explicar lo sucedido en este grupo.

Hellison se propuso desarrollar un conjunto de metas alternativas para la educación física que se centraran en necesidades y valores humanos más que en el desarrollo de la forma física y de las habilidades deportivas *per se* (Hellison, 1985, Tinning, 1992). Estas metas implicaban unos niveles de desarrollo, que empezarían por el **nivel de irresponsabilidad**, en el cual los alumnos están desmotivados y son indisciplinados. Se pasan la mayor parte del tiempo poniendo excusas para no participar, molestan a los compañeros, interrumpen o intimidan a los compañeros o al profesor. Si no salen de este nivel no es posible ningún aprendizaje útil. En nuestro caso, no podemos decir que todo el curso de 8ºA estuviera en este nivel pero sí había un grupo bastante numeroso de alumnos que arrastraba al resto y por tanto daba la impresión de encontrarnos con un problema generalizado.

El siguiente **nivel** sería el **de autocontrol**, que se caracterizaría por un desplazamiento de la responsabilidad desde la autoridad del profesor al estudiante. Aunque los alumnos no participen en la actividad, al menos no interfieren con el aprendizaje del resto. Este autocontrol no depende de la supervisión constante del profesor. En la clase había alumnos que poseían este autocontrol pero otros que no, por lo que la tarea del profesor se veía dificultada.

Cuando los alumnos son capaces de autocontrolarse, pueden comenzar a participar en la actividad física. Sería el **nivel de participación**, que sería el punto de partida de los programas de EF, y del que la mayoría de profesores desearía partir. Los profesores, al iniciar su trabajo desearían que sus alumnos estuvieran en este nivel, sin embargo, en muchas ocasiones no es así. Si se empeña en continuar lo que tenía previsto sin hacer caso de la realidad que tiene ante sí, es probable que fracase y sienta una gran frustración. Si es consciente de que sus alumnos todavía no han llegado al nivel de autocontrol, deberá trabajar para conseguirlo, dejando a un lado todas aquellas previsiones que tenía. Un buen número de alumnos de 8ºA no había llegado a este nivel por lo que las expectativas del profesor se vieron truncadas, especialmente por contraste con el otro 8º, y posiblemente no fue capaz de adaptarse a esa situación.

¹⁹⁰ Hellison, D.R., *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*, Champaign, Illinois, Human Kinetics Publishers, 1985.

El siguiente nivel es el nivel de **autorresponsabilidad**, que se caracterizaría porque los estudiantes aprenden a tomar más responsabilidad, por lo que eligen basándose en el reconocimiento de sus capacidades y necesidades. Cuando los estudiantes pueden trabajar de modo independiente y empiezan a “extenderse más allá de sí mismos y hacia los demás, entonces alcanzan el **nivel de asistencia**. En este nivel de desarrollo los alumnos saben colaborar, apoyan a otros y muestran su preocupación por otros estudiantes. En este nivel tendríamos a la mayor parte de estudiantes del grupo de 8ºB. En el cual se dio también la empatía por el profesor, el reconocimiento del trabajo de los demás, el comprender que se puede aprender de los compañeros, etc.

Por tanto, si utilizamos las metas de Hellison para comprender lo sucedido, veríamos que en general el grupo de 8º A estaría entre los niveles de irresponsabilidad (algunos), de autocontrol y de participación pero no habrían llegado al de autorresponsabilidad y al de asistencia, con lo cual los objetivos del programa no habrían sido alcanzados. Por el contrario, el grupo de 8º B se hallaría, salvo alguna excepción, en el nivel de asistencia e incluso más allá.

El curriculum nulo

Si el curriculum nulo es todo aquello que no está en los programas, ni en las intenciones explícitas ni implícitas del profesor, y que por tanto los alumnos no tienen oportunidad de aprender, está claro que este planteamiento dejaba al margen muchos aspectos puesto que es difícil abarcar la amplia gama de posibilidades que tiene la asignatura. En una sociedad en continuo cambio, en la que regularmente surgen nuevas prácticas es imposible que podamos introducir todas ellas en el programa de educación física.

Sin embargo, y dado que hemos comparado como se ha llevado a cabo la autogestión en dos grupos distintos, si que podemos conocer qué experiencias han dejado de tener un grupo respecto al otro. En este sentido, destacaríamos especialmente que el grupo A no realizaba la fase de metacognición prevista para el final de cada clase de autogestión; o mejor dicho el contenido de dicha reflexión era distinto. Mientras que el grupo B realizaba una crítica sobre la clase (sobre los aspectos formales de la misma, o relacionados con ella), el grupo A escuchaba la reprimenda del profesor provocada por su mal comportamiento en clase. Por otra parte, al inicio del curso, éste grupo también dejó de realizar alguna de las propuestas del profesor, en las que intentaba darles protagonismo, porque no aceptaron el reto que el profesor les proponía. Sin embargo, el grupo B si quiso experimentar.

El curriculum oculto

Al adentrarnos en los aprendizajes no previstos por el profesor vemos que se produjeron comportamientos positivos tales como muestras de interés y compañerismo en el grupo A e interés, agradecimiento a los compañeros por el buen comportamiento y reconocimiento del esfuerzo de los profesores en el grupo B. Indicadores estos últimos de un mayor respeto hacia el profesor, que indirectamente era también objetivo del profesor.

Sin embargo, también se produjeron comportamientos que estarían en clara oposición a lo pretendido por el profesor. En el grupo A encontramos muestras de dependencia y falta de iniciativa, falta de criterio para hacer una valoración de lo que se ha hecho, algunas muestras de irresponsabilidad y de falta de respeto; en algunos casos desinterés o apatía e incluso alguna muestra de injusticia, insolidaridad y abuso de poder (por parte del delegado). En el grupo B también encontramos alguna muestra, aunque escasa, de dependencia o no iniciativa, de falta de criterio o de no control; así como desinterés o apatía y sexismo por parte de un alumno.

Por otra parte, tenemos que destacar aquellos aprendizajes que manifiestan los alumnos pero que no constan como objetivos del profesor y de los cuales hemos podido encontrar evidencias desde el punto de vista de los observadores. Este sería el caso de *“trabajar en equipo”*. Algunos alumnos reconocían haber aprendido a trabajar en equipo. Tras preguntar al profesor su opinión al respecto, él consideraba que sí lo habían conseguido. Desde la perspectiva de los observadores pudimos darnos cuenta de que se había producido sólo en parte, ya que solía haber una buena dinámica de trabajo dentro del grupo que elaboraba la sesión (no en todos los casos) pero no como gran grupo. Es decir, el grupo A no se caracterizaba por su buena dinámica interna, había muchos subgrupos, mientras que el B daba la sensación de ser un grupo mucho más cohesionado. Aspecto que se dedujo a partir del buen clima observado durante las clases y a partir de sus respuestas sobre el aprendizaje en las que decían haber aprendido a convivir, a colaborar con los compañeros. Y también a partir de la utilidad atribuida a lo aprendido como respetar a los demás, hacer amistades.

Los alumnos decían haber aprendido a valorar la EF y el trabajo del profesor, lo que da lugar al reconocimiento de la labor de los demás. Este es un aspecto que aparece en numerosas ocasiones en los dos grupos. El profesor, una vez finalizado el curso, creía que sí se había producido un cambio en la imagen que los alumnos tenían de la EF y así se pudo constatar también por los comentarios de éstos en los cuestionarios y en las entrevistas informales.

Otro de los aspectos que en un principio no estaban previstos (al menos directamente) por el profesor fue aprender, según la opinión de los alumnos, a aceptar la contrariedad. Este aprendizaje derivaba de la experiencia de llevar a cabo la clase y que ésta no saliera como ellos tenían pensado. Sus comentarios sobre este aspecto

nos hacen pensar que la autogestión realmente les hizo ir más allá de lo que en principio se espera de la EF.

Por otro lado, en nuestra búsqueda de indicadores del curriculum oculto, hemos querido comparar esta propuesta curricular con los patrones que, según algunos autores de la pedagogía crítica¹⁹¹, refuerzan los intereses de los grupos dominantes (poder hegemónico). La reflexión sobre ellos nos puede ayudar a ser más conscientes de lo que transmitimos y por tanto, posibilitar el cambio educativo. También aportará más o menos fuerza a esta propuesta. Es preciso remarcar que estos indicadores se superponen en muchas ocasiones, de tal forma que, por ejemplo, puede darse una situación de jerarquía y sexismo al mismo tiempo.

Uno de los patrones identificados por Balboa (1993) es la **estratificación** y el **jerarquismo**. Los elementos a través de los que podemos descubrir si se reproduce este patrón es a través de la posición que tiene el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mantener una posición de poder sobre los alumnos, o ser un mero técnico al servicio de la administración son pruebas de esta estratificación. La EF que habían vivenciado los alumnos anteriormente al nuevo modelo se caracterizaba por una relación con el profesor basada en el control absoluto de éste sobre el proceso y sobre todo lo que éste implicaba. En la autogestión hemos podido comprobar como el profesor se consideraba uno más (todos aprendemos de todos) dando la oportunidad a los alumnos de asumir el rol de profesor y de tomar un gran número de decisiones sobre el proceso. El profesor no pretendía establecer una jerarquía de poder. Sin embargo, y sin que el profesor fuera consciente de ello, esa relación de poder se reproducía en los propios alumnos cuando asumían el rol de profesor. Ya se ha comentado en otro apartado la sensación de algún alumno al llevar a cabo su clase como profesor: se sentía el rey al hacer que sus compañeros hicieran lo que el quisiera.

El jerarquismo también puede verse reflejado en la clasificación de los estudiantes según su habilidad o rendimiento. Los alumnos reconocían que durante la EF que habían vivido antes de la llegada de nuestro profesor, habían experimentado miedo a saltar el potro, habían llegado a odiar (en palabras de los propios alumnos) la EF porque no se veían capaces de llegar al nivel exigido por el profesor. Nuestro profesor no daba importancia al nivel de habilidad pero sí a la implicación y a la iniciativa en el trabajo. Sin embargo, encontramos muestras de jerarquismo al comparar el comportamiento del profesor con respecto a los dos grupos. El grupo A era el grupo

¹⁹¹ En el área de EF destacan los artículos de Kirk (1992) "Physical Education, discourse and ideology: bringing the hidden curriculum into a view" en *Quest* 44: 35-56, y la réplica a dicho artículo por parte de Fernández-Balboa (1993) "Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in Physical Education, en *Quest* 45: 230-254.

“malo”, rebelde, que no quería entrar en la dinámica que proponía el profesor; y el B era el “bueno”, dispuesto a implicarse al máximo.

La estratificación también puede identificarse a través del estatus ostentado por la asignatura frente a las demás. A la llegada del profesor, la EF era considerada por los profesores y los mismos alumnos como una asignatura poco importante, una asignatura que cualquiera es capaz de impartir. Después de un año de andadura los alumnos reconocían la dificultad de preparar bien las clases y de dirigir las. También valoraban más los beneficios que podía reportarles la actividad física para su cuerpo y su mente. Sin embargo encontramos muchas evidencias todavía del bajo estatus que ocupaba la EF para otros profesores, pese a que el profesor aprovechaba todas las oportunidades para reivindicar su valor¹⁹².

Los contenidos también pueden ser un indicador de la estratificación, dando más importancia a un contenido que a otro. Los alumnos provenían de una EF monotemática, en la que prevalecían los deportes, especialmente el fútbol y el voleibol. Los alumnos dejaban de tener experiencias sobre otro tipo de actividades físicas (medio natural, expresión, danzas...). En el planteamiento de autogestión, los alumnos son los que eligen los contenidos, y aunque puedan haber tendencias siempre estará más diversificado y atenderá a los intereses de más alumnos. No se considera que existan contenidos más importantes que otros.

Otro de los patrones o características socioculturales del curriculum oculto es el **elitismo**. Este se manifiesta, entre otros aspectos, por el tipo de evaluación que se utilice. En la evaluación tradicional sólo los mejores pueden sobrevivir, se produce la exclusión y el fracaso. Esto favorece hacer trampas puesto que nadie quiere verse excluido. El nuevo profesor planteó la autoevaluación como forma de evaluar la autogestión. El problema de esta forma de evaluar era conseguir un clima adecuado que favoreciera la honestidad y sinceridad. Pudimos apreciar que los alumnos tomaron en serio su evaluación y fueron consecuentes con su rendimiento. No obstante, hubiera sido interesante pactar entre todos los criterios de la evaluación, pero no sucedió así y el profesor tampoco los dejó lo suficientemente claros. Por ello, los criterios variaron de un alumno a otro.

El elitismo también puede verse reflejado en el hecho de que sólo unos pocos pueden triunfar en el deporte. Esto sucedía en las clases anteriores; se potenciaba el fútbol y el voleibol, buscando a los mejores para derivarlos hacia los equipos de competición. Sólo unos pocos eran los elegidos. Nuestro profesor no pretendía potenciar el deporte de élite sino la idea del deporte como medio educativo y de disfrute, favorecedor de la adquisición de hábitos de práctica de actividad física saludable.

¹⁹² En el apartado 5.4.4. se muestran evidencias de este bajo estatus.

Un tercer patrón o característica del curriculum oculto en EF es la **discriminación**. La discriminación se ve reflejada en múltiples aspectos. Uno de ellos es no dar la oportunidad de que todos los alumnos disfruten de las mismas experiencias. Las experiencias anteriores de los alumnos estaban marcadas por una pauta habitual en las clases de EF. Voleibol las chicas y fútbol los chicos. El voleibol considerado como una actividad socialmente apropiada para las chicas, podríamos decir, más “femenina” y fútbol para los chicos, actividad más “masculina”. La consecuencia de ello es la creación de estereotipos. Puede ser que las chicas piensen que no son capaces de hacer cosas de chicos, y viceversa. En el planteamiento de nuestro profesor no se daba esta situación porque la elección provenía de los propios alumnos. Sin embargo se producía otro tipo de discriminación: los que accedían al planteamiento del profesor y los que no. La actitud del profesor era diferente en los dos grupos y con aquellos alumnos que no acababan de creer en su propuesta. De hecho, una alumna lo reconocía años más tarde, fuera ya del centro. Algunos alumnos se sentían discriminados al no entrar en el “juego” del profesor.

También pudimos observar algunas situaciones de la vida del centro que indicaban cierta discriminación y a la vez sexismo. Por ejemplo, el rol adoptado por las chicas en las fiestas del colegio. Los chicos competían en los diferentes deportes, mientras que las chicas participaban sólo como “animadoras”. ¿Tuvieron oportunidad de elegir o simplemente lo aceptaban como algo normal? No lo sabemos a ciencia cierta.

Otra de las características socioculturales identificada por Fernández-Balboa es la **descontextualización**. Con ello nos referimos a proponer actividades que no guarden relación con la vida de los estudiantes y sus experiencias. La propuesta de autogestión permite a los alumnos elegir en función de sus intereses. Ello ayuda a conectar las clases de EF con el contexto de los alumnos y refleja las diversas problemáticas que puedan existir. También puede abordar problemáticas sociales como comprender la perspectiva de personas discapacitadas que deben moverse en silla de ruedas por una ciudad con barreras arquitectónicas¹⁹³. Por otra parte, el profesor tenía la intención de conectar la escuela con la sociedad, salir del centro y moverse por diversos espacios puesto que el centro estaba bastante limitado en este aspecto. Ello implicaba también la necesidad de que los alumnos realizaran gestiones, negociaran con entidades, aspectos realmente conectados con habilidades que deberán poseer

¹⁹³ Este es un ejemplo de sesión que se llevó a cabo por alumnos del centro pero no por los alumnos protagonistas de nuestro estudio. En algunas clases surgieron temáticas sociales que invitaban a la reflexión y al crecimiento moral. Todos los temas surgían de la iniciativa de los propios alumnos y el profesor podía reconducir o invitar a la reflexión sobre ello.

de adultos. Sin embargo, se encontró con problemas pues las normas del colegio no lo permitían¹⁹⁴.

La **competición** y el **individualismo** también han sido identificados como reproductores del poder hegemónico. Habitualmente, en EF se ve la competición como una característica fundamental y se utiliza como una herramienta de selección “un ensayo de la vida” (Fernández-Balboa 1993). Nuestros alumnos tenían un concepto previo de la EF que identificaba ésta a deporte, y deporte desde el punto de vista competitivo y no desde la perspectiva de bienestar y ejercicio sano. La propuesta de autogestión pretende promover el trabajo cooperativo al preparar la clase con uno o dos compañeros más. Pero también cooperativo en el sentido de que para llevar a buen puerto la clase, es preciso la colaboración de todos. El deporte está contemplado desde la visión más educativa y de deporte para todos.

Por último destacaremos otro aspecto más, transmisor de los valores dominantes. Se critica que la EF es **restrictiva**, cuando se la percibe tan solo en términos de habilidades físicas y no en términos de desarrollar habilidades mentales o intelectuales. La EF anterior parecía dar pocas oportunidades al alumno para crear y experimentar nuevas actividades por sí mismo; el mismo hecho de reducirla a un mínimo de deportes ya la hacía restrictiva. En el nuevo planteamiento, las respuestas de los alumnos nos indican que tienen en cuenta lo mental, la creatividad. De hecho, una de las finalidades era ampliar el bagaje de posibilidades de práctica de actividad física.

Como conclusión podríamos decir que los alumnos aprendieron numerosas cosas a partir de la autogestión. Pero no sólo lo que estaba explícito o implícito en la tarea, sino que habían aprendido a partir del comportamiento del profesor y de su relación con él. Y también habían aprendido en mayor o menor medida en función de la propia relación con los compañeros, cuya dinámica ayudó o impidió la consecución de algunos aprendizajes.

¿Qué aprendieron a partir de la autogestión? Aprendieron que preparar y llevar a cabo clases no es fácil, requiere mucho trabajo y pensar en muchos aspectos. Posiblemente esto rompió ya con algunas ideas previas (cualquiera es capaz de hacer una clase de EF), lo que produjo un cambio sobre su valoración de la misma y del trabajo del profesor. Aprendieron qué siente un profesor cuando sus alumnos no

¹⁹⁴ En el primer año las clases se llevaron a cabo dentro del centro. Sin embargo en el segundo año se flexibilizaron las normas (lucha personal del profesor) y muchas de las clases se realizaron fuera del centro. En ellas, los alumnos se encargaban de pedir los permisos correspondientes tanto al AMPA como a las entidades implicadas.

hacen caso o muestran apatía y desinterés por lo que éste les enseña. Sensación poco agradable y que les ayudó a reflexionar sobre su propio comportamiento. Aprendieron que eran más capaces de lo que suponían pues consiguieron realizar una clase ejerciendo el rol de profesor. Ellos eran los auténticos protagonistas en la toma de decisiones. Aprendieron que la EF es muy amplia, que tienen a su alcance múltiples posibilidades.

¿Qué aprendieron del profesor y de su relación con él? Un estilo diferente de hacer las cosas. Valoraban que fuera una persona capaz de escuchar y tener en cuenta sus opiniones. En muchas ocasiones se aprende más del profesor y su comportamiento que de la materia que pretende enseñar. El trato de tu a tu pero respetuoso transmite precisamente respeto. El trato igualitario (que los alumnos no perciban diferencias injustas, ni muestras de sexismo o de otro tipo) transmite precisamente esos valores. De ahí la importancia de la coherencia entre el pensamiento, el discurso y la acción del docente. Enseñar con el ejemplo. Es más fácil comprender a los alumnos cuando te sitúas en un plano de igual a igual. Y es más fácil que ellos crean en lo que dices desde ese mismo plano.

¿Qué aprendieron de los compañeros y la relación de grupo? La necesidad de respetar y colaborar para llevar a buen puerto lo previsto. La importancia de la amistad. En este caso, fueron los alumnos del grupo B los que sacaron más partido a las relaciones intragrupalas y se apoyaron en ellas para solucionar con éxito el problema que les planteaba el profesor con la autogestión. La impresión que pudo dejarles la experiencia a los alumnos del grupo A era la impotencia de controlar el comportamiento de los compañeros y de no sentirse apoyados por el profesor. Una sensación de malestar al dirigir la clase que no ayudaba a regular su propio comportamiento cuando pasaban a ser alumnos.

La diferencia entre ambos grupos radicaría en que a pesar de ser la misma tarea, el funcionamiento interno del grupo fue distinto, el A caracterizado por el individualismo y el B por la cooperación. Y la respuesta del profesor también distinta. Mientras en el A no se implicó, para así manifestar su desagrado ante la escasa responsabilidad y autonomía de los alumnos, lo que a su vez provocó un mal clima de clase, en el B se implicó y participó en las clases como uno más, por lo que el clima de clase fue muy positivo.

¿Es la respuesta del profesor consecuencia del comportamiento de los alumnos o es el comportamiento del profesor lo que provoca que respondan así los alumnos?. Dejamos en este punto un interrogante a resolver.

¿El resultado de todo este proceso?. Aprendizajes muy diferenciados. En el **A** relacionados con el **saber hacer individual** y en el **B** relacionados con el **saber hacer y las actitudes sociales**. Los resultados de este primer año apoyan la idea de que saberes similares con formas de enseñarlos o interacciones distintas pueden dar lugar a aprendizajes muy distintos.

RESUMEN DE LA SEGUNDA PARTE

Esta segunda parte ha estado destinada a reconstruir el caso investigado, es decir, un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la autogestión.

Tres fueron los detonantes que llevaron al profesor a realizar un planteamiento de este tipo. Una decepción profesional, unas ideas pedagógicas que se habían ido configurando a través de sus propias experiencias formativas y profesionales, y la realidad del centro. Por ello, antes de hablar del diseño y del desarrollo del proceso, era imprescindible analizar con detalle el contexto y las teorías y las creencias de los agentes involucrados.

Se ha querido mostrar, por una parte, la realidad particular del centro; las características generales del centro y su ideología, y particularmente la educación física anterior a la llegada de nuestro profesor por las repercusiones que podía tener sobre la imagen que existía de ésta en el centro. Por otra, era imprescindible presentar el grupo de alumnos y alumnas que fueron los protagonistas de nuestro estudio; sus características como grupo y sus conocimientos previos respecto al área. Y en tercer lugar, era importante conocer la trayectoria formativa y profesional del profesor para identificar cuales eran y cómo se configuraron sus ideas pedagógicas.

Respecto a la realidad del centro destacaría un aspecto sobre los demás; la EF vivenciada por los alumnos antes de la llegada de nuestro profesor. Una EF monotemática, centrada en prácticamente dos deportes (voleibol las chicas y fútbol los chicos), lo que provocaba un concepto de EF muy limitado (EF=Deporte); y tildada por los propios estudiantes como aburrida, poco participativa y muy técnica. Y caracterizada también por profesores poco implicados que mantenían una relación con los alumnos fría y distante.

La consecuencia de dichas experiencias: un bajo estatus de la EF porque, según los alumnos, *“es fácil dar clases de EF”*. Sin embargo, destacaría un aspecto importante sobre la EF anterior. El profesor inmediatamente anterior a K ya inició un cambio de planteamiento. De hecho estaba próximo a la ideología de nuestro profesor. Sin embargo no dejó la huella que dejó K. ¿Por qué? Quizás porque G no fue tan drástico y tan rompedor, es decir, introdujo cambios pero de forma moderada.

Por todo lo anterior, podríamos decir que la EF experimentada hasta esos momentos había producido poco impacto. Los alumnos no recordaban lo aprendido, todo lo contrario a lo sucedido 8 años después de haber vivido “otra” EF.

De hecho la gran mayoría de alumnos declaraban no haber aprendido nada en esos primeros años (hasta los 13-14 años). Supimos, de este modo, cual era su punto de

partida, al menos a un nivel declarativo y motivacional, ya que no se evaluaron directamente sus conocimientos previos.

Respecto a las teorías y creencias del profesor se podría destacar que desde muy joven mostró interés por el deporte, pero según él mismo reconocía, sus profesores de EF no influyeron sobre su decisión de estudiar la carrera de Educación Física. Ni siquiera estaba convencido de su elección sino que hubo unas circunstancias personales que le llevaron a ello.

Su formación universitaria se caracteriza por ir de más a menos interés, marcada por problemas familiares que le impidieron asistir a clases, teniendo que compaginar estudios y trabajo. Recibió influencias de los profesores con un perfil más cercano a la psicología. Fue allí donde empezaron a definirse sus ideas pedagógicas, algunas de ellas por reacción a lo vivido en propia piel. Sus experiencias profesionales durante y al finalizar la carrera marcaron su preocupación por la relación profesor-alumno y por los valores.

Podríamos decir que su experiencia profesional es muy ecléctica; desde el rendimiento, pasando por la gestión y la recreación hasta llegar a la docencia, que es lo que finalmente le atrajo más.

Conocer a Fernández-Balboa, defensor de la corriente crítica de la educación física, le reafirmó en algunas creencias y le influyó enormemente en su forma de entender los procesos educativos y las relaciones pedagógicas, hasta el punto de utilizar muchas de las ideas y estrategias empleadas por dicho pedagogo.

Su decepción ante el proyecto presentado y no aceptado en la universidad, marcado por la creencia en el alumno y en las pedagogías activas le llevó a la decisión de aplicarlo con sus alumnos de Secundaria, en un centro donde iniciaba su labor profesional.

Los hechos y aspectos descritos –entre otros- marcaron claramente el diseño del proceso. Se ha ubicado la autogestión dentro del diseño del programa anual y mostrado las decisiones tomadas por el profesor antes de llevar a cabo el proceso. Se intenta dar respuesta a las preguntas que suelen hacerse los educadores cuando programan su intervención; qué objetivos, contenidos y secuencia, qué estrategias de intervención y qué actividades y criterios de evaluación. Aunque en primera instancia, puede dar una impresión de planteamiento muy tecnológico, vemos que la programación del profesor es o pretende ser muy flexible y abierta, ya que contempla el pacto de algunos contenidos, destacando también el proceso de menos a más autonomía en la toma de decisiones de los alumnos sobre su propio aprendizaje.

Los objetivos del profesor están muy vinculados al desarrollo de la autonomía, objetivos coherentes con las estrategias de intervención previstas: trabajo en grupo, el pacto, la autoevaluación, la reflexión sobre la práctica, la relación próxima y

comunicativa con el alumno y la autogestión. Ésta última como la culminación de todo ese proceso de búsqueda de autonomía.

Por tanto, se ha tratado de reconstruir lo más fielmente posible lo que sucedió durante el proceso. Ello ha obligado a mostrar buena parte de las opiniones y comentarios de los participantes, por su importancia y también por considerar que, de este modo, el lector puede hacer su propia valoración a la luz de las evidencias. Ese es el motivo de la gran extensión del capítulo.

Necesitábamos, por una parte, reconstruir como se llevaba a cabo la autogestión y por otra averiguar que pueden llegar a aprender los alumnos ante un planteamiento como éste. Era un reto difícil porque se superponían muchos aspectos y perspectivas. En un afán por recoger evidencias que ayudaran después a triangular y validar la información, se decidió reconstruirlo desde las perspectivas de los que vivían el proceso; la de la observadora, la del profesor y la de los alumnos.

En definitiva, queríamos saber qué curriculum se estaba construyendo en un momento y un tiempo determinados. Por ello necesitábamos un concepto que facilitara su comprensión, y fue el de curriculum como praxis, propuesto por Kirk (1990), es decir, considerar para el estudio del curriculum las tres características más amplias de dicha palabra; el cuerpo de conocimientos (una información o contenido que tiene que ser comunicado); la interacción entre profesor y alumnos y el contexto socio-cultural en el que se haya circunscrita dicha interacción.

Pese a tomar este concepto como punto de partida, se realizó una adaptación ya que se tomó la tarea de autogestión como eje central de análisis porque era el punto de mira de la investigación, y queríamos saber que percepción tenían los participantes sobre la misma, es decir, sobre su funcionamiento y sus sensaciones respecto a lo que estaban experimentando.

El conocimiento fue interpretado como aquello que se transmite, esté o no esté explicitado en los objetivos. Para ello, en la perspectiva de la observadora, necesitábamos un punto de referencia con el que comparar. Así es como se decidió observar el comportamiento del profesor y de los alumnos en relación a estos objetivos y contemplar también lo que no estaba explicitado. Para conocer la perspectiva del profesor se recogió información, mediante entrevistas, sobre lo que el profesor creía que estaban aprendiendo sus alumnos y a éstos se les preguntó directamente que es lo que creían haber aprendido durante aquel curso en general y en particular respecto a la autogestión, y que utilidad creían que tenía lo aprendido.

Por último se han mostrado también, evidencias de la interacción desde el punto de vista de los agentes participantes. De este modo, se analizaron las interacciones entre el profesor y sus alumnos y también la interacción entre iguales. Al profesor se le preguntó sobre las diferencias en su relación con los dos grupos y sobre la opinión que

creía que tenían los alumnos de él. Por último, se averiguó la opinión que tenían los alumnos sobre su profesor y sobre las relaciones dentro del grupo.

Todo lo anterior no tendría sentido sino se hallara contextualizado. Por ello, siempre que ha sido posible, se han hecho referencias al contexto y se ha empezado la reconstrucción a partir de la perspectiva de la observadora ya que aporta más datos contextuales. También se dedica un apartado a aquellos aspectos que se han considerado importantes para comprender el ambiente general del centro; relación del profesor con otros profesores, fiestas o acontecimientos en el centro, la vida en el centro durante un día normal, evidencias sobre el estatus de la asignatura, etc.

Durante el proceso se empezaron a vislumbrar claras diferencias en el funcionamiento de la autogestión, así como en la relación de ambos grupos con el profesor. Hechos que se hacen más evidentes cuando se triangula la información.

Pese a considerar que realizar un resumen de dichos resultados puede hacer caer en el error de simplificar algo tan complejo como el aprendizaje, intentaremos destacar algunos aspectos:

Respecto a la autogestión pudimos comprobar diferencias entre el grupo A y el grupo B. La opinión y las sensaciones de los alumnos de uno y otro grupo son similares (experiencia positiva pero sensaciones muchas veces negativas al ejercer el rol de profesor) pero no así la percepción del profesor y del observador. En el grupo A tanto el profesor como la observadora creen que no funcionó bien debido a la escasa capacidad de alumnos para organizarse y respetar al alumno-profesor, lo que denota una falta de autonomía y responsabilidad del grupo. En cambio, en el grupo B sí funcionó bien, se observó una buena dinámica, marcada por la autonomía y el respeto.

Respecto al conocimiento destacan, en el grupo A, los aprendizajes procedimentales y conceptuales por encima de los actitudinales, especialmente en su dimensión individual. Al contrario que el grupo B donde prevalecen los aprendizajes relacionados con valores de carácter social. Lo que se observa en ambos es un cambio de concepto y una mayor valoración de la asignatura.

Respecto a la interacción existieron diferencias muy acusadas entre los dos grupos. La relación del profesor con los alumnos del grupo A fue mala tal como la definían profesor y observadora; el clima de la clase era tenso, el profesor no participaba en las clases y al final siempre había "moralina". Sin embargo, los alumnos no tienen esa sensación tan negativa. Por el contrario, la relación del profesor con el grupo B fue excelente, aspecto que se constata por el clima distendido de la clase, donde el profesor participó en numerosas ocasiones como un alumno más.

Respecto a las relaciones entre los alumnos también se detectan diferencias; el grupo A es un grupo poco cohesionado, tienen una autoimagen negativa. El grupo B es todo lo contrario, es un grupo cohesionado, tienen muy buena relación y su autoimagen es positiva.

Si tuviéramos que resumir lo aprendido por los alumnos, tendríamos primero que preguntarnos, ¿respecto a qué?

¿Qué aprendieron de la autogestión?

- Que preparar y llevar a cabo clases no es fácil, requiere mucho trabajo.
- A ponerse en lugar del otro (empatía).
- A autoconocerse o concienciarse de su comportamiento.
- Autoestima. Se sentían más capaces.
- Que hay diferentes formas de plantear la EF. Ruptura de ideas previas. Como consecuencia de lo anterior hubo una mejora del estatus de la EF.

¿Qué aprendieron del profesor y de su relación con ellos?

- Estilo diferente. Capacidad de escucha, confianza, empatía.

¿Qué aprendieron de los compañeros y de la relación de grupo?

- Necesidad de respetar y colaborar. Más acusado en el grupo B que en el A.
- El grupo A sintió impotencia al no poder controlar el comportamiento de los compañeros ni al verse apoyados por el profesor.

A continuación se mostrarán las conclusiones del estudio, teniendo en cuenta que ya se han ido apuntando algunas durante la reconstrucción del proceso, especialmente en el apartado 5.5. “Algunas reflexiones en torno al curriculum construido”.

CONCLUSIONES

Algunas respuestas a los interrogantes de la investigación.

Algunas reflexiones en torno a la autogestión.

Perspectivas de futuro.

Algunas respuestas a los interrogantes de la investigación.

El objeto de la investigación era el estudio de una propuesta para la práctica pedagógica y el aprendizaje en Educación Física: la autogestión. Sobre ella se plantearon una serie de interrogantes, a los que se ha intentado dar respuesta con la reconstrucción del caso. Ahora, a modo de conclusión, se realizará una síntesis de dichas respuestas.

Sin embargo, antes de responder a los interrogantes, es preciso recordar que bajo el paradigma en el que nos situamos, es decir, el interpretativo o naturalista, debemos reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos. Y ello significa, como dicen Hammersley y Atkinson (1996: 29) que:

“No hay ninguna forma que nos permita escapar del mundo social para después estudiarlo ni, afortunadamente, ello es siquiera necesario. No podemos evitar el confiar en el conocimiento del “sentido común” ni eludir nuestros efectos sobre los fenómenos sociales que estudiamos”.

Es decir, no podemos rechazar este conocimiento que nos proporciona el “sentido común”, pensando que es irrelevante, igual que no podemos aceptarlo sin más. Debemos trabajar con el conocimiento que tenemos, siempre que reconozcamos que puede ser erróneo, y que esté sujeto a una investigación sistemática. Por ello, se ha procurado que la interpretación realizada esté hecha con rigor y para ello era preciso una investigación que cumpliera los requisitos necesarios para elevar la credibilidad¹⁹⁵ del estudio y evitar en lo posible la deformación del significado de los datos.

Aclarado este punto, se presentarán las conclusiones sobre los tres interrogantes que han presidido la investigación¹⁹⁶.

¹⁹⁵ En el capítulo 2 se trata del tema de la credibilidad de la investigación.

¹⁹⁶ En el capítulo 5 ya se han apuntado las primeras conclusiones. Aquí se resumirán los aspectos más relevantes con la intención de dar una visión más holística sobre el tema investigado.

Sobre cómo se lleva a cabo un proceso de E-A basado en la autogestión

La reconstrucción del proceso realizada en la segunda parte de la tesis ha proporcionado información sobre como se llevó a cabo la autogestión. No obstante, es ineludible sobrepasar el nivel de la simple descripción e intentar extraer de él una serie de sugerencias que ayuden a aquél que desee poner en práctica esta opción pedagógica. La mayor parte de estas sugerencias están hechas en base a lo observado en el proceso, sacando partido tanto de los aspectos positivos como de los negativos, e intentando relacionarlo con las teorías de diferentes autores. En algunos momentos se incorporan propuestas que no se han llevado a término pero que podrían ayudar, bajo mi punto de vista, a mejorar el planteamiento.

Después de observar los hechos vemos que para hacer un planteamiento de autogestión, **es imprescindible conocer el punto de partida en el que se sitúan los alumnos**. Si el objetivo de la autogestión es que el alumno sea autónomo en la gestión de su aprendizaje, debemos conocer, tal como sugería Meirieu (1998), el nivel de autonomía que tienen los alumnos en el momento actual respecto a lo que se les demanda. La autogestión de la clase por parte de los alumnos no surgió como una iniciativa aislada del resto del programa, sino como la culminación de todo un proceso en el cual el estudiante cada vez tomaba más decisiones sobre dicho proceso. Pese a ello, comprobamos que un grupo no estaba preparado o no tenía el nivel de autonomía suficiente como para afrontar con total éxito una tarea de este tipo, hecho que refuerza la afirmación inicial.

Es importante que los alumnos hagan suyo el proyecto. Por tanto, una de las claves estará en la presentación de la tarea, en la creación del clima adecuado para motivar a los alumnos (de ahí la importancia de la sesión en la que el profesor presentó lo que se llevaría a cabo en la última evaluación). Un clima educativo cooperativo frente al autoritario o el permisivo que reconozca la necesidad de tomar en consideración las necesidades de los alumnos¹⁹⁷. Buscar la motivación del alumno a través de la **implicación** y de la posibilidad de **elegir** las actividades que más les gusten. Con la posibilidad de **organizarse por sí mismos** y la total **libertad** en el momento de diseñar la sesión. Si quisiéramos llevar la autogestión hasta el último

¹⁹⁷ Ver Florence, J; Brunelle,, J. y Carlier, G.: *Enseñar Educación Física en Secundaria*. P. 57. Inde. Barcelona, 2000. Estos autores realizan una propuesta de intervención educativa basada en una pedagogía de las motivaciones basada, a su vez, en un clima educativo cooperativo que significa según sus propias palabras: “*asumir la responsabilidad de transmitir valores y, al mismo tiempo, acoger las demandas legítimas de los jóvenes aceptando la expresión espontánea de sus necesidades y sus conflictos que manifiestan un malestar*”.

extremo, tal como la presenta Michel Lobrot (1966, 1980)¹⁹⁸, el profesor debería abstenerse de tomar algunas iniciativas que corresponderían también a los estudiantes.

En un planteamiento de este tipo **es clave la relación del profesor con sus alumnos**. Una relación basada en la **autenticidad, aceptación, aprecio, confianza y empatía**, parámetros defendidos especialmente por Carl Rogers, o el diálogo, la relación de tu a tu, defendida de forma similar por autores del enfoque comunicativo y de la pedagogía crítica. En esta misma línea, Florence, Brunelle y Carlier¹⁹⁹ mencionan diez características de los profesores que estarían en consonancia con las actitudes y comportamientos de los jóvenes de secundaria y que deberían inspirar las relaciones con los alumnos. Estas características son: profesores comprometidos, apasionados, alentadores, que se confirman (en el sentido de que son puntos de referencia seguros y estables), que les quieren, que no pretenden ser jóvenes pero que dialogan con ellos, que escuchan, que crean vínculos significativos, que guían y marcan las pistas, que confían responsabilidades, en definitiva, educadores. Pudimos comprobar por boca de los propios alumnos, que nuestro profesor reunía gran parte de estas características.

Es importante entender la figura del profesor como la de un “facilitador” del aprendizaje. Autores como Rogers, 1986; Lobrot, 1980; Ayuste y Flecha, 1996; Meirieu, 1998; Van Manen, 1998, coinciden en este punto. Para ello, el profesor debe estar siempre dispuesto a tutorizar y acompañar el proceso, siempre que los alumnos se lo demanden y no vaya esta demanda en contra de la misma idea de no directividad.²⁰⁰

El profesor debe implicarse. Pese a ser un aspecto que está muy relacionado con lo comentado en otro apartado (profesor comprometido), este punto merece una especial atención. Si el profesor no manifiesta interés ni se implica, los alumnos se sienten desamparados, abandonados a su suerte. Sienten que su profesor es indiferente a lo que ellos hagan. **Si el profesor se implica transmite el gusto por la enseñanza y el alumno se contagia del entusiasmo y la motivación del profesor** (Aebli, 1991). Esta idea coincide con la que Trilla, J. (2002) expone al hablar de la pedagogía de la felicidad:

¹⁹⁸ En el capítulo 1 se realiza una comparación entre la autogestión tal como es entendida por nuestro profesor y la propuesta de Michel Lobrot sobre la autogestión pedagógica.

¹⁹⁹ Florence, Brunelle y Carlier, op.cit. pp.49-52.

²⁰⁰ Aspecto que se trató con más profundidad en el apartado sobre autogestión pedagógica.

“En las relaciones personales la felicidad y la infelicidad se contagian. Por eso es que vivir desdichadamente la tarea de enseñar es la forma más eficaz de amargar la tarea de aprender. Y también por eso el malestar docente, del que tanto se habla, es una causa más de que las instituciones educativas no siempre sean capaces de hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje vivencias felices.”

El enfoque no directivo **procura inducir el aprendizaje significativo vivencial**. El aprendizaje es significativo si lo puedo relacionar con mis propias vivencias y si ese aprendizaje involucra mi experiencia vital. Para que sea significativo tiene que cumplir cuatro requisitos: tiene que ser **elegido, sostenido, evaluado** por mí, y tiene que **involucrarme** como un todo (Rogers, 1986).

Hay que estar dispuesto a dar más poder de decisión si los alumnos están preparados y **llegar hasta las últimas consecuencias de ese compromiso**. Al igual que hay que estar dispuesto a rectificar y cambiar de estrategia en el caso de que no estén lo suficientemente preparados para afrontar determinados retos (Lobrot, 1980). Una de las mayores preocupaciones del docente, debe ser, dice Freire (1998) la de acercarse cada vez más entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que el docente parece ser y lo que realmente está siendo. Por ello, es preciso cumplir promesas, el ejemplo enseña más que las palabras²⁰¹.

Utilizar la autoevaluación para ser coherente con el planteamiento. No se puede dar la responsabilidad al alumno para luego quitársela cuando más importante es que asuma ésta; en la evaluación (Santos Guerra, 1995). Es preciso llevar ese protagonismo a las máximas consecuencias. Debemos, afirma Zabala (1997:229):

“(…) aprender a confiar en las posibilidades de los alumnos para autoevaluar su proceso. 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. La autoevaluación no puede ser una anécdota ni

²⁰¹ Afirmación apoyada también por Meirieu, P., L'éducation est un lieu de la parole tenue, Vie pédagogique, 74,1991, p. 8, en Florence, Brunelle y Carlier, op.cit. p.49. El autor afirma que la educación es un lugar de la palabra cumplida. Y la palabra cumplida es un mensaje educativo fuerte. *“Nada desacredita más a un profesor que no cumplir su palabra, es decir, anunciar cosas y hacer lo contrario, anunciar cosas que los alumnos deben hacer y no hacerlas él mismo (...), cumplir la palabra es, sin duda, el mejor medio para que el joven se fíe de nosotros y para que, más allá de eso, podamos exigir de él que cumpla su palabra”*

un engaño; también es un proceso de aprendizaje de valoración del propio esfuerzo, y por lo tanto, es algo que conviene planificar y tomarse en serio”.

Por ello, y es algo que no quedó del todo claro en el proceso investigado, los criterios de evaluación deberían explicitarse desde el principio y preferiblemente deberían pactarse con los miembros del grupo.

La segunda cuestión a la que se intentaba dar respuesta en la investigación hacia referencia a la percepción que tenían los participantes sobre dicha experiencia. Bajo el punto de vista de la etnografía educativa interaccionista, éste es un aspecto clave.

Sobre cómo perciben los participantes la experiencia de autogestión

En este caso habría que destacar por encima de las demás perspectivas, la percepción que han tenido los auténticos protagonistas, es decir, los estudiantes.

Si pudiéramos averiguar que influye más en los alumnos tendríamos pistas de los aspectos sobre los que podemos incidir en nuestra intervención educativa. Por ello, considero interesante plantear la siguiente pregunta: De la experiencia de autogestión, ¿qué es lo que más impactó y en qué sentido?; ¿los contenidos y actividades? ¿el planteamiento metodológico y todo lo que éste comportaba (elegir, organizar, tomar decisiones...)?, ¿la relación con el profesor?, ¿el propio carisma o personalidad del profesor?. Después del análisis de la información obtenida durante y al final del proceso podemos apuntar ya en alguna dirección²⁰².

El hecho de que los contenidos y actividades tratados fueran variados, es un aspecto que llama la atención y agrada a los alumnos. No obstante, lo que más destacan no es el hecho de practicar muchas o pocas actividades sino el hecho de poder elegirlos. **Lo que más impactó a los alumnos fue tener la oportunidad de organizar y llevar a cabo una clase con total libertad, eligiendo la actividad y tomando todas las decisiones que tomaría el profesor.** La valoración fue muy positiva aunque en muchas ocasiones reconocían pasarlo mal, especialmente cuando los compañeros no hacían caso. Por ello, las sensaciones eran muchas veces de angustia e impotencia.

²⁰² En el capítulo 5 se han expuesto con mayor detalle estas cuestiones. Aquí sólo haré referencia a lo que me parece más destacado.

Estas sensaciones negativas aumentaban si el profesor no les ayudaba. Hecho que ocurrió de forma reiterada en el grupo A.

En muchas ocasiones el profesor se mostraba indiferente de forma consciente, como estrategia para que se dieran cuenta de lo que siente un profesor cuando no es escuchado y también para intentar cambiar la actitud de sus alumnos. Sin embargo, éstos no llegaron a entender la estrategia e interpretaban que el profesor no se interesaba por ellos y de esta forma, en lugar de reaccionar, su motivación fue decreciendo. Freire(1998) afirma que la percepción que el alumno tiene del educador no es el resultado exclusivo de cómo éste actúa sino también de cómo el alumno entiende como actúa. He aquí las palabras de Freire que ilustran esta idea:

“Como educador debo estar atento a la lectura que hacen de mi actividad con ellos. Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con que fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito, y “reescrito”. En ese sentido, cuanta más solidaridad exista entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela” (Freire, 1998:93-94)

Lo comentado está muy relacionado con otro de los aspectos que les impactó más, es decir, el **tipo de relación que se estableció con el profesor**. Probablemente, por contraste con las experiencias con profesores anteriores, más fría y distante. **Un profesor que les trataba como adultos, que confiaba en ellos, dialogante, que les escuchaba, que se interesaba por ellos**. Estos son aspectos que valoran mucho los alumnos en un profesor²⁰³. Sin embargo, también existe la cruz de la moneda. La relación con los dos grupos, como ya se ha explicado ampliamente, no fue igual. Los aspectos más criticados por varios de los alumnos del grupo A fueron especialmente la falta de atención, el “pasotismo” del profesor. Y por otra parte, su abuso de “sermones”, a los que ya estaban demasiado acostumbrados.

¿Influyó la personalidad del profesor? La respuesta es afirmativa, ya que ésta está estrechamente vinculada a la manera de relacionarse con otras personas. El profesor era considerado simpático, divertido, por parte de muchos alumnos (especialmente los del grupo B), pero algo extravagante, y variable según algunos del grupo A. No

²⁰³ Así lo pudimos constatar en los años siguientes y también queda reafirmado por autores ya citados como Florence, Brunelle y Carlier.

acababan de entender su comportamiento, a veces muy cercano, dialogante, y otras, indiferente y huraño. Este comportamiento era una reacción del profesor, como ya se ha mencionado, al comportamiento de los alumnos, pero éstos no lo veían exactamente así. La situación que se generó entre el profesor y cada uno de los dos grupos podría explicarse con las palabras de Trilla, J. (2002:203):

“Una pedagogía de la felicidad no exige profesores chistosos, dicharacheros o graciosos. (Esto son cualidades nada desdeñables para un perfil docente, pero exigir las quizás sería pedir demasiado). Basta, que no es poco, con que el profesor sea capaz de disfrutar con lo que enseña, de disfrutar enseñándolo, de comunicar ambos disfrutes y de sentirse gratificado al percibir que el alumno también disfruta aprendiendo”.

Como pudo observarse el profesor no disfrutaba por igual con los dos grupos. El grupo B respondía tal como él quería, pero no el A. Y él transmitía su disgusto en las clases. En este caso, el profesor tendría que haberse dado cuenta de que debía cambiar su estrategia, no conformarse con lo que estaba ocurriendo. En el fondo seguía reproduciendo y reforzando la etiqueta de “malo” que ya tenía el grupo, aspecto que formaría parte del curriculum oculto. Los alumnos, por su parte, reaccionaban también con disgusto.

Sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas

¿Qué significa aprender? ¿Aprenden todos los alumnos lo mismo y del mismo modo? En el capítulo 1 nos hemos aproximado a las teorías constructivistas del aprendizaje que nos han proporcionado un marco explicativo para comprender mejor como aprenden los sujetos. Sin embargo, el término aprendizaje no sólo se refiere al proceso que el alumno sigue cuando está aprendiendo sino que también hace referencia a lo que aprende y lo que adquiere²⁰⁴.

En el estudio que se ha llevado a cabo se ha puesto especial atención en el segundo aspecto ya que el análisis no se ha centrado en averiguar exactamente como el alumno resolvía la tarea encomendada (la autogestión de la clase). Observábamos qué sucedía en las clases, pero no el proceso cognitivo que se producía en el momento de preparar y diseñar la sesión. Es preciso decir, no obstante, que se tenía en cuenta la metacognición que realizaban los alumnos al finalizar la clase, lo que permitía descubrir dónde habían encontrado mayores dificultades.

²⁰⁴ Florence, Brunelle y Carlier, op.cit. p.73

Puede resultar algo aventurado hablar de aprendizaje ya que es difícil asegurar que es lo que aprende en verdad una persona; sin embargo, podemos tener algunos indicadores que nos acerquen a dicho aprendizaje. En el capítulo 5 se ha realizado una aproximación a lo que los estudiantes han podido aprender después de triangular las perspectivas de los participantes y de comparar los objetivos que tenía el profesor con los resultados de dicha triangulación.

Al igual que Ayuste, Flecha, et al., (1996), el profesor prefería hablar de **objetivos que pueden ser aprendidos**, y no de objetivos que deben ser aprendidos, ya que cuando se diseña el proceso, todavía son hipótesis por comprobar. En el capítulo 5 se han valorado esas hipótesis.

Ahora, sin embargo, sólo mencionaremos aquellos aspectos que pueden provocar mayor reflexión.

Lo que interesaba especialmente era averiguar qué podían aprender los alumnos con una tarea como la autogestión de la clase, teniendo siempre en cuenta que lo que se aprende no sólo es fruto del conocimiento que se quiere transmitir sino de cómo se transmite, es decir, la interacción con el educador. También es preciso decir, que los alumnos aprenden de las relaciones entre iguales, y sobre todo en un planteamiento como éste fundamentado en el trabajo en grupo y en asumir el rol de profesor. Tampoco podemos olvidar que todo este entramado de relaciones se produce dentro de un contexto sociocultural inmediato y mediato que le da sentido (Kirk, 1990).

Por ello resumiríamos lo aprendido en:

Lo aprendido directamente sobre la tarea de autogestión.

Resolver la tarea que se les proponía suponía un gran reto que comportó una serie de aprendizajes. Por una parte, los alumnos se dieron cuenta de que **preparar clases no es una tarea fácil**, lo que provocó un **reconocimiento del trabajo de profesor y una mejora del estatus de la EF**, considerado por muchos hasta aquel momento como una materia de segunda o tercera categoría. Pero también fue positivo en el sentido de que **se sentían más capaces** después de haber ejercido el rol de profesor, lo que les infundía mayor confianza en sí mismos.

El hecho de tener problemas o conflictos durante la realización de la clase, ayudó a los alumnos a **tomar mayor conciencia de sus propias limitaciones y a aceptar las contrariedades**. Si como dice Martínez, M. (2001) la contrariedad ayuda a construir sociedades solidarias, quizás estemos iniciando una línea de trabajo interesante para la educación en valores. Esta situación también provocó **sentimientos de empatía hacia el profesor**, puesto que se ponían en su piel, vivenciaban lo que significa ser

profesor y se daban cuenta de cómo podía llegar a sentirse cuando los alumnos no hacen caso, o muestran desinterés.

Lo aprendido a través de la interacción.

Si como afirman autores como Giroux (1983, 1990), Apple (1986), Jackson (1994), Kirk (1992), Fernández-Balboa (1993), el verdadero lugar del curriculum oculto está en las **relaciones sociales en el interior del aula** y del centro, una forma de desvelarlo será realizar una mirada crítica a esas relaciones.

Por una parte, la relación “especial” que se estableció entre el profesor y los alumnos provocó aprendizajes sobre **otra forma de ver la enseñanza**. Una enseñanza basada en el **respeto mutuo**, en la **relación de tu a tu**, de **diálogo**, en la que no se dan situaciones consideradas como injustas por los participantes. Pese a que la gran mayoría estaban satisfechos por el trato dispensado por el profesor, es curioso observar como algunos alumnos no veían clara este tipo de relación. Consideraban que el profesor tenía que marcar distancias, tenía que ser más “duro”, no podía ser un compañero. Analizar estos aspectos nos haría entrar en el terreno de la ideología y del curriculum oculto. Es como el padre que intenta ser compañero de su hijo y se olvida de marcar unos límites que el hijo necesita como referente. Los alumnos estaban de alguna manera desconcertados, aunque poco a poco fueron entendiendo lo que el profesor quería transmitirles. Por otra parte, pese a las buenas intenciones del profesor, algunos alumnos consideraban que realizaba un trato diferenciado e injusto²⁰⁵.

Por otra parte, a través de la propia relación entre los compañeros, los alumnos se hicieron más conscientes de la **necesidad de respetarse y colaborar** para conseguir un objetivo que en definitiva era común: ser capaces de autogestionar una clase. Todos iban a pasar por la misma situación, ser profesores de los demás, o más que profesores era demostrar que todos pueden aprender de todos; por ello, esa necesidad de respeto y colaboración. Sin embargo, observamos claras diferencias entre los dos grupos. El grupo A no llegó a conseguirlo, el comportamiento de los compañeros no fue precisamente respetuoso y por ello aumentaron las sensaciones negativas. Los hechos no demuestran que aprendieron a respetar; posiblemente se hicieron más conscientes de esa necesidad pero no llegaba a culminarse en una

²⁰⁵ Aspecto que pude constatar 7 años después, al entrevistar a una exalumna que me decía que K tenía un trato muy diferente con los que entraban en su “juego” y los que no entraban. Esto es curioso y algo contradictorio porque en los cuestionarios de los años siguientes no se menciona esto en ningún momento. Todo lo contrario, la relación es considerada por los alumnos como excelente.

acción en ese sentido. Faltaba autocontrol por parte de algunos y otros se dejaron llevar, lo que indica una falta de autonomía moral. En cambio, el grupo B sí lo consiguió. La relación entre los compañeros era buena, y en todo momento se vio la intención de ayudar y colaborar.

La variedad de respuestas que se producen al indagar sobre la utilidad que los alumnos atribuyen a lo aprendido parece indicar que la autogestión responde a la gran variedad de necesidades potenciales que se dan entre los alumnos de un grupo-clase de educación física²⁰⁶. Se trata de necesidades biogénicas (necesidad de movimiento, de relajarse, reír, jugar; de sentirse seguro y confiado con el entorno; curiosidad y novedad); necesidades de búsqueda de valorización social (ser percibido, reconocido, valorado; imitar, identificarse con otros; compararse, confrontarse y superar a los demás); necesidades de realización personal (logro, vencer el miedo, superarse, superar el obstáculo; conocer, comprender y recibir información; y experimentar, encontrar por sí mismo o producir algo personal); y por último necesidad de relación social (comunicar, cooperar, de ayudarse mutuamente, asumir responsabilidades, ser solidario con el grupo). Estas necesidades son las que motivan a los alumnos hacia unas finalidades. Como pudimos comprobar, la autogestión cumplía varias de estas finalidades (según los propios alumnos) por lo que la motivación de éstos hacia este planteamiento fue muy grande.

Los aprendizajes declarados por los alumnos del **grupo A** estaban principalmente vinculados al **saber hacer individual** y los declarados por el **grupo B** relacionados con el **saber hacer y las actitudes de carácter social**. Se correspondería a las necesidades de realización personal en el primer caso y en las de relación social en el segundo. Lo que diferenciaría a ambos grupos sería el tipo de finalidades por las que se sentían motivados.

No obstante, hay que ser cauto al hablar de motivación. No se puede hablar de alumnos motivados o no motivados, o de la motivación del grupo-clase como si ante los mismos estímulos del profesor todo el mundo viviera lo mismo, en el mismo momento y de la misma manera. Es importante saber como percibe cada alumno la tarea, el valor que tiene para él o qué necesidad o ganas despierta la tarea en él. Así mismo, también será importante saber como se percibe él con respecto a la tarea, si

²⁰⁶ Florence, Brunelle y Carlier, op.cit. pp. 91-92, realizan una clasificación de la diversidad de necesidades y finalidades por y para las cuales los alumnos de un grupo de educación física podrían sentirse dinamizados y que debería ser tenida en cuenta en nuestras intervenciones de enseñanza. Muchas de estas necesidades se ven reflejadas en las respuestas de nuestros alumnos.

se siente capaz de abordarla.²⁰⁷ Cuando hablamos de motivación es importante que la tarea pensada y comunicada por el profesor pase a convertirse en una finalidad para el alumno, su propio asunto.²⁰⁸

Pudimos apreciar también que las categorías que surgían del análisis de las respuestas de los alumnos sobre su aprendizaje hacían referencia gran parte de ellas a los **contenidos actitudinales** que se recogen en la Reforma. Así queda patente al compararlos con la propuesta de agrupación de los contenidos actitudinales, adaptada al área de EF, que realizan Prat y Soler (2003). Dichas autoras se basan en una primera clasificación realizada por Bolívar (1992 y 1995). Por la similitud encontrada con la clasificación que surgió de forma inductiva en la investigación²⁰⁹, merece la pena ser mencionada. Su clasificación incluye cuatro grandes ámbitos: actitudes en relación a uno mismo, actitudes en relación a los demás, actitudes en relación a las normas sociales y cívicas y actitudes en relación con la materia o campo de conocimiento. Estas son:

En relación a sí mismo:

- Aceptación y valoración del propio cuerpo. Autoestima.
- Iniciativa en la acción.
- Organización y constancia.
- Esfuerzo y superación.
- Cuidado del propio cuerpo e higiene corporal.
- Desinhibición y espontaneidad.
- Autonomía y confianza en sí mismo.

En relación a los demás:

- Aceptación y respeto a la diversidad física, de opinión y de acción.
- Participación en las diferentes actividades. Participación solidaria.

²⁰⁷ Las entrevistas y los cuestionarios nos permitieron conocer todos estos aspectos.

²⁰⁸ Florence, Brunelle y Carlier, op.cit. pp. 99-100

²⁰⁹ Puede encontrarse esta clasificación en el resultado del proceso

-Colaboración en las actividades motrices colectivas.

-Aceptación dentro del equipo de la opinión de quien corresponda.

-Aceptación de los resultados: ganar y perder.

En relación a las normas sociales y cívicas.

-Respeto a las normas y reglas del juego.

-Respeto por el entorno.

-Respeto por el material y las instalaciones.

-Valoración de las dificultades y riesgos de la actividad física.

En relación con la materia.

-Placer por la actividad física.

-Motivación hacia la comunicación corporal.

-Valoración de la higiene personal.

-Valoración del bienestar resultante de la actividad física.

Pese a ser un listado muy completo, en esta investigación emergen actitudes que aquí no aparecen y que podrían sumarse a este largo listado, como **“valorar el trabajo del profesor”, “valorar la EF”, “sentir empatía”, “aceptar la contrariedad” “autoevaluarse” “convivir”**, aspectos muy vinculados a los temas transversales de la educación. A su vez, son aspectos que no estaban contemplados directamente en las intenciones explícitas y encubiertas del profesor, y por tanto formarían parte del curriculum oculto aprendido en este caso particular. Respecto a dicho curriculum oculto también se ha valorado en el capítulo 5 si el modelo del profesor reproduce los valores del poder hegemónico.

Algunas reflexiones en torno a la autogestión.

La observación y análisis de lo ocurrido durante todo el proceso de experimentación de la autogestión provocan una serie de reflexiones. La primera, no obstante, tiene que ser:

¿Qué es en realidad la autogestión?

¿Es una tarea? ¿Un modelo? ¿Un planteamiento? ¿Una estrategia? ¿Un estilo de enseñanza? ¿Una metodología particular?

Tal como el profesor la planteó constituyó una tarea (desde el punto de vista del diseño por parte del profesor) pero también una actividad de enseñanza-aprendizaje (dado que era el alumno quien de verdad la diseñaba y la llevaba a cabo) que tenía por objetivo la autonomía del alumno en la gestión de su aprendizaje y que era la culminación de todo un proceso encaminado a la emancipación. Por lo tanto, estaría ubicada en un planteamiento general de autogestión del aprendizaje o de autogestión pedagógica.

Sin embargo, en muchos momentos hemos tenido dudas sobre si era una estrategia, incluso un estilo, dada las implicaciones metodológicas que conllevaba. Si revisamos el espectro de los estilos de Muska Mosston, observamos que el último estilo es el denominado de autoenseñanza, estilo que no se daría en la clase, según Mosston (1993), porque él presupone que en una situación de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe jugar algún papel más protagonista. ¿Por qué? Posiblemente porque hay un cierto miedo a perder la autoridad y el control de la clase. Si analizáramos la autogestión desde el punto de vista de quien toma las decisiones, veríamos que encajaría en ese estilo J o de autoenseñanza o que aún iría más allá, puesto que el alumno asume el rol de profesor y enseña a sus compañeros. Se parte de la premisa de que todos tenemos mucho que aprender y algo que enseñar. ¿Por qué los alumnos no pueden aportar algo al profesor y a sus compañeros?

Lo que si parece claro es que algo que puede ser planteado como una tarea puede llegar a convertirse en un nuevo enfoque pedagógico. Pero, evidentemente, sólo después de haber investigado de una forma rigurosa y seria sobre los cambios que ha provocado en los alumnos y siempre y cuando estos cambios se consideren positivos. De ahí el sentido de esta investigación. En cualquier caso, **la autogestión ha constituido una propuesta curricular, una posibilidad entre muchas, que intenta implicar al máximo al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

¿En qué momento es más idónea la aplicación de la autogestión?

¿Es factible llevarla a cabo con todos los cursos de la ESO y el Bachillerato?

El sentido común podría llevarnos a contestar negativamente, pensando que en el primer ciclo de la ESO, los alumnos son demasiado inmaduros para un planteamiento de este tipo. Sin embargo si pensamos que la madurez sería imprescindible, ¿quién dice que un niño de 12 años no lo es? Hablamos de la atención a la diversidad partiendo de la idea de que todos los alumnos son diferentes, por lo tanto podríamos encontrarnos con un niño o niña de 12 años, o bien un grupo-clase que tuviera un grado de responsabilidad suficiente como para afrontar el reto de preparar y dirigir una clase o una actividad determinada. La respuesta la obtendremos cuando ya conozcamos al grupo.

Por otro lado, existen experiencias²¹⁰ en niveles inferiores (Parvulario y Primaria) cuya preocupación ha sido como planificar una práctica educativa que potencie, favorezca y facilite el desarrollo de la autonomía personal. No tratan específicamente de la autogestión pero si existen muchas conexiones metodológicas entre ambos planteamientos. Por lo que **no resultaría descabellado poner en práctica antes la autogestión siempre y cuando se hubiera realizado un camino progresivo desde esas edades.**

En este caso el estudio se centró en alumnos de 8º de EGB (LGE) pero pensando ya en la futura ESO (LOGSE). El profesor durante aquel primer año de docencia lo llevó a cabo con todos los cursos por lo que pudimos conocer como funcionó con niños de 10 y 11 años hasta adolescentes de 16 y 17 años.

El profesor pensaba que hacerlo con todos los cursos no era lo más idóneo pero las circunstancias le llevaron a experimentar. La razón que le impulsó a realizarlo con todos los cursos fue el escaso tiempo que se da a los profesores para preparar las clases (2 horas para preparar 18). Aquí el profesor destapaba una problemática generalizada, especialmente en los centros privados, en los cuales es muy difícil prepararse bien las clases con ese tiempo, teniendo que recurrir al tiempo personal que no tiene porque estar dedicado al trabajo. Por tanto, tal como expresaba el profesor *“la imposición fue esa, la de decir, aquí no tengo tiempo más que para*

²¹⁰ En el libro de Xavier Bornàs(1994) *La autonomía personal en la infancia* se habla de planteamientos educativos en Parvulario y primeros cursos de Primaria en los que exista una transferencia del control ejercido por el maestro (control externo) al propio niño (control interno o autocontrol).

montarme un tipo de sesión y entonces, con más o menos gracia, intentar luego adaptarlo a cada grupo que tenga en función de la dinámica, de la edad, de la interacción que se cree entre ellos”.

El profesor valorando lo sucedido nos explicaba que había días en que se sentía bien pero había días que no. Con los alumnos más jóvenes (10 y 11 años) no fue bien. Con ellos no tenía pensado hacerlo pero fueron ellos los que insistieron pues veían lo que hacían los mayores y quisieron también experimentar. Con alumnos del antiguo 7º de EGB (11-12 años) funcionó más o menos bien aunque se sentía un poco defraudado al no salir tal como él lo había previsto. Con los de 8º, como ya se comentó extensamente al analizar la interacción, funcionó según la perspectiva del profesor, bien y mal (bien con el grupo B y mal con el grupo A).

Lo más curioso para el profesor fue comprobar que a pesar de creer que con los que costaría más sería con los de BUP, pues tenían los esquemas más asentados, y que hacer que participaran podía costar más, fue precisamente con los que se sintió mejor y le demostraron tener la madurez suficiente como para llevar a cabo la autogestión.

En este sentido, es preciso remontarnos a lo que explicaba el anterior profesor, que fue quien empezó a romper esquemas en el centro. En un primer momento tuvo problemas puesto que los alumnos de BUP parecían estar en contra de la figura del profesor en general, y le costó entrar pero después reconocía que había sido muy gratificante porque los alumnos habían respondido abriéndose y confiando plenamente en su profesor. Es preciso remarcar que venían de una EF muy diferente, con un planteamiento muy tradicional y monotemático; con un trato muy distante respecto al profesor (no sólo con los de EF sino con todos), por lo que el cambio fue muy bien recibido por los estudiantes.

Lo que es cierto, después de lo observado y analizado, es que se precisa estar en el nivel de participación, siguiendo la terminología empleada por Hellison (1985), para poder entrar en un proceso como el que hemos querido analizar y extraer el máximo provecho a la experiencia de autogestión. Es necesario estar preparado para asumir la responsabilidad de autogestionar la clase y para ello hay que recorrer un camino progresivo en el que el profesor va retirando poco a poco la ayuda. En este caso, el profesor retiró su mano demasiado pronto con el grupo A, y los alumnos no supieron salir airoso del problema que éste les presentaba. El educador no debe suponer a sus alumnos ya autónomos.

Pese a haber comentado que no habría una edad estipulada para comenzar puesto que dependería del grado de madurez de los alumnos, si podemos apuntar alguna sugerencia sobre el momento más idóneo para plantearlo. **Un buen momento para llevarla a cabo sería en el segundo ciclo de la ESO, en 3º o 4º dependiendo del**

nivel alcanzado. Sin embargo, el momento ideal debe ser el Bachillerato. Durante la ESO hay que proporcionar herramientas, recursos que permitan al alumno ampliar su bagaje de conocimientos y procedimientos, así como las actitudes adecuadas respecto a la actividad física y estar preparado para alcanzar altas cotas de autonomía.

Una de las conclusiones a las que se llega en el estudio es que la autogestión funciona mejor cuando el grupo ha llegado o está en un nivel de maduración social importante, es decir, cuando existe una buena cohesión de grupo. Por ello, la pregunta sería ¿cómo podemos conseguir que el grupo esté en ese momento? ¿Cuál es el proceso previo que colocará a nuestros alumnos en disposición de afrontar la autogestión? Tenemos algunas respuestas en propuestas curriculares que están llevando a cabo algunos profesionales de la educación física. Estas propuestas están encaminadas a favorecer el trabajo colaborativo, a la búsqueda de metas comunes que involucren a todos los componentes del grupo-clase, representando una línea de trabajo muy interesante.²¹¹

Otra posibilidad es utilizar este planteamiento en la parte optativa del curriculum. Tal como apunta la ley:

“Los intereses del alumnado van definiéndose a lo largo de la etapa, por lo que debemos diferenciar entre una parte común del currículo y otra parte diversificada del mismo que atendería a los diferentes niveles de intereses y aptitudes. La parte común incluye los aspectos que tienen una función para todas las personas e inciden en su adaptación a la vida social y al empleo constructivo del ocio. La parte diversificada, centrándose en opciones personales, relacionadas con diversos intereses, capacidades y medios, estará enfocada a una especialización en determinadas habilidades (expresivas, deportivas, del medio natural...) con un planteamiento de prolongación hacia las actividades extraescolares.

¿La finalidad de la autogestión es preparar para ser formador de formadores?

²¹¹ En esta línea cabe mencionar la experiencia llevada a cabo por Angel Pérez con alumnos de Secundaria, sobre la que ha realizado su tesis doctoral: *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria en la LOGSE* (ya entregada y en proceso de lectura)

Alguien ajeno a este planteamiento o que simplemente lo viera desde fuera sin conocer a fondo lo que se estaba llevando a cabo, podía pensar que el profesor estaba preparando a futuros formadores de EF. Realizar la sesión respetando sus partes, teniendo en cuenta la mejor organización y la estructura de la misma; así como la reflexión final podía hacer creer que se estaba errando en el objetivo de dichas clases.

Incluso alguno de los comentarios de los alumnos al hablar de la utilidad de lo aprendido va en este sentido: *“Para estar preparado por si quieres ser profesor de INEF”* o para *“enseñar a otros”*. Pese a que son pocas las respuestas en este sentido, se puede decir que para algún alumno ha significado esto, con lo cual ya es un dato a tener en cuenta. En el momento en que alguien lo interpreta de este modo es que ha faltado hacer más incidencia sobre el verdadero sentido. **Podría ser arriesgado que alguien pensara que ya está capacitado para enseñar a otros, y que en realidad no lo estuviera.** No obstante, y por las respuestas dadas los alumnos se interpreta que ellos piensan que pueden utilizarlo cuando sean mayores o para explicar lo aprendido a otros (familia, amigos). En este punto se refieren al concepto de EF y a la cultura física que se ha transmitido en las clases.

Sin embargo, tal como el profesor lo justificaba, su intención era clara:

“Aumentar el porcentaje de práctica no organizada proporcionando recursos y conocimientos a los usuarios”.

En definitiva **contribuir a aumentar la cultura física en la calle:** *“Ojalá yo pueda conseguir tener alumnos que a su profesor de aeróbic le metan caña”*. El partía de que nuestra indefinición laboral hace que cualquiera pueda hacer cursos y dar clases, sin estar lo suficientemente preparados y que el usuario se *“trague cualquier cosa”*. El quería luchar contra eso y defender la profesionalidad. Lo que buscaba es que a través de la demanda (bien informada), se exija a la persona que está al frente que esté realmente preparada.

Este tema nos crea una duda. El profesor está educando a sus alumnos con esta intención; sin embargo algunos de estos alumnos, aunque represente un porcentaje pequeño, después de la experiencia de autogestión se ven capaces de enseñar a otros. ¿No estará favoreciendo inconscientemente el intrusismo laboral y una excesiva autosuficiencia? Si bien es cierto que tras la experiencia la gran mayoría cree que es muy difícil dirigir una clase y valora más el trabajo del profesor, no podemos dar la espalda a esta posibilidad.

En las entrevistas actuales pude comprobar que cinco de los ocho entrevistados habían tenido experiencias llevando grupos. Sin embargo, dos eran entrenadores de

hockey con titulación; una había impartido un cursillo de funky (actividad a la que se dedicaba desde los 6 años y había ganado tres campeonatos de España), otra había realizado alguna sustitución de clases de funky (también campeona de España), y sólo una había realizado tareas de monitora de “estades esportives”, porque desde pequeña había asistido a ellas pero no porque tuviera una formación específica. Por la información recogida, no parece que exista una autosuficiencia, ya que detrás hay formación.

“Como el profesor no trabaja no debería cobrar”

Esta es una opinión que en algún momento se pudo oír o extraer de los cuestionarios:

“¡Todo el curso lo hemos hecho nosotros! No ha movido un dedo”.

Esta respuesta de un alumno del grupo A iba acompañada de una dura crítica sobre el profesor. En cambio, estos otros dos comentarios de alumnos del grupo B:

“Como esta evaluación K no ha hecho nada, no tendría que haber cobrado” o “este mes no le tendrían que pagar pues no ha hecho casi nada”,

iban acompañados de opiniones positivas sobre el profesor, por lo que se percibe un tono de broma, puesto que en alguna entrevista informal así se percibió, no como en el caso de 8ºA.

Nuevamente nos encontramos con una situación que vista por un agente externo, que no conociera a fondo el planteamiento (léase otros profesores, padres, miembros de la directiva...) podría pensar que el profesor “*se lo monta muy bien*” puesto que durante el curso fue dando cada vez mayor protagonismo y poder de decisión a los alumnos, finalizando en una evaluación en la que las clases estuvieron dirigidas por ellos (autogestión). Por tanto, el profesor “parecía” que no hacía nada, o bien que lo que hacía era participar como un alumno más y pasarlo bien.

El profesor decía que tenía argumentos de sobra para defenderse ante esta “*acusación*”. La pregunta que le haría al padre o madre sería:

“Usted que quiere, ¿qué su hijo venga de cuerpo presente o quiere que venga también con el coco?”.

A él no le había llegado ningún comentario en negativo, al contrario parece ser que lo que le había llegado de los padres es que:

“Por fin veían a sus hijos motivados con un tema que antes les dejaba indiferentes o incluso que les creaba angustia”.

Desde la perspectiva del observador sabíamos lo que comportaba este planteamiento; un seguimiento fuera de horas de clase, el profesor no decía nunca que no a una consulta aunque ya no fuera hora de clase. Sin embargo, también vimos que su actitud en algunas ocasiones (especialmente con el grupo A) podía crear cierto resentimiento de los alumnos hacia él por la falta de atención, por lo que la autonomía que él pretendía se convertía bajo la percepción de los alumnos en indiferencia. **Un planteamiento de este tipo requiere un esfuerzo previo a la práctica y ser capaz de hacer una reflexión final que comente los aspectos más interesantes.** Fue evidente que estas reflexiones en el grupo A no tomaron el rumbo que inicialmente estaba previsto, y se convirtieron en sermones y para los alumnos en una pérdida de tiempo. Se comentará este aspecto con más detenimiento en otro apartado.

En los años siguientes, estos comentarios dejaron de aparecer en los cuestionarios. Al parecer, los alumnos habían comprendido las verdaderas intenciones del profesor, o al menos así parecía. Por ello, resulta curioso que en dos entrevistas actuales aparecieran comentarios sobre el “relajamiento” del profesor los dos últimos años. Ambos comentaban que el profesor se fue acomodando hasta el punto de que un año sólo realizó dos clases. Sin embargo, mientras uno de ellos seguía quedándose con lo positivo del planteamiento, la otra me dio la sensación de cierto resentimiento, ya no por este hecho, sino por la discriminación que hacía el profesor con aquellos que no entraban en su “juego”.

¿Y si el profesor no tiene el conocimiento suficiente sobre alguna de las actividades elegidas?

Esta fue otra de las preguntas que surgieron de la observación. Podría ocurrir que los alumnos eligieran una actividad, por ejemplo, tai-chí y que el profesor no supiera nada del tema. ¿Perdería credibilidad y por tanto autoridad en su clase?

El profesor no mostraba ningún rubor en reconocer que no sabía de algún tema. Al contrario, pues quería desmitificar la figura del profesor como aquél que lo sabe todo. Quería transmitir que el conocimiento se construye entre todos y que todos tienen algo que aportar. Su actitud era muy receptiva ante actividades que no conocía o que conocía superficialmente. Incluso nos decía:

“(…) y ojalá me pongan en entresijos así cada año, porque entonces me obligará a mi a prepararme... al revés, no es que me de ningún miedo sino que me ilusiona el intentar aprender más cosas”.

Como podrá apreciarse en esta idea coincide totalmente con Freire (1998) cuando éste expresa lo siguiente:

“Si un alumno me pregunta qué es “tomar distancia epistemológica del objeto” le respondo que no sé, pero que puedo llegar a saber, eso no me da la autoridad de quien conoce, me da la alegría de, al asumir mi ignorancia, no haber mentido. Y no haber mentido abre para mí un crédito junto a los alumnos que debo preservar” (Freire, 1998:93).

Según el autor no sería ético dar una respuesta falsa, pero también debe intentar prepararse al máximo para continuar sin mentir, para no tener que afirmar una y otra vez que no sabe.

Sobre las sensaciones de los alumnos. Relación de poder.

En algunas ocasiones, los alumnos manifestaban satisfacción cuando ejercían el rol de profesor por tener una posición de poder respecto a ellos. Es un aspecto que me llamó especialmente la atención porque de alguna forma reproduce el discurso del poder hegemónico. De hecho, la idea principal del estructuralismo y el modelo de la reproducción es considerar que el sistema educativo transmite las ideas, creencias, valores y formas de conocimiento de la ideología hegemónica a través de la elección de contenidos, del tipo de organización, las jerarquías, los roles, la metodología, o de la forma que adopta la evaluación. Examinar todos estos aspectos bajo este punto de vista significaría desvelar el curriculum oculto de las instituciones educativas (Ayuste, Flecha et al,1996).

Desde una pedagogía crítica se anima a los estudiantes que tomen el liderazgo y se adueñen del proceso educativo; que planteen preguntas y problemas de forma conjunta, que decidan (o por lo menos critiquen y sugieran) el contenido del curso (Fernández-Balboa, 1994). Sin embargo, **una práctica pedagógica como la autogestión, que intenta ser democrática por poner en manos de los alumnos el proceso, puede conllevar también una reproducción de esa relación jerárquica que pretendíamos evitar.** Por tanto, creo que debemos estar alerta y examinar críticamente también estas prácticas que en principio podrían parecer libres de esta acusación. Sería una crítica asumible, aunque está en manos del profesor aprovechar esta situación para reflexionar con los alumnos sobre el significado de esas respuestas. En este caso, el profesor no tuvo ocasión porque desconocía dicha respuesta. Si, en cambio, hubiera sido factible si este estudio se hubiera planteado como una investigación-acción.

Como puede apreciarse, se abre aquí un campo de investigación muy interesante, aunque no ha sido el objetivo central de la investigación.

Empatía y reconocimiento del trabajo del profesor.

Quizás no era una de las finalidades principales del profesor, pero sí ha sido algo que se ha producido, como efecto de ponerse en su piel, de “sufrir” en algunos casos, lo que siente el profesor cuando no es escuchado o no se le hace caso. Probablemente se haya producido una mayor concienciación de la necesidad de un respeto en la convivencia con los otros. Posiblemente ha favorecido situaciones en las que se puede aprender a ser respetuoso y tolerar de manera activa.

Ya apunté en otro apartado la forma de entender la tolerancia, es decir, reconocer al otro en igualdad de condiciones que nosotros, con la misma dignidad y con la misma capacidad de tener la razón y la verdad que nosotros creemos que tenemos. Para Martínez, M. (2001:117):

“Este modo de tolerancia y reconocimiento del otro es difícil practicarlo si no hay un proceso, también, de entrenamiento en aceptación de pequeñas contrariedades”.

El hecho de que los alumnos se pusieran en el papel de profesor generó estas pequeñas contrariedades que les hizo darse cuenta de una forma vivencial del significado de esa tolerancia y respecto. Si partimos de que la educación en la contrariedad ayuda a construir sociedades solidarias, vemos que la autogestión podría contribuir, de alguna forma, a ese fin.

¿Responde la autogestión a las directrices de la LOGSE y a las premisas que favorecen el desarrollo de la autonomía?

Si partimos, tal como aconseja el Departament d'Ensenyament, del enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje como elaboración-reelaboración del conocimiento por parte del alumnado, los métodos de enseñanza-aprendizaje deberán tener en cuenta una serie de aspectos. Llegados a este punto de la investigación, ya podemos saber si la propuesta del profesor los tenía en cuenta²¹²:

Los conocimientos previos del alumnado.-

²¹² Como se podrá apreciar están muy vinculados a algunos puntos del primer apartado sobre como se lleva a cabo la autogestión, por lo que queda patente la influencia constructivista sobre el planteamiento realizado.

Tal como indica el Departament d'Ensenyament (1993), si la educación escolar pretende la modificación de los esquemas de conocimiento del alumnado, sacándolo de una situación de equilibrio inicial para llevarlo hacia un desequilibrio y reequilibrio posterior de un nivel más elevado, es necesario tener en cuenta el punto de partida. El profesor lo tuvo en cuenta ya que era muy consciente de la EF que habían experimentado anteriormente los alumnos, y consiguió crearles un desequilibrio en sus ideas sobre la EF, ayudándoles a cambiar dicho concepto. Sin embargo, quizás cayó en el error de creer que los dos grupos partían de las mismas experiencias previas. Como luego se demostró, uno de los grupos no estaba lo suficientemente preparado para afrontar la tarea de autogestión.

La responsabilidad del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.-

Siguiendo las directrices del Departament d'Ensenyament, si el alumno/a tiene que llegar a la modificación de sus esquemas de pensamiento, y ésta es una tarea que sólo puede realizar él o ella, es necesario orientarlo y animarlo para que se responsabilice de su propio aprendizaje. Tiene que saber que el aprendizaje es también una actividad estratégica, planificable y controlable para la persona que la realiza, y que es posible aprender a aprender. En este caso la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso fue máxima con la tarea de autogestión. Los alumnos que tenían que llevar a cabo la sesión, tenían que organizarse para buscar la información necesaria para llevarla a cabo; sobre el contenido, sobre la estructura, materiales, permisos (si eran necesarios); tenían que organizarse entre ellos para decidir que hacía cada uno durante la intervención, y posteriormente, como elaboraban el trabajo.

La tipología de los contenidos que se ofrecen al alumno.-

Los contenidos a aprender deben ser potencialmente significativos. Ello significa que es preciso que la nueva información que se le da se relacione con la información que ya posee. Un aprendizaje significativo es al mismo tiempo funcional ya que el alumnado –que ha integrado los nuevos contenidos en sus esquemas de pensamiento y acción- ha de ser capaz de aplicarlos de forma efectiva cuando las circunstancias lo requieran. Sin embargo, que un contenido sea potencialmente significativo no quiere decir que haya necesariamente un aprendizaje. Para que lo haya, es preciso que el alumno disponga de los conocimientos previos que le permitan alcanzar el nuevo aprendizaje y que esté motivado por hacerlo.

En este caso, los contenidos eran potencialmente significativos. Y se pudo comprobar como algunos alumnos eran capaces de llevar a cabo una sesión con total autonomía, mientras que otros no lo consiguieron. La causa no fue únicamente que ellos no tuvieran los recursos adecuados sino que el comportamiento del resto de compañeros

impedía o dificultaba que esto se llevara a cabo correctamente. Quizás en algunos casos faltó motivación. Sin embargo, afirmar que pudieran aplicar todos los aprendizajes que ellos decían haber alcanzado, sólo podría comprobarse después de observar sus acciones. Era preciso ver lo que ocurría en un proceso más largo. En ese primer año era difícil saber si eran capaces de aplicarlos.

La motivación del alumnado y las estrategias interactivas y de comunicación en el aula.-

Normalmente, podemos considerar que un estudiante se siente motivado cuando encuentra sentido a aquello que se le propone. También suele sentirse motivado cuando el contexto en el que se da el aprendizaje favorece la confianza mutua, la aceptación y el respeto. Esto nos permitiría entender el porqué de las situaciones tan diferenciadas entre los dos grupos estudiados. La motivación del grupo A era inferior a la del B y tal como se pudo comprobar el ambiente de aprendizaje era mucho más favorable en la clase del grupo B. Se percibía la sensación de desmotivación y la causa podía estar en la falta de respeto entre los compañeros.

El profesor, tal como aconseja la Administración, intentó crear un clima favorable a través de las interacciones entre iguales y el trabajo cooperativo, el intercambio de roles y las tareas colectivas. Sin embargo dio resultados distintos en cada grupo. Por otra parte, utilizó otro elemento para motivar al alumnado; el traspaso progresivo de la responsabilidad del aprendizaje del profesor hacia el alumno.

Vemos que algunos de estos puntos coinciden con las premisas que señalaban Puig y Martínez (1989), Martínez y Bujons (2001), Rodríguez Moreno (2003) que permiten intervenir en el desarrollo de la autonomía. Si examinamos el proceso de autogestión bajo estas premisas vemos que todas se cumplen en mayor o menor medida. Dichas premisas eran, de forma resumida, las siguientes:

Dando oportunidad a los alumnos para que aprendan a gobernarse por sí mismos, facilitando su participación en los asuntos que le afectan. La autogestión representaba una gran oportunidad para gobernarse por sí mismo, incluso iba más allá al tener que dirigir el grupo. Los alumnos tomaban prácticamente todas las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tolerando y admitiendo opiniones. Preparar la clase requería un pacto con el compañero, teniendo que llegar a acuerdos sobre la clase que tenían que impartir. Ello significaba tolerar y admitir sus opiniones. Por otro lado, cada sesión estaba expuesta a la crítica de los propios compañeros y del profesor. Ello también requería tolerancia y aceptación de la opinión de éstos, así como respeto. No siempre fueron aceptadas las opiniones con agrado, especialmente cuando el feedback se convertía en crítica o en

discursos del profesor (sobre todo en el grupo A). Sin embargo, se convertían en excelentes situaciones que aprovechaba el profesor para educar en estas actitudes.

Dando responsabilidad en las funciones institucionales en las que están integrados y en la sociedad a la que pertenecen. Los alumnos se responsabilizaban de pedir permisos (en los casos en que la clase se desarrollaba fuera del centro) al AMPA o las asociaciones implicadas. También cuando la clase se desarrollaba en el centro, éstos eran los responsables de pedir llaves, sacar y preparar material, así como de recogerlo, etc. Es decir, asumían un elevado grado de responsabilidad.

Creando un clima afectivamente rico, en el que existan pautas estables y en el que nos sintamos aceptados. Este aspecto se consiguió sobre todo en un grupo (el B) pero no se logró totalmente en el A. El clima era bastante bueno, sobre todo por contraste con la EF anterior, pero los alumnos consideraban que el comportamiento del profesor era muy variable, por lo que no tenían unas referencias claras sobre las que actuar. Por otra parte, este grupo, el A, se sentía etiquetado también por este profesor, lo que dificultó el llegar a un clima verdaderamente cálido y afectuoso. Este hecho cambió mejorando en los siguientes años en que se fusionaron los dos grupos.

Como puede apreciarse, la actuación del profesor siempre estuvo bajo un enfoque constructivista, tal como promueve la LOGSE, y respetó en gran medida las premisas que favorecen el desarrollo de la autonomía.

Perspectivas de futuro

Hacia donde apunta la Educación Física del futuro

Domingo Blázquez (2001) realiza una prospectiva acerca de cómo puede plantearse la Educación Física en la escuela del futuro. Pese a que el autor habla de futuro, podemos decir que ese futuro ya se ha convertido en presente. Se están realizando propuestas muy interesantes en la dirección que apunta el autor. Sin embargo, no todas se investigan, por lo que será preciso estudiar que ocurre en procesos de este tipo y observar que representa para las vidas de las personas que lo experimentan. Sólo así podremos avanzar en nuestra área.

En esta aproximación, señala varios aspectos interesantes muy relacionados con la propuesta que se ha investigado en el presente caso. En primer lugar, parte de la idea de que *“la misión de la educación física es preparar a los jóvenes para una participación emancipada, satisfactoria y duradera en la cultura físico-deportiva”* (2001:97). Para alcanzar esta meta el autor considera necesario contemplar determinados aspectos, entre los que destacaré aquellos que mayor vinculación tienen con la autogestión:

Poder acceder, seleccionar, ordenar y dotar de significación las nuevas modalidades de actividades físico-deportivas.

Para ello es necesario que la persona sea capaz de tomar decisiones, de organizarse, de ser un consumidor crítico del mercado del deporte y la salud. ¿Cómo? Ejercitando dichas capacidades durante la escolaridad. Se aprende a tomar decisiones cuando se toman decisiones. La autogestión tenía un gran componente de responsabilidad en este sentido. Es una posibilidad a tener en cuenta.

Aprender nuevas prácticas sin necesidad de que siempre haya alguien que les enseñe.

Esta era una de las intenciones explícitas del profesor. Si se prevé el surgimiento constante de nuevas prácticas físicas, es imposible que la educación física escolar pueda enseñarlas todas por lo que resulta imprescindible que se ayude al alumno a conseguir la autonomía suficiente para afrontar dicho reto.

Una profunda comprensión crítica de la construcción social de la cultura de las prácticas corporales.

Ello significa adoptar una postura de consumidor crítico. Para ello es necesaria una práctica reflexiva que sólo se consigue cuando el profesor es una persona reflexiva capaz de despertar la inquietud, el interés y la reflexión de sus alumnos. La autogestión debe ir siempre acompañada de esa metacognición para que realmente sea útil y beneficiosa para el alumno.

Por otra parte, Blázquez dice que los nuevos enfoques pedagógicos deberán guiarse por objetivos que favorezcan la autonomía de nuestros alumnos. Esto se concreta en:

-La capacidad de autogestión deberá ocupar un papel relevante. Los alumnos deberán salir de la escuela sabiendo autogestionar su vida física y estar en condiciones de autorregular su propia actividad físico-motora".(Ibidem, p 98).

-La conexión con la realidad de los sujetos.

-El alumnado deberá tener una participación importante en la preparación, organización y evaluación del programa.

-El profesorado deberá abandonar su papel de transmisor de conocimientos para pasar a ser un facilitador, guía, consejero, etc.

Después de reconstruir todo el proceso podemos constatar que la propuesta curricular de autogestión se ajusta bastante a estos objetivos.

La relación con las cualidades que se valoran en el mundo profesional.

Muchos expertos en pedagogía coinciden en que la flexibilización de las actividades laborales y la constante innovación de las técnicas exige una educación abierta tanto o más que una instrucción especializada para lograr un acomodo ventajoso en el mundo de la producción. Por ello las cualidades que se valoraran, según Juan Delval (en Savater, 1997), es una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos. Aspecto que coincide con Juan Carlos Tedesco cuando afirma que:

“La capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar de forma sistemática y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos

*son capacidades que pueden ejercerse en la vida política, en la vida cultural y en la actividad en general*²¹³

Por otra parte, no sólo coinciden en ello los pedagogos sino los empresarios. Los empresarios se muestran a menudo más interesados en las cualidades personales, como entrega y responsabilidad que en las notas obtenidas en la escuela secundaria (McLean, 1985, en Haergraves, 2000). Éste último recoge las habilidades, actitudes y comportamientos necesarios que el Consejo Corporativo de Educación Canadiense considera necesarios para conseguir, mantenerse y progresar en un puesto de trabajo y lograr los mejores resultados. Pese a ser un clasificación hecha en un contexto como el canadiense, creo que resulta válida para nuestro contexto y coincide con lo que afirmaba Savater. He aquí dichas habilidades, actitudes y comportamientos (Hargreaves, A. 2000:205-206):

- Autoestima y seguridad en uno mismo.
- Honestidad, integridad y ética personal.
- Actitud positiva hacia el aprendizaje, el desarrollo y la salud personal.
- Iniciativa, energía y persistencia en la realización del trabajo.
- Capacidad para establecer objetivos y prioridades en el trabajo y en la vida personal.
- Capacidad para planificar y repartir el tiempo, el dinero y otros recursos para conseguir cumplir los objetivos.
- Responsabilidad sobre las acciones emprendidas.
- Actitud positiva ante el cambio.
- Reconocimiento y respeto de la diversidad y diferencias individuales.
- Capacidad para elaborar y sugerir nuevas ideas en la realización del trabajo: creatividad.

Además se incluirían habilidades para colaborar con los demás en el puesto de trabajo y lograr mejores resultados como las siguientes:

- Comprender y contribuir a lograr los objetivos de la organización.

²¹³ En “*El valor de educar*” de Fernando Savater, 1997, p.51.

- Comprender la cultura del grupo y trabajar de acuerdo a ella.
- Planificar y tomar decisiones con los demás, y apoyar los resultados.
- Respetar las ideas y opiniones de los otros miembros del grupo.
- Mantener una actitud de “toma y daca” para lograr los objetivos del grupo.
- Buscar un enfoque de equipo apropiado.
- Tomar el mando cuando sea necesario, movilizar al grupo para alcanzar un rendimiento superior (Conference Board of Canada, 1991)

Poseer estas habilidades, actitudes y comportamientos significará, en definitiva, que la persona ha alcanzado un elevado grado de autonomía personal, no sólo en el sentido funcional o instrumental y cognitivo sino también en el moral. Una persona así es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que la que sólo posee una formación específica.

Por ello, es necesario plantearse una formación que facilite la consecución de dichas capacidades. Y convertir ese deseo, no sólo en una desiderata de buenas intenciones, sino en propuestas prácticas que ayuden al profesor a diseñar su práctica educativa.

Pero también es preciso decir, que no puede existir una asignatura o materia exclusiva que enseñe a adaptarse a los cambios o que forme específicamente en estas capacidades. Todas y cada una de las materias que conforman el curriculum escolar deberían contribuir, a través de la metodología y de las diferentes situaciones que en ellas se presentan, a la emancipación, la toma de decisiones, el trabajo en grupo, etc. Es un trabajo transversal el que proporcionará la formación de dichas competencias.

Por lo tanto, necesitamos analizar de que forma podemos contribuir desde la Educación física a la formación de dichas capacidades, pero no desde un punto de vista filosófico sino desde una perspectiva práctica. Con este estudio he intentado hacer una aportación en ese sentido, valorando si una propuesta curricular como la autogestión favorece el desarrollo de algunas de estas capacidades.

En este caso, la investigación se inició con la sencilla intención de averiguar que sucedía en unas clases de EF un tanto especiales, y ha finalizado con la creencia, a la

vista de lo sucedido²¹⁴, de que puede ser una propuesta interesante a tener en cuenta si queremos contribuir desde la educación física a la formación de esas capacidades necesarias para que los niños de hoy puedan desenvolverse con soltura y autonomía en la sociedad del mañana.

La relación con la educación en valores

También, después de finalizar la investigación, hemos visto la gran conexión del planteamiento del profesor con la educación valores. La educación en valores tiene por objeto, como indican Martínez, M. (2001), Buxarrais, M.R.(1995, 1997), Puig, J. M. y Trilla, J (1995):

“(...) la formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos. La consecución de tal objetivo precisará atender al desarrollo de un conjunto de dimensiones que irán conformando la personalidad moral de los educandos. Estas son: autoconocimiento; autonomía y autorregulación; capacidades para el diálogo; capacidad para transformar el entorno; comprensión crítica; empatía y perspectiva social; habilidades sociales y para la convivencia; razonamiento moral”.

Si esto es así, y a la vista de los resultados de la investigación, podríamos pensar en la contribución de la autogestión a la educación en valores. Se abre, por tanto, una línea de trabajo muy interesante.

Sin embargo, también creo que para poder llevar a cabo una labor de este tipo, el docente juega un papel esencial. No bastará con realizar un planteamiento metodológico que favorezca estos aprendizajes sino que la personalidad del educador tiene que ser un tanto “especial”.

El profesor no sólo, ni quizá principalmente, afirma Savater (1997), enseña con sus meros conocimientos científicos, sino con el arte persuasivo de su ascendiente sobre quienes le atienden: debe ser capaz de seducir, sin hipnotizar,. De acuerdo con el discurso de este filósofo, quizás la excesiva personalidad del maestro pueda dificultar

²¹⁴ Sobre todo cuando se escuchan opiniones de los alumnos como: “Aprendí a comunicarme, a decidir, a buscar un consenso en un grupo de trabajo” ...(Mencionadas en el apartado sobre aspectos que provocaron mayor impacto, fuera ya de la influencia del profesor)

su función de mediador social ante los jóvenes, pero es indudable que sin una cierta personalidad el maestro deja de serlo y se convierte en un “desganado gramófono o en policía ocasional”. La pedagogía tiene mucho más de arte que de ciencia, es decir, que admite consejos y técnicas pero que nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día, que tanto debe en los casos más afortunados a la intuición. Es éste un aspecto que ha quedado patente en la investigación. El rol que ha jugado el profesor ha sido clave y favorecedor de los resultados.

Hacia un cambio en la enseñanza y el aprendizaje de la educación física.

Llegados a este punto, podemos atrevernos a afirmar, aunque con algunas reservas, que nos encontramos ante una innovación. Una innovación en el centro porque el profesor “rompió” con la EF que se estaba desarrollando en el colegio hasta el momento de su llegada. Cambió el concepto y el estatus de la asignatura, no sólo para los alumnos sino para el profesorado. Estos cambios fueron bien recibidos por los alumnos, pero no tanto por parte de un sector del profesorado, que veía una amenaza en el tipo de relación que el profesor establecía con sus alumnos, en el “exceso” de dedicación e interés por parte de los alumnos a las clases de EF, o en las salidas del centro, por las responsabilidades que ello acarrea.

Sobre este último aspecto me parece interesante comentar la perspectiva de un exalumno (después de tres años fuera del centro y habiendo tenido alguna experiencia laboral –entrenador de hockey) sobre el proceso de cambio e innovación que llevó a cabo el profesor:

Así pues, creo que K, después de todo, ha ido asentando la cabeza y ha visto que no se pueden emprender grandes cambios con niños o adolescentes (escuela, no la universidad), no por éstos sino por la responsabilidad que ha de asumir el centro y el profesor con ellos ya que son los padres y no los alumnos que son mayores de edad para hacer lo que crean bueno o malo. Los cambios han de ser progresivos. Todo esto lo aprendí y me ha servido de mucho.”

Creo que este exalumno adopta una postura algo conservadora, aunque razonable, para ser la de un alumno que ha vivido una educación física que le ha aportado mucha autonomía (tal como él mismo manifestaba). Es cierto que los padres quieren proteger a sus hijos de cualquier mal. Sin embargo esta protección muchas veces no les prepara para la vida adulta. Se aprende a ser responsable en situaciones que precisan responsabilidad, o se aprende a tomar decisiones cuando no queda más remedio que tomarlas. Por tanto, es necesario cierto riesgo, aunque hay que intentar que sea un riesgo controlado. En lo que sí creo que tiene razón, es sobre como debe ser el

cambio. El cambio no puede constituir una amenaza, es preferible que sea progresivo para no crear una resistencia total desde el inicio.

En muchas ocasiones, ante cualquier intento de innovación educativa, se produce una reacción en contra. A menudo se esgrime el argumento de que dicha innovación va a ser inútil si la realiza un sólo profesor, si no es asumida por un claustro o por el equipo de profesores de un ciclo. Es cierto que el efecto es mucho mayor si la innovación es asumida por el claustro pero que no lo asuma no es una razón para abandonar.

En realidad, es una suerte contar con profesores entusiastas que individualmente quieren elevar la calidad de la enseñanza. A veces esos pequeños intentos provocan pequeños cambios que a su vez provocan otros por contagio. Incluso los mismos alumnos pueden ser, después de conocer otra forma de enseñar, los promotores de cambio, tanto por resistencia a los sistemas “tradicionales” como por imitación si finalmente se dedican a la docencia. De hecho, ha sucedido en esta investigación, y es una de las ventajas de su prolongación en el tiempo, ya que puedes observar los efectos a largo plazo. El modelo del profesor ha sido imitado o recogido por alumnos que después han tenido que enseñar.

Por tanto, no se puede desdeñar una innovación porque parta de una iniciativa o inquietud personal, no creo que sea un intento inútil. Sólo hay que pensar en el destinatario de esos intentos: **el alumno**. Y, a menos que lo consideremos un cubo que se va llenando, cuando aprende a utilizar estrategias, a pensar mediante unos esquemas, a anticipar resultados, a prever acontecimientos, a relacionar información, a decidir, está aprendiendo algo que no va a desaprender u olvidar. Además, cuanto más consigamos desarrollar esta autonomía, más invulnerable será el alumno a las prácticas tradicionales o conservadoras que pretendan verle como un cubo que hay que llenar de datos hasta rebosar (Bornàs, X., 1994).

Por otra parte, hay que ser realista pero también optimista ante el cambio. Así lo expresa Freire, 1998:108):

“El educador o la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica. La profesora democrática, coherente, competente, que manifiesta su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que demuestra su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para la transformación de la realidad, la manera congruente en que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es apenas un momento, pero un momento importante que requiere ser vivido auténticamente”

Si ese momento del que habla Freire es vivido auténticamente, los alumnos se dan cuenta y lo valoran enormemente. En realidad, pude comprobarlo en muchas ocasiones a través de las palabras de los alumnos. Las palabras de estos estudiantes, a la pregunta de qué ha sido lo mejor de los cuatro años de EF²¹⁵, son un reflejo de ello:

“La EF estos cuatro años ha sido convivir, ha sido disfrutar, ha sido aprender, ha sido descubrir todo un cúmulo de cosas para vivir el mundo de la calle”.

Y a la pregunta, ¿Crees que te servirá para algo? responde:

“Ya me ha servido; el trato que he tenido con esta asignatura, con este profesor no creo que lo tenga con ninguno, nos tiene en el bolsillo, y se lo ha ganado a pulso. He aprendido a apreciar a las personas, al deporte, y sobretodo he aprendido a considerar de veras el sentimiento de mi profesor por su asignatura, la Educación Física”.

Pero, sobre todo, el cambio merece la pena si después de siete años, cuatro en el centro y tres fuera de la influencia del profesor, puedes escuchar las siguientes palabras de un alumno sobre la funcionalidad de lo aprendido:

“Me ha ayudado en varias cosas. He aprendido a saber que el deporte forma parte de la EF, no toda la EF, y por eso la EF pasó de ser una “asignatura maría”, a una de las más importantes para mí. He aprendido a saber lo que es bueno para mi cuerpo y lo que es malo, he aprendido a relacionarme mucho más, he aprendido a vivir sano, sé que educar mi físico es educar mi vida, mi mente, mi cuerpo, mi salud, no tengo palabras para decirte todo lo que me ha aportado la EF en mi vida”.

²¹⁵ Las respuestas que se muestran forman parte de la información recogida posteriormente al primer año. Quizás no deberían aparecer aquí, pues el estudio se centra en el primer año, pero he creído oportuno e interesante hacerlo porque muestran mejor el impacto sobre los alumnos con la perspectiva del tiempo.

EPÍLOGO

**¿Y después? Un largo camino hacia la
autonomía.**

Después de aquel primer año en el que había llevado a cabo una observación intensiva sobre como se llevaba a cabo la autogestión, se despertaron en mí muchas inquietudes por saber más acerca de ella. Si tal como dice Meirieu (1998), el camino hacia la autonomía es un proceso largo, que en realidad nunca termina, y por otra parte, una persona es autónoma cuando es capaz de utilizar lo aprendido en otros momentos o situaciones fuera de la influencia del educador, sólo sabría si los alumnos llegaban a ser autónomos si podía llegar a conocer como utilizaban ese conocimiento. Y ello obligaba a seguir el proceso. Se abría un campo interesante a la vez que difícil de investigar.

Mi curiosidad se centraba también en saber si aquel proyecto tendría continuidad, y si así era, de qué forma. Continuar la investigación suponía un gran esfuerzo pero también la posibilidad de profundizar en algunos aspectos que habían quedado algo confusos. También podía ayudar a triangular en el tiempo, comprobar si se seguían produciendo el mismo tipo de aprendizajes.

El siguiente año, cuando los alumnos cursaban 1º de BUP, el grupo A y el B se fusionó porque algunos alumnos cambiaron de centro y otros dejaron de estudiar. De esta forma quedó un solo grupo de 19 estudiantes, de los cuales tres eran nuevos en el centro por lo que no los podía tener en cuenta a la hora de hacer el seguimiento. De esta forma quedaba un grupo de 16, entre los cuales había 8 del 8ºA y 8 del 8ºB.

Mi vínculo con el centro, en primer lugar, por la amistad con el profesor y en segundo lugar por las prácticas didácticas que realizaban los alumnos del INEFC en el centro, me permitió seguir el contacto.

Me fue posible asistir a algunas de las clases de autogestión en las que los alumnos salían del centro, e incluso grabarlas; entrevisté al profesor y pasé un nuevo cuestionario. En los años que siguieron continué el contacto de tal forma, que pese a no realizar observación participante, seguía los acontecimientos desde las perspectivas del profesor y de los alumnos, a través de entrevistas y cuestionarios. Y de este modo llegó el momento en que los alumnos, ya en 1º de Bachillerato, dejaron atrás la EF, dado que en 2º de Bachillerato ya no cursaban esta asignatura. De esta forma, recogí información durante un período de 4 años y pude ser testigo, aunque tomando más distancia, del proceso completo.

Más adelante, 3 años después de aquel último año de EF, pensé que para culminar todo ese proceso, sería interesante conocer que había sido de sus vidas después de abandonar el centro. Y especialmente conocer el uso que habían dado a lo aprendido con la autogestión. Aunque durante el tiempo de escolaridad, les preguntaba por lo aprendido y la funcionalidad que ello podía tener, y sobre la utilidad que le daban realmente en su vida cotidiana, ahora, fuera de la influencia del profesor, cobraba más sentido preguntarse por su autonomía. Ya no tenían a su profesor al alcance, ahora

era el momento de averiguar si eran autónomos, y si era así, que tipo de autonomía tenían, ¿instrumental? ¿social? ¿moral? O simplemente averiguar qué beneficios les había reportado la autogestión, o quizás no debía ser tan ambiciosa, y sólo conocer si recordaban aquella experiencia.

Actualmente estamos trabajando con este material y a pesar de que se ha analizado buena parte de él, sobrepasaría los límites de la presente investigación exponer aquí todo ese análisis. Sin embargo, me ha parecido interesante tener en cuenta algunas consideraciones que pueden aportar significado a la investigación realizada durante el primer año.

Para proporcionar una idea general sobre como se desarrolló el proceso durante los tres años siguientes dedicaré un apartado a cada año, en el que aparecerán los aspectos más destacados. La información está extraída de entrevistas al profesor y cuestionarios abiertos realizados a los alumnos. También cuento con algunas observaciones esporádicas y alguna entrevista no estructurada realizada a algunos alumnos, así como las grabaciones de algunas sesiones.

Además dedicaré un apartado especial al aprendizaje y su utilidad, comparando la percepción de los alumnos en ese primer año de andadura y la percepción 7 años después, haciendo especial incidencia en el tema que nos ocupa, es decir, la autonomía.

Segundo año. Curso 96/97: “¿Damos un paso más?”.

En ese segundo año, se repitió la estructura seguida en el primer año, es decir, al inicio del curso el profesor dirigía las clases, para progresivamente llegar a la autogestión de la clase. De este modo, dedicó la primera evaluación a un gran bloque sobre actividad física y salud, que finalizó en una obra de Navidad titulada “Los pastores aeróbicos”; la segunda se dedicó a la expresión corporal y finalizaba con una pequeña obra que montaban los alumnos. En la tercera evaluación, llegaron los alumnos practicantes del INEFC y se destinó a diferentes deportes, algo alejado del planteamiento más clásico. Y la última evaluación se destinó a la autogestión.

Un aspecto destacable es que los dos octavos se juntaron en un solo grupo, por lo que podía temerse que la dinámica no fuera buena. Lo cierto es que tanto desde la perspectiva de profesor como de los alumnos (salvo alguna excepción) la dinámica fue excelente. Algunos declaraban que al inicio de curso había ido bastante mal, pero que posteriormente fue mejorando, hasta llegar a conseguir un buen clima de clase.

Los alumnos se preocuparon mucho de las clases de autogestión, organizando actividades originales y divertidas. Ello les condujo a pedir permisos para salir del centro, para entrar en recintos específicos como la bolera, una piscina, un gimnasio. Lo cierto es que estas actividades les marcaron mucho porque incluso más tarde, al

cursar 1º de Bachillerato (LOGSE), los alumnos reconocían que el mejor año había sido el de 1º de BUP, precisamente por este motivo.

La evaluación se planteó de forma continuada, de manera que la autogestión y la autoevaluación que se hacían los alumnos fuera la culminación del proceso, donde realmente se vería lo que los alumnos habían aprendido. El profesor lo defendió así ante el claustro.

Aquel año se rompieron muchos esquemas en el colegio, con el tema de las salidas, y sobre todo porque los alumnos se involucraban mucho en las actividades que montaban y a veces significaba dedicarle demasiado tiempo, robado a otras materias “de primera categoría”, desde el punto de vista de los padres. Estos no acababan de entender el planteamiento y hubo algunas quejas y reticencias a las salidas del centro.

Para conocer el impacto les pregunté en el cuestionario, qué fue lo más importante del curso anterior, y la mayor parte de los alumnos coincidió en que había sido la autogestión. He aquí una respuesta que ilustra el sentir general de la clase:

“Fue y sigue siendo lo más interesante la última evaluación, montar tú la clase y hacer de profesor para el resto de tus compañeros, preocuparte por enseñar y además divertirse haciéndola, por como debes explicarlo luego, o como nos debemos mover para buscar información y en conjunto porque haces de adulto durante una hora y aprendes cosas que nunca habías parado a pensar.”

También quería saber su opinión sobre cómo deberían las clases de EF y cómo debería ser el profesor ideal. Hubo una gran coincidencia entre lo que debería ser y lo que era en aquellos momentos la EF que estaban viviendo, por lo que pude comprobar el gran impacto que estaba produciendo el planteamiento del profesor. Estos son los adjetivos coincidentes entre lo que los alumnos creen que debería ser y lo que eran: participativas, útiles, expresivas, diversas, divertidas, dinámicas, interesantes, instructivas, en la que se aprenda, jugadas, aprovechables al máximo... La siguiente respuesta de un alumno sobre si las clases son tal como le gustaría que fueran, resulta muy significativa:

“Sí, se adaptan bastante. Son como nosotros queremos que sean ya que hacemos un plan a principios de curso. Hacemos cosas que en ningún sitio las hacen y tampoco lo entienden, ¿Alumnos haciendo sus propias clases de E.F.? ¿teatro? ¿bolera? ¿bailes de salón? Unos nos envidian, los otros no nos comprenden”.

Veamos también algunos adjetivos con los que calificaron al profesor, coincidentes con lo que para ellos sería un profesor ideal: buen comunicador, paciente, amigo/profesor, comprensivo, divertido, buena forma física, que sepa escuchar, que se preocupe por sus alumnos, que corrija los errores, que de libertad.... Veamos una respuesta interesante sobre la opinión sobre el profesor ideal:

“Un profesor de EF tiene que saber que significa realmente estas dos palabras, acercarse y comprender a los alumnos, intentar ser un amigo; no venir de matador sabelotodo que machaca a los débiles alumnos y los suspende si no son prototipos de superrambos.”

Por las palabras del alumno podemos entender que tuvo algunas experiencias quizás no muy afortunadas que le han llevado a esta opinión. También hace referencia a una idea bastante extendida sobre el profesor de EF o sus clases, la que privilegia una morfología determinada, la de tipo atlético. Este mismo alumno a la pregunta de si su profesor actual era así responde, de una forma también muy significativa :

“Bastante, si. Intenta entendernos, ser un amigo, darnos libertad y oportunidades y no machacarnos; pero a veces, pasa un poco de la gente que se mantiene al margen o no creen en lo que hace. Ha habido compañeros que me han dicho e intentado demostrar que su calificación es muy subjetiva, Que se esfuerzan y les pone menos nota que a aquellos que no van a las clases o no hacen nada y les pone sobres, pero bueno, no soy quien para afirmarlo porque los alumnos a veces, al estar descontentos por nuestras notas (no es mi caso), somos muy subjetivos y echamos la culpa a lo más fácil”.

De la respuesta destacaría el concepto de justicia, los alumnos deben sentir que se evalúa justamente, y para ello los criterios deben estar claros para los alumnos. También me parece destacable la última parte de su comentario, por la capacidad de autocrítica que demuestra el alumno, al ponerse en la piel del profesor y no ver únicamente la perspectiva como alumno. Esto es algo que también indirectamente se ha aprendido en la escuela.

Algunas respuestas expresaban una gran emoción como la siguiente:

“Ya tengo al profesor que me gustaría en EF, es majísimo, paciente, un amigo/profesor, nos ha enseñado a valorar la EF, a aprender más que a saber, o no sólo apreciar el fútbol. A ver y entender que la palabra deporte no sólo significa un balón y alguien que sepa jugar con él. Así creo que sería y así es él”²¹⁶.

O bien esta otra respuesta, más moderada y que destaca el valor que el alumno da a que el profesor aprenda también de ellos:

“No se si es el mejor pero lo considero un buen profesor. El siempre nos dice que aprende mucho más en cada una de nuestras clases y eso está

²¹⁶ Lo cierto es que cada respuesta merecería ser expuesta y comentada. Sin embargo, como he dicho ya, supera las intenciones de la investigación.

bien, porque el aprende, hace darnos cuenta y luego nos lo enseña de nuevo para que lo analicemos y lo aprendamos otra vez. Yo le respeto mucho y creo que por todo lo que hace por todos nosotros, le respetamos todos”.

Lo cierto es que la relación del profesor con el grupo fue muy buena, ya no existió un clima tan tenso como lo había habido con el grupo A del anterior 8º, por lo que el profesor no tuvo que abusar de los “sermones”.

Sobre lo aprendido en ese año, desde la perspectiva de los alumnos destaca la gran variedad de actividades sobre las que afirman haber aprendido: orientación, críquet, juego de rol, bolos, expresión, cesto-ball, masajes, judo, waterpolo, bailes de salón, preparación de clases. Pero sobre todo destacan unos aprendizajes relacionados con las actitudes y los valores en su dimensión personal y social que hacían referencia en su dimensión personal a: la capacidad crítica, la confianza en uno mismo, el conocimiento de sí mismo, el respeto hacia uno mismo; y en su dimensión social: respeto por el profesor y los compañeros, participación, valoración de las cosas... También destacaría el aprendizaje sobre el significado de la EF como aprendizaje conceptual.

También les pregunté cómo habían utilizado lo aprendido en el curso anterior y sus respuestas hacían referencia a: dosificar el esfuerzo, enseñar a los amigos, respetar a otros profesores, para practicar otros deportes fuera del colegio que les gustaron al conocerlos en las clases de EF, para mejorar la clase de autogestión de este año, relajarse, hablar mejor en clase, hacer buenos amigos, hacer teatro en verano. Después de observar estas respuestas, sorprende un poco, la respuesta crítica de un alumno (la única en ese sentido) al decir, que no le había servido para casi nada, excepto para aprender a callar, comentario que demuestra una reacción en contra, de resistencia.

La opinión de los alumnos sobre este curso es que les había gustado más porque había una mejor dinámica, se hicieron más salidas, fue más divertido. Así lo describe un alumno:

“Este año porque excepto al principio hemos hecho cosas más originales y divertidas, tal vez porque éramos más conscientes de lo que se puede llegar a hacer y conseguir con la libertad que K no da”.

Tercer año. Curso 97/98: “¿Autonomía sin responsabilidad? Decepción”.

El tercer año del profesor en el centro se caracterizó por una serie de circunstancias que marcaron enormemente la relación entre el profesor y los alumnos. El profesor quiso iniciar el curso pactando el programa con los alumnos, pero no acabaron de

entrar en la dinámica por lo que empezó con “pachangas”²¹⁷ para ver cuanto aguantaban y como respondían ante la situación.

Finalmente las chicas reaccionaron y se plantaron en el campo para que los chicos no jugaran; no querían seguir perdiendo el tiempo sin aprender nada:

“Un aspecto negativo es la comodidad, ya que nos es más fácil hacer “pachanga”, con la que no aprendemos nada, que montar una buena clase con la que se aprenden un montón de cosas”.

La mayoría estuvo de acuerdo en hacer algo con lo que pudieran aprender porque aquello no les enseñaba nada.

La dinámica del grupo era buena, salvo por algunas discrepancias como la anterior. El grupo estaba más consolidado pero algunos hechos, que después comentaré, provocaron que se hicieran algunos grupos.

En aquel momento llegó una alumna practicante de magisterio para hacer sus prácticas docentes y planteó todo un trabajo sobre actividades de lucha (especialmente taekondo), a lo que los alumnos, al poco tiempo de iniciar esas clases, descontentos con la dinámica se negaron a hacer clase. El reto era alto, los alumnos eran ya muy críticos y no se conformaban con cualquier cosa, o al menos así me lo relataba el profesor. Finalmente llegaron a un acuerdo con la profesora y continuaron las clases. Más tarde, llegaron los practicantes del INEFC e hicieron un planteamiento de educación nutricional, tema que les encantó, hecho que queda patente en los numerosos comentarios realizados al respecto por los alumnos.

La idea del profesor era seguir abriendo el abanico de posibilidades de la actividad física y ello podía conseguirse también con las clases de autogestión. Surgieron iniciativas interesantes y existió un buen clima en la clase hasta que ocurrió algo que marcaría totalmente la percepción de los alumnos sobre aquel año, y sobretodo en lo referente a lo aprendido.

Una de las actividades programadas era una salida en bicicleta al Parc de la Mitjana. Los alumnos que la preparaban llevaban tiempo haciéndolo y tenían mucha ilusión por llevarla a cabo. Se dio la circunstancia de que el profesor tenía una reunión y no podía realizarse la sesión. Los alumnos, con la idea de que el profesor “pasaba” de ellos, tomaron la decisión de irse solos, sin avisarle y dejándole simplemente una nota escrita. Evidentemente, aquel hecho comportó un gran revuelo en el centro. El profesor totalmente decepcionado, no sólo por la irresponsabilidad de sus alumnos sino porque aquello podía significar una ocasión única para que un sector del profesorado que ya no estaba de acuerdo con el planteamiento del profesor pudiera

²¹⁷ Con ese término se hace referencia a partidillos de algún deporte, en los que se deja total libertad a los alumnos, es juego libre.

echarle en cara su trabajo. Por otro lado, podía significar jugarse su puesto de trabajo ya que los padres estaban escandalizados, y por último porque la directiva quería adoptar un castigo ejemplar para los alumnos.

El profesor no quería castigarlos, cuestión por la que también entró en conflicto con la directiva, sino aprovechar el conflicto para educar. Les pidió que escribieran una carta expresando sus sentimientos sobre lo ocurrido, y habló con ellos sobre el hecho. Es preciso decir que las respuestas de los alumnos en el cuestionario están claramente marcadas por esos sentimientos, a pesar de haber transcurrido un tiempo, seguían teniendo vívido ese recuerdo. Si una frase puede reflejar lo aprendido por estos alumnos es *“he aprendido a pensar las cosas antes de hacerlas”*. Estos son algunos ejemplos, donde queda patente el sentir general acerca de lo que ellos mismos llamaron con diferentes nombres (*“la gran evasión”, “el famoso día de la emancipación”, “la revolución”, “el incidente”, “la revuelta colectiva”*):

“Una de las principales cosas que he aprendido es que antes de realizar una cosa se tiene que pensar en sus consecuencias porque seguro que las tiene y pensar en que éstas pueden afectar de manera negativa al prójimo”.

“Lo más importante que yo he aprendido es que rectificar a tiempo, puede “salvar” algunas cosas, si rectificas tarde, lo único malo que tiene es que no puedes cambiar algunas cosas, pero aún así algo se aprende”.

Estos comentarios nos llevarían de nuevo a la educación en la contrariedad, y lo que ésta puede significar para educar ciudadanos solidarios. Sin embargo, en este caso, el precio hubiera podido ser demasiado alto.

Este hecho les impactó mucho, lo cual queda patente también cuando les preguntaba que fue lo peor del curso:

“Lo peor: la imbecilidad de saltarnos una clase para que K se diera cuenta de que queríamos que estuviera presente en ellas y que nos prestara atención (cosa que hacía pero que no comprendí hasta hace unos meses)”.

Los alumnos tenían la sensación de que el profesor les abandonaba. El acto de las bicis, da la sensación de ser una reacción a esa percepción de los alumnos de que el profesor no estaba por ellos:

“Lo peor ...fue cierta revuelta colectiva hacia una persona que no tenía ninguna culpa de las inquietudes que cada persona tenía en un momento, fue un acto de rebeldía sin un justificante aparente y sin tiempo para reflexionarlo. Así pues, una persona que nos tenía mucha confianza, fue una cabeza de turco, en la cual todo el mundo le echó en cara nuestras actuaciones.”

Esta respuesta fue dada el mismo año en que ocurrió el hecho. Sin embargo, en las entrevistas actuales pude conocer una versión un poco diferente. El profesor en los dos últimos años se relajó un poco y en algunas clases no estaba presente:

“Todos los principios son buenos. K se fue confiando y fue abandonando a sus alumnos, hasta el punto que, durante todo un año, sólo nos dio un par de sesiones y fueron para que planificáramos el año con nuestras clases. A partir de allí, y supongo que por intereses se fue relacionando con gente o de influencia en el cole y que desde mi punto de vista, como personas dejan mucho que desear (cita a una persona en particular) . Una reunión con este señor, fue el desencadenante de una excursión en bicicleta que realizamos sin profesor (preparada durante todo el año)”.

Aquel hecho marcó un antes y un después de la relación, ya que el profesor perdió la confianza en sus alumnos. Los estudiantes estaban arrepentidos por la situación en que habían colocado al profesor y les dolía especialmente como les dolería habérselo hecho a un compañero, porque así era como ellos lo tenían:

“(...) lo que cambiaría sería el poco compañerismo que tuvimos con el profesor K, por lo que hicimos un jueves por la tarde”.

Les dolía mucho más fallarle a un profesor que había depositado confianza en ellos:

“He aprendido mucho, la “pila” me ha servido, me he dado cuenta que he aprendido un montón de cosas con K y lo que hicimos fue una burrada, nos pusimos en contra de la persona que más confianza nos tenía y con la que más buen rollo llevamos”.

Aunque algún alumno afirmaba que no cambiaría nada de aquel curso porque lo que pasó, según él, fue positivo para darse cuenta de que no se pueden hacer las cosas sin pensar porque se puede hacer mucho daño; le había servido para madurar. Incluso reconocía que lo mejor había sido la charla de K después de lo ocurrido.

Después de aquello, el Consejo Escolar prohibió las salidas del centro, y el profesor cambió el planteamiento. Inició una unidad didáctica de baloncesto, tratada desde un punto de vista técnico y dejó de arriesgar. Lo que más afectó a los alumnos no sólo fue haber fallado a su profesor sino acabar con las clases de autogestión.

“Lo más importante ha sido el camino de la autogestión, tres años lo hemos hecho y ahora ya no más ¿qué aprenderemos ahora si hemos perdido algo que nos enseñaba a ser críticos y personas?”

Sobre la utilidad que pueda tener o que ya haya tenido lo aprendido, las respuestas de los alumnos hacen referencia o bien al día de las bicicletas o a la autogestión:

¿Has utilizado lo aprendido?

“Sí, cada decisión que tomo, cada cosa que hago, pienso en aquella clase de EF”

“En general sí, pero no en algo concreto. Todo lo aprendido se ha fundido en mi persona. Puede que sin quererlo, sea más crítico (positivo) y menos indiferente que antes, a respetar más las opiniones en general y a respetarme más a mi mismo”.

“Más reflexión, antes hacía más locuras, ahora pienso en las consecuencias”

“Creo que lo que aprendes en EF lo utilizas cada día sin darte cuenta porque te enseña a ser persona”.

Y a la pregunta ¿Te servirá? , alguno nos contesta:

“Seguro que sí. El día de mañana le sacaré muy buen partido a todo esto. Seguramente para convencer a personas, en general, y digo esto, porque en la autogestión, todos nos hemos movido, para rebajar precios, buscar material, conseguir libros...”

Cuarto año. Curso 98/99. “Sin riesgos”.

En este último año de EF para los alumnos, y tras la mala experiencia del curso anterior, la dirección del centro le pidió la programación al profesor, lo que éste interpretó como una falta de confianza hacia su persona. Por ello, el profesor inició el curso con un libro de texto. Sin embargo, le costaba hacerlo, porque iba en contra de sus propias convicciones, y poco a poco volvió a confiar y traspasar poder de decisión a los alumnos.

El curso se inició con actividades aeróbicas y anaeróbicas y volvió a tocar temas de nutrición. Después introdujo el bádminton y posteriormente los alumnos tuvieron que pensar una clase con implemento. La diferencia es que el profesor no pactó las actividades con ellos, él proponía el tema y ellos lo desarrollaban. Ya no se produjeron salidas del centro

La relación entre el profesor y los alumnos empezó fría y distante, pero se fue recuperando a medida que avanzaban las clases. Algunos alumnos declaran que su relación finalmente fue mejor que en los primeros cursos.

La relación entre los compañeros era buena, para muchos incluso mejor, se conocían más y habían madurado.

Algo que destaca en los cuestionarios realizados ese año fue el recuerdo todavía muy vivo del asunto de las bicicletas. Los alumnos estaban arrepentidos:

“Jamás creí que un profesor pudiera dar tanto a sus alumnos, siempre nos ha tratado igual, aún no entiendo porque nos perdonó por lo que hicimos el

año pasado, quizás no lo haya hecho, lo que se es que no le olvidaré. Ha sido un modelo, ha luchado por nosotros, quizás nunca mostramos el mismo afecto por él y ahora me arrepiento”.

Al leer estas palabras es imposible no pensar en el papel de las emociones y los sentimientos cuando hablamos de educación.

El profesor al no castigarlos, al contrario, perdonarlos, les ha enseñado a no tener rencor, ha mostrado su alegría por enseñar, a pesar de haber recibido un revés importante. Y esto es precisamente lo que transmite a sus alumnos.

Los aprendizajes que declaran los alumnos refuerzan los resultados de años anteriores, ahora, sin embargo, realizan respuestas más maduras y tomando más perspectiva.

Ya no aparecen tantas respuestas sobre la dificultad de hacer clases, les gusta, las disfrutan más aunque a veces reconocen que les gusta más recibirlas de los compañeros que dirigirlas ellos.

Llegados a este punto nos interesa conocer el impacto de la autogestión, a través de lo que ellos creen que ha sido lo mejor y lo peor después de vivenciar el planteamiento del profesor durante cuatro años. Por ello, en el último cuestionario se les realizó una serie de preguntas acerca de lo mejor y lo peor, lo aprendido y su utilidad, así como la valoración de la asignatura de EF respecto a las demás asignaturas.

Realizaré un pequeño resumen de cada una de estas cuestiones y lo ilustraré con ejemplos de sus opiniones.

Lo mejor de los 4 años²¹⁸:

“Contar con nuestro profesor, por estar presentes en sus decisiones y por aprender muchas cosas que nunca creí poder disfrutar”.

“El cambio realizado con la EF de antes”.

“Aprender de nuestros errores y madurar como personas”.

“La ilusión con la que preparábamos las actividades organizadas por nosotros”.

“Aprender hasta donde podemos llegar si nos lo proponemos”.

“La autogestión porque me ha permitido ser autodidacta”.

“Las clases en el exterior y la relación con el profesor”.

²¹⁸ No se les pedía que opinaran directamente de la autogestión, sino que la pregunta era general y a través de sus respuestas averiguar que aspectos del planteamiento habían impactado más.

“Esa libertad y ese compañerismo general que ha habido. La buena relación con el profesor y la manera de plantear las clases”.

“Hacerme partícipe de algo tan maravilloso, hemos podido comprobar y ser participantes de este proyecto que espero que mucha gente pueda disfrutar. Pocos defienden este modelo, yo solo conozco a uno”.

Cuando se les pregunta por lo más útil, la mayoría coincide en que es la autogestión.

Lo peor de los 4 años:

En este punto, dicen que no ha habido nada que sea malo, sólo el incidente de las bicicletas, o el tener que entregar trabajos escritos “aunque útiles” que suponen una carga más para ellos. En última instancia, lo peor es “que se acabe” o “tener que despedirse de ella” tal como más de uno declara.

Lo aprendido y su utilidad

“Las clases de autogestión te enseñan a ser más autónomo”

“He aprendido a moverme por diferentes lugares, a perder la vergüenza en público y darme cuenta de lo difícil que es a veces hacerse escuchar.”

“Que antes de hacer una cosa, pensarla dos veces y que es una de las pocas clases donde la relación con los compañeros y el profesor está muy unida”.

“Que la EF no sólo se basa en el “deporte”, puedes hacer muchísimas cosas con tu cuerpo y educarlo y moldearlo de muchas formas diferentes. Las charlas del profesor también me han enseñado mucho, ahora me pienso las cosas dos veces”.

“La EF es mucho más que demostrar que eres un buen atleta, es aprender como funciona tu cuerpo, como puede relacionarse con los demás, con mundo. EF es mucho más que deporte o gimnasia”.

“Aprender que significa EF, yo pensaba que la EF se dividía en deporte y gimnasia y consistía en hacer volteretas y pinos y chutar o golpear el balón. La EF estos cuatro años ha sido convivir, ha sido disfrutar, ha sido aprender, ha sido descubrir todo un cúmulo de cosas para vivir el mundo de la calle”.

Utilidad:

“Lo más útil es hablar en público y superar los nervios y la vergüenza (también el sentido del ridículo)”.

“La autogestión me ha hecho confiar en mis posibilidades lo que en el futuro me ayudará a enfrentarme a lo que sea”.

“Si me será útil. No se vive en la vida únicamente de asignaturas de “empollar”. Aprender a convivir con los demás y aprender que uno solo no es nada, es el grupo lo que importa”.

“Si. Para la vida en general, para hablar en público, para buscar trabajo, para llevar una vida sana. Para vivir mi vida es fundamental”.

“Pienso que ha sido muy útil realizar nuestras propias clases. Descubrimos que hablar en público y que te hagan caso es muy difícil y has de utilizar tu inteligencia, tu perspicacia para captar al público, al igual que una persona a la hora de buscar trabajo, y tiene que captar la atención del jefe”.

Como puede apreciarse la utilidad tiene mucho que ver con las habilidades sociales. Les ha dado también autoconfianza para enfrentar su futuro.

Algunas respuestas refuerzan las expresadas en el primer año, sobre el cambio de concepto de la EF aunque ahora tienen más perspectiva sobre las posibilidades de ésta. Han acabado de comprender las intenciones del profesor. El primer año estaban desconcertados. Esto es lo que sucedería con un alumno nuevo en el centro (cuando cursaban 2º BUP) que no acabó de comprender el planteamiento. Estaba acostumbrado a una EF basada en los deportes y eso era precisamente lo que esperaba y no tuvo, con la consiguiente decepción. Por ello, sólo disfrutó con la última evaluación, cuando el profesor les castigó con las clases de baloncesto.

La EF respecto a las demás asignaturas.

En esta cuestión, se les pedía que manifestaran en que se diferenciaría la EF de las demás asignaturas. Como veremos todas las respuestas han sido muy positivas por lo que sale muy reforzada. Veamos algunos ejemplos:

“Que es una de las mejores. Y se diferencia de las otras porque la relación entre compañeros y profesor está muy unida”.

“La mejor. Que aprendes lo que quieres, y de esta manera se queda más, es más ameno”.

“Es la que me ha dado enseñanzas más útiles para mi vida”.

“No es reflejar lo que dicen otras personas, no es estudiar teorías de siempre... es crear, es vivir la vida al 100% con tu imaginación, tus ideas. Eres tu ante una situación concreta y la debes mejorar según tus criterios y según lo aprendido”.

“Valoración positiva. El planteamiento es distinto, te permite hacer cosas que nos interesan, no es una imposición como las otras materias”.

“DIFERENTE, ORIGINAL, DIVERTIDÍSIMA...(las otras son monótonas y aburridas) ¿no te extraña que tenga una pena ENORME por no hacer más

estas clases, no?. Además K también ha ayudado mucho en convertirlo en diferentes, especiales.”

“Te deja libre para hacer lo que quieras con tus habilidades es moldeable y aplicable a cada uno”.

“Es una asignatura que no se olvida tan fácilmente como las demás. Las cosas que se aprenden son más prácticas, de la vida cotidiana”.

En general, valoran respecto a las otras asignaturas que se han hecho cosas más útiles para aplicar a la vida cotidiana.

A modo de conclusión sobre los 4 años.

Cambios en la autogestión.

El primer año, la autogestión fue un “experimento” para el profesor, pese a que creo que no es la palabra más adecuada, por el sentido conductista del término. Fue una hipótesis a comprobar en la práctica como diría Laurence Stenhouse. Fue producto de una serie de circunstancias que han sido ampliamente explicadas en otros capítulos. Era una propuesta hecha con ilusión y bajo la creencia de que podía ser algo bueno para los alumnos, pero incierta, poco madurada. Necesitaba ser puesta en práctica para conocer su verdadero potencial educativo.

Los alumnos estaban sorprendidos y algo desconcertados por el cambio tan radical que suponía respecto a sus vivencias anteriores, por lo que las propuestas de clases eran menos lanzadas respecto a lo que después surgió en años posteriores.

Sin embargo, el balance de ese primer año fue positivo desde la perspectiva de todos los participantes (profesor, alumnos y observadores), a pesar de que con un grupo no acabó de funcionar. Posiblemente era un grupo que todavía no estaba preparado para asumir tanta responsabilidad.

En los siguientes años la autogestión se fue consolidando. En 1º de BUP los alumnos realizaron clases más “arriesgadas”, en el sentido de salir del centro, de buscar información, pedir permisos, negociar... Los alumnos habían entendido mejor las intenciones del profesor y dieron un paso más hacia la autonomía. Seguían pensando que era duro preparar dichas clases y hacer de profesores, pero les gustaba mucho hacerlas y recibir clases de sus compañeros ya que consideraban que el ambiente era más distendido y las clases más divertidas.

En el tercer año, cuando cursaban 2ºBUP, empezaron con pocas ganas de pactar, pero poco a poco fueron entrando en el planteamiento de años anteriores. Se sentían cómodos preparando y haciendo las clases; sin embargo el suceso de las bicicletas

rompió con la dinámica y se acabaron las salidas del centro y el trabajo de autogestión.

El último año, debido a lo ocurrido el año anterior, el profesor empezó con un libro de texto, por lo que no tenía previsto llevar a cabo el planteamiento de autogestión. Sin embargo, el profesor seguía creyendo en el modelo, y los alumnos querían volver a intentarlo. Se recuperó la idea de autogestión pero no se llevó hasta las últimas consecuencias. El profesor ponía unas condiciones sobre las que tenían que preparar la clase, lo que significaba que no tenía plena confianza en los alumnos. También significaba que no quería tener problemas con la directiva del colegio.

Cambios en la relación entre el profesor y los alumnos

El primer año, los alumnos no conocían al profesor, les desconcertaba su comportamiento, tan amistoso y “atípico”. Algunos consideraban que se mostraba demasiado cercano a los alumnos, que debía imponerse más, a otros, sin embargo, les gustaba. Incluso algunos pensaban que su carácter era muy variable, a veces divertido y cercano y otras distante y enfadado. El profesor tenía muy buena relación con el grupo de 8ºB pero mala con el A.

En el siguiente año, la relación mejoró, ya no aparecen comentarios sobre la variabilidad de su carácter, se sienten a gusto con él. Por su parte, el profesor conectó bien con el grupo. A veces reconocía que le daba un poco de miedo el que los alumnos tomaran excesiva confianza, tenía algunas dudas al respecto aunque se sentía a gusto relacionándose de esta forma.

En el tercer año, con el suceso de las bicicletas, la relación se enfrió, el profesor perdió la confianza en sus alumnos, por lo que se distanció. Aquella situación hizo que afloraran muchos sentimientos por ambas partes. Arrepentimiento por haber fallado a un profesor que les había dado más confianza que ningún otro.

En el último año, la relación con el profesor también se fue recuperando hasta el punto que, al final del curso, y dado que era el último año de EF, los alumnos le montaron una fiesta de despedida muy emotiva.

Cambios en la relación entre compañeros.

Los dos octavos objeto de la investigación del primer año, eran grupos muy diferentes. El grupo de 8ºA era un grupo que se conocía desde pequeños, pero cuando cursaban 6º, pusieron en este grupo a todos los repetidores, lo que cambió mucho la dinámica del grupo, y se le llegó a poner la etiqueta de “malo”. Etiqueta que ellos mismos se

creían y cuyo comportamiento se adecuaba a lo esperado. Era un grupo que se caracterizaba por el individualismo y por la falta de autocontrol de algunos de sus componentes.

Por el contrario, el grupo B era un grupo capaz de organizarse, de hacer proyectos comunes, un grupo considerado como modélico.

Al cursar 1º de BUP, los dos octavos se fusionaron en un solo grupo, (dado que algunos alumnos dejaron los estudios y otros se fueron a otros centros), y pese a que al inicio había dudas de que existiera una buena dinámica de grupo, rápidamente se creó un buen clima.

En el año siguiente, 2º BUP, el grupo siguió madurando y la relación mejoró aunque en algunos momentos se formaron algunos grupos. Sin embargo, ocurrió el suceso de las bicicletas y se produjo algún conflicto con miembros del grupo.

En el último año, 1º de Bachillerato (LOGSE), existía un buen clima aunque también había más tensiones debido a la cantidad de trabajo y a la necesidad de estudio. Sin embargo seguía siendo un grupo unido.

Fuera del centro y de la influencia del profesor. ¿Para que ha servido la autogestión?

Después de transcurridos 7 años, deseaba conocer, con la perspectiva del tiempo, cómo los alumnos habían utilizado lo aprendido. Pero también quería conocer qué recuerdo tenían de la experiencia, con la intención de averiguar que les había impactado más del planteamiento realizado por el profesor. A pesar de que era algo que se había intentado averiguar durante los cuatro años de Secundaria, ahora cobraba más sentido porque estaban lejos de la influencia del profesor. De este modo, elegí de forma aleatoria a 8 exalumnos y concerté una entrevista con cada uno de ellos. Primero les di las preguntas por escrito para que pudieran reflexionar sobre ellas y de esta manera, poder profundizar un poco más en la entrevista. He aquí algunos de los aspectos que quiero destacar:

Aspectos que provocaron mayor impacto:

La relación de tu a tu entre el profesor y los alumnos, la confianza, el respeto:

“Yo hoy puedo decir que K fue quien me marcó. Su actitud frente a los alumnos, su manera de enfocar las clases, la temática, y en definitiva, la forma de transmitir sus valores educativos”.

“Que siempre estábamos en un mismo nivel. No había la relación profesor-alumno. Era de amigo a amigo.”

Poder decidir y elegir lo que querían aprender:

“Lo que más me marcó en sus clases, fue cuando me preguntó qué quería hacer en la clase de EF. Allí me di cuenta que la dinámica había cambiado y la cosa se ponía realmente difícil. Ahora decidíamos nosotros y eso es lo más difícil que hay en la vida. Tomar decisiones.”

“El hecho de autogestionarse, es una manera de darte cuenta de que las cosas en la vida no te las dan hechas, te b tienes que currar, y cuando llegan los resultados, te sientes mucho mejor, porque eso es el fruto de tu trabajo”.

“Que con la “excusa” de la actividad física se buscaba un desarrollo de las aptitudes sociales. Aprendí a comunicarme, a decidir, a buscar un consenso en un grupo de trabajo, el trabajo en equipo...”

“(...) las clases con el profesor era un intercambio de opiniones, críticas...guiadas por K y sus aportaciones, correcciones...era planificar una actividad a largo plazo, elaborar calendarios, tener previsión... De estas cosas son de las que se aprenden, como también la búsqueda de información para realizar actividades y sesiones (que más adelante son de gran ayuda a la elaboración de trabajos de otras asignaturas).

La variedad y originalidad de las clases:

“Las clases que se salían de los tópicos sobre la EF=gimnasia. Recuerdo también el día que hicimos un juego de rol en el castillo. Nunca me pude imaginar que aquello fuera EF! y no me extraña porque hasta que no llegó K, la EF era las chicas voley y los chicos fútbol”.

“Recuerdo las clases de autogestión”. Aprendí que la actividad física no sólo se reduce a hacer flexiones y correr, que hay muchos otros caminos más amenos y divertidos”.

Estos fueron los aspectos que más impactaron. En definitiva impactó el cambio de planteamiento de las clases, reforzado por la diferencia existente con el anterior planteamiento. Así lo expresa un exalumno²¹⁹:

“Supongo que fueron varias las cosas que me marcaron. Supongo que sería bueno también nombrar al precursor de los cambios en la asignatura de EF que fue el profesor G. K fue el primer profesor que nos dio una clase de EF en clase, en el aula. Hasta ese momento no lo habíamos ni

²¹⁹ Fue el delegado de la clase de EF durante el curso de 8º B. Tenía un carácter de líder aunque la clase reconocía que no había líderes. Me ha parecido muy interesante su reflexión y por ello la muestro casi por completo.

pensado. Con su llegada cambió el método: pasamos de la “escuela vieja” si así puede nombrarse, o de la escuela de la vuelta continua y la course navette, a ejecutar una serie de sesiones, me atrevería a decir pactadas, en la que no sólo era importante el trabajo físico (siempre hay alumnos que tienen más aptitudes que otros, de todos es sabido) sino que también la parte metódica y más elaborada, que es esa parte donde también se utiliza la mente. Recuerdo en forma de anécdota, los primeros días y las primeras sesiones: básicamente nosotros, los chicos, nos moríamos de ganas de jugar y divertirnos con el fútbol o el básquet en las clases de “gimnasia” por aquel entonces: y cual era nuestra sorpresa cuando el nuevo profesor nos metía una charla de media hora sobre la EF, los buenos hábitos...

No sólo con el tiempo transcurrido hasta ahora he aprendido cosas de sus sesiones (que también!) sino que sobre la marcha de sus clases también se aprendían muchas cosas. Una de ellas fue la “elaboración del concepto de EF”. Se tenía que renovar el concepto caduco de gimnasia o deporte. Un chico joven, con nuevas ideas, nuevas maneras de entender la asignatura... nos pareció muy correcto el cambio a todos.

Recuerdo también las clases que hacíamos sobre la importancia de los estiramientos, de la buena planificación de la actividad... Y lo que nos dejó a todos perplejos fue la idea de nuestras propias autoevaluaciones, que G ya dejó entrever. El saber que tu podías preparar una clase y que te jugabas la nota (no era del todo así porque también había tutorías, charlas con los compañeros, puestas en común...) en la clase, te motivaba. Todos los principios son buenos. K se fue confiando y fue abandonando a sus alumnos, hasta el punto que, durante todo un año, sólo nos dio un par de sesiones y fueron para que planificáramos el año con nuestras clases. A partir de allí, y supongo que por intereses se fue relacionando con gente o de influencia en el cole y que desde mi punto de vista, como personas dejan mucho que desear (cita a una persona en particular) . Una reunión con este señor, fue el desencadenante de una excursión en bicicleta que realizamos sin profesor (preparada durante todo el año).

Funcionalidad del aprendizaje

Comparando la utilidad que le daban a lo aprendido en aquel primer año, con la utilidad real que le han proporcionado en su vida cotidiana, vemos que existen varias conexiones, aunque también se le ha dado alguna utilidad que en principio no parecía estar prevista.

En su momento, algunos alumnos afirmaron que lo aprendido les serviría para enseñar a otros. Y realmente así se puede apreciar en algunos casos. Por ejemplo, el que afirma utilizar aspectos de la autogestión y del tipo de relación que mantuvo con el profesor, con sus jugadores de hockey:

“Estoy estudiando Magisterio y Geografía. Además de todo esto, soy entrenador de hockey, y todo lo que aprendí (más alguna cosecha propia) lo he ido utilizando con mis jugadores. Así pues, el tener una buena concentración y mentalidad positiva hacia el juego y su elaboración ya sea individual o en equipo se consigue a base de charlas, críticas...como las que realizábamos con el profesor K. Nuestra mentalidad como personas, desde mi punto de vista, evolucionó y maduró y creo que es un objetivo que siempre, ahora por ahora, intento conseguir con el análisis, el cambio, la optimización de las posibilidades...”

O aquella que cree que el modelo mostrado por el profesor, sobre todo en lo que respecta al trato personal, es el más adecuado si un día es ella la educadora:

“Yo he estudiado educación social y el haber aprendido de su manera de actuar frente a nosotros me ha proporcionado otro modelo a seguir, o al que tener presente, para cuando yo tenga que actuar como educadora algún día”.

O aquel que dice que le ha sido útil para una serie de capacidades necesarias para enseñar: liderazgo, toma de decisiones y organización de actividades:

“Si, activar y potenciar aptitudes como la toma de decisiones, saber adoptar postura de liderazgo ante un grupo, o organización de actividades”.

Otra de las utilidades que le veían cuando aún eran estudiantes en el centro era la de valorar la educación física como consecuencia de cambiar el concepto, aspecto que vemos repetido en las entrevistas actuales, y que conlleva otras valoraciones relacionadas con el disfrute, el mantenimiento de la salud, el desarrollo de la mente...:

“Me ha ayudado en varias cosas. He aprendido a saber que el deporte forma parte de la EF, no toda la EF, y por eso la EF pasó de ser una “asignatura maría” a una de las más importantes para mí. He aprendido a saber lo que es bueno para mi cuerpo y lo que es malo, he aprendido a relacionarme mucho más, he aprendido a vivir sano, se que educar mi físico es educar mi vida, mi mente, mi cuerpo, mi salud, no tengo palabras para decirte todo lo que me ha aportado la EF en mi vida”.

“Si. En cambiar el chip, el concepto que tenía sobre la EF. Todavía tengo clases tuyas presentes que me han marcado mucho como el día de la

bolera (jamás pude pensar que la EF se podía relacionar con los bolos!) o los gags. Cambié mucho el concepto y la práctica de la EF. Me ha servido para apreciar mucho más el sentido y la importancia que da la EF a mi vida, ya que me ayuda a cuidarme en salud y a disfrutar de ella”.

Y por otra parte, los exalumnos hablan de utilidades que en principio no aparecían expresadas en el primer año como la seguridad en sí mismo, o aprender de los errores:

“Me ha ayudado a saber que cuando me propongo algo, lo puedo conseguir y que de los errores siempre se aprende algo (bueno o malo).

La organización del tiempo de estudio y del tiempo libre:

“Me ha ayudado a saber organizar el tiempo, tanto a nivel de estudios como en el tiempo libre. Un horario de estudio para mí consta de tres partes (como una sesión: calentamiento (lectura temario), sesión (estudio), vuelta a la calma (repaso y descanso). En cuanto al tiempo libre, ahora ya no me aburro, siempre estoy pensando en que podría hacer.

Por otra parte, una exalumna²²⁰ declara que no le ha sido muy útil lo realizado en las clases de EF en el centro porque:

“ No creo que me haya ayudado mucho, la actividad física con la que me he relacionado siempre ha sido fuera del colegio” (...) Para tener otra visión de la actividad física”.

Quería saber si estas personas eran capaces de gestionar su propia actividad física, ya que ésta era una de las finalidades principales del planteamiento de autogestión. Sin embargo, hay que tener en cuenta que una cosa es creerse capaz y la otra llevarlo a cabo, ya que pueden existir múltiples motivos que impidan hacerlo.

De los ocho exalumnos entrevistados, sólo uno decía practicar por su cuenta (bicicleta o carrera continua), además de hacer también actividad de forma organizada. De estos ocho, seis realizaban algún tipo de actividad física regular de forma organizada, y dos no practicaban ahora ningún tipo de actividad por falta de tiempo, aunque sí habían practicado durante su escolaridad. También quise averiguar si se veían capaces de hacer práctica no organizada y la mayoría afirmaba que sí, aunque no para cualquier tipo de actividad. También hay que considerar que cinco habían tenido

²²⁰ Es la alumna que consideraba que el profesor dispensaba un trato desigual, discriminatorio, hacia aquellos que no entraban en su planteamiento.

alguna experiencia llevando grupos, por lo que debían sentirse preparados para hacerlo (autonomía instrumental).

A la luz de estos datos, vemos que la mayoría prefiere una actividad organizada, especialmente por dos razones: les compromete más, y pueden practicarla con compañeros o amigos (es colectiva en 4 casos e individual en 2). Esta actividad física les permite liberar tensiones, mejorar la resistencia, divertirse, relacionarse con los amigos, hacer nuevas amistades, desconectar, encontrarse bien consigo mismos, quemar calorías o mantener el peso.

La mayoría afirman tener buenos hábitos que les permiten llevar una vida sana, excepto uno que reconoce tener algunos malos hábitos, pero sin embargo, cuando ha visto que su forma física disminuía, se ha apuntado a un gimnasio. Este sujeto reconocía que sus hábitos respecto a la actividad física cambiaron cuando cambiaron los hábitos del grupo de amigos, lo que podría suponer un indicador de falta de autonomía moral. Por otra parte, el hecho de mantenerse al margen de drogas o de enfermedades relacionadas con los hábitos alimenticios es un indicador también de autonomía moral.

La investigación no ha finalizado. Al contrario, es preciso seguir profundizando en los datos obtenidos en los siguientes años de escolaridad y sobre todo después, fuera de la influencia del profesor, ya que será fuera de esta influencia cuando cobrará mayor sentido el uso que se haga de los conocimientos adquiridos.

BIBLIOGRAFÍA

A

- AEBLI, H. (1973) *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- AEBLI, H. (1991) *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- AGUIRRE, A. c. (1995) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Terrassa: Marcombo.
- ALCINA FRANCH, J. (1994) *Aprender a investigar: Métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales* (Humanidades y Ciencias Sociales). Madrid: Compañía Literaria.
- ALONSO, J. (1997) *Motivar per a l'aprenentatge. Teoria i estratègies*. Barcelona: Edebé.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1999) "Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo", en: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.) (1999). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, Psicología. Pp. 93-119.
- ALVES, R. (1996) *La alegría de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- ANDER EGG, E. (1989) *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANGUERA, M. T. (edit.) et al. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. (Vol. 2). Barcelona: PPU.
- ANGULO, J. F. (1990) "El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico", en: *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. Pp. 95-110.

- APPLE, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Routledge & Kegan Paul 1979.
- APPLE, M. (2000) *Educación y poder*. Madrid: Paidós. Centro de publicaciones MEC.
- APPLE, M. (2000) *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- ARNAL, J. R., D. Latorre, A. (1994) *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- ARNOLD, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F. y LLERAS, J. (1994) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

B

- BAIN, L. (1975) "The hidden curriculum in physical education". *Quest*, 24, 92-101.
- BAIN, L. (1976a) "Description of the hidden curriculum in secondary physical education". *Research Quarterly II. American Alliance for Health Physical Education and Recreation.*, 47(2), 154-160.
- BAIN, L. (1976b) "An instrument for identifying values in physical education programs". *Research Quarterly. American Alliance for Health Physical Education and Recreation.*, 47(3), 307-315.
- BAIN, L. (1985) "The hidden curriculum re-examined". *Quest*, 37, 145-153.
- BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J.M. (1989) *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez-Roca.

- BANDURA, A. (1987) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- BARLEY, N. (1993) *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro*. Barcelona: Anagrama.
- BARTOLOMÉ, M.-ANGUERA, M.T.(coords.). (1990) *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- BILGROUGH, A. y JONES, P. (1975) *Didáctica y desarrollo de la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BLAXTER LORAINE, C. H., Malcolm Tight. (2000) *Como se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- BLÁZQUEZ, D. (1990) *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- BLÁZQUEZ, D. (2001) *La Educación Física*. Barcelona: Inde.
- BOLÍVAR, A. (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- BOLÍVAR, A. (1995) *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- BONAL, X. (1995) "Los límites del enfoque práctico". *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 70-71.
- BOOMER, G.L.; N. ONORE C. y COOK, J.(edit). (1992) *Negotiating the curriculum..* London: The Falmer Press.
- BORNÀS, X. (1994) *La autonomía personal en la infancia*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- BUJONS, C. (1991) *El desenvolupament de l'autonomia als primers anys d'escola; anàlisi d'activitats per al seu afavoriment*. (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

- BUXARRAIS, M. R. (1989) *Paradigmas, metodologías y métodos de investigación. La metodología observacional en Teoría de la Educación*. Comunicación presentada en el II Congreso Nacional de Teoría de la Educación. "Objetivos y contenidos de la educación para los años 90", Universidad de Málaga.
- BUXARRAIS, M. R.(1992). "Métodos y técnicas", en *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico "Educación Moral", nº 201, marzo 1992.
- BUXARRAIS, M. R. (1997) *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BUXARRAIS, M. R. y MARTÍNEZ, M.(coords.). (1994) *Educación en valores y democracia. Una propuesta pedagógica*. Barcelona: ICE Barcelona.

C

- CAMBEIRO, J. (1997) "El proceso de institucionalización de la Educación Física en la España contemporánea". (Tesis doctoral) Universitat de Barcelona, Barcelona. INEFC Barcelona y Facultat de Teoria i Història de l'Educació.
- CAMPS, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- CAMPS, V. (1996) "La educación en valores ante el fin de siglo" en Jornadas de Educación en valores. Plasencia: A.I.D.E.X. Pp 37-52.
- CARDONA, J. (dir.) (2000) *Modelos de innovación educativa en la educación física*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRETERO, M. (1994) *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- CASANOVA, M^aA. (1995) *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

- CASSANY, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CASTEJÓN, F. J. (1996) *Evaluación de programas en educación física*. Madrid: Gymnos.
- CASTELLÓ, M. (1995) "Estrategias para escribir pensando". *Cuadernos de Pedagogía* (237), 22-28.
- COHEN, L. y. MANION., L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLL, C. (1981) "Algunos problemas planteados por la metodología observacional: niveles de descripción e instrumentos de validación". *Anuario de Psicología* (24), 111-131.
- COLL, C. (comp.) (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI de España editores, S.A.
- COLL, C. (1989) *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Secretaria General del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- COLL, C. (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comp.) (1999). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, Psicología.
- COLL, C. et al. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COMES, M. (2001) "Les estratègies que emprà el professorat d'educació física per aconseguir que l'alumnat aprengui a aprendre". (tesis doctoral no publicada) Universitat de Lleida.
- CONTRERAS , J. (1991) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS JORDÁN, O. (1998) *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

COSTES, A. (1995) "Estudi observacional de les tasques semidefinides i de les modificacions de rols consegüents en un joc tradicional sociomotriu". (tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona. Divisió de Ciències de l'Educació., Barcelona.

COSTES, A. (1996) "El juego del "Bélit". Un estudio de caso", en Del Villar Álvarez (coord..) *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Universidad de Extremadura.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2000) *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.

D

DECRET 75/1992, de 9 de març pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

DECRET 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, (1993). *Curriculum Educació Secundària Obligatòria*. Àrea d'Educació Física. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, (1993) L'ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la nova proposta educativa. Generalitat de Catalunya.

DEL VILLAR, F. (coord..) et al. (1996). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.

- DELAMONT, S. (1988). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- DELGADO, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la Enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- DELGADO, M.A. y. Gutiérrez, J.(coords) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELVAL, J. y ENESCO, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- DEVIS, J. y. PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- DEVIS, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DEVÍS, J. (1999). "Emoción, educación física escolar e innovación: la revisión de un estudio de casos". Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física: La Educación Física del siglo XXI. Jerez: FEDE. Pp.207-245.
- DEVÍS, J. (2001). "El curriculum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del curriculum en la educación física" en: Vázquez, B. (coord..) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis. Pp. 277-298.
- DEVÍS, J. (2000). "Emoción, educación física escolar e innovación: la revisión de un estudio de casos": Congreso de Educación Física. Universidad de Valencia.
- DEVIS, J. y MOLINA, J.P. (2001). "Los estudios del curriculum y la educación física". En Vázquez, B. (coord..) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis. Pp. 243-274.
- DEWEY, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DOCKRELL, W. B. y. HAMILTON, D.(1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

DOMINGO, J. (1994). "Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador". *Aula*, 32, 35-39.

DOODS, P. (1985). "Are hunters of the function curriculum seeking quarks or snarks?" *Journal of Teaching in Physical Education.*, 4, 91-99.

E

ECO, U. (1989). *Como se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Círculo de lectores universidad.

EISNER, E. W. ((1987)). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ENNIS, C. D. (1990). "Analyzing Curriculum as Participant Perspectives". *Journal of Teaching in Physical Education*(9), 79-94.

ESTEBARANZ, A. (1991). "El estudio de caso en la transmisión de valores". En *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Badajoz: Universitas. Pp. 134-193.

F

FEAR, R. A. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ, J. P.; GARCÍA, R. y POSADA, F. (1993). *Guía para el diseño curricular en educación física*. Lleida: Editorial Deportiva Agonos.

- FERNÁNDEZ CALERO, G. y. NAVARRO ADELANTADO, V. (1989). *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996) "Papel del profesor en la educación de valores y el desarrollo personal-social" en Jornadas de Educación en valores. Pp.53-62. Plasencia: A.I.D.E.X.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1993). "Aspectes crític i cívic del rol dels/de les professionals de l'educació física i l'esport: connexions amb la política, l'economia i el medi ambient." *Apunts: Educació Física i Esports*, 34, 74-82.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1993). "Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in Physical Education". *Quest*, 45, 230-254.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1994a, January 1994). *Reclaiming Physical Education in higher education critical pedagogy*. Paper presented at the NAPEHE Conference. San Antonio, Texas.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1994b). "Critical runnings: toward an insurgent treatment of sports and Physical Education". *Review of Education*, 16(Nº 1), 39-50.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1994c). "Critical Pedagogy in Teacher Education: why and how." *Journal of Teacher Education*, April 1994.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1994d). "Dialogical pedagogy in Teacher Education: toward an education for democracy". *Journal of Teacher Education*, 45(nº3), 172-182.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2002). "Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria". *Quaderns digitals*.
- FERRY, G. (1971). *El trabajo en grupo; hacia la autogestión educativa*. Barcelona: Fontanella.
- FESTINGER, L. y. K., D. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós Studio Básica.

- FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en educación física escolar. Una metodología para la enseñanza de los ejercicios en la animación del grupo-clase*. Barcelona: Inde.
- FLORENCE, J.; BRUNELLE, J. Y CARLIER, GH. (2000). *Enseñar Educación Física en Secundaria*. Barcelona: Inde.
- FRAILE, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- FRAILE, A. (1996). "Un estudio de casos: sobre la formación permanente en el profesorado de Educación Física", en: Del Villar Álvarez (coord..) *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Universidad de Extremadura.
- FRAILE, A. (2001). "Los temas transversales como respuesta a problemas educativo-sociales desde lo corporal". *Tandem* (2), 21-37.
- FREIRE, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Barcelona: Eumo Editorial.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI editores.

G

- GADAMER, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Harper&Row-Londres.

- GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J; y ALVIRA F. (1992). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (1999). "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo". En *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicología. Pp. 81-92.
- GHIGLIONE, R. y. MATALON, B. (1989). *Las encuestas sociológicas. Teorías y práctica*. México, D.F: Trillas.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, G. y. PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, G. y. PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal-Universitaria.
- GIROUX, H.-P., D. (1983). *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery*. Berkeley: Mc Cutchan Publishing.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- GIROUX, H. y. PENNA, A. (1990). "Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto" en: Giroux, H (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- GIROUX, H. y MC LAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Buenos Aires Miño y Dánilo.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ ARÉVALO, C.(2003) "Un model d'autogestió de les activitats extraescolars en un centre d'educació secundària". *Apunts* (74) Pp.24-32.

- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994) *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda-Anaya.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1995). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda-Anaya.
- GÓMEZ, P. PERCYCK. (2003). "El rol del alumno observador en educación física: un marco de referencia para la enseñanza y la coevaluación". *Educación física y deportes* (revista digital). <http://www.efdeportes.com>.
- GRAU, X.; PIPKIN, M.; RIBA, C. y GÓMEZ, C. (1993). "Influencia de la formación en la práctica docente: construcción y ensayo de un instrumento de observación". *Ciencia, docencia y tecnología* (6), 29-51.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUERRERO, J.A (2003). La autogestión educativa:un reto para los estudiantes. *Kirikiki* ([Http://quadernsdigitals.net/articles/kirikiki](http://quadernsdigitals.net/articles/kirikiki)).
- GUTIERREZ, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- GUTIÉRREZ, M. (1996). "¿Por qué no utilizar la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales?". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3(1), 39-42.

H

- HABERMAS, J. (1987,1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Vols. I y II. Madrid: Taurus.
- HAMMERSLEY, M. Y. ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

- HARGREAVES, A. y HAMMERSLEY, M. (1983). *Curriculum practice: some sociological case studies*. Lewes: Falmer Press.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. y RYAN, J. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. México: Octaedro.
- HELLISON, D. R. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- HERAS, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Granada: Aljibe.
- HERNÁNDEZ, F. (1993). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó. Materiales de innovación educativa.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A. J. (1989). *Metodología sistémica en la enseñanza universitaria. Un proyecto de integración ecológica y pedagógica*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. (1996). "La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículum de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar?" *Revista de Educación*, 311.
- HOPKINS, D. (1990). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- I
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

J

JACKSON, P. W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JAGOT, P. C. (1990). *La educación del estilo. Método práctico para adquirir facilidad de redacción y de estilo*. Barcelona: Iberia.

JORBA, J. y CASELLAS, E. (edit) (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. (Vol. I). Barcelona: Síntesis. ICE. UAB

K

KAPPELER. (2003) Protagonismo y autonomía del alumno en la clase de Educación Física. *Revista digital. Buenos Aires, Año 9- n°61. Junio de 2003*.

KEMMIS, S.y Mc TAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S. (1993).*El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Deakin University .

KIRK, D. (1990) *Educación Física y curriculum*. Valencia: Universitat de València.

KIRK, D. (1992) Articulations and silences in socially critical research on Physical Education: towards a new agenda. Paper presented at the AAER Annual Conference, Geelong (Australia).

KIRK, D. (1992) "Physical Education, discourse and ideology: bringing the hidden curriculum into view". *Quest*, 44, 35-56.

- KIRK, D. (1993) "Curriculum work in Physical Education: beyond the objectives approach?" *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 244-265.
- KIRK, D. (1999) "Una base de conocimiento para una pedagogía crítica en la educación del profesor en la educación física". Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física: La Educación Física del siglo XXI. Jerez: FEDE. Pp. 403-412.
- KIRK, D. (2001). "Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física" en: J. Devís (Ed.) (2001). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil. Pp. 101-109
- KIRK, D. y TINNING, R. (1990). *Physical education, curriculum and culture; critical issues in the contemporary crisis*. London: Falmer Press.
- KOHLBERG, L. (1982). "Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo". *Infancia y aprendizaje*, 18.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- KOHLBERG, L.-P., C.-HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- KUSHNER, S. y NORRIS, N., (1990). "Interpretación, negociación y validez en la investigación naturalista", en Martínez Rodríguez, J.B.(1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (pp. 111-126). Granada: Universidad de Granada.

L

- LAMOUR, H. (1991). *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*. Barcelona: Centro de publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica.

- Lapassade, G. (1984). *Autogestión pedagógica ¿la educación en libertad?*. Barcelona: Gedisa.
- LAPASSADE, G. (1986). *Autogestión pedagógica: un sistema en el cual los educandos deciden en que consiste su formación y la dirigen*. Barcelona: Gedisa.
- LEONTIEV, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- LEWIN, K. (1965). *El niño y su ambiente*. Buenos Aires: Paidós.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 d'octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. . Ministerio de Educación y ciencia.
- LLEIXÀ, T. (1998). *El curriculum de Educación Física en la Enseñanza Primaria*. (tesis no publicada). Departamento de Teoría y Historia de la Educación – INEFC. Universitat de Barcelona.
- LOBROT, M. (1980). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas.
- LOBROT, M. (1998). *De la pedagogía a la psicoterapia grupal* (Vol. 1). Buenos Aires: Lumen/ Humanitas.
- LORENTE, E. Y LACASA, E. (1999). “Una experiencia sobre como responden los alumnos y alumnas ante una educación física emancipadora”. Actas del Primer Congreso Internacional de Educación Física: *La Educación Física en el siglo XXI*. Jerez: Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE). Pp.615-624.
- LORENTE, E. (1999). “Un ejemplo de innovación metodológica en la formación inicial del profesorado de Educación Física. I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica Universitaria: *La calidad de la Docencia en la Universidad*. Santiago de Compostela: (2-4- Diciembre, 1999) Universidad de Santiago de Compostela.
- LORENTE, E. (2001). “Dar respuesta a la transversalidad desde la Educación Física”. *Tándem, 2: Valores y transversalidad en educación física*. Pp. 102-114.

- LÓPEZ SÁNCHEZ, F.(1996) "Variables mediadoras del desarrollo personal y social" en Jornadas de Educación en valores. Pp.9-22. Plasencia: AIDEX.
- LÓPEZ, V. y JIMÉNEZ, B. (1994). "Una experiencia de autoevaluación en Educación Física". *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 1(4), 30-35.
- LÓPEZ, V.; MONJAS, R. y PÉREZ, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.
- LOZANO, C. (1990). *Antología de textos pedagógicos*. Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- LYLE, J. y EDIMBURG, S. (1980). "The hidden dimension in the Physical Education. curriculum". *Scottish Journal of Physical Education.*, 8(2), 8-11.

M

- MAHILLO, J. (1997). *¿Sabes enseñar? Manual para padres y profesores*. Madrid: Espasa.
- MARCELO, ET AL. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ ALVÁREZ, L. (2001). "A vueltas con la historia: una mirada a la educación física escolar del siglo XX". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, La educación en España en el siglo XX. Extraordinario 2001.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de València.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1990). "El estudio de casos en la investigación educativa". En Martínez Rodríguez, J. B (coord..) (1990) *Hacia un enfoque*

- interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. Pp. 57-68.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1993). "La evaluación en Educación Moral", en *Aula de Innovación Educativa* nº 16-17, pp. 41-47.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2001). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y. BUXARRAIS, M^aR. (1992). "La investigación en Teoría de la Educación". *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, IV, 23-39.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y PUIG, J.M. (Coords) (1994). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: MIE.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y. BUJONS., C.(coords); FLECK, M. y PRATS, E. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ RODRIGUEZ, J. B. (coord.) (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1990). "Algunas ideas para trabajar en didáctica aplicando la metodología etnográfica". En Martínez Rodríguez, J.B. (coord..) (1990), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. Pp. 9-50.
- MAURI, T. SOLÉ, I.; DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1990). *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori.
- MC LAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo..* Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor.
- MEDRANO, C. (1994). "Cuándo y cómo se trabajan los valores morales en la transversalidad". *Aula*, 32, 15-18.

- MEDRANO, C. (1996) "Variables cognitivas en el desarrollo de los valores y el conocimiento social", en Jornadas de Educación en valores. Pp.83-96. Plasencia: AIDEX
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Multilingual Matters Ltd.Clevedon.
- MIR, C. (Coord..) (1998). *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. Y CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- MONEREO, C. (Coord..) (1997). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (Vol. 112). Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (Coord.) et al. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Inde.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa; enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis. UAB. Institut Ciències de l'Educació.
- MONTESSORI, M. (1965). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1986). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea, S.A.
- MURCIA, N. y JARAMILLO, G. (2000). *Investigación cualitativa. "La complementariedad etnográfica"*. Armenia. Colombia: Kinesis.

P

- PALLAROLA, D. (2003). "Autogestión de la educación física. Un aporte para su teorización". *Revista de ciencias aplicadas a la actividad física.*, 184-junio.
- PALOS, J. (1998). *Educación para el futuro: temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- PASCUAL, C. (1993) "La evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado: algunos problemas, dilemas y/o contradicciones", en: J.I. Barbero (coord.), *Investigación alternativa en educación física*, II Encuentro Unisport de Sociología del Deporte, Unisport, Málaga, pp.183-202.
- PASCUAL, C. (1996) "El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo", en: Del Villar Álvarez (coord..) *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Universidad de Extremadura.
- PELTO, P. Y. SPINDLER, G.D. (1967). *El estudio de la Antropología*: UTEHA.
- PÉREZ DELGADO, E. Y MESTRE. M. V. (Coords.) (1999). *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo*. Barcelona: Ariel.
- PÉREZ PUEYO, A. (1999) "La "otra" condición física: un planteamiento actitudinal. La significatividad de los conceptos". Actes del Quart Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació de l'INEFC de Lleida. Pp.701-715
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PIAGET, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

- PILA TELEÑA, A. (1988). *Educación físico-deportiva*. Madrid: Augusto Pila Teleña.
- PINAR, W. (1983). "La reconceptualización de los estudios del curriculum", en: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (comps.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Pp. 231-240.
- POSTIC, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- POUILLART, G. (1989). *Las actividades físicas y deportivas. Enseñar, estimular, entrenar*. Barcelona: Centro de publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós.
- POZO, J. I. Y. MONEREO, C. (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- POZO, J. I.; CUBERO., R. y COLL, C. (2001). "El constructivismo hoy". *Aula de innovación educativa*, 102 . Junio 2001, 62-67.
- PRAT, M. (2001). "Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela. *Tándem, Didáctica de la Educación Física* (2), 7-20.
- PRAT, M. y SOLER, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Inde.
- PRZESMYCKI. (1994). *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*. (Vol. 146). Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. M. y MARTÍNEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- PUIG, J. M. y TRILLA, J. (2003). "Diseñar prácticas escolares". *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 56-59.
- PUIG ROVIRA, J. M. y TRILLA, J. "La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana". *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 14-17.

PULIDO, R. (1990). "Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica". En: Martínez Rodríguez, J. B. (coord.) (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. Pp. 127-144.

PULIDO, R. (1995). "Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses". *Temps d'Educació* (14), 11-29.

R

REAL DECRETO 1344/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

REAL DECRETO 1345/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

REBOUL, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea.

REBOUL, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.

REVENGA, A. (2001). "Educación de la autonomía intelectual y moral". *Aula de Innovación Educativa*, 103-104 (julio-agosto de 2001), 79-83.

RIBA, C. (1992). "El método observacional. Decisiones básicas y objetivos" En: Anguera, M^aT. (ed.) *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU. Pp. 29-114.

RICH HARRIS, J. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.

RIVAS, J. I. (1990). *Investigación Naturalista en educación*. Valencia: Promolibro.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- 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.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1991). "El Proyecto Curricular". En: Saénz, O (Ed.) (1991), *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- ROGERS, C. (1986). *Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROUSSEAU, J. J. (1973). *Emilio o de La Educación*. Barcelona: Fontanella.
- RUÉ, J. (1992). *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- RUÉ, J. (1995). "Algunos problemas del enfoque crítico". *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 68-69.

S

- SAÉNZ, O. (Coord.) et al. (1991). *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (2000). "Reflexiones y tendencias para la innovación en la enseñanza de la educación física", en: Vázquez, B. (coord..) (2000) *Modelos de innovación educativa en educación física* (pp. 261-297). Madrid: UNED.
- SANCHO, J. M. (1990). *Los profesores y el curriculum*. Barcelona: Horsori.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga.
- SAVATER, F. (1992). *Política para Amador*. Barcelona.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona
- SCHEMPP, P. S., A. y TEMPLIN, TH. (1993). "The micropolitics of teacher induction". *American Educational Research Journal Fall*, 30(3), 447-472.
- SEBASTIANI, E. M. (2001). "La enseñanza estratégica de la Educación Física", en: Monereo, C. (coord.) et al. (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Inde. Pp. 185-222
- SIERRA BRAVO, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SPARKES, A. C. (1991). "Perspectivas del curriculum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema". Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de Educación Física de E.U. de Formación del Profesorado de EGB., Cuenca.
- SPINDLER, G. D. (1982). *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins . Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1990). "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación" en Martínez Rodríguez (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. Pp. 69-84.

STUBBS, M. y. DELAMONT, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.

T

TAYLOR S.J. y BODGAN, R. (1886). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

TINNING, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia. Edición inglesa Deaking University.

TINNING, R. (1993a). "If physical education es the answer, what is the question?: Ruminations on the relevance of physical education in the 1990s". Paper presented at the New Zeland Association for Health, Physical Education & Recreation National Conference. University of Waikato, Hamilton.

TINNING, R. (1993b). "Physical education and the sciences of physical activity and sport: symbiotic or adversarial knowledge fields?". Paper presented at the Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte., Granada.

TORRE, D. L. y BARRIOS, O. (Coords.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

TRILLA, J.(1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Piados.

TRILLA, J.(1996). "Escuela tradicional. Pasado y presente", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 253. pp.217-231.

TRILLA, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.

U

UREÑA, F. (coord..) (1996). *El curriculum de Educación Física en Bachillerato*. Barcelona: Inde Publicaciones.

V

VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

VÁZQUEZ, B. (2000). "Modelos curriculares en educación física", en Vázquez, B. (coord.) *Modelos de innovación educativa en educación física*. Pp. 181-207. Madrid: UNED.

VÁZQUEZ, B. (coord.) (2001). *Bases Educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

VENDRELL, M. C. (1999). "Evolució de la comprensió infantil de l'escola com a construcció espontània i com a construcció escolar" (tesis no publicada). Universitat de Lleida.

VIGOTSKY, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VIGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- VILLAR ANGULO, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- VINUESA, M. P. (2002). *Construir los valores. Curriculum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- VVAA. (1994). *Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación*. Bilbao.
- VVAA. (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona.

W

- WALFORD, G. (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WITTRICK, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- WITTRICK, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (Vol. 2). Barcelona: Paidós.
- WITTRICK, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. (Vol. 3). Barcelona: Paidós.

WITTY, G. y .-HALPIN, D. (1999). La escuela, el estado y el mercado. delegación de poderes y elección en educación.

WOLCOTT, H. F. (1996). "El maestro como enemigo". En Vásquez (ed.)(1996) *La socialización en la escuela*. Barcelona: Paidós. Cuadernos de Pedagogía. Pp. 243-258.

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Y

YATES, J. B. (1975). "Physical education as symbolic interaction: an interpretation of the hidden messages of the physical education curriculum". *Bulletin of Physical Education*, II(3), 13-18.

YUS, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona.

Z

ZABALA, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DEL ESTUDIO			
Figura	1	Esquema general de la tesis	21
Figura	2	Conceptos de curriculum afines a la concepción adoptada en la investigación.	30
Figura	3	Diferentes concepciones de curriculum en Educación Física.	33
Figura	4	Teorías curriculares de la Educación según Pinar y teorías curriculares de la Educación Física según Devís y Molina 2001	48
Figura	5	Teorías del curriculum en Educación Física	49
Figura	6	Modelos curriculares en Educación Física.	90
Figura	7	El diseño y la práctica curricular desde dos perspectivas diferentes: el modelo tecnológico y el enfoque comunicativo.	93
Figura	8	Antecedentes de la autogestión. Aspectos coincidentes y divergentes respecto al modelo del profesor.	123
Figura	9	Influencias sobre la práctica curricular del profesor.	125
Figura	10	Cuadro-resumen	127
Figura	11	Fundamentación teórica de la tesis.	129
Figura	12	Supuestos epistemológicos de la investigación naturalista.	143
Figura	13	Cuadro-resumen sobre las decisiones metodológicas de la investigación.	159
Figura	14	Cronología de la investigación.	163
Figura	15	Definición de roles del investigador.	170
Figura	16	Definición de roles de otros participantes.	173
Figura	17	Técnicas e instrumentos de recogida de datos utilizadas en la	178

		investigación para reflejar las perspectivas de los participantes.	
Figura	18	Estrategias de recogida de datos utilizadas en la investigación.	179
Figura	19	Decisiones tomadas en la investigación para planificar la observación.	181
Figura	20	Proceso general de análisis de datos cualitativos.	192
Figura	21	Construcción del caso.	201
Figura	22	Triangulación metodológica	207
Figura	23	Triangulación de perspectivas.	208
Figura	24	Triangulación temporal.	209
Figura	25	Resumen sobre el diseño de la investigación.	212
SEGUNDA PARTE: RECONSTRUCCIÓN DE UN ESTUDIO DE CASO BASADO EN LA AUTOGESTIÓN. ESTUDIO DE CASO			
Figura	26	Temas elegidos por los alumnos en las sesiones de autogestión.	301
Figura	27	Opinión de los alumnos sobre la autogestión y su utilidad (categorías)	306
Figura	28	Sensaciones de los alumnos al ejercer el rol de profesor (categorías)..	314
Figura	29	Triangulación de perspectivas sobre la tarea. Grupo A.	325
Figura	30	Triangulación de perspectivas sobre la tarea. Grupo B.	326
Figura	31	La percepción de los alumnos sobre su aprendizaje (categorías)	350
Figura	32	Conclusiones comparadas (8ªA y 8ªB) sobre el aprendizaje.	360
Figura	33	La funcionalidad del aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos.	362
Figura	34	Relación entre los aprendizajes y la utilidad declarada por los alumnos y la autogestión	367

Figura	35	Cuadro comparativo entre los aprendizajes declarados por los alumnos, su funcionalidad y las intenciones del profesor.	376
Figura	36	Comparación entre los aprendizajes declarados por los alumnos, las intenciones del profesor y la perspectiva del observador.	377
Figura	37	Triangulación de perspectivas sobre el conocimiento. 8ºA.	378
Figura	38	Triangulación de perspectivas sobre el conocimiento. 8ºB.	379
Figura	39	Opinión de los alumnos sobre su profesor.	401
Figura	40	Triangulación de perspectivas sobre la interacción. 8ºA.	427
Figura	41	Triangulación de perspectivas sobre la interacción. 8ºB	429
Figura	42	Evidencias sobre la relación del profesor con otros profesores.	436
Figura	43	Evidencias sobre la relación del profesor con miembros de la directiva.	440
Figura	44	Evidencias sobre el estatus de la Educación Física en el centro.	457